



Network project for the decentralised and centralised
dissemination of TNP3 results and outcomes

SYNTHESEBERICHT „OST“ (UNTERPROJEKT 3)

Sprachen als Schnittstellen zwischen den verschiedenen Bildungssektoren

1. Kernthemen und Zielsetzungen des Unterprojekts

Das Unterprojekt 3 des TNP3 hat sich schwerpunktmäßig mit dem Entwurf eines neuen Konzepts für das Lernen und Lehren von Sprachen auseinandergesetzt. Dazu haben sich die Beteiligten mit der Thematik jener Gebiete befasst, auf denen sich die verschiedenen Bildungssektoren begegnen und kooperieren, auf denen also Austausch und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren des Sprachlehrbereichs stattfindet. Hierbei handelt es sich um Kontaktstellen, an denen einerseits Vertreter¹ der verschiedenen Ebenen des Fremdsprachenunterrichts zusammenwirken und an denen andererseits eine Begegnung verschiedener Akteure, also von Entscheidungsträgern und Sprachunterrichtsanbietern des regulären Bildungswesens (vertikale Achse, s.u.) und anderen Anbietern von Fremdsprachenunterricht (horizontale Achse, s.u.), stattfindet oder möglich wäre. Unser Interesse galt der Methodik, Organisation und den Ergebnissen solcher Kontakte, d.h. vor allem der Frage, ob und wie Lehrkräfte der verschiedenen Bildungsebenen, Lernende, Stakeholder und weitere Betroffene mit Hochschuleinrichtungen (HSE) zusammenarbeiten und kommunizieren, um einem gemeinsamen Ziel näherzukommen, nämlich dem, die Möglichkeiten des Sprachenlernens und der Mehrsprachigkeit in einer Perspektive lebenslangen Lernens (LLL) zu verbessern und auszubauen.

1.1. Hintergründe des neuen Konzepts

Obwohl es als allgemein anerkannt gilt, dass es sich beim Erlernen von Fremdsprachen um einen lebenslangen Prozess par excellence handelt, und obwohl auf europäischer Ebene bereits verschiedene Maßnahmen und Projekte entstanden sind, die höhere Effizienz, Transparenz und europaweite Vergleichbarkeit der Bewertung von Sprachlernergebnissen zum Ziel haben

¹ Im Sinne der besseren Lesbarkeit werden Nomen im vorliegenden Text gegebenenfalls nur in männlicher Form verwendet, beziehen sich aber selbstverständlich auch auf die weiblichen Formen.

(z.B. der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*, GER, und das *Europäisches Sprachenportfolio*, ESP), herrscht eine geringe gegenseitige Wahrnehmung unter den Trägern von Sprachlernangeboten der diversen Bildungssektoren sowie unter den verschiedenen Bildungsträgern, Entscheidungsträgern und weiteren Akteuren vor. Das Unterprojekt hatte zum Ziel, Einblick in Praxis und Erfahrungswerte erfolgreicher Zusammenarbeit zu gewinnen, Bedarf und Möglichkeiten überall dort zu ermitteln und zu analysieren, wo noch keine Kooperation besteht und wo diese Synergieeffekte hervorbringen würde, und aufzuzeigen, wie die Lernenden und Lehreinrichtungen und nicht zuletzt auch die Länder, deren Bürger so dem Ziel, zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen zu beherrschen, näher kämen, vom Austausch zwischen den verschiedenen Akteuren profitieren könnten. Dieses Ziel ist eng mit allgemeinen EU-Interessen verbunden, wie der höheren Beschäftigungsfähigkeit durch Mobilität, die Schaffung sozialen Zusammenhalts und die Förderung der europäischen Dimension.

1.2. Allgemeine Themen und Ziele

Den Kern aller Aktivitäten, Berichte, Analysen und Empfehlungen des Unterprojekts stellen die folgenden drei Hauptziele dar:

- Für Kontinuität beim Sprachlern- und Lehrprozess sorgen, indem durch mehr Effizienz und Kohärenz kontinuierliche Lernfortschritte und transparente sowie effiziente Lernwege ermöglicht werden.
- Mehr Raum für das Erlernen von Sprachen einräumen und die Motivation dafür steigern, um zur Mehrsprachigkeit anzuregen und der europäischen Zielsetzung näherzukommen, dass jeder Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei Sprachen beherrscht.
- Die individuelle und allgemeine Sensibilisierung für das Erlernen von Sprachen in einer Perspektive des lebenslangen Lernens fördern.

Das neue Konzept zeichnet sich durch seine ergebnisorientierte Perspektive aus. Gerade beim Erlernen von Sprachen muss das Ergebnis des Lernprozesses Kompetenz sein, d.h. die Fähigkeit, die erworbenen Kenntnisse anzuwenden. Das ist sowohl für jeden einzelnen Lernenden als auch für die professionellen Sprachlehrkräfte von höchster Bedeutung. Nach jedem Schritt in Richtung Mehrsprachigkeit sollte der Lernende in der Lage sein, die erreichte Kompetenzstufe anhand von Kriterien zu überprüfen. Dann sollte er aus einem reichen Lehrangebot seinen weiteren Lernweg wählen können, den er effizient und ohne unnötige Verzögerungen fortsetzen können muss, um die von ihm gewünschten Sprachen zu erlernen oder zu verbessern. Um einen derartigen transparenten, effizienten, individuell zugeschnittenen und daher zufriedenstellenden sprachlichen Lernweg zu gewährleisten, sollten sich Akteure der verschiedenen Bereiche des Sprachindustriesektors und Entscheidungsträger untereinander verständigen und die Bilanz ihrer

gemeinsamen Bemühungen optimieren, indem sie sich auf die Ergebnisse des Lernprozesses konzentrieren. Mit einem solchen Ansatz werden die Bürger Europas für die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen sensibilisiert und darauf aufmerksam gemacht, wie vorteilhaft Kenntnisse in mehreren Fremdsprachen sind und wie wichtig es ist, in verschiedenen Lebensphasen Fremdsprachen zu erlernen.

1.3. Die Rolle von HSE in diesem Prozess

Eines der Hauptziele des Unterprojekts war die Ermittlung der Rolle von HSE in diesem Prozess. Da sie im Prozess des lebenslangen Lernens sowohl durch ihren Dienst am Sprachstudierenden als auch durch die Ausbildung der benötigten Lehrkräfte eine zentrale Stellung einnehmen kommt ihnen eine Führungsrolle zu, wenn es um den Entwurf von Lernszenarien, die den gesamten Bereich des Sprachenlernens abdecken, geht. Wir wollten herausfinden, wie sich die HSE in bestehende Aktivitäten einbringen und sie aufgreifen oder aber neue Maßnahmen anregen und in die Wege leiten können, indem sie Kontakte zu anderen Akteuren fördern und nutzen.

2. Zusammenfassung von Ablauf und Aktivitäten des Unterprojekts:

Im Laufe der Arbeit an dem Unterprojekt wurden folgende Aktivitäten unternommen und Ergebnisse erzielt:

Schritt 1: Identifizierung, Abgrenzung und Einführung relevanter, das Konzept betreffender Themengebiete, Entscheidungen zu Inhalt und Struktur der nationalen Berichte, welche die schon existierenden und wünschenswerten Kontakte und Formen der Zusammenarbeit erfassen, und Berichte über eventuell existierende beispielhafte Umsetzung. Ergebnis: Die nationalen Berichte (NB) und Fragebögen zu bestehender Zusammenarbeit auf nationaler Ebene.

Schritt 2: Auf der Grundlage der nationalen Berichte wurde ein Synthesebericht erarbeitet, diskutiert und ausgewertet. Dieser wurde zur Ausarbeitung eines Fragebogens für europaweite Umfragen herangezogen. Der Fragebogen wurde übersetzt und eine Liste aller Befragten erstellt. Ergebnis: Synthesebericht (SB), Workshop-Berichte, Fragebögen in elf Sprachen.

Schritt 3: Auf Grundlage der gesammelten Informationen wurden im Rahmen von Workshops Empfehlungen und Vorschläge erarbeitet und diskutiert. Ergebnis: Umfrageergebnisse, Empfehlungen und Vorschläge, Abschlussbericht (AB).

Detaillierte Beispiele für Formen der Zusammenarbeit und weitere Lösungsvorschläge sind in den nationalen Berichten, den Syntheseberichten,

den Workshop-Berichten, den Southampton-Berichten über die Ausbildung von Lehrkräften und dem ausführlichen Abschlussbericht auf der TNP3-Internetseite zu finden.

3. Ermittlung von Kontaktstellen

Um die nationalen Berichte vergleichbar zu gestalten und eine klare Übersicht über die verschiedenartigen Kontaktstellen zu erhalten, wurde ein Koordinatensystem der diversen Bildungssektoren und der unterschiedlichen Anbieter von Fremdsprachenunterricht erstellt. Auf der vertikalen Achse befinden sich die drei (oder mehr) Ebenen des regulären Bildungssystems, Primarstufe, Sekundarstufe und tertiäre Bildung. Die horizontale Achse bildet die übrigen öffentlichen und privaten Anbieter von Sprachunterricht ab. Darunter fallen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, ausländische Kulturzentren, Sprachschulen und private Sprachlernzentren, sowie Fernlehrinstitute und *E-Learning*-Einrichtungen.

4. Ergebnisse der Umfrage

Wie bereits im Synthesebericht dargelegt, geht aus den Befragungen allgemein hervor, dass die Kontaktstelle zwischen HSE und den Einrichtungen des Sekundarschulbereichs die wichtigste auf der vertikalen Achse darstellt. Sie umfasst die Ausbildung von Lehrkräften – mit Lehrern des Sekundarschulbereichs als Mentoren –, berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung, Forschungszusammenarbeit und die gemeinsame Entwicklung von Lehr- und Prüfungsmethoden. Bisher wurden jedoch wenige Maßnahmen ergriffen, die den gesamten Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens abdecken. So kommt es z.B. auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Frühbeginns nur selten zu Kooperation zwischen HSE und Anbietern von Sprachunterricht. Hier besteht also ein dringender Bedarf. Auch das Konzept des lebenslangen Lernens (LLL) muss noch weiterentwickelt werden. Die horizontale Achse bildet existierende Kooperationsinitiativen zwischen HSE und Anbietern von Sprachunterricht außerhalb des regulären Bildungswesens ab. Die wichtigsten Vertreter auf diesem Gebiet sind ausländische Kulturzentren wie das *Goethe-Institut* oder die *Alliance Française*, Fernlehrinstitute und *E-Learning*-Einrichtungen sowie internationale Organisationen wie *Eurocall*, *COIMBRA*, *LINGUA*, *AILA*, usw.. Die ost- und mitteleuropäischen Länder stellen im Hinblick auf die allgemeinen Ergebnisse keine Ausnahmen dar, da sie sowohl auf der vertikalen als auch auf der horizontalen Achse die gleichen Strukturen aufweisen.

