

Contact Points



Points de contact

Die Implementierung des
Europäischen Portfolios für
Sprachlehrende in Ausbildung
(EPOSA) in der Lehrer/innen-
bildung in Österreich:

Beispiele der guten Praxis

▼▼▼▼▼▼▼▼
Praxisreihe

Heft 15

Newby, David, und Angela Horak, eds. *Die Implementierung des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) in der Lehrer/innenbildung in Österreich: Beispiele der guten Praxis*. Praxisreihe 15. Graz: ÖSZ, 2011. ISBN 978-3-85031-149-6.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Geschäftsführung: Gunther Abuja

A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/1

Tel.: +43 316 824150-0

Fax: +43 316 824150-6

E-Mail: office@oesz.at

www.oesz.at

EINE INITIATIVE DES



Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

www.bmukk.gv.at

Diese Broschüre steht ausschließlich als pdf-Datei unter www.oesz.at/publikationen zur Verfügung.

Redaktionelle Bearbeitung:

textzentrum graz

Umschlaggestaltung:

Max Werschitz

Lektorat, Layout, Satz:

textzentrum graz

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2011.

Die Implementierung des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) in der Lehrer/innenbildung in Österreich:

Beispiele der guten Praxis

▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼
Praxisreihe

Heft 15

| | |
|--|----|
| Vorwort | 5 |
| Editorial | 7 |
| 1 Was ist das EPOSA? (David Newby) | 8 |
| 1.1 Das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates | 8 |
| 1.2 Hintergrund zum EPOSA | 8 |
| 1.3 Die Ziele des EPOSA | 9 |
| 1.4 Die Zielgruppe des EPOSA | 9 |
| 1.5 Inhalt von EPOSA | 10 |
| 1.6 Die „Kann-Beschreibungen“ des EPOSA | 10 |
| 1.7 Wie kann das EPOSA genutzt werden? | 12 |
| 1.8 Das EPOSA und der <i>Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen</i> | 13 |
| 1.9 Informationen und Links | 13 |
| | |
| 2 Die Implementierung des EPOSA am Fach didaktischen Zentrum Englisch der Universität Wien (Barbara Mehlmauer-Larcher) | 15 |
| 2.1 Ausgangssituation | 15 |
| 2.2 Das Ausbildungsprogramm im Bereich <i>ELT Methodology</i> | 15 |
| 2.2.1 Allgemeine Prinzipien des Programms | 15 |
| 2.2.2 Das <i>ELT Methodology-Programme</i> | 15 |
| 2.3 Die Implementierung von EPOSTL | 16 |
| 2.3.1 EPOSTL in der Lehrveranstaltung <i>Introduction to Language Teaching 1 (ILT 1)</i> | 16 |
| 2.3.2 Das EPOSTL in der Begleitlehrveranstaltung (BLV) | 17 |
| 2.4 Zusammenfassung und Ausblick | 19 |
| | |
| 3 Erfahrungen mit EPOSA im Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg (Michaela Rückl, Isolde Seeleitner) | 21 |
| 3.1 Schrittweise Integration von EPOSA in die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen | 21 |
| 3.2 Weiterarbeit ab dem Studienjahr 2007/08 | 22 |
| 3.3 Das Ganze ist mehr als die Summe der Einzelteile | 25 |
| 3.4 Fazit und Ausblick | 28 |
| | |
| 4 Einsatzmöglichkeiten des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in der Lehrveranstaltung „Einführung in die Fachdidaktik“ an der Universität Graz (David Newby) | 29 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.1 | Einleitung | 29 |
| 4.2 | EPOSA – „Persönliche Beschreibung“ | 29 |
| 4.3 | Selbstbeurteilung | 30 |
| 4.3.1 | Ziele einer Unit werden transparent | 30 |
| 4.3.2 | Untermauerung von didaktischen Inhalten | 31 |
| 4.3.3 | Aufgaben als Sprungbrett zu Reflexion und Diskussion | 31 |
| 4.3.4 | Selbstbeurteilung durch Studierende | 32 |
| 4.4 | Dossier Aufgaben | 33 |
| 4.5 | Evaluierung des Fachdidaktik-Curriculums | 33 |
| 4.6 | Evaluierung des Schulpraktikums | 34 |
| 5 | Der Einsatz von EPOSA an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Angela Horak) | 35 |
| 5.1 | Ausbildungsprogramm zur Hauptschullehrerin/zum Hauptschullehrer im Lehramtsfach Englisch | 35 |
| 5.2 | Die Arbeit mit dem Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) | 36 |
| 5.2.1 | Einführung | 36 |
| 5.2.2 | EPOSA in Verbindung mit der fachdidaktischen Ausbildung | 37 |
| 5.2.3 | EPOSA in Verbindung mit der schulpraktischen Ausbildung | 39 |
| 5.3 | Wichtige nächste Schritte | 40 |
| 6 | EPOSA als Begleitinstrument im Weiterbildungslehrgang „Französisch in der Sekundarstufe 1“ (Elisabeth Schallenberg) | 41 |
| 6.1 | Akzeptanz der Selbstevaluation mit EPOSA in einer inhomogenen Studierendengruppe? | 41 |
| 6.2 | Einblick in die Arbeit mit ausgewählten EPOSA-Checklisten | 43 |
| 6.3 | Weiterentwicklungsvorschläge für das EPOSA | 44 |
| 6.4 | Résumé und Ausblick | 45 |
| 7 | EPOSTL – integraler Bestandteil von communication@work (Heinz Gaderer) | 48 |
| 7.1 | Die Ausbildung von (Englisch)Lehrer/innen an Berufsschulen | 48 |
| 7.2 | communication@work – Inhalte und Genese | 49 |
| 7.3 | Ziele und Anwendung | 50 |
| 7.4 | Neue Deskriptoren? | 51 |
| 7.5 | Die bildungspolitische Dimension | 52 |
| 8 | Strategien für die Umsetzung des EPOSA in der Lehrer/innenausbildung | 54 |

Vorwort

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) setzt seit mehreren Jahren als nationale Kontaktstelle des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (EFSZ) unterstützende Maßnahmen zur praxisorientierten Umsetzung der Arbeitsergebnisse des EFSZ. Die vorliegende Publikation befasst sich konkret mit dem Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA).

Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) ist ein Dokument, das im Auftrag des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (EFSZ) von Expertinnen und Experten aus fünf verschiedenen Ländern entwickelt wurde und Lehramtsstudierende dabei unterstützt, ihr didaktisches Wissen und ihre in Zusammenhang mit dem Unterrichten stehenden Fähigkeiten zu erweitern, reflektierend zu beurteilen und zu dokumentieren.

Die Broschüre zeigt unterschiedliche Möglichkeiten des Einsatzes des EPOSA auf. Der Bogen spannt sich dabei vom Einsatz des EPOSA in der (Erst)Ausbildung von Sprachlehrer/innen an der Universität und der Pädagogischen Hochschule bis hin zur Verwendung des EPOSA im Kontext der Berufsschule. Die Erfahrungen verdeutlichen seine Stärken als Reflexionsinstrument, zeigen aber gleichzeitig auch mögliche Weiterentwicklungspotenziale auf. Damit sollen Kolleginnen und Kollegen der Lehrer/innenbildung aus ganz Österreich motiviert werden, das EPOSA im eigenen Bereich einzusetzen und ihre Erfahrungen an die Autorinnen und Autoren weiter zu geben.

Als Institutionen übergreifendes Dokument leistet das EPOSA einen wichtigen Beitrag zur Abstimmung der Inhalte der Lehrer/innenbildung und damit zur Umsetzung der Ergebnisse aus dem österreichischen *Language Education Policy Profiling*-Prozess (LEPP-Prozess, Download der Publikation unter http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf).

Wir danken Dr. David Newby und Dr. Angela Horak herzlich für die Entwicklung und Gesamtkoordination der Zusammenstellung dieser Handreichung und den Autorinnen und Autoren für die Bereitstellung ihrer persönlichen Erfahrungen mit dem EPOSA.

Wir wünschen allen, die diese Anregungen aufgreifen, viel Erfolg bei der Umsetzung und freuen uns über konkretes Feedback zum Einsatz des EPOSA oder zur Broschüre an office@oesz.at.

Graz, Jänner 2011

Gunther Abuja und Elisabeth Schlocker

Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) ist das Ergebnis eines Projekts im *Medium Term Programme 2004 – 2007* am *European Centre for Modern Languages (ECML)* des Europarates in Graz und wurde von Univ.Prof. Dr. David Newby koordiniert. Es wurde bereits Ende des Jahres 2006 interessierten Lehrenden an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Akademien vorgestellt, die mit der Fachdidaktik in der Ausbildung von Sprachlehrenden befasst sind. Seit der Publikation von EPOSA in Englisch (*European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL*), Französisch (*Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale, PEPELF*) und Deutsch (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung, EPOSA), ist das Interesse von Ausbilder/innen in ganz Europa und darüber hinaus bemerkenswert groß, dieses einzigartige Dokument zur Einschätzung und Selbstreflexion der Kompetenzen von Sprachlehrenden in deren Ausbildung zu integrieren. Es wurde bereits in viele andere Sprachen übersetzt.

In Österreich haben einige Fachdidaktiker/innen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen EPOSA erprobt und ihre Erfahrungen dokumentiert. In dieser Publikation werden diese Erfahrungsberichte nun veröffentlicht. Sie richtet sich an alle Ausbilder/innen von Sprachlehrenden, an Lehrer/innen, die in die schulpraktische Ausbildung involviert sind, sowie an alle Lehrer/innen, die Fremdsprachen unterrichten. Die Berichte aus unterschiedlichen Kontexten sollen Möglichkeiten aufzeigen, wie mit EPOSA gearbeitet werden kann, und die Neugier wecken, sich eingehend mit EPOSA zu befassen, um es im eigenen Berufsfeld zu implementieren.

In den folgenden Beiträgen werden sowohl das deutsche Akronym EPOSA als auch das englische EPOSTL verwenden, je nachdem, ob die deutsche oder englische Fassung vom Autor/von der Autorin im Unterricht eingesetzt wird.

Alle Beiträge verweisen auf bestimmte Kapitel, Deskriptoren, Seiten, etc. im EPOSA. Um das Lesen zu erleichtern, ist es daher ratsam, zuerst das EPOSA von der Webseite des ÖFSZ herunterzuladen und es gegebenenfalls zu konsultieren – <http://epostl2.ecml.at/>.

Graz, Jänner 2011

David Newby und Angela Horak

1 Was ist das EPOSA?

Ao. Univ.Prof. Dr. David Newby, B.A. M.Sc.
Abt. für Fachdidaktik und Sprachlehrforschung (<http://www.unifdz.at>)
Institut für Anglistik
Karl-Franzens-Universität Graz

1.1 Das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates

Seit 1995 engagiert sich das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) des Europarates mit seinem Arbeitsschwerpunkt „Förderung von innovativen Ansätzen in der Spracherziehung“ für die Verbreitung von bewährten und innovativen Lehr- und Lernmodellen. Das EFSZ führt im Rahmen von Vier-Jahres-Programmen Forschungs- und Entwicklungsprojekte durch. Diese Projekte werden von internationalen Expert/innenteams geleitet und beschäftigen sich hauptsächlich mit der Aus- und Fortbildung von Multiplikator/innen, der Förderung von Lehrerfortbildung und dem Aufbau von Expert/innennetzwerken. Die Publikationen des EFSZ zeigen die Ergebnisse dieser Projekte und sind Zeugnis des Engagements und der aktiven Beteiligung all jener, die an diesen Aktivitäten teilgenommen haben.

1.2 Hintergrund zum EPOSA

Das Europäische Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung (EPOSA) ist ein Dokument für Lehramtsstudierende, das sie dazu anregt, ihr didaktisches Wissen und ihre Fähigkeiten zu reflektieren, die sie für das Unterrichten von Sprachen benötigen. Es unterstützt sie dabei, ihre eigenen didaktischen Kompetenzen zu beurteilen und ermöglicht ihnen, ihren Fortschritt zu beobachten und ihre Unterrichtserfahrungen während der Lehrer/innenausbildung aufzuzeichnen. Es ging aus dem vom ECML initiierten Projekt „Rahmen für die Lehrer/innenausbildung“ („*A Framework for Teacher Education*“) hervor, dessen übergeordnetes Ziel es war, die umfassende Frage der Harmonisierung der Lehrer/innenausbildung in Europa zu bearbeiten. Das EPOSA baut auf vorhandenen europäischen Dokumenten auf, die bereits von der *Language Policy Division* des Europarates – *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (GERS), Europäisches Sprachenportfolio (ESP) - sowie dem von der Europäischen Kommission finanzierten Projekt „Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften – Ein Referenzrahmen (Europäisches Profil)“ entwickelt wurden. Diese Dokumente wurden wie folgt verwendet:

- **GERS:** Die „Kann-Beschreibungen“ und viele Begriffe und Erkenntnisse aus dem GERS wurden in die „Kann-Beschreibungen“ von EPOSA aufgenommen (siehe „Das EPOSA und der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*“).
- **ESP:** Die dreiteilige Struktur des EPOSA (persönliche Beschreibung – Selbstbeurteilung – Dossier) birgt Ähnlichkeiten zur Struktur des ESP, die auch durch den starken Anteil an reflektierenden Aktivitäten betont werden. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Dokumenten liegt darin, dass es im ESP um Sprachkompetenz geht, während es im EPOSA um didaktische Kompetenzen geht.
- **Europäisches Profil:** Die ursprüngliche Idee, einen „Referenzrahmen“ bereitzustellen, stammt aus diesem Dokument. Erkenntnisse aus dem Profil lieferten wertvolle Hinweise für die „Kann-Beschreibungen“ im Selbstbeurteilungsabschnitt. Während sich das Europäische Profil an Lehrer/innenausbildner/innen und Entwickler/innen von Lehrplänen richtet, sind die Adressaten von EPOSA Lehramtsstudierende.

Entwurfsversionen des EPOSA wurden bei zwei EFSZ-Workshops vorgestellt, an denen Lehramtsstudierende und Lehrer/innenausbildner/innen aus über 30 Staaten teilnahmen. Das EPOSA wird an einer Vielzahl von Institutionen in ganz Europa sowie in Asien und Nord- und Südamerika eingesetzt. Zahlreiche Sprachversionen des EPOSA wurden erstellt, von denen die meisten von der EFSZ-Webseite heruntergeladen werden können: <http://epostl2.ecml.at/>. Zu diesen gehören: Englisch, Französisch, Deutsch, Polnisch, Rumänisch, Ungarisch, Litauisch, Griechisch, Italienisch, Russisch und Spanisch.

1.3 Die Ziele des EPOSA

Die Hauptziele des EPOSA sind:

- Studierende darin zu unterstützen, über die Kompetenzen, die sich Lehrende aneignen müssen, sowie über das zugrunde liegende Wissen, aus dem diese Kompetenzen entstehen, zu reflektieren.
- Studierende auf ihre zukünftige Rolle in verschiedenen Unterrichtskontexten vorzubereiten.
- Den Austausch zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und ihren Auszubildner/innen und Mentor/innen zu fördern.
- Die Beurteilung der eigenen Kompetenzen durch die Studierenden selbst zu unterstützen.
- Die Studierenden beim Entwickeln eines Bewusstseins für ihre Stärken und Schwächen beim Unterrichten zu unterstützen.
- Ein Instrument bereitzustellen, um ihre Fortschritte aufzuzeichnen.

1.4 Die Zielgruppe des EPOSA

Das EPOSA ist Eigentum des/der Lehramtsstudierenden und dient ihm/ihr als Instrument, sein/ihr professionelles Wachstum durch Reflexion und Dialog zu fördern. Als solches muss es als ein Mittel betrachtet werden, das unabhängige Lernen weiterzuentwickeln. Dies bedeutet nicht, dass die Rolle des Lehrer/innenausbildners bzw. der Lehrer/innenausbildnerin nicht wichtig ist. Diese/r muss Anleitung bei der Verwendung des EPOSA geben.

Das EPOSA sollte den Lehramtsstudierenden zu Beginn ihrer Ausbildung übergeben werden und sie während der gesamten Ausbildung, Unterrichtspraxis und im Beruf begleiten. Es sollte in die bestehenden Kursstrukturen aufgenommen werden und sich darauf beziehen, was gelehrt und gelernt wird. Es sollte über einen bestimmten Zeitraum verwendet werden, wenn möglich während der gesamten Lehrer/innenausbildung. Dadurch wird der/die Lehramtsstudierende beim Aufzeichnen seines/ihres Fortschritts und Wachstums unterstützt.

Das EPOSA unterstützt aber auch Lehrer/innenausbildner/innen, die an der Entwicklung von Lehrplänen mitwirken, da es beim Klären von Zielsetzungen und Spezifizieren von Inhalten unterstützend wirken und somit auf Stärken und Schwächen in den Programmen der Lehrer/innenausbildung hinweisen kann. Es kann daher eine ergänzende Rolle zum *European Profile for Language Teacher Education* einnehmen. Weiters fördert das EPOSA die Debatte um Zielsetzungen und Lehrpläne zwischen Lehrer/innenausbildner/innen, die in unterschiedlichen nationalen bzw. europäischen Kontexten tätig sind.

1.5 Inhalt von EPOSA

Das EPOSA enthält folgende Teile:

- Eine Einführung mit einer kurzen Übersicht über das EPOSA.
- Einen Teil für eine persönliche Beschreibung, der die Lehramtsstudierenden zu Beginn ihrer Lehrer/innenausbildung dabei unterstützt, allgemeine Fragen bezüglich des Unterrichts zu reflektieren.
- Einen Abschnitt zur Selbstbeurteilung, der aus „Kann-Beschreibungen“ besteht, um die Reflexion und Selbstbeurteilung für die Lehramtsstudierenden zu erleichtern.
- Ein Dossier, in dem die Lehramtsstudierenden die Ergebnisse ihrer Selbstbewertung transparent darstellen, Nachweise über ihren Fortschritt führen und Beispiele aus ihrer Unterrichtsarbeit sammeln können.
- Ein Glossar der wichtigsten Begriffe im EPOSA in Bezug auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen.
- Einen Index mit den in den „Kann-Beschreibungen“ verwendeten Begriffen.
- Ein Benutzerhandbuch.

1.6 Die „Kann-Beschreibungen“ des EPOSA

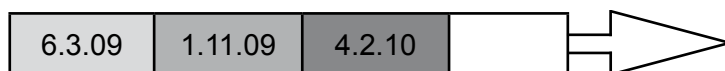
Im Zentrum von EPOSA stehen die 195 „Kann-Beschreibungen“ von Kompetenzen des Kapitels „Selbstbeurteilung“. Diese „Kann-Beschreibungen“ (Deskriptoren) können als Kernkompetenzen betrachtet werden, die sich Sprachenlehrende aneignen sollten.

Jede „Kann-Beschreibung“ ist mit einem Balken versehen, mit dessen Hilfe Studierende ihre eigene Kompetenz sichtbar machen und aufzeichnen können.

Selbstbeurteilungen können zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Lehrer/innenausbildung erfolgen.