5. Die östliche Region mit Deutschland und Österreich

Die Länder, die in der dezentralen Konferenz zur Verbreitung der Ergebnisse betrachtet werden, unterscheiden sich, anders als die auf den vorhergehenden drei Konferenzen behandelten Länder, besonders stark voneinander, was die Ermittlung gemeinsamer Charakteristika schwierig macht. Die Region erstreckt sich von Polen im Norden, das jedoch nicht im Unterprojekt vertreten ist, über Deutschland, das mit seiner eigenen spezifischen Situation die Vielfalt Europas in den unterschiedlichen Bildungssystemen und Herangehensweisen an die Fremdsprachenlehre in seinen sechzehn Bundesländern widerspiegelt, Österreich, Ungarn und die Tschechische Republik im Zentrum bis nach Slowenien im Süden. Obwohl sie ihre jeweiligen Landessprachen als sehr wichtig empfinden, kann man diesen Ländern keine „monoglotte Mentalität“ zuschreiben (wie dies lange im Bezug auf die romanischen Länder der Fall war), da sie relativ früh ein Bewusstsein für die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und von Ausbreitung von Fremdsprachen entwickelt haben. Die Gründe dafür sind so unterschiedlich wie die Länder selbst und ihre Traditionen. Österreich, Ungarn, Slowenien und die Tschechische Republik sind die Erben eines Reiches, welches einst eine Vielzahl von Völkern, Kulturen und Sprachen vereint hat, und stehen in einer entsprechenden Tradition. Auch wenn sie über lange Phasen hinweg auf einer monolingualen, nationalen Entwicklung bestanden haben mögen, scheint die mehrsprachige Vergangenheit in einem „kollektiven“ Unterbewusstsein fortzubestehen. Dadurch fallen das Erlernen von Fremdsprachen einerseits und die Entscheidung, sich für andere Sprache zu öffnen, andererseits leichter. Deutschland nimmt auch in dieser Hinsicht eine Sonderrolle ein. Dort hat das Bewusstsein dafür, dass es zerstörerische und fatale Konsequenzen nach sich zieht, anderen eine Sprache aufzuzwängen, tiefe Spuren hinterlassen und schlägt manchmal in ein weniger wünschenswertes Extrem um, sodass es ein natürliches, ungebrochenes Verhältnis von (einigen) Muttersprachlern zur eigenen Muttersprache hemmt und sich Nichtmuttersprachler ihrer Pflege annehmen müssen – wobei dies selbstverständlich eine Wahrnehmung von außen ist. All diese Länder haben jedoch zwei Erfahrungen gemein. Zum einen gehören sie heute alle der Europäischen Union an und wissen daher, dass Fremdsprachenfertigkeiten und interkulturelle Kompetenz für eine aktive Mitgliedschaft in der internationalen Gemeinschaft und für Wettbewerbsfähigkeit auf dem globalen Parkett unentbehrlich sind. Zum anderen blicken einige unter ihnen auf eine bemerkenswerte Geschichte der Einwanderung und/oder des Umgangs mit Minderheitensprachen zurück – wenn diese Länder auch nicht mehrsprachig sind. Früher kamen die Immigranten aus Süd- und Osteuropa. Heutzutage sehen wir uns einem anderen allgemeinen Phänomen gegenüber: Die Migrationsbewegungen können nicht mehr einzelnen Regionen zugeschrieben werden, sondern sind eine wahrhaft internationale Erscheinung und bedürfen folglich unterschiedlicher Herangehensweisen. Im Gegensatz zur Situation in einigen west- und südeuropäischen Ländern, in denen Einwanderung in

großem Umfang zu bewältigen ist (wie z.B. Spanien, Frankreich, Vereinigtes Königreich), hält sich diese neue Art von Immigration in den meisten osteuropäischen Ländern noch relativ in Grenzen (mit Ausnahme von Deutschland). Somit muss sich in der östlichen Region zunächst einmal das öffentliche Bewusstsein bezüglich der Palette an Fremdsprachen, mit denen man sich beschäftigen sollte, verändern. Die entsprechenden Staaten könnten sich auf die neuen Entwicklungen vorbereiten, indem sie sich die Erfahrungen und Lösungen, welche derzeit in Frankreich und Spanien sowie in einigen nordischen Staaten erdacht werden, zunutze machen.

Die slawischen und mitteleuropäischen Länder blicken im Bezug auf das Fremdsprachenlernen und –lehren im Hochschulbereich auf eigene, spezifische Traditionen zurück, da dort früher der Erwerb sprachlicher Kompetenz entscheidender für das Erlernen von Sprachen war, als die Kenntnis von Literaturgeschichte und –theorie. Zudem hat in einigen Ländern nicht nur der Regimewechsel zu plötzlichen Umorientierungen hin zu neuen Fremdsprachen geführt. Auch die Einführung der EU-Standards hatte allgemeine Veränderungen im Hochschulbereich zur Folge, die auf die Anpassung an das Bologna-Modell und die Neugestaltung von Curricula in großem Rahmen, d.h. auf landesweiter Ebene, zurückzuführen sind. Sogar dort, wo es insgesamt zu tiefgreifenden Neuerungen, die den gesamten Hochschulbereich mit einschließen, kommt, wird der Fremdsprachenlehre sowie der Förderung von Mehrsprachigkeit meist wenig Beachtung zuteil.

Um dem und den vorgenannten anderen Entwicklungen etwas entgegenzusetzen müssen HSE tätig werden und eine zentrale Rolle auf diesem Gebiet einnehmen. Es hängt jedoch auch von Faktoren außerhalb des Bildungssystems ab, inwieweit eine Zusammenarbeit mit den verschiedenen Bildungssektoren und mit anderen Anbietern von Fremdsprachenunterricht bereits stattfindet und ausbaufähig ist. Dazu gehören beispielsweise die nationale Sprachenpolitik, die Bereitstellung von Mitteln zur Lehrerausbildung, berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung sowie die Ausbildung von Fachkräften, die allgemeine Einstellung in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt zum Bedarf an Sprachfertigkeiten und Kulturkompetenz – besonders in mehr als einer Fremdsprache – und die Durchsetzung des gemeinsamen europäischen Ziels, dass jeder Bürger 1+2 Sprachen, d.h. Muttersprache und zwei Fremdsprachen auf Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), beherrschen soll.

5.1. Bestehende Kontaktstellen

Die folgenden Daten basieren zum Großteil auf den nationalen Berichten und Fragebögen Deutschlands, Österreichs, der Tschechischen Republik und Ungarns, der aktualisierten Version des nationalen Berichts für Ungarn sowie dem slowenischen Fragebogen.

5.1.1. Sprachenpolitik und Beratungsorgane

Von zentraler Bedeutung für das Fremdsprachenlernen und -lehren ist das Konzept der Sprachenpolitik. Eine allgemeine Sprachenpolitik regelt dabei den offiziellen Status der Sprache(n), die in einem bestimmten Land gesprochen wird/werden. Fremdsprachenpolitik setzt hingegen die Rahmenbedingungen für die Planung und die Bereitstellung von Fremdsprachenangeboten. In allen Ländern der Mittel- und Osteuropa-Region wird eine nationale Sprachenpolitik verfolgt, die sich hauptsächlich mit der Frage der offiziellen Sprache(n) und Minderheitensprachen befasst, soweit diese nicht bereits durch Gesetze geregelt ist. Es wird jedoch nicht in allen Minderheitensprachen Unterricht angeboten und zweifelsohne nicht in den Sprachen der Einwanderer. Die entsprechenden Maßnahmen und Programme sind von Land zu Land unterschiedlich.²

Fremdsprachenprogramme mögen auf nationaler Ebene nicht die Regel sein, doch gibt es vor allem seit dem *Europäischen Jahr der Sprachen* 2001 eine Großzahl an vielversprechenden Initiativen auf regionaler Ebene und in speziellen Teilbereichen der Fremdsprachenlehre. Österreich rühmt sich damit, im Jahr 1998 als erster europäischer Staat eine Fremdsprache – Englisch – als Pflichtfach ab der ersten Klasse der Primarschule eingeführt zu haben. Ob man

² Hier einige Beispiele aus den nationalen Berichten:

Österreich: In den mehrsprachigen Gebieten in Kärnten und dem Burgenland sind nach dem österreichischen Schulrecht Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch als weitere offizielle Sprachen neben Deutsch zugelassen. In Kärnten wird der Unterricht in den ersten drei Volksschuljahren für die slowenische Minderheit zweisprachig erteilt. Ab der vierten Klasse der Primarstufe und in der Sekundarstufe erfolgt der Unterricht auf Deutsch. Mitglieder der slowenischen Minderheit müssen Slowenisch als vierstündiges Pflichtfach belegen. Ähnliche Regeln gelten für die kroatische und die ungarische Minderheit. Der Unterricht erfolgt in den ersten vier Jahren der Primarstufe ebenfalls zweisprachig auf Deutsch und Kroatisch bzw. Deutsch und Ungarisch. Neben Kroaten, Slowenen und Ungarn gibt es (in Wien) tschechische und slowakische, (in Burgenland) Roma- und (in Kärnten) Sinti-Minderheiten.

Tschechische Republik: Zu den traditionellen Minderheiten des Landes gehören Slowaken (1,8%), Polen (0,5%), Deutsche (0,4%), Mähren (3%) und Schlesier (1%). Aufgrund der geringen Bevölkerungszahlen und der mangelnden lokalen Konzentration dieser Minderheiten ist das Recht auf Unterricht in der eigenen Sprache seitens der öffentlichen Verwaltung nur für die polnischsprachige Minderheit im Norden Mährens institutionalisiert – von der Vorschule bis in die Sekundarstufe. Bisher wurde kein Interesse für Unterricht auf Slowakisch deutlich, was möglicherweise mit der Ähnlichkeit beider Sprachen und Kulturen zusammenhängt.

Ungarn: Ungarisch ist für 98,5% der Bevölkerung Muttersprache. Mitglieder von Minderheiten haben das gesetzmäßige Recht, ihre Muttersprache in der Schule zu lernen und sich darin auszudrücken. Auf Antrag von mindestens fünf Mitgliedern jedweder Minderheitengemeinschaft können in Siedlungen lokale Minderheitenregierungen gebildet werden. Zu den größten Volksgruppen und ethnischen Gruppen in Ungarn gehören Deutsche (200 000-220 000 Personen), Slowaken (100 000-110 000), Kroaten (80 000-90 000), Rumänen (25 000), Serben (5000), und Slowenen (5000). Schätzungen zufolge beträgt die Bevölkerungszahl der Roma ohne eigene Muttersprache etwa 500 000 und die Zahl derer, die in ihrer eigenen Sprache kommunizieren, etwa 142 000. Für sie gibt es Unterrichtsangebote an Lehranstalten für Minderheiten vom Kindergarten bis hin zum Hochschulniveau.

Slowenien: In den zwei Minderheitensprachen Italienisch und Ungarisch gibt es Unterrichtsangebote vom Vorschul- bis zum Ende des Sekundarschulniveaus. Zudem gibt es spezifische Maßnahmen für Roma-Kinder, jedoch noch keine für die Einwandererbevolkerung.

dem Ziel, Interesse an Fremdsprachen anzuregen und größere Offenheit gegenüber Menschen mit anderen Muttersprachen zu erzeugen, näher gekommen ist, muss sich noch zeigen, denn das Lernen der englischen Sprache ist nicht unbedingt förderlich, wenn es um Mehrsprachigkeit geht. Auch bei der Umsetzung der Idee, dass bilingualer Unterricht in die allgemeinen Lehrpläne aufgenommen werden und einen integrativen Bestandteil des Unterrichts darstellen sollte, ist man auf Schwierigkeiten gestoßen, da einige Lehrer sich nicht sicher im Umgang mit Englisch fühlten. Im Jahr 2001 wurde das *Österreichische Sprachenkomitee* gegründet, das an der Entwicklung eines nationalen Aktionsplans zur Umsetzung der europäischen Zielsetzungen innerhalb des österreichischen Bildungssystems im Hinblick auf die nationalen Prioritäten und lebenslanges Lernen beteiligt war.

Das ungarische Bildungsministerium hat das *Weltsprachenprogramm*, das offiziell 2003 begonnen hat, lanciert. Es deckt alle Bereiche der Sprachlehre ab und soll helfen, die Sprachfertigkeiten der Bevölkerung systematisch auszubauen – unabhängig von ihrem Alter, gesellschaftlichen Status und/oder Beruf. Damit bietet es ein hervorragendes Beispiel für die Schaffung einer umfassenden nationalen Sprachenpolitik. Zu dem Programm gehört auch die Entwicklung von längerfristigen Projekten. Gleichzeitig werden in den Dokumenten des *Weltsprachenprogramms* kritische Fragestellungen ermittelt und Empfehlungen erarbeitet.³

In Slowenien gibt es noch keine nationale Fremdsprachenpolitik und Aktionspläne, doch findet auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens seit einigen Jahren eine Bewegung in Richtung fremdsprachlichen Frühbeginns in der Primarstufe statt (und es wird über den Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der ersten Klasse diskutiert) und in Reaktion auf den europäischen Aktionsplan für Fremdsprachen soll eine obligatorische zweite Fremdsprache auf gleichem Niveau wieder eingeführt werden.

Die Ermittlung von Maßnahmen und politischen Programmen auf dem Gebiet der Fremdsprachen für Deutschland ist aufgrund des föderalistischen Bildungssystems fast unmöglich. Die bestehenden Initiativen, von denen viele auf die neunziger Jahre oder die Jahrtausendwende zurückgehen, sind im Allgemeinen auf regionaler oder lokaler Ebene angesiedelt. Einerseits gibt es einige allgemeine Erklärungen von staatlichen Organen oder Institutionen (z.B. die *Kultusministerkonferenz*, der DAAD), in denen die Prinzipien und Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens und -lehrens auf den verschiedenen Bildungsebenen festgehalten sind, die aber keinen direkten und allgemeingültigen Einfluss haben. Andererseits zeigt der nationale Bericht, dass es viele Teilmaßnahmen und individuelle Initiativen gibt, durch die Mehrsprachigkeit und das Erlernen von Fremdsprachen in einer Perspektive lebenslangen Lernens gefördert werden sollen. Oft handelt es sich dabei um vereinzelte Maßnahmen, begrenzt in Zeit und Umfang, die wenig Wirkung

³ http://www.tpf.iif.hu/pages/content/index.php?page_id=59

zeigen, jedoch als Beispiele guter Umsetzung („*Good Practice*“) dienen könnten.

Im Hinblick auf die Schaffung allgemeiner, landesweiter Rahmenbedingungen kann auch in Mittel- und Osteuropa eine allgemeine Tendenz hin zu einer weitaus zentralisierteren, systematischen und harmonisierten Herangehensweise an die Fremdsprachenlehre und fremdsprachenbezogene Fragestellungen ausgemacht werden. Dieser Trend läuft parallel zur Dezentralisierung und Steigerung der Autonomie auf institutioneller Ebene, wobei einzelne Schulen und Institutionen – oder Regionen – dazu angehalten werden, ihre eigene Fremdsprachenpolitik festzulegen und damit ein eigenes Profil zu entwickeln. In einigen deutschen Bundesländern und zunehmend auch in anderen Ländern, besonders in denjenigen, in denen Privatschulen gängig sind, ist eine Profilsetzung durch das Fremdsprachenangebot durchaus üblich. Auf Hochschulebene führen einige Einrichtungen bereits modellhafte, wenn auch nicht immer offiziell anerkannte, Fremdsprachenprogramme ein. Darunter befinden sich, um nur einige zu nennen, die *Freie Universität Berlin*, einige Institute der *Universität Klagenfurt* und die *Babes-Bolyai-Universität* in Klausenburg. Der Notwendigkeit, das Wissen, wie Fremdsprachenpolitik zu gestalten ist, weiterzugeben, wurde mit einem der meist gerühmten Unterthemen des ENLU-Projektes (vgl. <http://web.fu-berlin.de/enlu/>) begegnet. Das Problem wurde darin in Angriff genommen und wird durch ein Netzwerk weiterverfolgt.

Es ist wenig bekannt über das Funktionieren von Kooperation und Kommunikation zwischen den verschiedenen Bildungssektoren im Rahmen der zentralen nationalen politischen Programme. Dabei bietet dieser Rahmen den Vertretern der verschiedenen Bildungssektoren eine ausgezeichnete Gelegenheit, sich auszutauschen und gemeinsame Entscheidungen über fremdsprachenbezogene Fragestellungen und die Umgestaltung von Curricula zu treffen. Zudem mangelt es an Fakten über Fremdsprachenprogramme an HSE der Region. Was Beratungsorgane auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene betrifft, so wurde bereits das *Österreichische Sprachenkomitee*⁴ erwähnt. In Slowenien sorgte früher ein Rat für Fremdsprachen des Bildungsministeriums, in welchem zwischen Hochschulvertretern und anderen Stakeholdern über Fragestellungen von strategischer Bedeutung und Probleme bei der Umsetzung diskutiert wurde, für den Kontakt zwischen den verschiedenen Bildungssektoren im Bereich der Fremdsprachenlehre. Leider hat die derzeitige Regierung ihn aufgelöst. In Ungarn gibt es kein reguläres Beratungsorgan, doch das vorgenannte *Weltsprachenprogramm* fördert mit seinem laufenden System der Projektfinanzierung die Kooperation. Für

⁴ Das *Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum* ist eine Kontaktstelle zwischen der Europäischen Kommission, dem *Österreichischen Sprachenkomitee*, und dem österreichischen Bildungsministerium. Zudem arbeitet es mit dem *Europäischen Zentrum für Moderne Sprachen* in Graz/Österreich und jeglichen weiteren österreichischen Institutionen, die im Zusammenhang mit Sprachentwicklungen stehen, zusammen.