Beispiel für einen Deskriptor:

„Ich bin in der Lage, für eine unterstützende Atmosphäre zu sorgen, in der die Lernenden ermutigt werden, an Sprachaktivitäten teilzunehmen.“



Im obigen Beispiel nimmt der/die Lehramtsstudierende auf drei Stufen seiner/ihrer Lehrer/innenausbildung Selbstbeurteilungen vor, mit deren Hilfe seine/ihre wachsende Kompetenz ausgewertet wird. Der Pfeil zeigt an, dass die Kompetenzentwicklung ein lebenslanger Prozess ist, der sich für die gesamte Dauer der Lehrtätigkeit fortsetzt.

Die Deskriptoren sind in sieben allgemeinen Kategorien unterteilt: Kontext des Unterrichts, Methodik, Ressourcen, Unterrichtsplanung, Durchführen einer Unterrichtsstunde,

Unabhängiges Lernen, Beurteilung des Lernens. Diese Kategorien stellen Bereiche dar, in denen von Lehrer/innen Wissen und Kompetenzen in vielerlei Hinsicht in Bezug auf den Unterricht gefordert wird und in denen sie Entscheidungen treffen müssen.

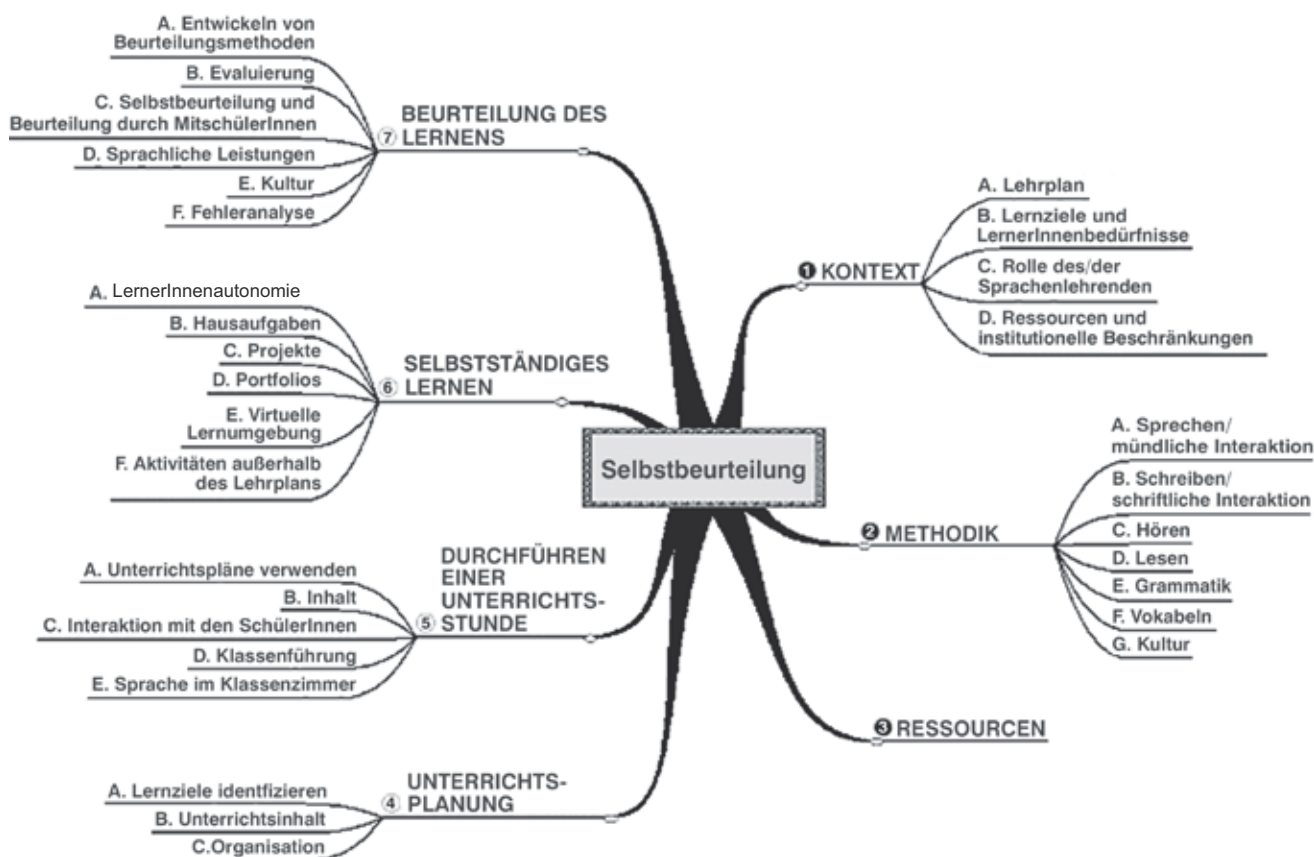


Abbildung: Mindmap: Kategorisierung der „Kann-Beschreibungen“

Die einzelnen Kapitel sind in mehrere Kategorien unterteilt. Beispiele von Kategorien und Kompetenzbeschreibungen werden in folgender Tabelle angeführt:

| Kategorie | Kompetenzbeschreibung (Deskriptoren) | |
|-----------------|--------------------------------------|--|
| Kontext | Lehrplan | Ich kann anhand der Anforderungen in nationalen und lokalen Lehrplänen Sprachunterricht gestalten. |
| | Ziele und Anforderungen | Ich kann unterschiedliche Motivationen für das Erlernen einer Fremdsprache berücksichtigen. |
| | Rolle des Fremdsprachenlehrenden | Ich kann auf entsprechende Theorien bezüglich Sprache, Lernen, Kultur, etc. und relevante Forschungsergebnisse zurückgreifen, um meinen Unterricht zu leiten. |
| Methodik | Sprechen | Ich bin in der Lage, eine Reihe von sinnvollen Sprechaktivitäten bzw. wechselseitigen Aktivitäten zu bewerten und auszuwählen, um die Sprachbeherrschung zu fördern (Diskussionen, Rollenspiele, Problemlösung, etc.). |

| | | |
|--|-------------------------------------|---|
| Ressourcen | | Ich bin in der Lage, mithilfe von IKT Lernmaterialien und Aktivitäten, die für meine Schüler/innen geeignet sind, zu gestalten. |
| Unterrichtsplanung | Unterrichtsinhalt | Ich kann Unterrichtspläne strukturieren bzw. Unterrichtszeiträume in einer zusammenhängenden und variierenden Inhaltsreihenfolge planen. |
| Durchführen einer Unterrichtsstunde | Interaktion mit den Schüler/innen | Ich kann den Schüler/innen geeignete Lernstrategien verdeutlichen und sie bei der Entwicklung dieser Strategien unterstützen. |
| | Klassenführung | Ich bin in der Lage, Möglichkeiten für Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit und Arbeit in der gesamten Klasse zu gestalten und durchzuführen. |
| Unabhängiges Lernen | Selbstständigkeit der Schüler/innen | Ich kann die Schüler/innen dabei unterstützen, über ihre Lernprozesse und Ergebnisse nachzudenken und diese zu bewerten. |
| Beurteilung des Lernens | Evaluierung | Ich kann mit zuverlässigen und transparenten Verfahren Noten für Tests und Prüfungen vergeben. |

1.7 Wie kann das EPOSA genutzt werden?

Das EPOSA ist ein flexibles Instrument, das in vielfältiger Weise in bestehende Lehrer/innenausbildungskurse und -programme integriert werden kann.

Das EPOSA ist Eigentum der Lehramtsstudierenden und dient ihnen als Instrument, ihre professionelle Entwicklung durch Reflexion und Dialog zu fördern. Als solches kann es als ein Mittel betrachtet werden, das autonomes Lernen unterstützt. Dies bedeutet nicht, dass die Rolle der Lehrer/innenausbildner/innen nicht wichtig ist. Diese müssen anleiten und vorgeben, wann und wie das EPOSA eingesetzt werden kann. Das EPOSA sollte den Lehramtsstudierenden zu Beginn ihrer Ausbildung übergeben werden und sie während der gesamten Ausbildung, Unterrichtspraxis und im Beruf begleiten.

Das EPOSA kann wie folgt eingesetzt werden:

- Über einen längeren Zeitraum eingesetzt unterstützt es die Studierenden dabei, ihre Entwicklung und Fortschritte aufzuzeichnen.
- Es kann als Sprungbrett für Diskussionen, Themen für Seminararbeiten, Forschungsprojekte, etc. dienen.
- Es kann das Schulpraktikum unterstützen und die Diskussionen mit den Mentor/innen fördern. Dies erleichtert den Mentor/innen systematisches Feedback.
- Es kann den Lehrerausbildner/innen bei der Evaluierung und beim Erstellen von Curricula helfen, indem es Ziele und Inhalte transparent macht.
- Wie der GERS stellt das EPOSA eine allgemeine Grundlage dar, mit dessen Hilfe Lehrer/innenausbildungsprogramme und -kurse miteinander verglichen werden können.

Das EPOSA kann also auf vielfältige Weise eingesetzt werden. Lehrer/innenausbildner/innen aus vielen Staaten probieren derzeit unterschiedliche Möglichkeiten aus. Die verschiedenen Arten, das EPOSA einzusetzen, stehen im Mittelpunkt eines EFSZ-Projekts mit dem Titel „Pilotierung und Implementierung des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in Ausbildung“ (EPOSTL2). Die Ergebnisse dieses Projekts sind in einer EFSZ-Publikation nachzulesen (2011). Einzelheiten sind auf der folgenden Webseite verfügbar: <http://epostl2.ecml.at/>.

1.8 Das EPOSA und der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*

Das EPOSA baut auf den Erkenntnissen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) auf und verfolgt ähnliche Ziele und Funktionen, Ansätze, Prinzipien und Kriterien. In der Einleitung des GERS heißt es: „Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln.“ (S. 1) Vieles von dem, was im GERS über *Lernende* und *das Lernen* steht, kann man mit Bezug auf *Lehrende* und *das Lehren* umformulieren und auf EPOSA übertragen. Daher kann der vorne angeführte Satz wie folgt umformuliert werden:

„EPOSA beschreibt umfassend, was Sprachenlehrende zu tun lernen müssen, damit Lernende die Fähigkeit entwickeln, eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie den Lernenden vermitteln müssen, damit diese in der Lage sind, kommunikativ erfolgreich zu handeln.“

Einige in beiden Dokumenten enthaltene Prinzipien sind:

- Ein reflektierender Modus des Lernens und des Lehrens.
- „Ich-kann“-Beschreibungen (Deskriptoren) zur Selbstbeurteilung der Kompetenzen.
- Eine autonome Sichtweise sowohl auf das Lernen als auch auf das Unterrichten.
- Das lebenslange Lernen – die Einsicht, dass ebenso wie das Erlernen einer Sprache ein lebenslanger Prozess ist, auch das „Lernen, zu unterrichten“ ein Prozess ist, der die Lehrenden ihr ganzes Berufsleben begleiten wird.

1.9 Informationen und Links

Verschiedene Sprachversionen des EPOSA können von der EFSZ-Webseite heruntergeladen werden: <http://epostl2.ecml.at/>. Es gibt keine Einschränkungen bezüglich der Vielfältigkeit des EPOSA.

Ressourcen

Herunterladbare Informationen über das EPOSA stehen im Abschnitt „Ressourcen“ auf der EPOSTL2-Homepage. Dazu gehören Informationsunterlagen, ein Artikel über das EPOSA und eine PowerPoint-Präsentation.

EPOSA/EFSZ

EPOSA-Webseite: <http://epostl2.ecml.at/>.

Europäisches Fremdsprachenzentrum: www.ecml.at; information@ecml.at

Weitere Informationen über das EPOSA: david.newby@uni-graz.at

GERS/ESP

Informationen über den GERS und das ESP:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp

Information über die Rolle des GERS in Österreich:

www.gers.at

Europäisches Profil

Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften – Ein Referenzrahmen/European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference.
(Kelly, M. & Grenfell, M.)

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489_de.pdf (Deutsch)

<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html> (Englisch)

2 Die Implementierung des EPOSA am Fachdidaktischen Zentrum Englisch der Universität Wien

Mag. Barbara Mehlmauer-Larcher, M. A.
Fachdidaktisches Zentrum Englisch (<http://fdz-englisch.univie.ac.at/>)
Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Wien

2.1 Ausgangssituation

Am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien hat die Studienrichtung *Lehramt: Unterrichtsfach Englisch* derzeit (Studienjahr 2010/2011) rund 1.900 aktiv Studierende und ist somit die größte Lehrer/innenbildungsinstitution dieser Art in Österreich. Das 9-semesterige Diplomstudium umfasst neben der allgemeinpädagogischen Ausbildung, die am Institut für Bildungswissenschaften angeboten wird, fünf Teilbereiche: Linguistik und angewandte Linguistik, anglophone Kultur- und Literaturwissenschaft, Sprachausbildung, fachspezifische Unterrichtspraxis sowie Theorie und Methodologie der Fremdsprache Englisch (*English Language Teaching Methodology* bzw. Fachdidaktik). Das gesamte Berufsvorbildungsprogramm am Institut für Anglistik und Amerikanistik wird für zukünftige Lehrer/innen in englischer Sprache abgehalten.

2.2 Das Ausbildungsprogramm im Bereich *ELT Methodology*

2.2.1 Allgemeine Prinzipien des Programms

Zu den Grundprinzipien der Ausbildung im Bereich *ELT Methodology* zählt eine enge Verschränkung von Theorie und Praxis. Die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen sind in erster Linie die Sprachlehr- und Lernforschung, die angewandte Linguistik sowie sprachlehrbezogene Bereiche der Kultur- und Literaturwissenschaft. Das Berufsvorbildungsangebot zielt auf ein breit gefächertes Einsatzgebiet der zukünftigen Englischlehrpersonen ab. Neben den Zielgruppen in der AHS-Unter- und Oberstufe müssen die zukünftigen Lehrer/innen auch auf den vielfältigen Bereich der BMHS vorbereitet werden sowie auf den Einsatz in diversen Institutionen der Erwachsenenbildung. Das Ausbildungskonzept basiert auf den Prinzipien eines *reflective teacher education programmes* (vgl. Bartlett 1990, Wallace 1991, Moon 1999, Burton 2009), bei dem der kognitive Prozess der Reflexion eine zentrale Rolle spielt in der Professionsentwicklung. Für den amerikanischen Bildungsphilosophen John Dewey war bereits zu Beginn des vorigen Jahrhunderts Reflexion eng verbunden mit dem Prozess der Evaluierung des eigenen Tuns und Voraussetzung für persönliche bzw. professionelle Entwicklung. Dewey prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des *Reframing*, womit eine mehrperspektivische Sichtweise von Problemstellungen gemeint ist (vgl. Dewey 1910: 68 ff.). Im Sinne eines *Reflective Teacher Education Programmes* entwickeln sich zukünftige (als auch praktizierende) Sprachlehrer/innen allmählich und in kleinen Schritten zu autonomen, reflektierenden Lehrer/innen, die immer wieder durch kritische Reflexion ihr professionelles Handeln hinterfragen und dadurch an ihrer ständigen professionellen Weiterentwicklung arbeiten (vgl. Barduhn & Johnson 2009: 61).

2.2.2 Das *ELT Methodology-Programme*

Das Ausbildungsprogramm im Bereich *ELT Methodology* beginnt im 3. Semester nach der Studieneingangsphase und umfasst im ersten Studienabschnitt zwei zweistündige Lehrveranstaltungen (jeweils 3 ECTS), deren Ziel die Einführung in die grundlegenden Bereiche

der *ELT Methodology* ist (z. B. *teaching the four skills and the language system, roles of ELT teachers and EFL learners, classroom management, lesson planning, lesson observation, an introduction to communicative language teaching, peer teaching and some first experiences with micro teaching*). Diese zwei einführenden Lehrveranstaltungen sind Voraussetzung für das fachspezifische Praktikum, das von den Studierenden zu Beginn des zweiten Studienabschnitts absolviert wird, nach erfolgreicher Teilnahme an einem einführenden allgemeinpädagogischen Praktikum veranstaltet vom Institut für Bildungswissenschaften. Im fachspezifischen Praktikum hospitieren Studierende bei Fachkolleg/innen und werden von diesen so genannten Betreuungslehrer/innen bei ihrer Unterrichtsvorbereitung unterstützt, weiters bekommen Fachpraktikant/innen von ihren Betreuungslehrer/innen Feedback zu ihrer Planungs- und Unterrichtstätigkeit.

Während des Fachpraktikums besuchen Studierende eine Begleitlehrveranstaltung (kurz: BLV; 1 ECTS) zum Fachpraktikum, die in drei Blocks organisiert ist und von Lehrerbildner/innen des Bereichs *ELT Methodology* geleitet wird.

Nach dem Fachpraktikum müssen Studierende drei themenspezifische *ELT Methodology* Kurse besuchen, die sich mit Themenschwerpunkten in den Bereichen Englisch als Fachsprache- und Arbeitssprache; *Assessment, Testing* und Bildungsstandards; Sprachlehrfertigkeiten und Sprachsystem sowie Themen aus dem Bereich der Kultur- und Literaturdidaktik beschäftigen. Den Abschluss bildet eine Art Überblickslehrveranstaltung, die aktuelle Themen zu den Bereichen Sprache, Lehren und Lernen aufgreift sowie verschiedene Ansätze und Methoden des Fremdsprachenunterrichts vorstellt und kritisch analysiert.

2.3 Die Implementierung von EPOSTL

Mit Erscheinen von EPOSTL im Jahr 2007 wurde dieses Reflexions- und Selbsteinschätzungsinstrument umgehend im Lehrer/innenbildungsprogramm des Fachdidaktischen Zentrums Englisch der Universität Wien eingesetzt, da es sich als Instrument zur Anregung und Entwicklung einer Reflexionshaltung im Rahmen des verfolgten *Reflective Teacher Education Programmes* (vgl. 2.1 oben) bestens anbot. Im Sinne der Förderung und Entwicklung einer angestrebten Lehrer/innenautonomie, vor allem in Hinblick auf die Fähigkeit der Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und der Definition von Lern- und Weiterbildungszielen (vgl. Boud 2003, Costa & Kallick 2004), erschien EPOSTL mit seiner übersichtlichen, schematischen Darstellung der Kompetenzbereiche (vgl. Newby et al. 2007: 6) und der umfangreichen Sammlung an Deskriptoren als ideales Kompetenzanalyseinstrument für angehende Englischlehrer/innen.

In der Folge wird der Einsatz von EPOSTL exemplarisch in zwei unterschiedlichen *ELT Methodology*-Lehrveranstaltungen beschrieben, nämlich der ersten einführenden Lehrveranstaltung, *Introduction to Language Teaching 1* (ILT 1) sowie der Begleitlehrveranstaltung zum fachspezifischen Schulpraktikum (BLV).

2.3.1 EPOSTL in der Lehrveranstaltung *Introduction to Language Teaching 1* (ILT 1)

Folgende Bereiche stellen die Kursinhalte der Lehrveranstaltung ILT 1 (3 ECTS) dar:

- *roles of ELT teachers and EFL learners,*
- *classroom management,*
- *EFL classroom observation,*
- *activity and lesson planning,*
- *introduction to communicative language teaching,*
- *teaching vocabulary,*
- *teaching listening skills*

Der Kurs ist eine interaktive Lehrveranstaltung mit zahlreichen Aktivitäten zu den angeführten Themenbereichen, die in Form eines Portfolios gesammelt werden; das Portfolio stellt eine zentrale Grundlage der Beurteilung dar. Zu den praxisnahen Aktivitäten dieser Einführungslehrveranstaltung zählen fachspezifische Observationsaufgaben in Bildungseinrichtungen sowie gegen Ende der LV eine *Peer Teaching* Aufgabe für alle Teilnehmer/innen.

Die angestrebten Lehr- und Lernziele dieser LV finden sich zu einem großen Teil in der Liste der Deskriptoren von EPOSTL in verschiedenen für diese LV relevanten Abschnitten, wie zum Beispiel die ganz grundlegenden Kompetenzen im Bereich Unterrichtsplanung, der Durchführung von Unterricht, Wortschatzvermittlung oder der Fertigkeit Hören. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass es beim Aufbau dieser Kompetenzen nicht nur um reine Handlungskompetenzen, sondern auch um den Erwerb des theoretischen Hintergrundwissens geht, das diesen Kompetenzen zugrunde liegt (vgl. Newby 2007: 25).

Bald zu Beginn der LV wird das EPOSTL vorgestellt und auf sein Pendant für Sprachenerlerner/innen, das ESP, hingewiesen. Nach der Erklärung des Aufbaus des EPOSTL und dessen Grundfunktion bekommen Studierende die Aufgabe, sich eine Printversion des Dokuments samt Mappe zu besorgen und zunächst den Teil des *Personal Statements* auszufüllen; in der nächsten Sitzung diskutieren Studierende ihre Einträge im *Personal Statement* in Kleingruppen und berichten Diskussionsinhalte ans Plenum.

Bei der Einführung der Themenbereiche mit dazugehörigen Deskriptorensätzen im EPOSTL wird auf die für diesen Kurs relevanten Basiskompetenzen verwiesen und anschließend sowohl theoretisches Hintergrundwissen erarbeitet als auch dessen praktische Umsetzung an konkreten Beispielen aufgezeigt und erörtert.

Den praktischen Abschluss der Lehrveranstaltung stellt ein *Peer Teaching* Block dar, bei dem Studierende *Micro Teaching* Einheiten vorführen. Im Anschluss an das *Peer Teaching* verfassen Studierende eine geleitete Reflexion zu ihrer *Peer Teaching* Erfahrung. Teil der Reflexionsaufgabe ist unter anderem die Bearbeitung ausgewählter und relevanter Deskriptoren im EPOSTL, die Basiskompetenzen beschreiben (z. B. im Abschnitt *Lesson Planning* jeweils die erste Basiskompetenz auf den S. 34, 35 und 37; im Abschnitt *Listening* die ersten 4 Basiskompetenzen auf S. 25 oder im Abschnitt *Vocabulary* die Deskriptoren 1 und 2 auf S. 28).

Den Abschluss der Reflexionsaufgabe bildet ein Gespräch mit einem so genannten *Critical Friend* (vgl. Farrell 2007, Kapitel 12, *Critical Friendships*), das einer Art dialogischer, kritischer Reflexion mit einem Studienkollegen/einer Studienkollegin dient, der/die die *Peer Teaching* Einheit als „Lerner/in“ miterlebt hat. Anhand ausgewählter und relevanter Basisdeskriptoren des EPOSTL sollen Studierende in diesem Gespräch mit ihrem *Critical Friend* gemeinsam ihre Kompetenzeinstufungen besprechen und das Ergebnis dieses Gesprächs in ihrer Reflexion festhalten sowie eventuelle Änderungen bei ihren EPOSTL-Einträgen vornehmen.

Studierende geben Kopien der Seiten ihrer EPOSTL-Bearbeitung mit ihrem Portfolio im Anhang ab. Es wird bei dieser Aufgabenstellung dezidiert darauf verwiesen, dass die Einträge in keinsten Weise zur Beurteilung herangezogen werden und es in der Natur der Sache liegt, dass Studierende zu Beginn ihrer Ausbildung nur über grundlegende Kompetenzen verfügen können, bzw. diese Grundkompetenzen oftmals erst in einem minimalen Ausmaß vorhanden sind.

2.3.2 Das EPOSTL in der Begleitlehrveranstaltung (BLV)

Wie oben bereits beschrieben, absolvieren Studierende nach den zwei Einführungslehrveranstaltungen (*Introduction to Language Teaching 1 and 2*) zu Beginn des zweiten

Studienabschnitts das fachspezifische Praktikum samt Begleitlehrveranstaltung (BLV), die aus drei Blocks in Gruppen mit max. 15 Teilnehmer/innen und einem abschließenden, individuellen Reflexionsgespräch mit der Kursleiterin besteht.

Zu den Zielen dieser LV zählen u. a.:

assist and support student teachers during their practicum phase with regard to:

- *observation techniques and criteria,*
- *planning tasks in connection with their teaching practice,*
- *and guided reflections on the experiences gained*

Erster Block: *Observation*

Im ersten Block der LV vor dem Beginn der Schulpraktikumsphase wird zunächst das EPOSTL als Reflexions- und Selbsteinschätzungsinstrument wieder in Erinnerung gerufen mit einer Übung, die als eine Art „Deskriptor-Detailanalyse“ bezeichnet werden kann. Ausgehend vom Deskriptor der Sektion *Conducting a Lesson* wird der Basiskompetenz-Deskriptor „*How to start a lesson in an engaging way*“ (EPOSTL, S. 39) mit den Studierenden in Bezug auf die Frage analysiert: Was heißt es konkret, eine Stunde zu „starten“ und dies in einer „*engaging*“ Art zu tun? Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, weshalb es aus der Sicht der Sprachlehmethodologie wichtig ist, den Beginn einer Unterrichtseinheit gut zu planen, und weshalb das Involvieren und Aktivieren der Lernenden bereits zu Beginn der Einheit von Bedeutung ist. Damit soll sichergestellt werden, dass Deskriptoren nicht als bloße Elemente einer Checkliste betrachtet werden, sondern dass die Komplexität, die hinter der Kompetenzbeschreibung eines Deskriptors steht, sowohl auf theoretischer als auch auf einer praktischen Handlungsebene exemplarisch aufgezeigt wird.

In der Folge suchen sich Studierende in Kleingruppen einen für sie interessanten Basisdeskriptor bzw. ein Deskriptorenpaar des EPOSTL aus und erarbeiten Observationskriterien für diese Kompetenzen. Die Gruppenergebnisse werden im Plenum vorgestellt und als weitere Vorbereitung für die bald folgenden Observationen im Schulpraktikum diskutiert. Anschließend werden Grundlagen der Dokumentation und Erhebung von Observationsdaten wiederholt, und Studierende werden auf sprachlehrspezifische Observationsaufgaben und Techniken verwiesen.

Zweiter Block: *Lesson Planning*

Für den zweiten Block bringen Studierende einen bereits verfassten *Lesson Plan* aus ihrem Praktikum mitsamt einem Verweis auf die für diese Unterrichtseinheit relevanten Deskriptoren im EPOSTL. Während des Blocks werden die Pläne auf einzelnen Tischen aufgelegt, mit einem großen, daneben liegenden Feedback-Bogen. Die Studierenden wandern von Plan zu Plan und kommentieren die vorgelegten Pläne ihrer Kolleg/innen anhand des vorgelegten Feedback-Bogens, bis sie wieder zu ihrem eigenen Plan zurückkommen und die Kommentare ihrer Kolleg/innen lesen können. (Die Übung bekam den inoffiziellen Namen „*running lesson plan*“.) Im Anschluss daran diskutieren die Studierenden die Kommentare in Kleingruppen.

Am Ende des zweiten Blocks erfolgt die Überleitung zu den Deskriptoren im EPOSTL, die sich auf den Unterricht der vier Fertigkeiten und des Sprachsystems beziehen. Organisiert in Gruppen suchen sich die Teilnehmer/innen Basisdeskriptoren zu jeweils einem dieser Teilbereiche aus. Bis zum dritten Block lesen sie nochmals zur Aktualisierung ihres theoretischen Basiswissens das für sie relevante Kapitel (z. B. *Teaching Reading* oder *Teaching Vocabulary*) im Buch, das als *Course Book* (vgl. Hedge 2000) in den zwei vorangegangenen Einführungslehrveranstaltungen diente.

Dritter Block: Verknüpfung von Hintergrundwissen und Handlungskompetenz

Im letzten Block versuchen die Studierenden gemeinsam mit der Lehrveranstaltungsleiterin, den Bezug zwischen theoretischem Hintergrundwissen und einzelnen Deskriptoren herzustellen. So wird zum Beispiel im Hinblick auf *Teaching Reading* der Frage nachgegangen, was laut Hedge (2000) die Funktionen von *pre-reading*, *while-reading* und *post-reading activities* sind und in welchen Deskriptoren des EPOSTL (vgl. z. B. S. 26, Deskriptor 2, 5 und 7) finden sich Bezüge zu diesen spezifischen *reading activities*. Des Weiteren werden auf einer konkreten Handlungsebene mögliche *pre-, while- und post-reading activities* gesammelt und besprochen bzw. anhand von Beispielen diskutiert.

In einem weiteren Schritt wird die Verbindung zwischen den EPOSTL-Deskriptoren und den Deskriptoren des GERS hergestellt. Beispielsweise wird im Zusammenhang mit dem Deskriptor des Abschnitts *Reading* im EPOSTL „*I can select texts appropriate to the needs, interests and language level of the learners*“ (S. 26) dieser Deskriptor in Bezug gesetzt zu den Deskriptoren des GERS im Hinblick auf die Fertigkeit Lesen auf den Kompetenzstufen A, B und C sowie exemplarische Operationalisierungen dieses EPOSTL-Deskriptors auf den unterschiedlichen Kompetenzstufen anhand von Beispielen erörtert.

Abschließendes Reflexionsgespräch

Zum individuellen Reflexionsgespräch bringen Studierende ihre *Lesson Plans* aus dem Praktikum, verwendete Unterrichtsmaterialien und ihr EPOSTL mit, die die Grundlage für das Reflexionsgespräch darstellen. Ziel der Reflexionsgespräche ist eine strukturierte Erörterung der gewonnenen Erfahrungen, der positiven und auch der eher problematischen Aspekte. Dabei werden neben allgemeinen Eindrücken die Qualität der erstellten *Lesson Plans*, deren Umsetzung sowie die eingesetzten Materialien und mögliche Adaptionen oder Verbesserungen für die Zukunft besprochen. Des Weiteren wird mit Hilfe relevanter Deskriptoren im EPOSTL in diesen Reflexionsgesprächen geklärt, über welche Kompetenzen Studierende bereits verfügen und an welchen sie als nächstes arbeiten sollten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Motivation der Studierenden, denn bei der Besprechung der Kompetenzen sollen erzielte Fortschritte und bereits erworbene Kompetenzen aufgezeigt werden. Ausgehend von den Lernfortschritten werden auch mögliche Schwächen und Problembereiche angesprochen und ein Plan erstellt, wie an der weiteren Professionalisierung zielführend gearbeitet werden kann.

2.4 Zusammenfassung und Ausblick

Seit der Einführung des EPOSTL 2007 in Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik wurde ständig an der Verbesserung und Weiterentwicklung des Einsatzes gearbeitet (in einem Team von Lehrveranstaltungsleiter/innen), die dem EPOSTL von Beginn an positiv gegenüberstanden und es als Herausforderung betrachten, den Einsatz weiter zu verbessern und zu optimieren.

Am nächsten Schritt in Richtung Verbesserung des Einsatzes wird bereits gearbeitet, und zwar an der Integration des EPOSTL in die eigentliche Praxisphase in den Schulen sowie der Einbeziehung der Betreuungslehrer/innen in das Konzept der Begleitlehrveranstaltung zum Schulpraktikum. Konkret werden zunächst Aufgabenstellungen für Studierende in enger Verbindung mit dem EPOSTL erarbeitet, die sie im Zuge der Vor- und Nachbesprechungen mit ihren Betreuungslehrer/innen während ihres Praktikums ausführen sollen. In einem weiteren Schritt soll das EPOSTL den Betreuungslehrer/innen als nützliches Instrument für die Betreuung ihrer Schulpraktikant/innen näher gebracht werden, mit dem weiterreichenden Ziel, dass in Zukunft das EPOSTL auch in der wichtigsten Praxisphase, nämlich dem einjährigen Unterrichtspraktikum, zum Einsatz kommen wird.

Bibliographie

Barduhn, Susan & Johnson, Jenny. „Certification and Professional Qualifications.“ Burns, Anne & Richards, Jack C., eds. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009. S. 59 -65.

Bartlett, Leo. „Teacher development through reflective thinking“. Richards, Jack C. & Nunan, David, eds. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990. S. 202-214.

Boud, David. *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: RoutledgeFalmer, 2003.

Burton, Jill. „Reflective Practice“. Burns, Anne & Richards, Jack C., eds. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009. S. 298-307.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg/Cambridge: CUP, 2002.

Costa, Arthur I. & Kallick, Bena. *Assessment Strategies for Self-Directed Learning*. Thousand Oaks, CL: Corwin Press, 2004.

Dewey, John. *How we think*. Boston: D. C. Heath and Co, 1910.

Farrell, Thomas, S. C. *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London: Continuum, 2007.

Hedge, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP, 2000.

Moon, Jennifer A. *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London: Kogan Page, 1999.

Newby, David. The European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Babylonia 3*: 07. S. 23-26.

Newby, David, Allan, Rebecca, Fenner, Anne-Brit, Jones, Barry, Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine. *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: Council of Europe Publishing, 2007.
[<http://www.ecml.at/epostl>]

Wallace, Michael, J. *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge: CUP, 1991.

3 Erfahrungen mit EPOSA im Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg

Mag. Dr. Michaela Rückl, Leiterin der AG-Didaktik des Fremdsprachenunterrichts der Romanistik Salzburg (www.uni-salzburg.at)
Mag. Isolde Seeleitner, stellvertretende Leiterin

An der Romanistik Salzburg ist EPOSA seit dem Studienjahr 2006/07 im Einsatz. In einer Teambesprechung wurde zunächst überprüft, ob sich die Inhalte und Ziele der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen mit den von EPOSA definierten Kompetenzbereichen decken. In thematischer Hinsicht konnte große Übereinstimmung festgestellt werden, es wurde aber auch klar, dass die meisten „Kann-Beschreibungen“ fundierte Praxiserfahrungen voraussetzen, über die Lehramtsstudierende während ihrer universitären Ausbildung noch nicht verfügen.

Es ging also zunächst darum, möglichst rasch vielfältige Erfahrungen mit EPOSA zu sammeln.

3.1 Schrittweise Integration von EPOSA in die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen

- Sensibilisierung für die Grundintention dieses Instruments zur Reflexion und Selbstevaluierung: Lernprozesse und Kompetenzaufbau sollen transparent gemacht werden.
- Ausgabe der „persönlichen Beschreibung“ als Handout zur individuellen Bearbeitung durch die Studierenden.
- Feedback und Diskussion in Kleingruppen im Rahmen der Lehrveranstaltungen.
- Zugänglichmachen des Gesamtdokuments durch Upload der zur Verfügung gestellten englischen Version in die Kursplattform der Universität Salzburg.
- Einladung zur selbstständigen Bearbeitung der Deskriptoren im Bereich „Selbstbeurteilung“ im Laufe des Semesters.
- Praktische Arbeit mit ausgewählten Deskriptoren zu Themen, die während der Lehrveranstaltungen bearbeitet wurden.
- Einladung, die in den Lehrveranstaltungen erarbeiteten Praxismaterialien für den Dossierenteil kurz zu beschreiben.¹

Die Rückmeldungen der Studierenden, die sich in unterschiedlichen Ausbildungsphasen befanden, waren durchwegs positiv und ermutigten zur Weiterarbeit. Hier eine kurze Zusammenfassung:

- EPOSA ist ein wirksames Instrument zur Reflexion und Selbstevaluierung für angehende, aber auch für bereits praktizierende Lehrer/innen.

¹ Die allgemeinpädagogische Ausbildung kann in Salzburg durch eine Portfolioprüfung abgeschlossen werden. Schon bisher konnten dafür portfoliowürdige Arbeiten aus der Fachdidaktik eingereicht werden. Italienischstudierende können seit 2004 zudem ihre besten Arbeiten auf der Plattform www.italianoAscuola.at publizieren, auch für Spanisch wurde eine entsprechende Plattform aufgebaut, die abrufbar ist unter http://www.uni-salzburg.at/portal/page?_pageid=425,731593&_dad=portal&_schema=PORTAL. Der Dossierbereich unterstützte also bereits bestehende Initiativen.

- Die sieben Teilbereiche des Abschnitts „Selbstbeurteilung“ machen die vielfältigen Aufgaben und Kompetenzen von Lehrer/innen bewusst und setzen einen Reflexionsprozess über eigene Stärken und Schwächen sowie über den aktuellen Stand spezifischer Kompetenzen in Gang.
- EPOSA muss immer wieder zur Hand genommen werden, um die eigene Entwicklung in Teilbereichen zu verfolgen, um sich immer wieder neue Ziele zu stecken und um konsequent an der eigenen Weiterbildung zu arbeiten.
- Die detaillierten, gut strukturierten und klar formulierten Deskriptoren erlauben eine differenzierte Selbstevaluierung, die Balken unterstreichen die Prozesshaftigkeit und motivieren dazu, sich neue Ziele zu setzen.
- Das Glossar und der Index sind sehr hilfreich.

Die Schwierigkeiten, sie sich bei der Arbeit mit EPOSA ergaben, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Terminologische oder sprachliche Probleme, auch weil zu diesem Zeitpunkt nur die englische Version vorlag.
- Mangel an praktischer Erfahrung: Die Studierenden hatten zwar ihr theoretisches Wissen bereits angewandt, indem sie Praxismaterialien erarbeiteten. Sie hatten aber bisher nur während des einmonatigen Schulpraktikums Gelegenheit, diese in konkreten Unterrichtssituationen einzusetzen. Viele der Deskriptoren setzen jedoch praktische Unterrichtserfahrung und das Feedback der Schüler/innen voraus.
- Die Studierenden hatten daher nicht nur Schwierigkeiten, einzuschätzen, wie sie die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten umsetzen würden, auch die Selbstevaluation fiel ihnen nicht immer leicht. Das Kontinuum des Balkens war nicht für alle hilfreich. Viele gaben an, konkrete Stufen vorzuziehen.
- Je nach Persönlichkeitstyp führte die Vielfalt an Kompetenzen, über die Fremdsprachenlehrer/innen verfügen müssen, entweder zu einer Bestätigung der Berufswahl oder zu Selbstzweifeln.

3.2 Weiterarbeit ab dem Studienjahr 2007/08

Einführung von EPOSA bereits in der LV „Fachdidaktik I“ (1. Studienabschnitt, 3 Wochenstunden)

- Sensibilisierung für die Grundintention.
- Ausgabe der „persönlichen Beschreibung“ als Handout zur individuellen Bearbeitung mit anschließender Diskussion im Rahmen der Lehrveranstaltung.
- Zugänglichmachen des Gesamtdokuments durch Upload in die Kursplattform (deutsche und/oder zielsprachige Version).
- Praktische Arbeit mit ausgewählten Deskriptoren zu Themen der Lehrveranstaltung.
- Kurzbeschreibung der erarbeiteten Praxismaterialien für das Dossier.