Deutschland konnte eine Reihe vielfältiger Gremien, Beratungsorgane und Zusammenschlüsse ausgemacht werden:

- Im Jahr 2001 schuf die Bundesregierung einen Beirat aus Vertretern von Hochschulen, Ländern, der Bundesregierung, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, der die Zehn Thesen für ein Handlungskonzept für das Sprachenlernen verfasst hat, welche die Ziele von Sprachenpolitik in den verschiedenen Bildungssektoren beschreiben. Der Beirat hebt die Bedeutung von Kontaktstellen zwischen den verschiedenen Bildungssektoren und von Kohärenz beim Sprachenlernen hervor (http://www.bmbf.de/_media/press/Akt1116_01Thesen.pdf).
- Ein wichtiges Forum für Zusammenarbeit und Erfahrungs- und Informationsaustausch ist auch der AKS, der Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute. Er ist die einzige Vereinigung in Deutschland, die den Bereich der Fremdsprachenlehre an deutschen Hochschulen umfassend vertritt. Er richtet sich an Personen und Institutionen, die in den Bereichen der sprachpraktischen Ausbildung an Hochschulen, der Sprachdidaktik, der Fortbildung sowie in der Forschung auf den entsprechenden Gebieten tätig sind. Der AKS organisiert Tagungen und Workshops, veröffentlicht Arbeits- und Forschungsergebnisse, bietet Akkreditierungen für das Hochschul-Fremdsprachenzertifikat UNICert® und führt Umfragen durch (<http://www.ruhr-uni-bochum.de/aks/>).
- Durch die Finanzierung von Verbundprojekten (Kooperationsprojekte) für eine Qualitätssteigerung im Bildungssektor fördert die Bundesregierung die Zusammenarbeit zwischen den Ländern. Dabei setzt sie auf strategische Bereiche und innovative Maßnahmen wie „lebenslanges Lernen“, „Informatik in der Bildung“, usw. – nicht nur auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Der TNP2-Bericht enthält zusätzliche Informationen zu den Projekten und ist abrufbar unter http://www.taalnet.rug.ac.be/tnp/national_reports.html.
- Die Kultusministerkonferenz⁵ mit ihren Aktionsplänen im Bereich der Sprachenpolitik sowie die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) haben auf regionaler Ebene eine Vielzahl an Initiativen zwischen Vertretern der Bildungssektoren und anderen Stakeholdern angeregt. In diesem Zusammenhang spielen vor allem regionale Plattformen und Gremien für die Förderung von Mehrsprachigkeit eine führende Rolle. Kooperationsinitiativen, die oft unter der Regie von HSE stehen, schaffen Verbindungen zwischen kulturellen Einrichtungen und politischen Institutionen sowie verschiedenen Vertretern aus der Unternehmenswelt. Zusammenarbeit findet vorwiegend auf folgenden Gebieten statt: Schaffung von Netzwerken verschiedener Anbieter von Sprachunterricht zur Förderung regionaler Interessen, Organisation von Veranstaltungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalismus, „Frühes

⁵ Die KMK ist das Diskussions- und Koordinierungsorgan der Bildungsminister der Länder.

Lernen“, die Förderung von Forschungsprojekten auf dem Gebiet der innovativen Fremdsprachenlehre. Zwei nennenswerte Beispiele regionaler Sprachenräte sind der Sprachenrat Mittleres Ruhgebiet und der Sprachenrat Saar, s. <http://www.sprachenrat.de> bzw. <http://www.sprachenrat-saar.de>.

- Der Runde Fremdsprachentisch hat die Schaffung von Netzwerken auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens und -lehrens zum Ziel, und zwar insbesondere in den Bereichen Lehrerausbildung, berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung, Projektarbeit für innovative Lehr- und Lernmethoden, Erarbeitung von Lehrmaterial und Zusammenarbeit bei der Einführung von Sprachenportfolios. Partner sind HSE, die Schulverwaltung und Schulen in Bonn, Köln und Bremen, und die Unternehmen Bayer und Deutsche Telekom.

5.1.2. Vertikale Achse – Kooperation und Kommunikation von HSE mit dem regulären Bildungssektor

Allgemein konnte festgestellt werden, dass die Kooperation zwischen HSE und den verschiedenen Ebenen des regulären Bildungswesens zugenommen hat. Je höher im Bildungssystem ein Schultyp angesiedelt ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für eine regelmäßige oder gelegentliche Zusammenarbeit mit HSE. Der **Vorschulsektor** steht daher noch kaum mit dem Hochschulsektor in Verbindung, obwohl die Möglichkeit der Zusammenarbeit im Bereich des sehr frühen Sprachenlernens bereits in einigen Forschungsprojekten aufgegriffen wurde. Zudem signalisierten einige Länder die Existenz von Zusammenarbeit durch die Einbindung von Lehrkörpern und im Bereich der Lehr- und Prüfungsmethoden, der Lehrressourcen sowie der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung. Einige Universitäten der Tschechischen Republik, besonders die pädagogischen Fakultäten, bieten Studienprogramme an, in denen Studierende an Vorschulen Fremdsprachen unterrichten können. Doch aufgrund der herausragenden Bedeutung dieser Bildungsebene – für viele Kinder stellt Fremdsprachenunterricht in der Vorschule den ersten Kontakt zu anderen Sprachen dar – sind engagiertere und vorausschauendere Maßnahmen seitens der HSE erforderlich. Fremdsprachenlehrer auf der Vorschulebene sind sozusagen personifizierte „Kontaktstellen“: Sie müssen in ihrer Berufspraxis viele Fertigkeiten vereinen, die normalerweise unabhängig voneinander gebraucht werden. Da es für diese Bildungsebene keine Lehrpläne gibt, ist es an ihnen, Unterrichtsinhalte zu gestalten und angemessene Lehrmethoden sowie Materialien und Ressourcen einzubringen. Oft handelt es sich um Absolventen von Sprachstudiengängen, die in lokalen, der Gemeinde unterstehenden Einrichtungen arbeiten und mit den verschiedenen Anforderungen sehr gut vertraut sind – nicht nur im Bezug auf angemessenen Unterricht und Wissenstransfer, sondern auch was soziale Anforderungen anbelangt. HSE sollten auf diese Entwicklung, innerhalb derer sich eine

schnelle Bewegung von der öffentlichen in die private Hand abzeichnet, reagieren und sie müssen schnell handeln, um sich eine Einsicht in den gesamten Prozess des Fremdsprachenlernens von frühstem Kindesalter an zu sichern.

Im Zentrum vieler Debatten und Diskussionen zwischen den Vertretern von Schulen, HSE, Vereinigungen und manchmal zudem Regierungsvertretern steht die Bedeutung von **Kontinuität und Lernfortschritten** als Mittel zu einem effizienteren und besseren Weg, Fremdsprachen zu erlernen, Mehrsprachigkeit zu fördern und damit der europäischen Zielsetzung von 1+2 Sprachen näherzukommen. Oft sind die „Kontaktstellen“ Arbeitsgruppen, die für Entwurf oder Umgestaltung von Curricula zuständig sind. Curricularkommissionen, die auf nationaler oder „regionaler“ (in Deutschland liegen sie in der Kompetenz der Bildungsgremien der Länder) Ebene von den Ministerien bestellt werden, konnten in Deutschland, Österreich und Slowenien ausgemacht werden. In den meisten Fällen gehören ihnen die oben genannten Vertreter an und oft sind außerdem Regierungsbeamte, Vertreter der Schulbehörden sowie Sachverständige pädagogischer Einrichtungen bzw. Lehranstalten darin zugegen. In Ungarn sind Hochschulvertreter auch an dem Entwurf von Lehrplänen für alle Ebenen des regulären Bildungswesens beteiligt. Die österreichische *Lehrplankommission* und weitere Beratungsorgane haben mit dem Vorhaben begonnen, einen klaren roten Faden durch die Sprachlehrkonzepte vom Beginn der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe zu ziehen, der alle Lernstufen miteinander verbinden soll. Um ihr Ziel zu erreichen, entwerfen sie (1.) klare Konzepte für alle Ebenen des regulären Bildungswesens, womit sie sicherstellen, dass Lehrplanänderungen kohärent gestaltet werden. (2.) nutzen sie den GER, d.h. behandeln das Sprachenlernen, eingebettet in den GER, als großes Ganzes und überwinden damit die Isolierung einzelner, für sich allein stehender Lernstufen und (3.) halten sie Lehrkräfte dazu an, die Fertigkeiten, die ihre Schüler auf anderen Lernebenen oder in einer anderen Schulumgebung erworben haben, besonders zu berücksichtigen, um ihre Schüler weder zu unterschätzen noch zu überfordern. In Österreich wurden noch weitere vereinzelte Initiativen der Kooperation und Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen des regulären Bildungswesens ausgemacht, aus denen sich zwar leider keine systematischen Netzwerke entwickelt haben, die jedoch zeigen, wie fruchtbar das Herstellen von Kontakten sein kann.⁶

⁶ Der nationale Bericht für Österreich berichtet von einigen bemerkenswerten Initiativen in Tirol, bei denen Lehrer der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in Telfs über einige Jahre hinweg regelmäßig zusammenkamen, um über Lehrinhalte zu beraten und einen Überblick über Lernen und Lehren auf der jeweils anderen Lehrebene zu gewinnen. Die Initiative galt bei allen als erfolgreich, funktionierte aber nicht mehr, als die Stadt weiter wuchs. In Innsbruck gab es Bemühungen, Englischlehrer dieser beiden Stufen zur Kooperation und zum Austausch von Perspektiven und Ansichten zusammenzubringen. Ergebnis waren einige gegenseitige Unterrichtsbesuche, die sich für alle Beteiligten als überaus bereichernd und aufschlussreich

Auch wenn der Fremdsprachenunterricht in der **Primarstufe** sowie die Lehrerausbildung für diese Ebene sich von Land zu Land stark unterscheiden – wie aus der aktualisierten Version des Berichts für Ungarn deutlich hervorgeht, ist nicht zu erwarten, dass alle Veränderungen zu besseren Ergebnisse führen – sind eine deutliche Tendenz hin zu sprachlichem Frühbeginn sowie ein behutsamer Wandel zu einer breiteren Sprachpalette neben Englisch erkennbar. An dieser Stelle ist es Aufgabe der HSE, tätig zu werden und in Zusammenarbeit mit Lehranstalten und Lehrkräften systematisch adäquate Ausbildungsprogramme und Studienmaterialien zu entwickeln. Um auf die Ermittlung von Kommunikationsarten zwischen HSE und der Primarschulebene zurückzukommen, bleibt zu erwähnen, dass alle Länder neben der Kooperation in der Forschung sowie beim Entwurf und der Umgestaltung von Curricula auch berufs begleitende Aus- und Weiterbildung als wichtigen Kontaktpunkt bezeichnet haben. Einige führten weiterhin die gemeinsame Entwicklung von Portfolios und Prüfungsmethoden an. Wie unser Unterprojekt bereits in mehreren Empfehlungen aufzeigte, müssen an dieser Stelle HSE die Regie übernehmen und Wege finden, eine mit mehreren Partnern entwickelte Grundausbildung zu gewährleisten sowie dort, wo bereits Ansätze der Zusammenarbeit bestehen, angemessene Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten schaffen und Lehrmaterialien, vor allem auf dem Gebiet des *E-Learning*, entwickeln. Zudem sollten sie die Gemeinden für sprachbezogene Fragestellungen, die unterschiedlicher Herangehensweisen bedürfen, sensibilisieren.