LV Einführungsphase in das Schulpraktikum (2. Studienabschnitt, 1 Wochenstunde, kooperative LV, gehalten von Erziehungswissenschaftler/innen, Fachdidaktiker/innen, Betreuungslehrer/innen) und

LV Fachdidaktik II (Begleitkurs zum Schulpraktikum im 2. Studienabschnitt, 2 Wochenstunden)

- Praktische Arbeit mit ausgewählten Deskriptoren zu Themen der Lehrveranstaltung.
- Kurzbeschreibung der erarbeiteten Praxismaterialien und Praxiserfahrungen für das Dossier.

Die in den Teilbereichen „Unterrichtsplanung und Durchführung einer Unterrichtsstunde“ angeführten Deskriptoren machten den Kompetenzzuwachs während der das Schulpraktikum begleitenden Lehrveranstaltung Fachdidaktik II transparent, was die Studierenden ermutigte.

Die Reflexion anhand derselben Deskriptoren und einer gemeinsamen Terminologie an Schule und Universität dank EPOSA strukturierte den Lernprozess besser und gab den Studierenden mehr Sicherheit. Durch die Praxiserfahrungen in Kombination mit der wissenschaftstheoretischen Vorbereitung schätzten die Studierenden in diesem Semester ihren Kompetenzzuwachs als besonders hoch ein.

LV Fachdidaktik III und Fachdidaktik – Spezialthema (2. Studienabschnitt, je 2 Wochenstunden)

- Selbsteinschätzung in den Bereichen, die schwerpunktmäßig bearbeitet werden (u. a. Lernerautonomie, e-Learning, weitere neue Lernformen, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen, Leistungsbeurteilung, Fachsprachendidaktik, Literaturdidaktik, CLIL).
- Die im Team erarbeiteten Lernmaterialien wurden für das Dossier kurz beschrieben.
- Praxiserfahrungen wurden durch (freiwillige) exemplarische Erprobung von Lernmaterialien im Unterricht am Sprachenzentrum oder in Vorkursen an der Romanistik ermöglicht. Die praktische Effizienz konnte auch durch die Präsentation und Diskussion der Lernmaterialien im Rahmen von Lehrer/innenfortbildungsseminaren reflektiert werden, die Lehrveranstaltungsleiter/innen und Studierende zu Semesterende gemeinsam hielten.

Zwischenfazit:

Es ist wichtig, Studierende von Anfang an auf ihre vielfältigen Aufgaben als Fremdsprachenlehrende vorzubereiten. Durch den Einbezug der Deskriptoren von EPOSA in die Semesterplanungen und den kontinuierlichen Einsatz konnten spezifische Deskriptoren in Abstimmung auf die Lehrveranstaltungsziele immer wieder aufgegriffen und das Dossier erweitert werden. Die Studierenden konnten ihren Kompetenzzuwachs systematisch verfolgen und erkannten, wie wichtig es ist, fachliche, personale und soziale Kompetenzen gleichermaßen aufzubauen. Aus den Feedbackbögen der befragten Studierenden ging hervor, dass sie EPOSA als ein Instrument sehen,

- das über einen längeren Zeitraum verwendet werden muss, um die eigene Entwicklung zu verfolgen,
- das anspornt, sich immer wieder neue Ziele zu stecken und konsequent an der eigenen Weiterbildung zu arbeiten,
- das zur Reflexion und Selbstevaluierung für angehende aber auch bereits praktizierende Lehrer/innen dient.

EPOSA beschreibt offensichtlich sehr klar, was Fremdsprachenlehrer/innen können müssen:

„Am meisten beeindruckt hat mich zu sehen, wie viele Teilkompetenzen aller Art man als Lehrer/in eigentlich beherrschen muss. Obwohl ich schon oft Auflistungen von Lehrer/innenkompetenzen gesehen habe und sogar am ILLB² ein Wahlfach zu diesem Thema besucht habe, ist mir dies noch nie so bewusst gemacht worden, wie durch EPOSA.“

„Diese explizit forcierte Bewusstwerdung von Lernprozessen ist sehr wertvoll, gut für das Selbstbewusstsein, aber auch irgendwie gewöhnungsbedürftig. Wissensmanagement, Selbstevaluation, Coaching, all das ist in EPOSA enthalten. Es zeigt den Facettenreichtum der erworbenen Kenntnisse und es macht Freude zu sehen, dass die Jahre der Ausbildung Früchte tragen.“

Wertvoll erwies sich EPOSA besonders in den Bereichen „persönliche Beschreibung“ und „Kontext – Rolle von Fremdsprachenlehrenden“, wie folgende Beispiele für Studierenden-Feedback zeigen:

„Die ‚*Introduzione*‘ finde ich sehr gut und sogar interessant. Durch die Fragestellungen an mich selbst wird mir bewusst, welche Vorstellungen ich vom Lehrberuf habe, welche Erwartungen ich an ihn stelle, warum ich als Lehrer/in eigentlich Sprachen lehren will und welche Aufgaben ich dabei habe.“

„Gute Fragestellungen, die dabei helfen, sich bewusst zu werden, was es eigentlich bedeutet, Lehrer/in zu sein. Die ‚*Introduzione*‘ ist auch für Student/innen hilfreich, die erst am Beginn ihrer Lehreraufbahn stehen.“

„Die Fragestellungen hier sind sehr gut gewählt und auch sehr hilfreich, um sich über den Lehrberuf bewusst zu werden. Der Aufbau ist sehr logisch und gut verständlich.“

Die Einleitung sensibilisiert offensichtlich für persönliche Stärken und Schwächen. Die unter „Rolle von Fremdsprachenlehrenden“ angeführten Deskriptoren wurden aus dieser Perspektive von Anfang an zu Zielen.

Die Deskriptoren aus dem Bereich „Methodik“ leiteten die Studierenden bei ihren ersten Schritten im Unterricht, was eine Studentin wie folgend zusammenfasste:

„Aus der gezielten Beschäftigung mit den EPOSA-Deskriptoren kann ich mitnehmen, dass der ständige Lernprozess sehr wichtig ist und auch theoretisch hinterlegt werden muss, was durch dieses neuartige Instrument sehr präzise und effektiv gelingt.“

Es gibt bislang nur wenige griffige Deskriptoren zu (inter-)kulturellen Kompetenzen. Der Bereich „Methodik – Kultur“ in EPOSA sensibilisiert jedoch für Unterrichtsarbeit, die soziokulturelle und interkulturelle Kompetenzen aufbaut, handlungsorientiert angelegt ist und somit einen starken Bezug zum GERS erkennen lässt.

Umfang und Inhalt der EPOSA-Deskriptoren sind angemessen und könnten auch bei der Umstrukturierung der Lehramtsstudien, die unmittelbar bevorsteht, eine wertvolle Basis für die kooperative Erarbeitung von kompetenzorientierten Curricula für die Sprachenlehrer/innenbildung sein. In diesem Zusammenhang wäre ein Angebot von Zusatzmodulen für Bereiche wünschenswert, die Lehramtsstudierende besonders qualifizieren, wie

2 Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Salzburg.

- die Vermittlung von Fachsprachen,
- die Bewältigung bilingualer Unterrichtssituationen,
- die Konzeption von e-Learning Unterricht und Material,
- die Vorbereitung auf spezifische Berufsprofile (Facilitator, Tutor/in , Online-Moderator/in, Trainer/in in der Erwachsenenbildung, ...).

3.3 Das Ganze ist mehr als die Summe der Einzelteile ...

Die Ansprüche und Erwartungen an Lehrer/innen sind sehr hoch und können nur durch Vernetzung von fachspezifischen mit unterrichtspraktischen Kompetenzen erreicht werden. Es bräuchte daher Kontinuität zwischen den Ausbildungsphasen der universitären Ausbildung, des Unterrichtspraktikums und der Lehrer/innenfortbildung, Bereiche, die in der österreichischen Lehrer/innenbildung derzeit isoliert sind.

Um herauszufinden, ob und wie EPOSA, als Kommunikationstool, den partnerschaftlichen Dialog zwischen Studierenden, Praktikant/innen und Lehrerbildner/innen an unterschiedlichen Institutionen fördern kann, luden wir daher Betreuungslehrer/innen und Fachdidaktiker/innen im Unterrichtspraktikum ein, EPOSA auch in dieser so wichtigen Ausbildungsphase systematisch einzusetzen und uns Feedback über ihre Erfahrungen zu geben. Es war allerdings zeitaufwändig und schwierig zu eruieren, welchen Schulen und Betreuungslehrer/innen die an der Romanistik Salzburg ausgebildeten Absolvent/innen zugeteilt waren. Weder die Pädagogische Hochschule noch der Landesschulrat konnten uns dabei unterstützen. Da die geplante virtuelle Kontaktaufnahme im Sommer 2008 somit nicht möglich war, versuchten wir die Unterlagen auf informellem Weg weiterzuleiten und richteten zusätzlich eine Downloadmöglichkeit über die Seite der AG Didaktik des Fremdsprachenunterrichts der Romanistik Salzburg ein. Die ausgedruckten Versionen von EPOSA, eine kompakte Projektbeschreibung mit weiterführenden Links³ und ein Fragebogen wurden den Praktikant/innen in den fachdidaktischen Kursen, die begleitend zum Unterrichtspraktikum an der Pädagogischen Hochschule stattfinden, persönlich übergeben mit der Bitte, diese an ihre Betreuungslehrer/innen auszuhändigen.

Das Begleitschreiben enthielt auch einige Anregungen, wie Eposa gewinnbringend im Unterrichtspraktikum eingesetzt werden könnte:

- Erwartungen und Ziele, die Unterrichtspraktikant/innen mit dem Ausbildungsjahr verbinden, festmachen und evaluieren,
- konkret beschreiben, was Unterrichtspraktikant/innen bereits können,
- eine klare und einheitliche Terminologie für systematisches Feedback und kollegiale Besprechungen verwenden,
- Fortschritte kontinuierlich dokumentieren,
- auf eine Vielzahl von Unterrichtskontexten vorbereiten,
- verbesserungswürdige Kompetenzbereiche erkennen,

3 Informationen zu EPOSA: <http://epostl2.ecml.at/>; Informationen zum EFSZ: <http://www.ecml.at/>
 Informationen zur Arge-Didaktik der Romanistik Salzburg:
http://www.uni-salzburg.at/portal/page?_pageid=425,416504&_dad=portal&_schema=PORTAL
 Informationen zum Projekt: <http://arge-italienisch.members.cablelink.at/aktuelles/aktuelles.htm>

- über Kompetenzen und zugrunde liegendes Wissen reflektieren,
- die Effizienz der Unterrichtsarbeit anhand klarer Deskriptoren beurteilen.

Die Betreuungslehrer/innen wurden gebeten, sich mit EPOSA vertraut zu machen und gemeinsam mit den Unterrichtspraktikant/innen Stundenplanungen, Unterrichtsmaterialien, Kommentare und Ergebnisse der Vor- und Nachbesprechungen für den Dossierteil auszuwählen.

Anhand eines kurzen Fragebogens sollten sie dann Stärken und Schwächen des Portfolios aufgrund ihrer Erfahrungen evaluieren.

Hier die Fragen im Detail, die alle geschlossen formuliert waren, um den Bearbeitungsaufwand möglichst gering zu halten. Zu jedem Item gab es zusätzlich die Möglichkeit, persönliche Anmerkungen einzubringen.

Wie oft haben Sie EPOSA eingesetzt?

- Regelmäßig
- Fallweise
- Nie

Konnte EPOSA den partnerschaftlichen Dialog und den fachlichen Austausch zwischen Ihnen und Ihren Unterrichtspraktikant/innen fördern?

- Mithilfe von EPOSA konnte eine klare und einheitliche Terminologie für Feedback und kollegiale Besprechungen gefunden werden.
- Mithilfe von EPOSA konnte ich meine Erwartungen an die Unterrichtspraktikant/innen festmachen.
- Mithilfe von EPOSA konnte beschrieben werden, was die Unterrichtspraktikant/innen bereits können.
- Mithilfe von EPOSA konnten Lernziele transparent gemacht werden.
- Mithilfe von EPOSA konnte effizienter über Kompetenzen und zugrunde liegendes Wissen reflektiert werden.
- Mithilfe von EPOSA konnte ich verbesserungswürdige Kompetenzbereiche transparent machen.
- Mithilfe von EPOSA konnten Lernfortschritte kontinuierlich dokumentiert werden.

Wie wirkte sich EPOSA auf die Arbeit in den fachdidaktischen Kursen aus?

EPOSA war hilfreich bei der Auswahl von Lernzielen und Unterrichtsaktivitäten, die Lehrplananforderungen und aktuellen methodisch-didaktischen Konzepten entsprechen.

- JA
- NEIN

EPOSA war hilfreich, um die Effizienz der Unterrichtsarbeit anhand klarer Deskriptoren zu beurteilen.

- JA NEIN

Feedback zum Aufbau von EPOSA:

Welche Teilbereiche waren besonders nützlich?

- „Persönliche Beschreibung“
 „Selbstbeurteilung“
 „Dossier“
 „Glossar“

War der Benutzerleitfaden hilfreich und klar formuliert?

- JA NEIN

Waren die Deskriptoren hilfreich und klar formuliert?

- JA NEIN

Hätten Sie Zusatzinformationen gebraucht? Wenn ja, welche?⁴

- JA NEIN

War der Einsatz von EPOSA zeitaufwändig?

- JA NEIN

Werden Sie EPOSA weiter verwenden?

- JA NEIN

Der Rücklauf war leider zu gering, um systematisch ausgewertet werden zu können. Resümierend kann jedoch festgehalten werden, dass EPOSA aus Zeitgründen offensichtlich nur sporadischen Einsatz fand und viele der Fragen daher nur teilweise oder gar nicht beantwortet werden konnten. Am meisten Zuspruch fand der Teilbereich „Persönliche Beschreibung“, der offensichtlich zu anregenden Gesprächen führte.

Mit den Deskriptoren wurde hingegen nur fallweise gearbeitet, da sie – laut einer eingegangenen Rückmeldung – zwar hilfreiche Anregungen bieten können, „... aber von einem derartig hohen Ideal ausgehen, dass sie einem das eigene Scheitern und die eigene Unzulänglichkeit vor Augen führen ...“.

Praktische Arbeiten, wie die gemeinsame Korrektur einer Schularbeit oder die Besprechung von Problemen, die sich etwa im Umgang mit Eltern oder Schüler/innen gestellt haben, wären daher hilfreicher. Auch gäbe es viele, außerhalb der Lehrerpersönlichkeit liegende Faktoren, die zum Gelingen des Unterrichts beitragen.

4 Im Begleitschreiben wurden Einführungsveranstaltungen zu EPOSA und die Möglichkeit der persönlichen Kontaktaufnahme angeboten.

Das „Dossier“ wurde vielfach nicht extra besprochen, da die Unterrichtspraktikant/innen ihre Vorbereitungen ohnehin sehr genau in einem Ordner dokumentieren und diesen nach eigenen Gesichtspunkten und Schwerpunkten ordnen.

3.4 Fazit und Ausblick

Der Einsatz von EPOSA in den fachdidaktischen und schulpraktischen Kursen an der Romanistik Salzburg ist in der Zwischenzeit schon Routine. Wir freuen uns auch über die zielsprachigen Versionen, die seit kurzem zur Verfügung stehen. Sie ermöglichen den Aufbau einer mehrsprachigen Terminologie und erlauben interkulturelle Vergleiche mit den Schulrealitäten in den zielsprachigen Ländern. Bezüglich der so dringend notwendigen Vernetzung der Ausbildungsbereiche bleibt allerdings noch einiges zu tun. Wir sind weiterhin der Überzeugung, dass EPOSA das Potenzial hat, die Kontinuität in der Ausbildung von Sprachenlehrer/innen zu fördern.

4 Einsatzmöglichkeiten des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in der Lehrveranstaltung „Einführung in die Fachdidaktik“ an der Universität Graz

Ao. Univ.Prof. Dr. David Newby, B.A. M.Sc.
Abt. für Fachdidaktik und Sprachlehrforschung (<http://www.unifdz.at>)
Institut für Anglistik
Karl-Franzens-Universität Graz

4.1 Einleitung

Bei Präsentationsveranstaltungen des EPOSA wird manchmal die Frage gestellt, ob die Einführung von EPOSA zu einer radikalen Veränderung in den Inhalten der Lehrer/innenausbildung führt. Dies ist nicht der Fall. EPOSA hat in erster Linie eine unterstützende Funktion: es untermauert durch gezielte Fragestellungen die Kursinhalte und Ziele bestehender Lehrveranstaltungen. Die Kompetenzbeschreibungen (Deskriptoren) des EPOSA können zwar gelegentlich auf Lücken im Curriculum der Lehrer/innenausbildung hinweisen (siehe 1.5); sie dienen aber in erster Linie dem Zweck, dass Studierende über Inhalte reflektieren und diskutieren und auf diese Weise zu einem tieferen Bewusstsein von theoretischen und praktischen Aspekten des Sprachenunterrichts gelangen.

Das EPOSA ist ein flexibles Instrument, das auf unterschiedliche Weise zur Unterstützung der Lehrer/innenbildung eingesetzt werden kann. Im ersten Teil dieses Kapitels werden Beispiele für den Einsatz von EPOSA in einer Lehrveranstaltung des Instituts für Anglistik der Karl-Franzens-Universität Graz „*Introduction to Foreign Language Didactics (IFLD)*“ gezeigt. Diese Lehrveranstaltung ist der erste Fachdidaktikkurs, den Lehramtsstudierende am Institut für Anglistik absolvieren. Anschließend werden andere Verwendungen von EPOSTL am Institut für Anglistik skizziert.

4.2 EPOSA – „Persönliche Beschreibung“

Das EPOSA ist in drei Hauptteile gegliedert: die „Persönliche Beschreibung“, die „Selbstbeurteilung“, welche die 195 Kompetenzdeskriptoren enthält, und das „Dossier“. Das Ziel der persönlichen Beschreibung ist es, die Studierenden beim Nachdenken über bestimmte Aspekte in Bezug auf das Lehren im Allgemeinen zu unterstützen und Fragen zu reflektieren, die zu Beginn ihrer Lehrer/innenausbildung wichtig sind.

In der Lehrveranstaltung *IFLD* wird die „Persönliche Beschreibung“ in der ersten Stunde der Lehrveranstaltung eingesetzt. Da bekanntlich der Unterricht, den angehende Lehrer/innen als Schüler/innen erlebt haben, einen wesentlichen Einfluss auf die Methoden hat, die sie selbst anwenden, ist eine möglichst frühe kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Schulzeit notwendig. In der „Persönlichen Beschreibung“ werden Studierenden einige Fragen zum Fremdsprachenunterricht gestellt, die sie am Anfang ihrer Lehrer/innenausbildung anregen sollen, über ihre eigenen Erfahrungen als Lernende nachzudenken und ihre Meinungen zum Unterrichten zu äußern. Ein Beispiel:

„Als Lerner/in einer Fremdsprache in der Schule haben Sie bereits selbst viel Kontakt mit dem Lehren gehabt. Welche Aspekte – Qualitäten des/der Lehrenden, Übungen, etc. – Ihres selbst erlebten Sprachunterrichts beeinflussen die Art und Weise, wie Sie unterrichten bzw. nicht unterrichten möchten? (...) Analysieren Sie, warum die (negativen) Erfahrungen nicht positiv waren und überlegen Sie, was Sie unternehmen können, um die von Ihnen genannten Punkte zu verbessern.“ (EPOSA, S. 10)

Die Erkenntnisse, die aus dieser Aufgabe entstehen, dienen als wichtiger Einstieg in verschiedene didaktische Aspekte während des Kurses. Eine zweite Funktion dieser Aufgabe ist, dass Studierende auf diese Weise zur Erkenntnis gelangen, dass sie bezüglich Methodik keine *Tabula rasa* sind, sondern bereits über viele Erfahrungen und Erkenntnisse verfügen.

4.3 Selbstbeurteilung

Den Hauptteil des EPOSA bilden die „Kann-Beschreibungen“. Sie werden in der Lehrveranstaltung *IFLD* auf verschiedene Weise verwendet. Einige Beispiele werden angeführt.

4.3.1 Ziele einer Unit werden transparent

Das Skriptum der Lehrveranstaltung *IFLD* besteht aus mehreren Units, die sich mit verschiedenen Aspekten des Unterrichts befassen. Beispiele für Units sind „*Teaching Language as Communication*“ – hier werden Prinzipien des kommunikativen Unterrichts sowie der handlungsorientierte Ansatz erläutert; „*Setting aims and objectives*“ – hier werden unter anderem Lehrpläne und der GERS diskutiert; weiters „*Developing Reading Skills*“. Am Anfang jeder Unit werden „*Unit-Aims*“ aufgelistet. Das folgende Beispiel ist der Unit „*Reading*“ entnommen⁵.

The aims of this unit are:

- to consider what the skill of reading entails (4.1)*
- to consider what people read and why (4.2)*
- to consider different ways of reading (4.3)*
- to analyse reading activities (4.4)*
- to identify aspects of reading comprehension activity design(4.5)*
- to consider aspects of testing reading – for example, in the new Matura (4.7)*

Nach der Liste der Ziele werden die entsprechenden Deskriptoren (didaktische Kompetenzbeschreibungen) angeführt, die den Inhalt der Unit bilden.

The following EPOSTL descriptors will be discussed.

SELF ASSESSMENT

METHODOLOGY (Methodik)

D. Reading: Descriptors 1 – 7 (p. 26)

ASSESSMENT (Beurteilung des Lernens)

D. Language performance: 4 (p. 55)

⁵ Da diese Lehrveranstaltung auf Englisch gehalten wird, werden die englischen Formulierungen aus den Kurs-Units verwendet.

Auf diese Weise wird eine Verbindung zwischen den Zielen und Inhalten der Unit und den entsprechenden Deskriptoren aus EPOSTL hergestellt. Die Deskriptoren werden auch am Ende der Unit als Lernzielkontrolle verwendet (siehe 4.3.4).

4.3.2 Untermauerung von didaktischen Inhalten

Die Vermittlung von didaktischen Inhalten geschieht durch den/die Lehrerausbildner/in bzw. durch ein fachdidaktisches Handbuch, etc. Bis auf einige Definitionen im Glossar übernimmt das EPOSA diese Funktion nicht. Dennoch kann EPOSA eine unterstützende Rolle spielen. Die Unit „*Developing Reading Skills*“ enthält eine Liste von Aufgaben, die der/die Lehrende ausführen muss. Die acht Punkte sind von EPOSA-Deskriptoren begleitet.

As with any aspect of communicative methodology, reading does not simply consist of replicating what and how people read in real life. Various decisions have to be taken by the teacher, some of which are, together with the respective EPOSTL descriptor:

- 1. Selecting texts** for both intensive and extensive reading, both in class and outside of class. (descriptors 1, 8)
- 2. Classroom management:** who should read a text – teacher or student? Whether to read texts aloud, silently, in groups etc.? (descriptor 4)
3. What **pre-reading activities** to give to students to help them gain access to and prepare them for reading a text? (descriptor 2)
4. How to help students to **develop efficient reading strategies**? (descriptor 3, 5, 9)
5. What **questions to ask** or **tasks to give** either during or after the reading process?
6. How to help students **cope with (difficult) language** in a text? (descriptor 6)
7. How to design **post-reading (follow-up) activities** that link reading to other skills? (descriptor 7)
8. How to **test** reading skills? (Assessment, D., descriptor 4, p. 55)

4.3.3 Aufgaben als Sprungbrett zu Reflexion und Diskussion

Es wird gelegentlich die Kritik geäußert, dass das EPOSA den Unterricht auf eine bloße Checkliste von Kompetenzen reduziert. Jede/r, die/der das EPOSA verwendet, wird diese Kritik bald widerlegt finden, denn eine Diskussion der Deskriptoren führt zwangsläufig zu einer tiefgreifenden Reflexion darüber, woraus einzelne didaktische Kompetenzen bestehen. In alle Units der Lehrveranstaltung IFLD sind mündliche Aufgaben eingebaut, die in Kleingruppen während der Stunde durchgeführt werden. Das folgende Beispiel ist aus der Unit „*Developing reading skills*“ entnommen.

UNIT TASK

Read the following EPOSTL descriptor:

4. I can apply appropriate ways of reading a text in class (e.g. aloud, silently, in groups etc.).

(Methodology, Reading, p. 26)

Consider the various stages of the „Miss Sexy“⁶ reading activity. How would you get students to read the text at the different stages? Give your reasons.

6 Bezieht sich auf einen Text, den Studierende für Unterrichtszwecke erarbeiten.

In vielen Schulklassen innerhalb wie auch außerhalb Österreichs werden Texte oft von Schülerinnen und Schülern laut vorgelesen, eine/r nach dem anderen kommt dran. Der/die Lehrer/in unterbricht das Lesen, um falsche Aussprache zu korrigieren oder um Vokabeln abzufragen bzw. zu erklären. Diese Art zu lesen ist in der von Studierenden bisher erlebten Lehrkultur so fest verankert, dass sie sich noch nie darüber Gedanken gemacht haben, wie sinnvoll diese Art des Lesens ist, was den Erwerb von Lesekompetenz betrifft. Wie bei vielen Deskriptoren des EPOSA, enthält dieser Deskriptor eine grundlegende Frage der Methodik; dieser wird in einem Dialog mit anderen Studierenden und mit Lehrenden auf den Grund gegangen.

4.3.4 Selbstbeurteilung durch Studierende

Die „Kann-Beschreibungen“ erfüllen zwei Funktionen: einerseits sind sie Anlass zur Reflexion und Diskussion, woraus didaktische Kompetenzen bestehen; andererseits ermöglichen sie den Studierenden eine selbstständige Beurteilung ihrer eigenen Kompetenzen, und sie zeichnen so ihre Fortschritte während ihres Lehramtsstudiums auf. Während die zweite Funktion die erste voraussetzt – um sich selbst zu beurteilen, muss man auch darlegen können, woraus diese Kompetenz besteht –, können Deskriptoren als Instrument zur Reflexion verwendet werden, ohne dass die Studierenden eine Selbstbeurteilung durchführen. Dies ist vor allem sinnvoll in fachdidaktischen Kursen, die stattfinden, bevor das erste Schulpraktikum absolviert wird, und die Studierenden daher noch keine Unterrichtserfahrungen vorweisen können.

Das heißt aber nicht, dass in der Lehrveranstaltung *IFLD* keine Selbstbeurteilung durchgeführt wird: einige Deskriptoren eignen sich auch zur Selbstbeurteilung ohne Unterrichtserfahrungen. Ein Beispiel: „Ich kann eine Unterrichtsstunde in der Zielsprache durchführen.“ (Durchführung einer Unterrichtsstunde, Sprache im Klassenzimmer, S. 45.)

Die Selbstbeurteilung ist auch ein wichtiges Mittel, um die Kenntnisse und Kompetenzen, die sich Studierende während einer Lehrveranstaltung aneignen, transparent zu machen. Nach Erarbeitung des Stoffes der Unit „*Setting aims and objectives*“, in der u. a. der GERS und der AHS-Lehrplan behandelt werden, und nach Erfüllung der in Punkt 4.4 angeführten Dossieraufgabe, sind die Studierenden sehr wohl in der Lage, eine Selbstbeurteilung über den Deskriptor „Ich verstehe die in nationalen und lokalen Lehrplänen festgelegten Anforderungen“ durchzuführen.

Aber auch bei Deskriptoren, die sich auf didaktische Fertigkeiten beziehen, kann eine Selbstevaluierung vor dem Schulpraktikum durchgeführt werden. Das folgende Beispiel ist der Unit „*Developing Reading Skills*“ entnommen.

This unit has been concerned with the following descriptors:

SELF ASSESSMENT

Methodology: Reading (p. 26); descriptors 1 - 7

Assessment: Language Performance (p. 55); descriptor 4.

Go through these descriptors and make a self-assessment.

Diese Selbstevaluierung spielt als Vorbereitung für das Schulpraktikum eine wichtige Rolle. Die Kompetenzen, die Studierende durch die Erarbeitung der Unit erworben haben, werden transparent; dadurch wird Studierenden klar gemacht, dass sie mit dem Schulpraktikum nicht bei null beginnen. In diesem Fall sind die Deskriptoren nicht als „Ich kann ...-Beurteilungen“ zu verstehen, sondern sie drücken aus: „Ich glaube, ich werde können“.

4.4 Dossier Aufgaben

Der dritte Hauptteil des EPOSA besteht aus einem Dossier, in dem die Studierenden ihre Fortschritte dokumentieren und Arbeitsbeispiele anführen, die für ihren zukünftigen Beruf relevant sein können. Eine wesentliche Aufgabe, die das Dossier erfüllt, ist, die Reflexionen und Forschungsaufgaben, die die Studierenden ausgehend von EPOSA durchführen, gesammelt darzustellen. In der Lehrveranstaltung *IFLD* werden schriftliche Aufgaben gestellt, die in Teil F des Dossiers abgelegt werden. Hier geht es u. a. um Aufgaben, die sie selbst oder in Zusammenarbeit mit anderen geschrieben haben und die theoretische mit praktischen Überlegungen verbinden. Das folgende Beispiel wird meistens in Kleingruppen durchgeführt.

| <i>Written assignment</i> | <i>DOSSIER</i> |
|---|----------------|
| <p><i>Read the following EPOSTL descriptor:</i></p> <p><i>Context: Curriculum (p. 15)</i> <i>I can understand the requirements set in national and local curricula.</i></p> <p><i>Download the Austrian AHS-Unterstufe curriculum and answer the following questions.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. List some global goals of language learning.</i> <i>2. To what extent does the curriculum specify a) specific objectives b) learning outcomes?</i> <i>3. In what ways would you describe the curriculum as reflecting a „Communicative Approach“?</i> <i>4. To what extent do the statements on grammar correspond to how you were taught grammar in school?</i> <i>5. As a future teacher is there anything you would learn about how to deal with learners' errors?</i> <i>6. To what extent do the extracts on culture correspond to how it was dealt with in your school?</i> <i>7. Imagine that you have to explain the curriculum to parents during an Elternabend. What points would you focus on?</i> <p><i>Add your paper to section F of your dossier.</i></p> | |

4.5 Evaluierung des Fachdidaktik-Curriculums

Während das EPOSA, so wie das Europäische Sprachenportfolio, sich in erster Linie an Lernende richtet, kann es auch andere Funktionen erfüllen. Da die „Kann-Beschreibungen“ didaktische Kompetenzen als „Kernkompetenzen, [...] die sich Sprachenlehrende aneignen sollten“ (S. 5), darstellen, können sie wiederum als Checkliste für Lehrende eingesetzt werden, um zu überprüfen, ob diese Kompetenzen im fachdidaktischen Kursangebot behandelt werden, und dienen so dazu fachdidaktische Kurse zu evaluieren. Eine solche „Kontrollliste“ wurde am Institut für Anglistik erstellt, die einige Lücken – vor allem im Bereich des E-Learning – aufzeigt.

4.6 Evaluierung des Schulpraktikums

Ein Hauptziel des EPOSA ist es, „den Austausch zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und ihren Ausbilder/innen und Mentor/innen zu fördern.“ Wie an anderen österreichischen Universitäten lässt an der Universität Graz die Koordination zwischen fachdidaktischer Ausbildung und Schulpraktikum zu wünschen übrig. Ab dem Studienjahr 2010/2011 werden Maßnahmen gesetzt, um die Kluft zwischen Fachdidaktik und Schulpraktikum zu überbrücken. Hier spielt das EPOSA eine wichtige Rolle. Es soll in Zukunft ein Evaluierungsbogen eingesetzt werden, der auf Deskriptoren aus dem EPOSA basiert. Mentor/innen (Betreuungslehrer/innen) und Studierende werden in Zukunft folgende Anweisungen erhalten:

„Der vorliegende Evaluierungsbogen dient als Diskussionsgrundlage für Feedback und Evaluierung im Schulpraktikum I und II. Mentor/in und Praktikant/in wählen gemeinsam 10 bis 15 Deskriptoren aus dem EPOSA, die für die spezielle Unterrichtssituation im Praktikum relevant erscheinen. Diese bilden dann die Grundlage für die Hospitationen, Lehrauftritte und Diskussion. Bitte beachten Sie, dass bei der Evaluierung das Entwicklungspotenzial und das Bewusstsein für einzelne Bereiche und nicht die perfekte Performanz im Vordergrund stehen.“

Diese Vorgangsweise wird für alle Fremdsprachen verwendet. Darüber hinaus wird es folgende unterstützende Maßnahmen geben: neben einer Informationsveranstaltung über EPOSA werden allen Mentor/innen Weiterbildungskurse angeboten, die von Fachdidaktiker/innen gehalten werden.

Für Studierende ermöglicht diese Vorgangsweise eine lückenlose Verknüpfung zwischen fachdidaktischer Ausbildung und Schulpraktikum, da der Dialog zwischen ihnen und ihren Mentor/innen auf der Metasprache und den Inhalten, die EPOSTL liefert, basiert.

5 Der Einsatz von EPOSA an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Dr. Angela Horak, PH Steiermark
Fachbereich Englisch an Hauptschulen (www.phst.at)

5.1 Ausbildungsprogramm zur Hauptschullehrerin/zum Hauptschullehrer im Lehramtsfach Englisch

In der sechssemestrigen Ausbildung zur Hauptschullehrerin/zum Hauptschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Steiermark ist ein Grundprinzip, dass die theoretische und die praktische Ausbildung von Beginn an eng miteinander verbunden sind. Die humanwissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildungsmodule sind daher möglichst genau aufeinander abgestimmt. Parallel zu den theoriegeleiteten Lehrveranstaltungen in den Humanwissenschaften, der Sprachwissenschaft und der Fachdidaktik hospitieren die Studierenden den Unterricht in ihren beiden gewählten Fächern bereits im ersten Studiensemester an der Praxishauptschule einmal wöchentlich. Dabei werden sie von einem Fachdidaktiker/einer Fachdidaktikerin begleitet. Die Unterrichtsstunde wird protokolliert und im Anschluss daran gemeinsam mit der unterrichtenden Lehrerin bzw. dem unterrichtenden Lehrer und dem/der Fachdidaktiker/in reflektiert. Danach verfassen die Studierenden ein Reflexionsprotokoll. Begleitend dazu besuchen sie eine Lehrveranstaltung zu „Unterricht planen und analysieren“. Dabei werden sie mit den Grundlagen schriftlicher Planung, Analyse und Reflexion von Unterricht vertraut gemacht. Sie werden darauf vorbereitet, ab dem zweiten Semester eigenständig Unterrichtsstunden zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Die enge Zusammenarbeit zwischen dem unterrichtenden Lehrer bzw. der unterrichtenden Lehrerin und dem/der Fachdidaktiker/in ermöglichen eine genaue Abstimmung der Inhalte in den gezeigten Unterrichtsstunden und der begleitenden Fachdidaktik.

Im zweiten Semester unterrichten die Studierenden wöchentlich eine Stunde in ihrem Erstfach an einer Praxisschule, betreut von einer Praxislehrerin vor Ort und von einem/er Fachdidaktiker/in der Pädagogischen Hochschule. Im Unterrichtsfach Englisch werden die Studierenden von Fachdidaktikerinnen der Fachabteilung Englisch betreut. Die Zusammenarbeit der Praxislehrer/innen und Fachdidaktiker/innen ermöglichen wiederum, dass die Studierenden nach Möglichkeit Stundenaufträge bekommen, die sich mit den Inhalten der Fachdidaktikausbildung decken. Im Anschluss an die gehaltene Stunde wird diese analysiert und reflektiert. Eine schriftliche Reflexion ist jeder Planung beizufügen. Begleitend besuchen sie Lehrveranstaltungen zu Organisation von Unterricht, erfahren *Basic Methodology concepts* in der Fachdidaktik und können ein Tutorium besuchen, in welchem individuelle Fragen zur Fachdidaktik mit Bezug zur wöchentlichen Unterrichtspraxis behandelt werden. Die Studierenden sollen dazu hingeführt werden, das Prinzip von *Reflective teaching in second language classrooms* (vgl. Richards and Lockhart 1996) als wichtige Möglichkeit zur Professionalisierung zu erkennen und danach zu handeln. Sie sollen immer wieder ihr eigenes professionelles Handeln theoriegeleitet hinterfragen und sich in kleinen Schritten weiterentwickeln. Dabei spielt auch die *peer group* eine große Rolle, da die Studierenden in Zweier- oder Dreiergruppen ihre Unterrichtspraxis absolvieren und einander *Feedback* über die gehaltenen Unterrichtsstunden geben. Nach der Reflexion der gehaltenen Stunde setzen sie sich individuelle Schwerpunkte für die nächste Unterrichtsstunde und beauftragen ihre Kolleginnen und Kollegen, besonders auf die Einhaltung der gesetzten Ziele zu achten.

Im dritten Semester unterrichten die Studierenden ebenfalls wöchentlich eine Stunde in ihrem Erstfach an einer Praxisschule und werden so wie im zweiten Semester betreut. Ihre Kompetenzen erweitern sich schrittweise. Parallel dazu besuchen sie entsprechende

Lehrveranstaltungen in den Humanwissenschaften, der Sprachwissenschaft, der Fachdidaktik und der schulpraktischen Ausbildung. Im vierten und fünften Semester findet die Unterrichtspraxis im Zweifach statt.

Im fünften Semester unterrichten die Studierenden eine Woche und im sechsten Semester drei Wochen an einer Praxisschule in beiden Fächern. Daneben besuchen sie weiterhin humanwissenschaftliche, sprachwissenschaftliche, fachdidaktische und zur schulpraktischen Ausbildung gehörende Lehrveranstaltungen.