Auf der Ebene der **Sekundarstufe** bestehen traditionellerweise enge Kontakte zwischen HSE und Schullehrkräften, da diese für gewöhnlich an Universitäten ausgebildet werden. Zudem führen sie zum Teil gemeinsam verschiedene Fortbildungen durch, kooperieren in der Betreuung von Studierenden während pädagogischer Praktika⁷ oder in der Bereitstellung von Ressourcen.

erwiesen. Eine solche Art der Kooperation ist jedoch nur für einige Lehrer realisierbar und stößt dort an ihre Grenzen, wo die beruflichen Verpflichtungen der Beteiligten vorgehen.

⁷ Die Betreuung kann in beiden Richtungen vonstatten gehen: Einerseits stehen Schullehrkräfte Studierenden während eines Praktikums als Mentoren zur Seite, andererseits helfen Hochschullehrer und -professoren Schülern der Sekundarstufe beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. Solche Formen der Zusammenarbeit bestehen in Deutschland (Universität Aachen, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Gymnasien: <http://www.learnline.nrw.de/angebote/gymoberst/medio/doku/facharbeit>), aber auch in anderen Ländern, z.B. Slowenien. Die Universität Potsdam kooperiert auf verschiedene Arten mit weiterführenden Schulen der Region: Gemeinsam lehren sie Schülern den Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien beim Fremdsprachenlernen und selbstständigem Lernen, bereiten Austauschschüler auf ihren Aufenthalt vor, usw..

In Ungarn werden Primar- und Sekundarschullehrer dazu ausgebildet, als Mentoren für verschiedene zum Lehramt ausbildende HSE zu fungieren. Mentorenprogramme für Lehramtsstudenten bedürfen einer vielfältigen Zusammenarbeit zwischen Primar- und Sekundarschulen und den HSE auf den Gebieten Organisation, Leitung, Evaluierung, Curricula und Lehr- und Prüfungsmethoden. Kooperation findet mithilfe des Lehrpersonals in der Methodik und in der Entwicklung von Sprachenpolitik statt. Befassen sich Studierende einer Lehramtsausbildung in ihrer Examensarbeit mit dem Thema Fremdsprachenmethodik, ist einer der Prüfer – üblicherweise der Zweitkorrektor – eine Fremdsprachenlehrkraft aus der Primar-

Interessanterweise konnten alle vier Länder, in denen Umfragen durchgeführt wurden, feststellen, dass in fast allen Kooperationsbereichen Kommunikation zwischen HSE und der Ebene der Sekundarstufe besteht: Im Lern- und Lehrbereich (Entwicklung von Curricula, Zugangsvoraussetzungen und Lernzielen und berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung), im Bereich der Organisation (Kooperation durch Lehrkräfte, gemeinsame Entwicklung von Sprachenpolitik, gemeinsame Beratungsorgane und Forschungszusammenarbeit) und bei der Bereitstellung von Ressourcen und Materialien (Lehr- und Prüfungsmethoden, Lehrmaterial und Lernmittel, Sprachportfolios und *E-Learning*-Materialien). Als einzige Ausnahme konnte in einigen Ländern in den Bereichen der Leistungsbewertung und –anerkennung sowie der Beziehungen zu externen Stakeholdern keine Zusammenarbeit ausgemacht werden. In Österreich wird von Lehrern der Sekundarstufe II über die allgemeinen Curricula ausdrücklich gefordert, dass sie das Problem der Kontaktstellen und der Kontinuität im Lernprozess am Übergang von der Primar- zur Sekundarschule berücksichtigen, jedoch geht aus demselben Dokument hervor, dass es keine gesetzliche Verpflichtungen oder Bestimmungen dazu gibt, weder bezüglich der Erstausbildung, noch der beruflichen Fort- und Weiterbildung oder der Schulpraxis der beiden kommunizierenden Bildungsebenen. Deshalb werden Empfehlungen gegeben, wie man diesen Mangel an Kontaktstellen überwinden kann, so z.B. die Empfehlung, dass alle zukünftigen Lehrer in der Erstausbildung am Unterricht beteiligt sein sollten, um sich mit den Anforderungen, die sich aus den Lehrplänen in beiden Schulstufen ergeben, bekannt zu machen.⁸ Wie Erfahrungen anderer Länder zeigen – z.B. die Sloweniens, wo die Primarschule neun Jahre dauert und damit auch die Sekundarstufe I umfasst und wo Fremdsprachenlehrkräfte sowohl für den Unterricht in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II qualifiziert sind –, wirkt sich dies womöglich nicht wie gewünscht in einer erhöhten Sensibilisierung für Kommunikation und Kooperation aus – im Gegenteil. Verschiedene Schultypen neigen eher zur Konkurrenz und erhöhen die Spannungen zwischen den Ebenen, weshalb Austausch und Zusammenarbeit in vielfältigen denkbaren Formen, z.B. bei der Schaffung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie beim Entwurf von Curricula und Schulpolitik, unter der Regie von HSE, aber auch von Bildungsgremien höchst wünschenswert sind. Wenn Lehrer sich der Bedeutung von Kontaktstellen bewusst sind und die Angelegenheit in Angriff nehmen wollen, scheitern sie meist an weiteren, unüberwindbaren Hindernissen, wie der Starre des Bildungssystems und der Organisationsweise der Schulen. In den

oder Sekundarstufe, wodurch eine Beurteilung aus einer praxisnäheren Perspektive möglich ist. Sehr ähnlich trägt es sich in Österreich und Slowenien zu.

⁸ Siehe auch: Entwurf des *Language Education Policy Profile* – Länderbericht Österreich. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2007, S. 51-53. S 52.

http://www.oesz.at/oesko/dat/LEPP_ENGLISH_endversion070403.pdf (Englische Version, a.d.Ü.)

meisten Ländern wäre es undenkbar, die Teilnahme an verschiedenen Fremdsprachenkursen vom Kompetenzlevel und nicht vom Alter der Schüler abhängig zu machen. Dieses individuellere und sehr viel effektivere System bedürfte einer komplizierten Organisation und viele Schulleiter wollen das damit verbundene Risiko nicht eingehen. Somit sehen sich Fremdsprachenlehrer höherer Bildungsstufen heterogenen Klassen gegenüber und müssen individuelle Fortschritte unberücksichtigt lassen. Dieses Problem müsste systematisch und auf breiterer, regionaler oder nationaler Ebene angegangen werden. Besonders für die neuen EU-Mitglieder wären Beispiele und Erfahrungen, wie mit dem Problem umzugehen ist, von Vorteil, da die rasanten Veränderungen und die Vielzahl an Reformen im gesamten Gesellschafts- und Wirtschaftsbereich starken Widerstand gegenüber zusätzlichen Reformen aufkommen lassen.

Auch in Ungarn, wo die Zahl der HSE beträchtlich zugenommen hat und wo dem nationalen Bericht zufolge auf diesem Gebiet ein regelrechter Kampf entbrannt ist, wurden derartige Unsicherheiten ausgemacht. Die **Lehramtsausbildung** ist Teil dieses Überlebenskampfes, in dem finanzielle Belange die Überhand über fachliche Interessen gewinnen. Das hängt damit zusammen, dass sich der Trend von in der Lehramtsausbildung versierten Einrichtungen hin zu wissenschaftlicher ausgerichteten HSE entwickelt, an denen Fachkompetenz und berufliche Praxis zugunsten theoretischerer und weniger praxisorientierter Ansätze in den Hintergrund rücken.⁹ Andererseits sollte die stetige Entwicklung der Bestimmungen und Vorschriften bezüglich der Lehramtsausbildung, besonders kompetenz- und ergebnisorientierte Ansätze sowie die Erfordernis von Qualitätssteigerung betreffend, die auf die Bologna-Reformen, die Lissabon-Strategie und EU-Standards zurückgehen, positive

⁹ In der aktualisierten Version des nationalen Berichts für Ungarn von 2007 legt Klara Szabo dar: „Besonders heikel ist der Bereich der Lehramtsausbildung und es besteht die Gefahr, dass anstelle von in der Lehramtsausbildung versierteren Einrichtungen die mehr wissenschaftlich ausgerichteten HSE, also die traditionellen – und konservativen – Universitäten, die Ausbildung übernehmen werden, was definitiv zu einem hohen Verlust an Fachlichkeit und Praxisnähe führen würde. Es würde auch bedeuten, dass die Ausrichtung theoretischer anstatt – wie wünschenswert – anwendungsorientierter und praktischer werden würde. Unglücklicherweise wurden Primar- und Sekundarschulen, Lokalregierungen und Elternvertretungen nie danach gefragt, welche Art der Lehrerausbildung sie für ihre Gemeinden und lokale Schulen bevorzugen würden.“

Aufgrund des demographischen Wandels (die Zahl der Kinder im schulpflichtigen Alter geht landesweit zurück) und der relativ hohen Zahl der Hochschulabsolventen mit Lehramtsabschlüssen ist ebendieser Abschluss derzeit auf dem Arbeitsmarkt wenig wert. Bald wird das Schulwesen viel zu viele Lehrer mit veralteten pädagogischen Kenntnissen und Kompetenzen umfassen, deren Weiterbildung eine der Hauptaufgaben sein wird. In der Erstausbildung sollte Quantität in der Lehramtsausbildung Qualität weichen. Das Ansehen des Berufs wird wachsen, da ein berufsbefähigender Abschluss in Zukunft nur noch auf Master-Ebene erreichbar sein wird. Die Curricula werden derzeit erarbeitet, doch halten die Verantwortlichen HSE – theoretisch – dazu an, Lehramtsstudiengänge auf Fremdsprachen zu entwickeln, damit Lehrer dazu befähigt werden, ihr Fach (Geographie, Mathematik usw.) auf einer Fremdsprache zu unterrichten. Ob solche Studiengänge zustande kommen, bleibt abzuwarten.“

Entwicklungen zur Folge haben. In Slowenien sind HSE traditionellerweise verantwortlich für die Erstausbildung von Lehrkräften für alle Fächer der Sekundarstufe, aber auch für alle Sprachenfächer auf Grundniveau, d.h. in der oberen Sekundarstufe. Durch EU-Fonds geförderte Partnerschaftsprojekte zwischen Schulen und HSE (nicht nur im pädagogischen Bereich) sowie „Bologna-Projekte“ für Curricula-Umgestaltung und andere qualitative Veränderungen bezüglich ihrer Neueinführung haben einen systematischen Ansatz der Kooperation und Kommunikation zwischen HSE und Schulen mit sich gebracht. Außerdem haben sie zur Schaffung eines einjährigen „Pädagogik-Moduls“ von 60 ECTS für alle zukünftigen Lehrer geführt. Dieses Modul ist viel stärker praxisorientiert und entspricht durch die Einführung neuer Lehrfelder und die Förderung neuer Kompetenzen dem heutigen Lehrerprofil sowie europäischen Standards. In Ungarn absolvieren derzeit Studenten pädagogischer Hochschulen ihre Lehrpraxis an externen Schulen (im Gegensatz zum System der Schulpraktika von Universitäten und anderen Hochschulen). Die Studenten gehen für die Lehrpraxis oft an ihre eigenen, regionalen oder lokalen Schulen zurück, wodurch eine umfangreichere Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Schulen und Schultypen an ein und demselben Ort bzw. zwischen Schulen an verschiedenen Orten zustande kommen kann. Dies trifft auch auf andere Länder, z.B. Slowenien, zu. In Deutschland hat eine hamburgische Projektgruppe ein Basiscurriculum für die Lehramtsausbildung im Fremdsprachenbereich entwickelt, bei der die Ausbildung für die Lehre bestimmter Fächer mit einem pädagogischen Ausbildungsteil verbunden wird. Das Projekt beschäftigt sich jedoch nicht mit der Frage, wie man den Übergang zwischen den Abschlussprüfungen der Sekundarstufe und der Hochschulebene gestalten kann. Dafür haben die *Freie Universität Berlin* und die *Universität Potsdam* (Brandenburg) mit ihren neuen Bachelor-Lehramtsstudiengängen für Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch und Spanisch eine Lösung gefunden. Die Module dieser Studiengänge entsprechen dem GER und sind auf die Endqualifikationen der Sekundarstufe abgestimmt. In Österreich sind wichtige Veränderungen in Arbeit. Informationen dazu finden sich in dem bereits erwähnten *Policy-Profile*-Dokument.¹⁰

Allem Anschein nach setzen sich der **GER und die Portfolios** in den Ländern Mittel- und Osteuropas immer stärker durch. In mehreren Regionen werden folglich alle Arten von Sprachfertigkeiten anhand relevanter Kriterien, die dem GER entsprechen, beurteilt und es werden auf verschiedenen Ebenen Portfolios eingeführt – oft, vor allem wenn Forschungsbedarf besteht, in Zusammenarbeit mit den HSE. Dementsprechend liegen uns positive Berichte aus Österreich vor, wo der GER als Basis für Curricula dient, und von Slowenien werden ähnliche Entwicklungen erwartet. Die Tschechische Republik berichtet von der Nutzung der Portfolios an einzelnen Schulen und in

¹⁰ s. http://www.oesz.at/oesko/dat/LEPP_ENGLISH_endversion070403.pdf, p.19

Deutschland wurde ein dreijähriges Projekt unter dem Namen „Sprachenlehren und –lernen als Kontinuum“ durchgeführt. Ziel der ehrgeizigen Initiative (2,5 Mio. €), dessen Projektpartner mehrere Bundesländer (Hessen als Koordinator, Bayern, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen) sind, ist die Entwicklung und Erprobung eines bundesweit genutzten, von der Europäischen Kommission akkreditierten Sprachenportfolios als Instrument der Dokumentation und Evaluierung in der Primarstufe. Es soll helfen, beim Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe die Kontinuität beim Fremdsprachenlernen zu gewährleisten.¹¹

Allgemein muss hervorgehoben werden, dass **Projekte oder Netzwerke** (oder einfach Zusammenarbeit an einer bestimmten Aufgabe) wichtig für die Schaffung von Kontaktstellen sind, besonders, wenn sie internationaler Natur sind oder auf EU-Initiativen zurückgehen. Sie bringen Personen verschiedener Umfelder mit unterschiedlichen Erfahrungen zusammen, die miteinander ins Gespräch kommen und auf einer gemeinsamen Ebene, unabhängig vom Hintergrund jedes einzelnen, zu Lösungen finden können. Dieser Tatsache wurde besonders im nationalen Bericht für Ungarn Beachtung geschenkt.¹². Das einzige Manko dieser und ähnlicher Aktivitäten sind die mangelnde Verbreitung der Ergebnisse und die Auflösung der Zusammenarbeit nach dem Erreichen der Zielvorgaben.

Wie unsere ungarische Kollegin aufzeigt, ist die **berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung** eine traditionell beispielhafte Schnittstelle zwischen den verschiedenen Bildungssektoren, da sowohl Sprachinstitute oder –fakultäten an HSE, als auch regionale oder lokale Bildungsstätten sowie der private Bildungssektor berufsbegleitende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten. Zwischen diesen Sektoren bestehen bereits inoffizielle Verbindungen. Dennoch sind eine bessere Leitung, mehr offizielle Organe und mehr Dialogmöglichkeiten vonnöten, um nicht nur Abläufe, Materialien und Curricula abzustimmen, sondern insbesondere die bereits bestehenden Kooperations- und Kommunikationsansätze erschöpfend zu nutzen. Diese Erkenntnisse lassen sich auf alle behandelten Länder anwenden. Der nationale Bericht für Deutschland zeugt von bestehender strukturierter Kooperation zwischen den Bildungssektoren auf dem Gebiet der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung für die Bereiche interkulturelles, autonomes und

¹¹ s. <http://www.blk-bonn.de/modellversuche/sprachenlehren.htm>

¹² Das derzeitige System der Beantragung von Projektfinanzierung in Ungarn fördert auch die Gründung von Arbeitsgemeinschaften von Vertretern verschiedener Lebensbereiche und unterschiedlicher Bildungsstätten. (Schulen kooperieren oft mit dem Unternehmenssektor oder verschiedenen Führungskräfte-Vereinigungen.) Projekte, welche die Entwicklung von Lehrmaterial, Arbeits- und Übungsbüchern, Portfolios oder multimedialen CDs zum Ziel haben, widmen sich auch die Erprobung und Evaluierung der neuen Materialien. Diese Phase der Projektarbeit erfordert oft enge Zusammenarbeit zwischen Sprach- und oft Fachlehrern an Primar- und Sekundarschulen und Materialautoren aus HSE.

selbstgesteuertes sowie frühes Lernen und Fremdsprachenunterricht für Erwachsene.¹³

In den vergangenen zehn Jahren wurde eine beträchtliche Anzahl an Fremdsprachenlehreinrichtungen, d.h. **universitären Sprachenzentren**, Instituten oder anderen Einheiten, gegründet. Sie bieten Fremdsprachenkurse für Studierende an, die entweder aus individuellem Interesse eine Sprache erlernen möchten, oder die Kurse als Teil ihres Studiengangs belegen. Auf diesem Gebiet müssen Austausch und Zusammenarbeit intrauniversitär, d.h. innerhalb der HSE selbst, vonstatten gehen und mit den betreffenden Fachbereichen in Verbindung stehen. Aufgrund ihrer Offenheit für ein breiteres interessiertes Publikum – die meisten Zentren werden nur zum Teil durch Universitätsgelder finanziert und müssen eigene Mittel aufbringen – sind die Universitätssprachenzentren sowohl auf der vertikalen als auch auf der horizontalen Achse vertreten. In Österreich wurden derartige Zentren an fast allen Universitäten gegründet und verfügen über ein breites Kursangebot. In Deutschland haben Universitäten und insbesondere deren Sprachenzentren seit den neunziger Jahren an einem allgemeinen Fachsprachen-Zertifizierungssystem gearbeitet und in Kooperation mit verschiedenen Stakeholdern eine *Rahmenordnung für eine studienbegleitende Fremdsprachenausbildung an Universitäten und Hochschulen* erarbeitet. Über vierzig Universitäten wurden für das UNlcert®-System, das auf dem GER basiert, akkreditiert. Da es an die Bedürfnisse der Universitätsausbildung angepasst wurde, entspricht der Abschluss der ersten Stufe dem B1-Niveau und die weiteren den Niveaus B2 bis C2.¹⁴ Die *Freie Universität Berlin* und ihr Sprachenzentrum unter der Leitung von Wolfgang Mackiewicz können als Vorbilder für viele deutsche und europäische Universitäten gelten. Dort wird eine exemplarische Fremdsprachenpolitik verfolgt, die alle Studierenden dazu verpflichtet, einige ihrer Credits dem Fremdspracherwerb zu widmen. Außerdem wurden/werden zahlreiche internationale Aktivitäten (Netzwerke – TNP, ELC, DIALANG – das *E-Learning*-System zur Selbsteinstufung in Fremdsprachen, ENLU, usw.) initiiert und koordiniert. Auch Ungarn berichtet von Sprachunterricht für Studierende anderer Fachbereiche und hebt die Bedeutung des Sprachenzentrums in Budapest hervor. Die HSE in Slowenien und der Tschechischen Republik, die noch keine systematische und strukturierte Herangehensweise entwickelt haben, scheinen auf diesem schwierigen aber zukunftssträchtigen Arbeitsgebiet zurückzuliegen. An den Universitäten in Ljubljana und Koper haben Vorbereitungen zur Einrichtung von

¹³ Zweimal im Jahr findet das *Kassel English Colloquium* (KEC) statt, zu dem Studierende und Mitglieder von HSE, Absolventen, Referendare und Lehrer von 180 Schulen der Region geladen werden. Einmal im Jahr organisieren HSE aus Berlin und Brandenburg eine Konferenz, bei der fachübergreifend aktuelle Probleme aus dem Lern- und Lehrbereich diskutiert werden.

¹⁴ Weitere Informationen zu diesem Zertifizierungssystem und seinen Zielsetzungen finden sich auf der Internetseite <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert> sowie im nationalen Bericht für Deutschland.

Sprachenzentren und damit von entsprechenden Kurs- und Prüfungsangeboten begonnen.