5.2 Die Arbeit mit dem Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)

5.2.1 Einführung

Mit großer Begeisterung seitens der Lehrveranstaltungsleiterin wurde bereits im Wintersemester 2007/08 die Verwendung des EPOSA in der englischen Version *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) – da alle Lehrveranstaltungen in englischer Sprache abgehalten werden – sowohl in die Fachdidaktik als auch in die schulpraktische Ausbildung integriert. Zunächst wurden die Studierenden des ersten Semesters mit den Zielen und Intentionen vertraut gemacht, danach sollten sie ihr eigenes Fremdsprachenlernen reflektieren sowie ihre Erwartungen an ihre Ausbildung konkretisieren. In den sich daraus ergebenden Diskussionen bemühte sich die Lehrveranstaltungsleiterin, den besonderen persönlichen Nutzen von EPOSA auf dem Weg zur Professionalisierung erlebbar zu machen. Nach den ersten Erfahrungen der Studierenden aus den Unterrichtsbeobachtungen und den Inhalten der Fachdidaktik war es möglich, sich dem Herzstück des EPOSA, den „Kann-Beschreibungen“, zu nähern. Für viele war diese Art der Selbstreflexion etwas vollkommen Neues. Parallel zu den Inhalten in der Fachdidaktik wurden die entsprechenden Kapitel im EPOSA diskutiert und in Zusammenhang mit den hospitierten Unterrichtsstunden reflektiert, z. B. „Welche Kompetenzen sind notwendig, um diese Unterrichtsstunde durchzuführen? Suchen Sie im EPOSA die entsprechenden Deskriptoren“.

Sehr bald wurde klar, wie komplex Unterricht ist und wie viele verschiedene Komponenten berücksichtigt werden müssen, um eine Unterrichtsstunde erfolgreich durchzuführen. Es ergaben sich viele Diskussionsanlässe und die Studierenden wurden so nebenbei mit wichtigem Fachvokabular vertraut, wobei das Glossar sehr hilfreich war. Es wurde sofort klar, dass das EPOSA nicht linear von Seite eins bis Seite xx gelesen werden kann, sondern dass es ein Arbeitswerkzeug ist, wo immer die entsprechenden Stellen gesucht werden müssen. Die wichtigen Kapitel waren zunächst *Context; Methodology; Lesson planning; Conducting a lesson; Independent learning*, in welchen immer wieder die entsprechenden Unterkapitel nachgeschlagen und passende Deskriptoren gesucht werden mussten. Die Kommentare der Studierenden waren sehr unterschiedlich, sie reichten von „Sehr interessant, nun weiß ich, was es alles noch zu lernen gibt“ bis „das werd ich ja nie alles können“. Einige waren begeistert, einige sehr interessiert und einige fürchteten die viele zusätzliche Arbeit.

Die Idee der Selbstreflexion mit positiv formulierten Deskriptoren wurde insgesamt sehr begrüßt. „Es ist toll, dass man hier immer wieder sieht, was man schon alles kann.“ Eine längere Diskussion entstand über die Art, die Progression einzutragen und darüber, dass die Pfeile keinen Endpunkt darstellen. Hier konnte ganz konkret über das Schlagwort des lebenslangen Lernens reflektiert werden. Es wurde auch bald klar, dass eine sechssemestrige Ausbildung nicht alle Bereiche bis ins Detail abdecken kann. Viele Studierende begrüßten es sehr, mit dem EPOSA eine Art „Big Picture“ über die Kompetenzen zu bekommen, die sie für ihre Profession brauchen, und waren erstaunt darüber, was da alles dazu gehört.

Ein konkretes Rückmeldebeispiel einer Studierenden am Ende des ersten Semesters soll das oben Gesagte nochmals veranschaulichen:

„Getting to know the EPOSTL was really interesting! When I first skimmed through the EPOSTL I thought that there is so much that I still have to learn. Of course I still think that I have to learn a lot, but I realized that there is already a lot I CAN DO! I'm sure that it will be very interesting to go over the EPOSTL at the end of the year and see where I will have improved.“

5.2.2 EPOSA in Verbindung mit der fachdidaktischen Ausbildung

In einer der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen wurden die Studierenden mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) und mit dem Europäischen Sprachenportfolio sowie deren Prinzipien der Kompetenzorientierung, der Selbstreflexion und damit der Möglichkeit des eigenverantwortlichen, autonomen Lernens bekannt gemacht. Hier wurden auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum EPOSA diskutiert (vgl. den Beitrag von David Newby „Was ist das EPOSA“ in dieser Publikation).

In einer weiteren fachdidaktischen Lehrveranstaltung wurde immer wieder mit dem EPOSA gecheckt, was gerade besprochen wurde, bzw. bei der Auseinandersetzung mit *Teaching reading* diskutiert, was die einzelnen Deskriptoren in diesem Zusammenhang ganz konkret bedeuten, z. B. *„I can provide a range of pre-reading activities to help learners to orientate themselves to a text.“* (vgl. EPOSTL S. 26). Eines der Prüfungserfordernisse des zweiten Semesters war eine Stundenplanung mit Schwerpunkt auf den rezeptiven Fertigkeiten und Auflistung jener Kompetenzen, die erforderlich sind, um diese Stunde erfolgreich durchzuführen. Dazu wurden die entsprechenden Deskriptoren aus dem EPOSTL zitiert.

Beispiel

Die hier reflektierte Unterrichtsstunde hatte sinnerfassendes Lesen einer Geschichte zum Ziel. Dazu sollten die Schülerinnen und Schüler einer sechsten Schulstufe durch entsprechende *comprehension exercises* nachweisen, dass sie den Text im Detail verstehen. Folgende erforderliche Kompetenzen hatte die Studierende des zweiten Semesters dafür angeführt, um die Stunde erfolgreich durchführen zu können:

Context (EPOSTL, p. 14-19)

Curriculum

I can understand the requirements set in national and local curricula.

Lesson planning (EPOSTL, p. 33-37)

Identification of Learning objectives

I can plan specific learning objectives for individual lessons.

Lesson content

I can structure lesson plans in a coherent and varied sequence of content.

I can identify time needed for specific topics and activities and plan accordingly.

Lesson organisation

I can select from and plan a variety of organisational forms (frontal, individual, pair, group work) as appropriate.

Conducting a lesson (EPOSTL, p. 38-43)

Using lesson plans

I can start a lesson in an engaging way.

I can be flexible when working from a lesson plan and respond to learner interests as the lesson progresses.

I can finish off a lesson in a focused way.

Content

I can present language content (new and previously encountered items of language, topics etc.) in ways which are appropriate for individuals and specific groups of learners.

Interaction with learners

I can settle a group of learners into a room and gain their attention at the beginning of a lesson.

I can encourage learner participation whenever possible.

Classroom management

I can take on different roles according to the needs of the learners and requirements of the activity (resource person, mediator, supervisor etc.)

I can create opportunities for and manage individual, partner, group and whole class work.

I can make and use resources efficiently (flash cards, charts etc.)

Classroom language

I can conduct a lesson in the target language

I can encourage learners to use the target language in their activities.

Methodology (EPOSTL, p. 20-29)

Vocabulary

I can evaluate and select a variety of activities which help learners to learn vocabulary.

Reading

I can select texts appropriate to the needs, interest and language level of the learners.

I can provide a range of pre-reading activities to help learners to orientate themselves to a text.

I can encourage learners to use their knowledge of a topic and their expectations about a text when reading.

I can apply appropriate ways of reading a text in class (e.g. silently, aloud, in groups etc.)

I can set different activities in order to practise and develop different reading strategies according to the purpose of reading (skimming, scanning etc.)

I can evaluate and select a variety of post-reading tasks to provide a bridge between reading and other skills.

Independent Learning (EPOSTL, p. 44-50)

Homework

I can evaluate and select tasks most suited to be carried out by learners at home.

Personal comment

„I am sorry to say that I cannot do all that yet, but I have an idea of most of it, but only an idea.“

Zusätzlich war die Vorlage des EPOSA eine der Bedingungen, um die fachdidaktische Lehrveranstaltung im zweiten Semester erfolgreich abzuschließen. Dabei wurde für die Vorlage keine Note vergeben, es gab auch kein Richtig oder Falsch bei dem, was die Studierenden ausfüllten. Der Gedanke der Selbstreflexion und des autonomen Umgangs wurden sehr ernst genommen. Die Vorlage diente dazu, festzustellen, ob die Studierenden das EPOSA verwendeten, und die Lehrveranstaltungsleiterin erhielt wichtige Rückmeldungen darüber, wie die Inhalte der Lehrveranstaltungen bei den Studierenden angekommen waren und wo noch Erklärungsbedarf bestand, bzw. wo die Studierenden auch in anderen Lehrveranstaltungen ihre Kompetenzen erweitern konnten, wie z. B. im Bereich der virtuellen Lernumgebungen.

Manchmal wurden in diesem Zusammenhang persönliche Kommentare zum EPOSA abgegeben.

Beispiel:

„An interesting topic in the seminar was definitely the EPOSTL. I think it is very helpful for me as a future language teacher to have an instrument which helps me to reflect my teaching skills and also to see my progress. The set up of the EPOSTL is very positive. It gives me the feeling that I can do a lot of things already. This tool provides a clearer look at my teaching competences. I started with the EPOSTL last semester and now and then I have a look at it. It gives me constructive feedback on what I still have to work on.

This very useful tool helps me to set new aims in the future and it encourages me to improve my way of teaching. The ‚can do effect‘ of the statements provides a lot of good energy for further study.“

5.2.3 EPOSA in Verbindung mit der schulpraktischen Ausbildung

Auch in der schulpraktischen Ausbildung wurde das EPOSA zur Stundenreflexion eingesetzt. Die Studierenden konnten mit Hilfe des EPOSA reflektieren, welche Kompetenzen sie schon erworben hatten, nachdem sie eine Unterrichtsstunde erfolgreich durchgeführt hatten. Die meisten der Studierenden waren dabei sehr selbstkritisch.

Beispiel

Reading (EPOSTL, p. 26)

- 1. I can select texts appropriate to the needs, interests and language level of the learners.*

Comment: I think I can do this. I have to add that the course books are of great help in this process.

- 2. I can provide a range of pre-reading activities to help learners to orientate themselves to a text.*

Comment: I know what pre-work is useful in order to help the learners in their reading process.

- 3. I can encourage learners to use their knowledge of a topic and their expectations about a text when reading.*

Comment: I can motivate the learners, but not always.

- 4. I can apply appropriate ways of reading a text in class (e.g. silently, aloud, in groups etc.)*

Comment: In general I can do that, but I have to work on my sensibility in order to find out what is appropriate in different situations.

- 5. I can set different activities in order to practise and develop different reading strategies according to the purpose of reading (skimming, scanning etc.)*

Comment: I have to work on that.

- 6. I can help learners to develop different strategies to cope with difficult or unknown vocabulary in a text.*

Comment: I have some ideas of how to do that, but I haven't done that often so far. (I have only used word and picture cards, but I haven't taught them any strategies they could use by themselves.)

7. *I can evaluate and select a variety of post-reading tasks to provide a bridge between reading and other tasks.*

Comment: Yes, I can do that.

8. *I can recommend books appropriate to the needs, interests and language level of the learners.*

Comment: I can't do that at all, because I don't know enough books for that age group which are easy to read and interesting.

Besonders interessant war die Gesamtreflexion der Studierenden nach ihrem dreiwöchigen Schulpraktikum im sechsten Semester (Blockpraktikum). Hier konnten die Studierenden reflektieren, was sie schon alles können, aber es wurde auch genau sichtbar, was in der Ausbildung noch zu kurz gekommen war. Da das Schulpraktikum am Beginn des sechsten Semesters stattfindet, konnte im laufenden Semester im Unterricht noch aufgegriffen werden, was die Studierenden als besonders wichtig erachteten und wo sie sich beim Unterrichten noch nicht sicher genug fühlten. Im vergangenen sechsten Semester war dies der Bereich der Beurteilung. Im Blockpraktikum waren Hausübungskorrekturen und die Planung und Durchführung von Schularbeiten Teil ihrer Arbeit, und dies bot viel an Diskussionsstoff und bedurfte zusätzlicher Information. Es war ein guter Zeitpunkt, um diesen Bereich ausführlich zu besprechen, denn die Motivation war sehr hoch.

5.3 Wichtige nächste Schritte

Der wichtigste nächste Schritt ist die Einbeziehung der Praxislehrer/innen in die Arbeit mit EPOSA. An der Pädagogischen Hochschule werden alljährlich mehr oder weniger verpflichtende Fortbildungsveranstaltungen für Praxislehrer/innen angeboten. Die vordringliche Aufgabe wird es nun sein, die Praxislehrer/innen mit EPOSA vertraut zu machen, sie zu informieren, wie EPOSA mit den Studierenden bereits eingesetzt wird und Vorschläge zu machen, wie EPOSA in die Planung, Durchführung und Reflexion der Schulpraxis noch besser integriert werden kann. Einige der Praxislehrer/innen haben bereits ihr Interesse bekundet, da sie in den Praxismappen der Studierenden die EPOSA Reflexionen gesehen hatten.

In einem weiteren Schritt sollte in einer Fachkonferenz mit den Kolleginnen genau festgelegt werden, welche Teile von EPOSA in welchen Kursen besonders berücksichtigt werden sollen, bzw. wie EPOSA bereits in die Kursplanung miteinbezogen werden kann. Außerdem gilt es zu überlegen, wie der Dossierteil integriert werden kann. Es war bisher nicht wirklich erforderlich, da die Studierenden ihre Reflexionen ohnehin in der Praxismappe bei der jeweils gehaltenen Unterrichtsstunde sammeln.

6 EPOSA als Begleitinstrument im Weiterbildungslehrgang „Französisch in der Sekundarstufe 1“

Mag. Elisabeth Schallenberg, PH Vorarlberg (www.ph-vorarlberg.ac.at)

Die politische Entscheidung für das Vorarlberger Modell der Neuen Mittelschule im Herbst 2007 und das geplante Einführen einer zweiten lebenden Sprache für AHS-reife Schüler/innen ab dem Schuljahr 2009/10 bzw. 2010/11 machte ein entsprechendes Weiterbildungsangebot für Hauptschullehrer/innen an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg notwendig.

Als Romanistin und Bereichsleiterin für Sprachen am Institut für Lebensbegleitendes Lernen AHS und BMHS war ich maßgeblich für die Konzeption des Curriculums „Französisch in der Sekundarstufe 1“ im Ausmaß von 42 EC (Erwerb einer Lehrbefähigung für Französisch an Hauptschulen) verantwortlich. Meine langjährige Tätigkeit als Leiterin des Sprachen-Ressourcen-Zentrums SpEAK und meine enge Zusammenarbeit mit dem ÖSZ in Graz (u. a. Mitgliedschaft im bundesweiten GERS-Arbeitskreis) ermöglichten wertvolle Kontakte mit österreichischen Sprachenexpert/innen sowie Einblicke in die aktuellsten Entwicklungen der Sprachendidaktik. Die Erfahrungen und Kenntnisse, die sich aus der Kooperation mit dem ÖSZ ergaben, machten mir bewusst, dass die auf der Basis des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) entwickelten Produkte wie das Europäische Sprachenportfolio (ESP) und das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPO-SA) zwingend als Begleitinstrumente im Curriculum verankert werden müssen.

6.1 Akzeptanz der Selbstevaluation mit EPOSA in einer inhomogenen Studierendengruppe?

Der auf sechs Semester ausgerichtete Lehrgang startete im Studienjahr 2008/09 mit den Modulen 1 und 2 „*Lire et écrire*“ bzw. „*Ecouter et parler*“. Ausgehend vom Niveau B1 (Reifeprüfung) lag in der Sprachauffrischung der Schwerpunkt im Wintersemester (WS) auf den Fertigkeiten Lesen und Schreiben, im Sommersemester (SS) auf den Teilfertigkeiten Hören, monologisches und interaktives Sprechen. Die Inhalte des Fachdidaktikseminars im Ausmaß von 2 Semesterwochenstunden folgten nach einer allgemeinen Einführungsphase im Wesentlichen den vorgegebenen Modulleitthemen.

Zu Beginn des WS 2008/09 sah ich mich als Dozierende in der Sprachwissenschaft und Fachdidaktik mit einer sowohl altersmäßig als auch fachlich äußerst inhomogenen Gruppe von Studierenden konfrontiert: 19 Frauen und ein Mann im Alter von 26 bis 55 Jahren mit unterschiedlichen Fächerkombinationen und Berufserfahrungen (7 mit dem Fach Englisch, 6 mit dem Fach Deutsch, eine Kollegin mit DaZ/DaF-Unterrichtserfahrung in der Erwachsenenbildung, 3 Kolleginnen mit Französisch als Freifach, eine Kollegin mit Spanisch als Freifach, 2 Mathematikerinnen) und sehr divergierenden Französischkompetenzen. Sie alle waren entschlossen, eine Lehrbefähigung für Französisch (Sekundarstufe 1/Neue Vorarlberger Mittelschule) im Rahmen eines berufsbegleitenden 6-semesterigen Weiterbildungslehrgangs zu erwerben.

Das Ausgangssprachniveau der meisten Lehrgangsteilnehmer/innen erlaubte im ersten Studienjahr die durchgängige Verwendung der französischen Sprache in der Fachdidaktik nicht bzw. nur sehr begrenzt und immer in bilingualer Darbietung. Durch den aktiven Einsatz der *französischsprachigen EPOSA-Version (PEPELF)* ergab sich ganz natürlich und vorerst auf der rezeptiven Ebene die Möglichkeit, die französische Fachterminologie im Sinne eines schrittweise einsetzenden CLIL-Unterrichts einzuführen. So etwa erfolgte der aktive Zugriff auf das *Glossaire/Glossar* (ab S. 75) bereits in der Anfangsphase der Französischdidaktik und wurde laufend vertieft.

Bereits für die erste Fachdidaktikeinheit im Oktober 2008 war nach einer allgemeinen Einführung in die wissenschaftliche Definition der Sprachendidaktik und einer Kurzpräsentation der im Curriculum explizit vorgesehenen Begleitinstrumente ESP 15+ (für die Sprachausbildung), ESP Mittelstufe und EPOSA (für die Fachdidaktik Französisch) eine Einstiegssequenz mit EPOSA geplant. In einer Reflexionsphase wurden die Studierenden aufgefordert, ihre persönlichen fachdidaktischen Bedürfnisse und Erwartungen unter Angabe ihrer Unterrichtsfächer zu skizzieren (EPOSA/PEPELF, Persönliche Erklärung/*Déclaration personnelle*, S. 11/3: mit Moderationskarten in Moderationstechnik durchgeführt). Die Ergebnisse zeigten, dass die Kolleg/innen mit Englisch als Erstfach mehrheitlich der Meinung waren, ihre fachdidaktischen Kenntnisse problemlos auch im Französischunterricht einsetzen zu können, während die Deutschlehrer/innen wenig Möglichkeit zum Transfer sahen. Die Naturwissenschaftler/innen (Mathematik, Biologie) gaben ihrem Gefühl Ausdruck, keine konkreten Vorstellungen von der Sprachvermittlung zu haben. Allen geäußerten Erwartungen an die Fachdidaktik Französisch war jedoch gemeinsam, dass die genannten Bereiche nur einen Bruchteil der für den Lehrgang vorgesehenen fachdidaktischen Themen abdeckten. Die häufigsten Stichworte, die auf den Moderationskarten aufschienen, waren „Grammatikvermittlung, Lernspiele, Aussprache, Lehrbücher, Arbeitsblätter, neue Ideen und Anregungen“.