Zwei weitere wichtige, sich entwickelnde Bereiche, in denen die Herstellung von Kontaktstellen von höchster Bedeutung ist, sind zum einen alle möglichen Formen von **CLIL**¹⁵, **bilingualer und multilingualer Unterricht**, die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften und berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte aller Bildungsebenen, die Unterrichtsstunden oder –reihen auf Fremdsprachen erteilen, und zum anderen der Bereich der **Berufsausbildung** auf verschiedenen Ebenen, einer der am schnellsten wachsenden auf dem Gebiet der Fremdsprachen. Eine detaillierte Erörterung und Bedarfsanalyse dieser vielversprechenden Bereiche können in den nationalen Berichten für Österreich und Ungarn nachgelesen werden. In Deutschland hat man nach der Einführung des EUROPASSES für die Berufsausbildung eindrucksvolle Erfolge verzeichnet.¹⁶

5.1.3. Horizontale Achse – Kooperation und Kommunikation zwischen HSE und anderen Anbietern von Fremdsprachenunterricht

Auch wenn die Daten für die horizontale Achse, mit ihrer erheblichen Streuung, der breiten Palette von Anbietern von Fremdsprachenunterricht und, noch dazu, der Unregelmäßigkeit der Kooperation, sehr schwer zu ermitteln waren, scheint die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der außerschulischen/außeruniversitären, nicht-gesetzlichen Bildung ziemlich vielfältig zu sein. HSE nutzen das Angebot von Kulturzentren in großem Umfang, unterstützen die Mobilität ihrer Studierenden und kooperieren mit lokalen oder regionalen Gremien, Gemeinden und manchmal noch weiteren Stakeholdern, um jüngere und ältere Menschen zum Sprachenlernen zu motivieren.

Fremdsprachenunterricht außerhalb des regulären Bildungssektors floriert traditionellerweise, obwohl für viele Fremdsprachenlehrinstitute – sowohl in den alten als auch in den neuen EU-Mitgliedsländern – das Überleben durch den Wettbewerb immer schwieriger wird. Während in dem meisten alten Mitgliedsländern Fremdsprachenunterricht vor allem von Erwachsenenbildungsstätten (Volkshochschulen), Handelskammern, kirchlichen Organisationen, Vereinen und selbstverständlich Sprachschulen mit einer gewissen Tradition angeboten werden, wurden die neuen Länder von privaten Sprachschulen überflutet.¹⁷ Wie im ungarischen nationalen Bericht beobachtet wird, sind für sie Akkreditierung und Qualitätskontrolle von

¹⁵ Integriertes Sprach- und Fachlernen (a.d.Ü.)

¹⁶ Etwa 20 000 Pässe wurden in Deutschland von zehn Lehranstalten ausgestellt. Sie sind ein einfaches und effizientes Mittel, um die Art und Dauer von berufspraktischen Ausbildungsaufenthalten im Ausland zu dokumentieren.

¹⁷ Ungarn wird nachgesagt, über die höchste Zahl an privaten Fremdsprachenschulen in Osteuropa zu verfügen.

wachsender Bedeutung – nicht nur, weil Teilnehmende Qualität und Erfolge erwarten, sondern auch weil sie von der Teilnahme an akkreditierten und zertifizierten Sprachkursen gewisse Vorteile erwarten können (Steuererstattungen, vollständige oder teilweise Rückerstattung von Kurs- und Einschreibegebühren).¹⁸ Nicht in allen Ländern wird eine derartige nationale Politik des lebenslangen Lernens verfolgt, die weiterführenden Fremdsprachenunterricht unterstützt. In Ungarn werden Sprachschulen von eigens dafür geschulten Teams externer Evaluatoren des Berufsverbands der Sprachschulen evaluiert und akkreditiert. Private, qualitätsorientierte Sprachschulen arbeiten oft eng mit Beratungsorganen, denen Sachverständige des Unternehmenssektors sowie von Hochschulsprachinstituten oder –zentren angehören, zusammen. In Slowenien können dafür zugelassene Schulen landesweit anerkannte Zertifikate für vier Sprachen bis B2-Niveau ausstellen. Auch hier sind Mitglieder von HSE an der Entwicklung von Curricula und Prüfungskriterien und -unterlagen beteiligt. Trotzdem wurde diese Art der Kommunikation noch nicht als richtige Kontaktstelle genutzt. In der Tschechischen Republik sind solche Qualitätssicherungsmaßnahmen scheinbar noch erforderlich, besonders, weil viele HSE sich durch die Verheißungen der Kursanbieter bedroht fühlen, da sie selbst über ein breites Sprachenangebot für erwachsenen Fremdsprachenlerner verfügen (s.o.).

In den neuen Mitgliedsländern nehmen – besonders in den Stadtgebieten – viele Kinder im schulpflichtigen Alter an Fremdsprachenkursen außerhalb des regulären Schulwesens teil, da ihre Eltern die offiziellen und kostenlosen Sprachkurse für fruchtlos halten. Um Kontinuität, Fortschritt und damit Motivation beim und für das Erlernen von Fremdsprachen zu gewährleisten, sollten Schulen das Niveau der Sprachkompetenz ihrer Schüler berücksichtigen – auch, wenn sie außerhalb des regulären Schulwesens erworben wurde. Kooperation zwischen den Sektoren und angemessene Maßnahmen könnten diesbezüglich zu Lösungen führen.

Zunehmend individualisierte Lehr- und Lernmethoden, die Nachfrage nach einem breiteren Sprachenangebot und die immer knapper werdenden finanziellen Mittel von HSE geben Anlass zur Aufgabenteilung mit externen Anbietern von Sprachunterricht. In Deutschland kooperieren einige HSE mit anderen Sprachlehreinrichtungen und akzeptieren Sprachzertifikate von Anbietern wie ausländischen Kulturzentren, Sprachschulen usw.. Aufgrund fehlender diesbezüglicher Daten können wir von keinem anderen Land mit einer ähnlichen Handhabung berichten, wobei jedoch davon auszugehen ist, dass auch anderswo vergleichbar zusammengearbeitet wird. Wie an vielen anderen der ermittelten Schnittstellen auch, bringt jedoch die Aufgabenteilung nicht automatisch Erfahrungsaustausch und ausführlichere Kommunikation mit sich.

¹⁸ Im Jahr 2004 wurde etwa 20 000 Teilnehmern nach Bestehen einer Sprachprüfung mittleren Niveaus die Gebühren rückerstattet. Informationsdienst für Zugangsprüfungen. In: Délmagyarország. 1. September 2004

Dies trifft auch auf andere Arten der Kooperation zu: In einigen Ländern fungieren oft Lehrer und Sachverständige verschiedener Schultypen (uns liegen Angaben für Ungarn und Slowenien vor) als externe Prüfer (für Zugangs- und Abschlussprüfungen von Fachhochschulen und Universitäten, Abschlussprüfungen von Sekundarschulen). Sie könnten die Kooperation zwischen den verschiedenen Bildungssektoren sicherstellen. Die Beteiligten am Unterprojekt haben jedoch festgestellt, dass die Abstimmung von Methoden der Leistungsbewertung, von Zugangsvoraussetzungen und Lernzielen sowie von Curricula, die den EU/EG-Leitfäden entsprechen, noch nicht genug genutzt werden.

Eine Zusammenarbeit der HSE, die bisher auf individueller Basis gearbeitet haben, mit Herausgebern von Lehrmaterial, *E-Learning*-Software und anderen Sprachressourcen, würde zu mehr Effizienz beim Fremdsprachenlernen führen, zu selbstständigem Lernen anregen, kontinuierliche Fortschritte fördern und letztendlich allen Betroffenen Vorteile bringen. Ungarn berichtet von einer erfolgreichen Zusammenarbeit von HSE bei der Entwicklung von *E-Learning*-Materialien für CLIL und in ähnlichen Bereichen.

Eine Vielzahl an weiteren Möglichkeiten für Treffen und Gespräche bieten sich den Vertretern der verschiedenen Bildungssektoren, die diese bloß richtig zu nutzen bräuchten. Viele davon müssten unter der Regie der HSE stehen:

- Berufsbegleitende Aus- und Weiterbildungsangebote sowie ERASMUS-Programme für die Mobilität von Lehrern bieten eine Möglichkeit, Kontakte zwischen Primar- und Sekundarschullehrkräften und Mitarbeitern von HSE herzustellen.
- Das beste Beispiel für eine Zusammenarbeit der Bildungssektoren sind Verbände von Fremdsprachenlehrkräften.
- Auch gemeinsame Fachkonferenzen und –tagungen für Vertreter der verschiedenen Bildungssektoren können Gelegenheit zur Zusammenarbeit geben und haben oft den Austausch von Ideen und Materialien für Lehre und Unterricht zum Ergebnis. Die Gelegenheiten für solche Tagungen nehmen zu, doch sind leider gemeinsame Publikationen von Primar- und Sekundarschullehrern sowie Lehrkräften für Methodik von Hochschulinstituten die Ausnahme.

Die vorgenannten Möglichkeiten werden im nationalen Bericht für Ungarn vorgestellt, gelten jedoch für alle betroffenen Länder. In Deutschland wurde 2001 ein Forum zur „Fremdsprachenausbildung an Hochschulen als Schnittstelle zwischen Schule und Erwachsenenbildung“ ins Leben gerufen, an dem Vertreter der HSE (Leiter von Sprachenzentren und Verantwortliche für die Lehramtsausbildung im Fremdsprachenbereich), von Fachverbänden für moderne Fremdsprachen, der Hochschulrektorenkonferenz sowie des DAAD teilnahmen. Die veröffentlichten Ergebnisse sollten als Leitlinien und Maßstäbe bei der Einführung einer institutionellen Sprachenpolitik, welche die Verlinkung der Fremdsprachenausbildung an Schulen, HSE und

Erwachsenenbildungsstätten, die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, die (weiterführende) Ausbildung von Sprachlehrkräften im Hochschulbereich, die Integration von Sprachkursen in jegliche Studiengänge, usw. abdeckt, dienen.