In einem nächsten Schritt bearbeiteten die Studierenden individuell die Punkte 1 und 2 der *Déclaration personnelle* (S. 10), wobei es ihnen freigestellt war, die Notizen und Antworten entweder in der Ziel- oder Muttersprache zu formulieren. Die abschließende Bearbeitung des Punktes 4/ S. 11 erfolgte zuerst in Einzel-, dann in Partnerarbeit, wobei nicht das Ergebnis, sondern der Reflexions- und Dialogprozess im Mittelpunkt stand. Für mich als Lehrende ergab sich dennoch eine erste Groborientierung über die Ausgangskenntnisse und Haltungen der Studierenden – die je nach Zweiergruppe unterschiedlich langen und mehr oder weniger differenzierten Kriterienlisten hatten eine Gemeinsamkeit: der Fähigkeit, Grammatik darbieten und erklären zu können, wurde allgemein eine hohe Bedeutung zugewiesen. Diese Gewichtung deckte sich mit den Ergebnissen der Bedarfserhebung („Welche Grammatik? Zu welchem Zeitpunkt? Wie?“).

Am Ende dieses ersten Didaktikseminars stand schließlich der Arbeitsauftrag, unter <http://epostl2.ecml.at/resources> die französische Version von EPOSA herunterzuladen, auszu-drucken und sich mit der inhaltlichen Gliederung vertraut zu machen.

Eine Kollegin mit Englischlehramt brachte aus diesem Anlass ihren Unmut zum Ausdruck, nach 20-jähriger Unterrichtserfahrung im Fachdidaktikseminar nicht wie eine „Anfängerin“ behandelt werden zu wollen. Sie und einige andere Kolleg/innen gaben zu verstehen, dass die Zeit zu wertvoll wäre, um sie mit dem Ausfüllen von Fragebögen zu verbringen. Als im Beruf stehende Lehrer/innen mit mehr oder weniger Praxiserfahrung bräuchten sie vor allem konkrete Arbeitsmaterialien, die sofort im Unterricht einsetzbar wären, und keine zeitraubenden Reflexionsphasen. An dieser Stelle regte sich deutlicher Widerspruch seitens der Naturwissenschaftlerinnen, die sich bewusst an einem Neubeginn sahen. Die Mehrheit der Lehrgangsteilnehmer/innen akzeptierte jedoch die EPOSA-Einstiegsvariante und beschloss, vorerst abzuwarten, welche weiteren Themen, Inhalte und Arbeitsformen in der Französischdidaktik vorgesehen wären.

Spätestens nach den drei folgenden Didaktikeinheiten, die der europäischen Sprachenpolitik und dem Paradigmenwechsel im Sprachenunterricht, dem GERS und seinen „Produkten“ (Neuer Lehrplan HS/AHS-Unterstufe, ESP, Bildungsstandards) gewidmet waren, erkannte jedoch auch die anfangs so kritisch eingestellte Kollegin den grundlegenden Wandel, den das Sprachenlehren und -lernen in den vergangenen 10 Jahren erfahren hatte und die daraus resultierende Notwendigkeit, sich auch (oder gerade) nach vielen Jahren der Unterrichtspraxis wieder mit aktuellen Entwicklungen in der Sprachendidaktik zu befassen.

Die Verwendung von Portfolios glaubten alle Lehrgangsteilnehmer/innen hinreichend zu kennen, wobei rasch deutlich wurde, dass fast alle nur den Dossier-, also Präsen-

tions- bzw. Dokumentationsteil eines Portfolios im Auge hatten. Einzig eine Kollegin, die an einer Pflichtschule in Buchs/Schweiz tätig ist, wo die Verwendung des Schweizer Sprachenportfolios verpflichtend vorgeschrieben ist, war mit diesem Lernbegleiter, seiner Dreigliederung und seinen Intentionen gut vertraut. Das Prinzip der Selbsteinschätzung erlebten 19 von 20 Studierenden daher erstmals im Rahmen des Französischlehrgangs, einerseits anhand der EPOSA-Checklisten in der Fachdidaktikausbildung, andererseits bei der Bearbeitung der Checklisten aus dem ESP 15+ im Seminar Sprachprogression. Es kann angenommen werden, dass eigene Erfahrungen mit Selbstevaluation die Bereitschaft der Lehrer/innen, das ESP Mittelstufe im Sprachenunterricht aktiv zu verwenden, erhöht.

6.2 Einblick in die Arbeit mit ausgewählten EPOSA-Checklisten

Für die Studierenden des Französischlehrgangs verging nach dem ersten Kontakt mit EPOSA (wie oben beschrieben) ein Semester, bis eine Selbstevaluierung anhand ausgewählter Checklisten erstmals sinnvoll erschien.

Als Fachdidaktikerin studierte ich jedoch die Checklisten *Compréhension écrite*/Leseverstehen (S. 26) und *Production écrite/Interaction écrite*/Schreibproduktion (S. 23), *Production orale/Interaction orale*/Sprechen (S. 21) sowie *Compréhension orale*/Hörverstehen (S. 25) bereits parallel zu meiner Unterrichtsplanung für die Module 1 und 2, da mir die einzelnen Deskriptoren wichtige Hinweise für zu vertiefende Inhalte boten. Gegen Ende des jeweiligen Semesters zog ich die Listen neuerdings heran, um die Vollständigkeit meines Lehrangebots zu überprüfen.

Die Studierenden wurden jeweils zu Beginn des 2. Semesters bzw. des 3. Semesters im Sinne einer individuellen Standortbestimmung, einer impliziten Auffrischung der Terminologie in der Zielsprache sowie einer globalen Wiederholung der fachdidaktischen Inhalte der Module 1 und 2 mit ausgewählten, den Semesterthemen (siehe oben) entsprechenden, Checklisten konfrontiert.

In der Liste „A. Programme/Lehrplanvorgaben“ (Kapitel *Contexte*/Kontext, S. 15) wurden die Fragen 1., 2. und 3. bearbeitet. Die Prinzipien und grundlegenden Aussagen des GERS sowie des ESP und die Möglichkeiten des Einsatzes im Sprachenunterricht mussten nach den einführenden Fachdidaktikeinheiten allen Studierenden weitgehend bekannt sein. Die Frage 2 (die Unterrichtsplanung und -durchführung betreffend) sollte erst zu einem späteren Zeitpunkt des Studiums der Selbsteinschätzung unterzogen werden.

Nachdem in der Fachdidaktik des ersten Studienjahrs die 5 sprachlichen Teilfertigkeiten inhaltlich im Mittelpunkt standen, die Studierenden sowohl mit den Global- als auch Detailskalen (Schwerpunktniveau A1 und A2) des GERS eingehend vertraut gemacht wurden, die Auswahl und Didaktisierung authentischer Basistexte (Lesen, Hören) sowie das Angebot passender Übungsmaterialien thematisiert wurden, Lehrbücher nach ihrer GERS-Konformität vergleichend untersucht und verschiedene Methoden der Wortschatzarbeit präsentiert wurden, usw., konnten mit oben genannter Intention zum selben Zeitpunkt die Checklisten aus dem Kapitel Methodologie in folgender Abfolge bearbeitet werden: Zu Beginn des 2. Semesters – *Compréhension écrite*/Leseverstehen (D. S. 26), *Production écrite/Interaction écrite*/Schreibproduktion (B. S. 23); zu Beginn des 3. Semesters – *Compréhension orale*/Hörverständnis (C. S. 25), *Production orale/Interaction orale/Sprechen* (A. S. 21), *Vocabulaire/Wortschatz* (F. S. 29). Die anfängliche Skepsis einzelner Studierender gegenüber diesen Reflexionsphasen war spürbar gewichen, und alle zeigten große Bereitschaft, die Listen als Instrument der Selbstkontrolle und Wiederholung jeweils zu Beginn einer Unterrichtseinheit auszufüllen. Ein neugieriger „Blick über die Schultern“ der Studierenden auf die Zeitleisten zeigte, dass die Selbsteinschätzung meist im 50%-Bereich lag, selten darüber.

Das Modul 3 im zweiten Studienjahr (WS 2009/10) stand unter dem Gesamthema „*Faire entrer le monde francophone en classe*“ und sah als immanente Prüfung eine fachdidaktische Modularbeit in Dreiergruppen vor. Die Aufgabe bestand darin, eine Unterrichtssequenz von 6 bis 9 Einheiten passend zum Rahmenthema „Die frankophone Welt“ für das Niveau A 2 nach einem vorgegebenen Planungsraster (siehe Anhang) zu erstellen. Ziel dieser Arbeit war, die theoretischen Didaktikinhalte der Module 1, 2 und 3 zusammenzuführen und in die Praxis umzusetzen.

Nach einer Wiederholungsphase anhand des neuen Lehrplans HS/AHS-Unterstufe und der Kompetenzbeschreibungen ROM8 (Praxisreihe, ÖSZ) lag der Fokus auf den unterschiedlichen Methoden der Grammatikdarbietung, der Unterrichtsplanung und der Erstellung modellhafter Stundenbilder. Besonderes Augenmerk wurde auf die Auswahl passender (authentischer) Texte als Basis für handlungsorientierte Aufgabenstellungen gerichtet, wobei der Unterschied zwischen einer Übung/*exercice* (Schwerpunkt liegt auf der Form) und einer kommunikativen Lernaufgabe/*tâche communicative/actionnelle* (Schwerpunkt liegt auf dem Inhalt/der Lösung) herausgearbeitet wurde.

Im Gegensatz zur angeleiteten und in den Didaktikunterricht integrierten EPOSA-Arbeit des ersten Studienjahres wurde die freiwillige Bearbeitung der Checklisten im Modul 3 in die Eigenverantwortung der Studierenden übertragen. Zu Beginn der intensiven praktischen Erarbeitung der Unterrichtssequenzen im Rahmen der Modularbeit wurden folgende EPOSA-Checklisten als Empfehlung aufgezeigt: *Methodologie* – E. *Grammaire* (S. 28), G. *Culture* (S. 30). *Ressources* (S. 33). *Préparation du cours* – A. *Identification des objectifs d'apprentissage* (S. 36), B. *Contenu de la leçon* (S. 37), C. *Organisation du cours* (S. 39). Leider ist der Erstellung von Lernmaterialien und Lernaktivitäten nur der Deskriptor 5 in *Ressource* gewidmet (S. 33). Eine eigene Checkliste „Erstellen handlungsorientierter Lernaufgaben“ mit Bezug zu den GERS-Niveaus, den sprachlichen Teilfertigkeiten, den anzupeilenden allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen (linguistische, pragmatische und soziolinguistische) wäre eine wertvolle Ergänzung.

Die außerordentliche Qualität der zu Beginn des SS 2010 vorgelegten Modularbeiten lässt die Vermutung zu, dass die EPOSA-Hinweise sehr wohl genutzt wurden und Früchte trugen.

6.3 Weiterentwicklungsvorschläge für das EPOSA⁷

In Anbetracht der Unkenntnis älterer, aber auch jüngerer im Beruf stehender Sprachlehrer/innen, den GERS, seine detaillierten Inhalte und Intentionen betreffend, schiene es vorteilhaft, in den Selbstevaluierungslisten jeweils den Bezug zu spezifischen Bereichen des Referenzrahmens/GERS explizit herzustellen – Wiederholungen und/oder Überschneidungen wären nicht als Nach-, sondern eher als Vorteil zu sehen. So wie erfreulicherweise das Prinzip „Strategien entwickeln“ in vielen EPOSA-Deskriptoren immer wieder aufscheint und somit deutlicher ins Bewusstsein der Studierenden gelangt, könnte es beispielsweise in den Listen zum Lese- und Hörverstehen auch heißen „Ich kenne die Detailskalen des GERS zu ...“. In den Deskriptoren im Abschnitt „Methodik“ des EPOSA zu den 4 sprachlichen Fertigkeiten könnte die Frage nach der Testerstellung ergänzt werden: „Ich kann eine Testaufgabe (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen ...) erstellen, die auf einen oder mehrere GERS-Deskriptoren ausgerichtet ist“/ „Ich kenne Formate, die eine valide Testung des Hör-/Leseverständnisses ermöglichen.“ Für die Wahl der im Sprachunterricht zu behandelnden Themenkreise/Inhalte könnte das Wissen um die Tabelle 5 des GERS „Externer Verwendungskontext: Beschreibungskategorien“ (4.1.2) abgefragt werden: „Ich kann der Tabelle 5/GERS für den Lerner relevante Themen und Kontexte der Sprachverwendung entnehmen.“

7 Anmerkung von David Newby: Das EPOSA enthält einen umfangreichen Deskriptorenkatalog, der aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Es steht jedem/jeder Benutzer/in des EPOSA frei, zusätzliche für den eigenen Kontext relevante Deskriptoren hinzuzufügen, wie es hier Elisabeth Schallenberg tut.

Sprachen, welche im Rahmen von Weiterbildungslehrgängen angeboten werden, sind oft Tertiärsprachen; der Didaktikunterricht hat dieser Tatsache Rechnung zu tragen. Das EPOSA nimmt zwar vereinzelt Bezug auf die sprachlichen Vorkenntnisse und kulturellen Hintergründe der Lerner/innen, ein eigenes Kapitel „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ wäre nicht nur eine sinnvolle Ergänzung (für Studierende der Erstausbildung und der Weiterbildung), sondern auch ein klares Signal: Es gilt, bei allen Lehrenden das Bewusstsein für den Tertiärsprachenunterricht zu schärfen, die Aufmerksamkeit auch auf die Inhalte des L2-Unterrichts (meist Englisch) zu richten, auf die Bedeutung des interlingualen Wortschatzes zu verweisen, deutlich zu machen, dass die Unterrichtssprache bzw. Englisch wichtige Brückenfunktion zu anderen Sprachen hat.

Die Arbeit der zukünftigen Tertiärsprachenlehrer/innen an den Neuen Mittelschulen wird stärker als bisher auch eine Binnendifferenzierung im Sprachenunterricht erforderlich machen. Eine eigene Kategorie zum Thema „Differenzfähigkeit“ bei der Auswahl der Basistexte, Übungs- und Testaufgaben sowie in der Evaluation wäre eine wertvolle Unterstützung auf dem schwierigen Weg, die pädagogischen Ziele der Individualisierung in der täglichen Unterrichtspraxis umzusetzen.

6.4 Résumé und Ausblick

Die Erfahrungen aus zwei Studienjahren in einem berufsbegleitenden Weiterbildungslehrgang haben gezeigt, dass dem Großteil der Lehrer/innen das Prinzip der Selbstevaluation anhand von Deskriptoren mehr oder weniger fremd ist. Nach anfänglichen Widerständen bzw. „Irritationen“ erkennen die Nutzer/innen von EPOSA jedoch sehr rasch die Sinnhaftigkeit und den persönlichen Nutzen dieses Begleitinstruments in der Sprachendidaktikausbildung.

Die Studierenden sehen in der französischen Version von EPOSA eine Hilfe, sich auf „sanfte“ Art und Weise mit der französischen Fachterminologie vertraut zu machen. Die innere Gliederung des Abschnittes „Auto-évaluation“ führt ihnen die ganze Bandbreite fachdidaktischer Teilbereiche vor Augen, die es im Sprachenunterricht zu berücksichtigen und zu beherrschen gilt, und schärft ihr Bewusstsein für kritische Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung.

Aus Sicht der Fachdidaktikerin genügt es in der Anfangsphase nicht, auf EPOSA als Ausbildungsbegleiter nur hinzuweisen und sich auf die aktive Verwendung durch die Studierenden zu verlassen. Der eingeschlagene Weg, im ersten Studienjahr die EPOSA-Checklisten vorauszuwählen und deren Bearbeitung in die Didaktikeinheiten zu integrieren, hat sich bewährt. Die Reflexion wurde nicht nur ehrlich und ernsthaft durchgeführt, sondern gab auch immer wieder Anlass zum Dialog und inhaltlichen Diskurs in der Gruppe. Wenn diesem kollegialen Meinungs-austausch – ohne die aktive Beteiligung des/der Dozierenden – entsprechend Zeit und Raum gegeben wird, kann dieser Dialogprozess von den Betroffenen als äußerst bereichernd empfunden werden. Diese positiven Erfahrungen machten es möglich, die EPOSA-Arbeit im zweiten Studienjahr als Empfehlung in die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden zu legen. Die hervorragenden Ergebnisse der fachdidaktischen Modularbeiten sind Beleg für den positiven nachhaltigen Effekt, der durch die bewusste Reflexionsarbeit mit EPOSA erzielt werden kann.

Im dritten Lehrgangsjahr (2010/11) werden alle Studierenden erstmals an ihren Neuen Mittelschulen in einer Französischklasse unterrichten. Durch diese neue und allen gemeinsame Ausgangssituation wird die Verwendung der EPOSA-Checklisten des Abschnittes „Faire cours“ (ab S. 40) als sinnvolle Ergänzung vor dem Hintergrund eines authentischen Praxisbezugs eingesetzt werden können. Erst ab diesem Zeitpunkt wird auch der Dossier-Teil von EPOSA für die Studierenden relevant und aktiv in die fachdidaktische Arbeit einbezogen werden.

Anhang

Faire entrer le monde francophone en classe – Matrix für die Modularbeit (Modul 3, WS 2009/10)

Objectif: Planifier et élaborer une séquence pédagogique (2 à 3 unités par membre du groupe, soit 6 à 9 au total); **niveau A2**

| | |
|---|--|
| Domaines/thèmes | Date limite: 25 novembre 2009 |
| Titre de la séquence | |
| Objectifs | Généraux, communicatifs, interculturels |
| Faire le plan de la séquence (*tableau complémentaire: Lernparcours-Matrix) | Date limite à respecter: 16 décembre 2009 |
| Ressources/ Supports (+ références) | Textes écrits Textes sonores Sites Internet Séquences filmiques Photos, images, plans, cartes ... Autres |
| Activités langagières + Exercices et tâches communicatives | Production – réception Stratégies – médiation Créer un parcours d'apprentissage Quelles compétences à mobiliser/à développer? (+ Elaboration de fiches de travail) |
| A préciser: Les compétences gram- maticales et lexicales en rapport avec les supports choisis | |
| Evaluation/s prévue/s | Préciser - Le type d'évaluation - Le moment de l'évaluation - Tests/ formats |
| Produit final identifiable | Breve description du produit requis |
| Procès-verbal | A chaque session de travail individuel et collectif, cha- que membre du groupe rédige un procès-verbal (= protocole) |

Konzeption eines Lernparcours - Matrix

| | |
|--|---|
| Document(s)/ Texte(s) | <ul style="list-style-type: none"> - Filter A: - Filter B: |
| Aides extérieures | |
| Situation | |
| Domaine/s | |
| Thème/s | |
| Compétences générales à mobiliser/ développer | |
| Compétences commu- nicatives | |
| Activités langagières prévues | <ul style="list-style-type: none"> - Réception: - Production: - Médiation: |
| Stratégies nécessaires/ utiles | |
| Résultat identifiable (Produit/s) | |

| |
|--|
| Exercices à l'amont: |
| Pour aller plus loin? – Tâche type 2? |

7 EPOSTL – integraler Bestandteil von communication@work

Prof. Ing. Heinz Gaderer

Lehrbuchautor und Lehrerbildner im Bereich berufsbezogenes Englisch (www.communicate.co.at)

communication@work. *Teaching and Learning English for Specific Purposes*.