6. Bedarf an sowie Hürden und Empfehlungen für die Kooperation und Kommunikation zwischen den Sektoren der Fremdsprachenbildung

Der allgemeine Eindruck, der sich aus den Erkenntnissen des Unterprojekts bezüglich aller Schnittstellenbereiche der vertikalen und horizontalen Achse ergibt, kann auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden: Es bestehen in der Tat viele strukturelle Kontaktstellen sowie Ansätze und Wege der Kooperation und Kommunikation zwischen den Partnern in der Fremdsprachenlehre, die jedoch entweder nicht wahrgenommen werden, vereinzelt und verstreut auftauchen, geringen Umfangs und wenig erfolgreich sind, nur einen geringen Wirkungsgrad erreichen, und – was besonders betont werden muss – die nicht in vollem Maße ausgeschöpft werden. An dieser Stelle könnten HSE tätig werden und für Verbesserungen sorgen. Was zunächst erforderlich ist – woraus sich auch die erste Empfehlung ergibt –, ist eine weitergehende, regelmäßige Ermittlung erfolgreicher Kontaktstellen, ihre systematische Förderung und Unterstützung durch angemessene Mittel und Ressourcen sowie ihre Anerkennung, Evaluierung und die Verbreitung ihrer Ergebnisse.

Wir sind uns über die vielen Hürden auf dem Weg zu den vorgenannten Zielen bewusst. Dazu zählen nicht nur mangelnde kommunikative Kompetenz und Kooperationsbereitschaft, Zeitmangel und Mangel an Gelegenheiten. Oft handelt es sich dabei auch, wie der deutsche nationale Bericht zeigt, um strukturelle Hindernisse wie die Tatsache, dass verschiedene Regierungsorgane und –ebenen für die Fremdsprachenlehre zuständig sind, was sich wiederum auf die Bestellung von Lehrpersonal auf beiden Bildungsebenen auswirkt, um mangelnde Integration in das Bildungswesen, um psychologische Hinderungsgründe, finanzielle Beschränkungen und vieles mehr. Auch die relativ große Eigenständigkeit von HSE wird als Hürde wahrgenommen. Als hinderlich für die Zusammenarbeit können sich zudem das Finanzierungssystem der HSE und die Kürzung von Geldern für Lehre und Forschung auswirken, da viele Institutionen eher auf ihre Wettbewerbs- als auf ihre Kooperationsfähigkeit achten müssen. Dennoch muss Zusammenarbeit aufgenommen werden, um die anfänglich beschriebenen Ziele zu erreichen – die Praxis zeigt, dass dies möglich ist, doch ist zweifellos noch nicht genug dafür unternommen worden.

Die im Folgenden aufgelisteten Bedürfnisse und Empfehlungen haben möglicherweise besonderen Bezug zu den Ländern Ost- und Mitteleuropas – sie sind in jedem Fall in den nationalen Berichten dieser Länder wiederzufinden

– doch beziehen sie sich auf Tendenzen und Bedürfnisse, die auch auf andere Teile Europas zutreffen und daher verallgemeinert werden können.

- Kooperation und Kommunikation zwischen den drei, bzw. vier Bildungsebenen, von der Vorschule bis hin zur tertiären Bildung, müssen gefördert, strukturiert und in das Bildungswesen integriert werden. Kooperation muss in beiden Richtungen genutzt werden, das heißt, dass auch Initiativen von Schulen und Lehrern aufgenommen und unterstützt werden sollten und deren Fachkompetenz in Fragestellungen bezüglich Curricula, berufsbegleitender Aus- und Weiterbildung usw. zur Geltung kommen sollte. Man sollte sich um kohärente und engere Zusammenarbeit insbesondere zwischen der sekundären und tertiären Bildungsebene bemühen, da derzeit Sprachlehrkräfte der Sekundarstufe wenige Möglichkeiten haben, Einsicht in die aktuellen Entwicklungen in der Hochschulausbildung zu gewinnen. Die Spannungen zwischen den beiden Ebenen gehen oft auf die unterschiedlichen Erwartungen bezüglich des Sprachkompetenzniveaus beim Übergang von einer Ebene zur anderen zurück. Diese Spannungen könnten durch Austausch und gemeinsames Arbeiten mit ein und derselben Zielvorgabe abgebaut oder sogar beseitigt werden.
- Umfassende und transparente Fremdsprachenprogramme und -aktionspläne sind notwendig und sollten für alle Bildungsebenen eingeführt werden. Bevor dies geschieht, bedarf es (umfangreicherer) Kooperation aller Stakeholder und Bildungssektoren. Derartige Programme müssen einen Schwerpunkt auf größere Vielfalt im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens legen. Um vernünftige und überzeugende Entscheidungen die Sprachenpolitik betreffend fällen zu können, müssen sich Lehrkräfte und andere Stakeholder auf die Ergebnisse anwendungsorientierter Forschung sowie auf realisierbare Anwendungsmethoden beziehen können.
- Die Teilnehmenden am Unterprojekt betonen, dass es unbedingt erforderlich ist, die Einführung des *Europäischen Sprachenportfolios* und des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* auf allen Ebenen, von der Vorschule bis zur tertiären Bildung sowie im Kontext des lebenslangen Fremdsprachenlernens, allgemein und konsequent durchzusetzen. Von den HSE erwarten sie, die allgemeine Nutzung des GER vorzuschreiben und dessen praktische Anwendung zu verbreiten, um die Transparenz von Lehrveranstaltungen und Lernergebnissen sowie individuellen Fortschritt sicherzustellen. Auch im privaten Sektor müssen Unterrichtsangebote und Leistungsnachweise vergleichbar sein.
- Reguläre berufsbegleitende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten müssen geschaffen und besser gefördert werden und neue Erkenntnisse im Bezug auf den Sprachlernprozess sowie Sprachdidaktik berücksichtigen. Die Einführung des GER und des *Sprachenportfolios* ist

ein wichtiger Bestandteil der Aus- und Weiterbildung, nimmt aber Zeit und Mühe in Anspruch, weswegen entsprechende erforderliche Mittel dafür zur Verfügung gestellt werden müssen. Es sollten breitere Möglichkeiten der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung für Lehrer geschaffen werden, welche die tatsächlichen Bedürfnisse von Lehrern berücksichtigen. Die systematische Beteiligung von Staat, Unternehmen und Institutionen an Aus- und Weiterbildungsprogrammen muss ausgebaut werden. Zudem müsste es Fortbildungsmöglichkeiten für Universitätslehrkräfte im Sprachbereich geben, die auf deren spezielle Bedürfnisse angepasst sein und in Zusammenarbeit mit anderen Stakeholdern entwickelt werden sollten.

- Es bedarf kohärenterer Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren, also Behörden, HSE und weiteren Institutionen der regulären Fremdsprachenlehre, in den Bereichen Curricula-Entwicklung, Zugangsvoraussetzungen und Lernziele, Prüfungsmethoden und Leistungsanerkennung.
- Es bedarf mehr gemeinsamer Forschungsprojekte von Vertretern verschiedener Bildungssektoren. Empfohlen wird z.B. Forschung in den Bereichen des Sprachlernprozesses sowie der Sprachdidaktik. Die Initiative muss dabei bei den HSE liegen, die Unterstützung durch Staat und Gemeinden ist jedoch unerlässlich. Forschungsprojekte im Bereich der Sprachstudien und der angewandten Fremdsprachen sollten entwickelt und gefördert und die Verbreitung und praktische Nutzung ihrer Ergebnisse unterstützt werden.
- Mehr gemeinsame Publikationen von Autoren aus verschiedenen Bildungssektoren müssen veröffentlicht und mehr Treffen und Tagungen, an denen Lehrkräfte, Studierende, Forscher und Sachverständige der verschiedenen Sektoren teilnehmen, organisiert werden.
- Es sollten sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene stärkere Bemühungen zur Verbreitung von Erkenntnissen und Produkten auf dem Gebiet der Sprachstudien sowie aus sprachbezogenen Projekten und ähnlichen Tätigkeiten unternommen werden.
- Es bedarf eines vielfältigeren Fremdsprachenangebots in der Berufsausbildung und der Erwachsenenbildung sowie im Fachsprachenbereich sowie mehr Austausch und Zusammenarbeit zwischen HSE und Erwachsenenbildungstätten. Die Einführung des EUROPASSES sollte gefördert werden.
- Es bedarf stärkerer Förderung des fremdsprachlichen Frühbeginns und größerer Kohärenz im Fremdsprachenlern- und -lehrprozess durch alle Bildungsebenen hindurch. Die kommunikative Funktion und die soziokulturelle Perspektive von Sprache sollten hervorgehoben werden.

Lehrkräfte für den Bereich des sprachlichen Frühbeginns müssen sich spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen.

- CLIL und multilingualer Unterricht müssen auf allen Bildungsebenen verstärkt zum Einsatz kommen.
- Bei der Anwendung von Sprachtechnologien sollte Kooperation stärker berücksichtigt und ausgebaut werden.
- Wir empfehlen die Schaffung eines klaren und umfassenden Betreuungs- und Unterstützungssystems für Fremdsprachenlehrkräfte unter Beteiligung externer Organe und Sachverständiger, um eine qualitative Lehre auf allen Ebenen zu gewährleisten.
- HSE müssen ihr Lehrangebot für weitere Bevölkerungsgruppen neben Studierenden öffnen, besonders, wenn es um weniger verbreitete Fremdsprachen geht und ein hohes akademisches Kompetenzniveau vorausgesetzt wird. Die Zusammenarbeit mit der Arbeitswelt, z.B. mit international tätigen Managern oder Anwälten, könnte von Nutzen sein.
- Durch die Kooperation mit externen Anbietern von Fremdsprachenunterricht, z.B. Kulturzentren, privaten Sprachschulen und Erwachsenenbildungsstätten, können zusätzliche Kapazitäten und Angebote für weniger verbreitete Sprachen geschaffen werden. Durch die Zusammenarbeit mit geeigneten Institutionen, z.B. Senioren-Universitäten, und die Entwicklung spezieller Programme und Materialien können Erwachsene zum Lernen angeregt und motiviert werden. Um dies zu erreichen, sollte dem lebenslangen Lernen sowohl in der Erstausbildung als auch in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung größere Bedeutung beigemessen werden.