Handbuch und interaktive CD für die Lehrerbildung an PH und für das Selbststudium. Gaderer (2009)

In meinem Beitrag möchte ich die Bedeutung des *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) – zu Deutsch: Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung (EPOSA) – für die Ausbildung von Englischlehrer/innen an Berufsschulen hervorheben und beschreiben, wie das Konzept und wesentliche Teile von EPOSTL in ein Handbuch/Arbeitsbuch für die Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen (PH) hineingewachsen ist. Wenn es bisher auch noch keine umfassende Evaluation über den Einsatz von communication@work gibt, so ist das Feedback aus zahlreichen Workshops und Präsentationen bisher ermutigend genug, um darüber zu berichten.

Für das bessere Verständnis dieses Projekts werde ich den Sonderfall der Ausbildung von Berufsschullehrer/innen in Österreich etwas ausführlicher darstellen und auf den Werdegang des Englischunterrichts an Berufsschulen als Teil der beruflichen und Allgemeinbildung eingehen.

7.1 Die Ausbildung von (Englisch)Lehrer/innen an Berufsschulen

Im Unterschied zur Ausbildung von Lehrer/innen für alle anderen Schultypen an PH und Universitäten werden Berufsschullehrer/innen in einem dualen System ausgebildet, ähnlich dem der dualen Lehrlingsausbildung.

Die Ausbildung von Berufsschullehrer/innen beginnt mit ihrem Dienstantritt. Betreut von Mentor/innen an der Schule unterrichten sie vom ersten Tag an als Vertragslehrer/innen und beginnen ihre Ausbildung an einer PH (Institut für Berufspädagogik).

Ein ... Studium an der PH (Wien) kann (...) für das Lehramt an Berufsschulen ausschließlich nach bereits erfolgter Anstellung als Berufsschullehrer/in erfolgen.

Der erste Studienabschnitt (1. und 2. Semester) wird berufsbegleitend absolviert. Neben dem Unterricht an der Berufsschule erfolgt an einem Tag der Woche der Besuch an der Pädagogischen Hochschule. Im 3. und 4. Semester wird das Studium als Vollzeitstudium absolviert. Das 5. und 6. Semester ist wieder berufsbegleitend gestaltet.

phwien.ac.at > berufsbildung

Die Diplomprüfung bzw. der Abschluss mit BEd bestätigt den Absolvent/innen Grundkompetenzen für das Lehramt an Berufsschulen und in den Studienfachbereichen Humanwissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Schulpraktische Studien und Berufspraxis.

Die Ausbildung für Deutsch und Lebende Fremdsprachen können Berufsschullehrer/innen allerdings erst nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium für die Pflichtgegenstände des kaufmännischen und/oder technischen Fachunterrichts (sowie Politische Bildung) beginnen.

Gemäß Hochschulzulassungsverordnung bestehen für den Lehrgang (Lebende Fremdsprache Englisch) folgende Zulassungsvoraussetzungen: Im Dienst stehende Lehrer und Lehrerinnen mit positiv abgeschlossenem Diplomstudium für das Lehramt an Berufsschulen (Dipl.-Päd.) ... bzw. Hochschulstudium für das Lehramt an Berufsschulen BEd.

ph-ooe.at > lehrgaenge/03_E.pdf

Da seit Einführung des Englischunterrichts als Pflichtgegenstand an allen Berufsschulen (1990) ein ständig zunehmender Bedarf an Englischlehrer/innen entstand, wurde die Ausbildung für die Erweiterungsprüfung Englisch an manchen Berufspädagogischen Akademien (BPA) auch parallel zum Diplom- bzw. Hochschulstudium für den Fachunterricht angeboten.

In meiner Zeit als Koordinator der Studiengänge für das Lehramt Englisch an der BPA Wien (1983-2002) habe ich als Lehrender und Mentor in Wien allein über 300 Berufsschullehrer/innen auf die Prüfung für das Lehramt Englisch vorbereitet. Die Studiengänge bestanden damals und bestehen heute aus einer Reihe von fünf, manchmal sechs einwöchigen Seminaren (Modulen) und führen in fünf bis sechs Semestern zum Lehramt für Berufsbezogenes Englisch, lebende Fremdsprache Englisch sowie den Freigegegenstand Englisch an Berufsschulen.

Das war und ist in dieser kurzen Zeit des Kontaktstudiums freilich nur möglich, weil seit 2001 die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen aus den Studiengängen ausgegliedert (als Einstiegsniveau muss meist *Cambridge Advanced English* nachgewiesen werden) und andererseits Formen des Selbst- und Fernstudiums einbezogen und zunehmend auch elektronische Lernumgebungen hergestellt wurden.

7.2 communication@work – Inhalte und Genese

Die Materialien für communication@work entstanden aus den Praxisanforderungen des kommunikativen Englischunterrichts an die Lehrer/innen, aus Beiträgen der Teams aus Mentor/innen und Lehrerbildner/innen in Österreich und aus der Reflexion internationaler Entwicklungen zur Fachdidaktik des Fremdsprachenerwerbs im Rahmen von internationalen Seminaren des Europarates und der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Berufsschulen.

Aus einem Projekt des früheren Pädagogischen Instituts Wien entstand schließlich eine Art ‚elektronische Lernumgebung‘ auf CD-ROM (für das Selbststudium), die zusammen mit der 1. Auflage des communication@work Arbeitsbuches (2004) einen Pilotversuch mit *Blended Learning* in der Ausbildung von Englischlehrer/innen ermöglichte.

Vom ersten Seminar (Modul) an können sich seither Studierende anhand von communication@work mit Aufgabenstellungen für das Selbststudium und mit Anleitungen für schriftliche Zusammenfassungen von Studieneinheiten (*Assignments*) vertraut machen. Meist noch im ersten Studienjahr erheben die Studierenden in einem *Learner-Centred Research Project* an der jeweiligen Berufsschule den Bedarf und die Bedürfnisse von Jugendlichen (*Needs Analysis*) und vergleichen die Ergebnisse mit den Anforderungen von Lehrbetrieben, die in *Language Audits* erhoben werden (Gaderer 2009: 31ff).

Die schriftlichen Arbeiten werden als Einträge in ein persönliches Dossier gesammelt und von den Studierenden als Bausteine für ihre Diplomarbeit durchaus geschätzt. Während dieser Pilotversuche waren die ersten Ergebnisse des EPOSTL-Autor/innen-Teams eine ebenso ideale Ergänzung zu communication@work in der Ausbildung der Englischlehrer/innen wie GERS für den kommunikativen Englischunterricht an Berufsschulen.

In der Neuauflage von *communication@work* (2009) wird durchgehend auf EPOSTL verwiesen, auf seine Bedeutung für autonomes Lernen und für die Vermittlung relevanter Kompetenzen in der Lehrer/innenbildung. Der Einsatz von EPOSTL in der Aus- und Fortbildung von Englischlehrer/innen für berufliche Schulen wird unabhängig von den sonst verwendeten Materialien und Medien empfohlen.

Portfolio and self-assessment in schools and colleges will be the single most important contribution toward learner autonomy – portfolio and self-assessment in teacher education, and teachers becoming aware of the advantages and feeling comfortable with the new tools, will be the condition for ... (the development of learner autonomy in schools and colleges).

Gaderer (2009)

Die *Self-Assessment*-Teile am Ende jeder der neun Studieneinheiten (Units) von *communication@work* sollen den Studierenden helfen, sich über ihre Fortschritte bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen, ihrer Unterrichtspraxis und ihres Bewusstseins Rechenschaft abzulegen, indem sie Teilergebnisse aufzeichnen und bewerten.

Sie sollen auch Lehrerbildner/innen und Mentor/innen anregen, Ziele, Inhalte und Methoden von Aus- und Fortbildungsprogrammen zu reflektieren, Feedback von den Studierenden einzufordern und Studienprogramme gegebenenfalls nachzujustieren oder neu einzustellen.

7.3 Ziele und Anwendung

Wie sehr sich die Ziele von *communication@work* und EPOSTL gleichen, zeigt die folgende Gegenüberstellung. Die Übereinstimmung wird nicht überraschen, wenn man bedenkt, dass sich seit 1976 der Unterricht an österreichischen Berufsschulen an den Arbeiten der Expertengruppen des *Modern Language Project* des Europarates orientiert, v. a. Henri Holec (1981) über Lernerautonomie. Auch die Lehrpläne waren seit jeher inspiriert vom *Threshold Level English* (van Ek 1975) und werden zurzeit auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) abgestimmt (*Council of Europe 2001*).

| <i>Aims and uses of communication@work</i> | <i>Aims and uses of EPOSTL</i> |
|---|--|
| <i>To provide a practice-oriented introduction and guidelines for a learner-centred approach to the teaching of English for Specific Purposes;</i> | <i>To encourage students on the competences a teacher strives to attain and on the underlying knowledge which feeds these competences;</i> |
| <i>To develop an awareness based on current research in (...) learners' needs, interests and expectations in language learning;</i> | <i>To help prepare students for their future profession in a variety of teaching contexts;</i> |
| <i>To promote discussion of syllabus and course materials based on a Common European Framework of Reference for Languages; of approaches to the teaching of English etc.;</i> | <i>To promote discussion between students and between students and their teacher educators and mentors;</i> |

| | |
|---|--|
| <i>To help students reflect on teachers' changing roles, motivation and expectations in their professional development;</i> | <i>To facilitate self-assessment of students' competence;</i> |
| <i>To promote reflective approaches to the teaching of English;</i> | <i>To help students develop awareness of their strengths and weaknesses related to teaching;</i> |
| <i>To promote learner autonomy and self-assessment in teacher education;</i> | <i>To provide an instrument which helps chart progress;</i> |
| <i>To suggest ideas for self-study, discussion during seminars, action research projects and written work</i> | <i>To serve as a springboard for discussions, topics for term papers, research projects etc.</i> |

Gaderer (2009: 8f)

Newby et al (2007: 83f)

Die für communication@work relevanten Deskriptoren wurden von EPOSTL meist wörtlich ans Ende jeder Studieneinheit übernommen (insgesamt etwa 100); Leerzeilen sollen Studierende und Lehrerbildner/innen und Mentor/innen anregen, die Liste mit weiteren, individuellen (Teil-)Kompetenzen und Einsichten zu ergänzen.

Als Teil der ersten Studieneinheit (Unit 1: *Learner-centred teaching practice*) wird EPOSTL ausführlich dargestellt. Am Ende der Unit können die Studierenden ihre Überlegungen zu den Aufgabenstellungen und die Ergebnisse als einen ersten Eintrag in ein Dossier/Portfolio zusammenfassen.

Mit dem ersten Set von Deskriptoren wird den Studierenden das Konzept für die Selbsteinschätzung nahe gebracht:

The first list of descriptors should serve as an assessment of what you have reflected on in Unit 1 of the communication@work book, with the idea of re-assessing your initial ideas at later points in time in your training programme.

Gaderer (2009: 29)

In weiteren Studieneinheiten werden Deskriptoren, die ein erstes Mal bearbeitet und diskutiert wurden, zur weiteren, genaueren und/oder detailreicheren Bearbeitung auf einem höheren oder anderen Niveau der Reflexion wieder aufgenommen.

7.4 Neue Deskriptoren?

Der grundsätzlich offene Ansatz von EPOSTL erleichterte die Adaptierung von Deskriptoren für die praktische Umsetzung neuer Forschungsergebnisse in Methodik und Didaktik des Fremdspracherwerbs, die wir in communication@work vorstellen und zur Erprobung empfehlen.

So war es naheliegend, in Unit 6 (*Listening and language acquisition*) mit zusätzlichen Deskriptoren auf die besondere Bedeutung von Hörverstehen für den Fremdspracherwerb zu verweisen und weitere sinnvolle Teilkompetenzen zu beschreiben, wie zum Beispiel die Analyse von (Lese- oder) Hörtexten in Schulbüchern oder „interaktives Hörverstehen“:

I can ... draw on appropriate theories of listening and language acquisition to guide my teaching.

... analyse listening texts and activities included in course books in terms of relevance to the learners, authenticity etc. and use them in class.

... develop interactive strategies appropriate for listening, e.g. interactive listening, pair work and group work.

Gaderer (2009: 147)

Auch in Unit 8 (*Communication and the role of grammar*) gibt es einige neue Deskriptoren, die dazu anregen sollen, die Rolle der Grammatik beim Fremdsprachenerwerb zu überdenken, und an sprachlichen Formen orientierte Übungen (*form-oriented activities*) zu planen und durchzuführen, z. B. „analytisches“ Hören und Lesen, um das Augenmerk auf linguistische Eigenarten in Texten zu lenken.

I can ... follow the debate about the role of grammar in language acquisition and describe grammar as a set of aspects of language and language use.

... select form-oriented tasks allowing learners to look out for aspects of grammar in listening or reading texts and comprehend their form and communicative function in context.

... use the processes of developing implicit and explicit knowledge of grammar to inform my teaching and plan learning processes for individuals and groups.

Gaderer (2009: 213)

In Unit 9 geht es speziell um Feststellung und Beurteilung von Lernfortschritten (*Evaluation and Assessment*) und *Self-Assessment* als Schlüssel zum autonomen Lernen und der Autonomie der Lernenden. Hier passt der Teilbereich *Learner Autonomy* in EPOSTL, im Abschnitt *Independent Learning*, fast deckungsgleich auf *communication@work*.

7.5 Die bildungspolitische Dimension

Die Bedeutung des *Common European Framework of Reference for Languages* und des *European Language Portfolio* für die Entwicklung von Lernerautonomie wird sich erst im Laufe der nächsten Jahre herausstellen, wenn die darauf abgestimmten Lehrpläne in der Realität des Fremdsprachenunterrichts zu wirken beginnen. Die Publikation von EPOSTL ist jedenfalls ein wichtiger Schritt in diese Richtung. Wenn es stimmt, dass Lehrer/innen unterrichten, wie sie selbst gelernt haben (Rivers 1983), dann ist die Annahme von EPOSTL durch die Studierenden als Anregung zur Reflexion und Selbsteinschätzung ihrer didaktischen und unterrichtspraktischen Fähigkeiten eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung autonomen Lernens im Fremdsprachenunterricht.

Darüber hinaus würde die detaillierte Beschreibung von Wissen und Kompetenzen, die von Lehrer/innen in der Realität des Fremdsprachenunterrichts erwartet werden, den Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung ermöglichen, ihre Studienpläne an den Anforderungen von EPOSTL zu messen.

Bis dahin scheint es mir noch ein langer Weg zu sein: zurzeit werden die Studienpläne an PHs für die Ausbildung von Englischlehrer/innen an Berufsschulen überregional abgestimmt und es wäre zu hoffen, dass die Ziele und Kriterien von EPOSTL oder EPOSA sich in den Inhalten der Studienpläne wieder finden: als Grundlage für die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Der messbare Einfluss von *communication@work* auf die Arbeit der Lehrerbildner/innen und Mentor/innen an mancher PH sowie quantitatives Feedback von den Studierenden werden allenfalls noch zu erheben sein.

Bibliographie

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP, 2001.

Gaderer, Heinz. *communication@work. Teaching and Learning English for Specific Purposes*. Wien: hpt, 2004-2009.

Holec, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

Newby, David, et al. *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Council of Europe Publishing, 2007.

Rivers, Wilga. *Live at the Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. 1983. (*Teachers teach the way they were taught – not the way they were told to teach.*)

Van Ek, Jan A. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

8 Strategien für die Umsetzung des EPOSA in der Lehrer/innenausbildung

Wie bei vielen Innovationen erfordert die Umsetzung des EPOSA auf institutioneller oder nationaler Ebene bestimmte strategische Maßnahmen, um die Akzeptanz zu stärken.

Erste Schritte

1. Machen Sie sich mit dem Inhalt und der Grundidee des EPOSA vertraut.
2. Finden Sie heraus, was für Ihren Kurs/Ihre Kurse von Relevanz ist.
3. Integrieren Sie das EPOSA in Ihre bestehenden Kurse oder Programme.
4. Erwägen Sie Möglichkeiten, wie Sie das EPOSA Ihren Studierenden vorstellen können.
5. Diskutieren und veranschaulichen Sie, wie das EPOSA Ihre didaktischen und reflektierenden Kompetenzen stärken kann.
6. Informieren Sie die Studierenden über den Einsatz des EPOSA als internationales Selbstbeurteilungsinstrument in der Lehrer/innenausbildung.
7. Untersuchen Sie verschiedene Einsatzmöglichkeiten des EPOSA.
8. Sammeln Sie Feedback von den Studierenden.

Interaktion mit anderen Lehrer/innenausbildner/innen an Ihrer Institution

1. Tauschen Sie mit Kolleg/innen Erfahrungen im Hinblick auf die Nutzung des EPOSA aus.
2. Beziehen Sie Lehrer/innenausbildner/innen aller Sprachen ein.
3. Halten Sie Präsentationen und Workshops über Einsatzmöglichkeiten des EPOSA.
4. Untersuchen Sie die Vorteile einer Anwendung des EPOSA.
5. Diskutieren Sie unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten des EPOSA – Methodologie-/Didaktikkurse, Lehrpraktikum, Mobilitätsprogramme, Kursaufgaben, Seminararbeiten, etc.

Maßnahmen

1. Erarbeiten Sie zusammen mit Ihren Kolleg/innen einen schlüssigen Ansatz für das EPOSA – z. B. welche Deskriptoren in welchem Kurs schwerpunktmäßig behandelt werden.
2. Vereinbaren Sie mit Ihren Kolleg/innen einen konkreten Aktionsplan für die Verwendung des EPOSA – Ziele, Inhalte, Zeitpläne etc.
3. Beziehen Sie Schulen/Mentor/innen ein.

Zwischen den Institutionen: Netzwerken

Organisieren Sie Seminare, Workshops und Konferenzen, etc. für Lehrer/innenausbildner/innen, Mentor/innen an Schulen und andere interessierte Gruppen.

Unterstützung *top-down*

1. Informieren Sie die Interessensgruppen (Bildungsministerium, Verbände für Sprachlehrende, Leiter/innen von Institutionen, etc.) durch Treffen, Konferenzberichte, Präsentationen, Artikel, etc.
2. Suchen sie sich Unterstützung, um nationale Netzwerke zu organisieren.

Das EPOSA kann effektiver und nachhaltiger eingesetzt werden, wenn es nicht nur individuell in einem einzelnen Lehrer/innenausbildungskurs verwendet wird, sondern bei allen Ausbildner/innen und Mentor/innen in und zwischen Institutionen zum Einsatz kommt. Dies gewährleistet eine größere Geschlossenheit der Lehrer/innenausbildungsprogramme und fördert die Zusammenarbeit unter den Lehrer/innenausbildner/innen, Mentor/innen und den Sprachlehrenden in Ausbildung.

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ist ein Fachinstitut für Innovationen im Bereich des Sprachenlernens:

- ➔ Wir verfolgen aktuelle Entwicklungen zu Sprachpolitik und Sprachendidaktik und gestalten diese in internationalen Fachgremien mit.
- ➔ Wir konzipieren Projekte zur Weiterentwicklung des Sprachunterrichts und begleiten deren praktische Umsetzung.
- ➔ Wir führen Aktionsprogramme und Wettbewerbe der Europäischen Union und des Europarates durch und werten diese aus.
- ➔ Wir vernetzen und verbreiten Informationen zu Sprachenlernen und Sprachpolitik und sind Ansprechpartner für fachliche Fragen.

Mehr Informationen zu unseren Arbeitsbereichen finden Sie unter:

www.oesz.at





ÖSTERREICHISCHES
SPRACHEN
KOMPETENZ
ZENTRUM