

Elisabeth Feigl-Bogenreiter (Hg.)

Qualität im Sprachunterricht

Zusammenfassung der Ergebnisse des Projekts QUALI-T – Quality in Language Teaching for Adults Good Practice Beispiele

VÖV-Edition Sprachen 5

Impressum:

Herausgeberin: Elisabeth Feigl-Bogenreiter

VÖV-Edition Sprachen 5

© Alle Rechte vorbehalten.

2012, Verband Österreichischer Volkshochschulen

1020 Wien, Weintraubengase 13

Redaktion der englischen Fassung (tw. übernommen):

Sharon Czudak, Beate Benndorf-Helbig, Elisabeth Feigl-Bogenreiter, Montserrat Gonzalo Arroyo, Ann-Christin Hahn, Eva Kořánová, Monika Veisson.

Übersetzung, Bearbeitung, Ergänzungen:

Elisabeth Feigl-Bogenreiter und Rebecca Janker

Inhalt

1.	EINLEITUNG	3
2.	QUALITÄT IN EUROPA	4
3.	EMPFEHLUNGEN FÜR DIE IMPLEMENTIERUNG VON QUALITÄT	7
4.	INSTRUMENTE ZUR QUALITÄTSSICHERUNG	14
5.	EVALUATION DES LEHRENS UND LERNENS	17
6.	DAS PROJEKT UND DIE PARTNER	22
Anhan	g 1: Raster zur Selbsteinschätzung	24
Anhan	g 2: Sprachniveau-Pyramide	25
Anhan	g 3: Kursevaluation	26
Anhan	g 4: Förderung des autonomen Lernens	27
Anhan	g 5: Unterstützung der LernerInnen-Beteiligung	28
Anhan	g 6: Kursbeschreibung	29
Anhan	g 7: Stundenplanung	30
Anhan	g 8: Lernjournal (SAPA-Lehrgang)	31
Anhan	g 9: Feedback in Kursen	33
Anhan	g 10: Feedback-Regeln (VÖV)	38
Anhan	g 11: Unterrichtsbeobachtung (SAPA-Lehrgang)	39
Anhan	g 12: Profil von SprachkursleiterInnen (SAPA-Lehrgang)	41
Anhan	g 13: Möglichkeiten der Kompetenzerfassung	47
Anhan	g 14: Introduction day for new language-teachers	48
Anhan	g 15: Erhebung	49
Checkl	iste zur Qualitätssicherung	56

1. EINLEITUNG

Ist in der Erwachsenenbildung von Qualität, Qualitätssicherung oder Qualitätsmanagement die Rede, muss zunächst zwischen den folgenden drei Ebenen unterschieden werden: Lernende – KursleiterInnen – (Erwachsenen)Bildungseinrichtung.

Jede dieser drei Ebenen kann – entsprechend der spezifischen Situation des jeweiligen Landes – weiter differenziert werden. Wenn z.B. von Unterrichtenden oder KursleiterInnen gesprochen wird, können freiberuflich Tätige, Teilzeit- oder Vollzeitangestellte gemeint sein. Gleichzeitig können im Sprachenbereich Personen ihre Erstsprache oder eine Zweit- oder Fremdsprache unterrichten. In einigen Ländern müssen Unterrichtende über eine profunde Ausbildung verfügen, in anderen Staaten/Institutionen reicht es, wenn KursleiterInnen praktische Kenntnisse vorweisen können und ein paar Seminarerfahrungen für ihre Tätigkeit mitbringen.

Qualität in Sprachkursen der Erwachsenenbildung ist nur zum Teil durch die Unterrichtenden bestimmt. Erfolgreiches Lernen sollte vielmehr als gelungene Zusammenarbeit zwischen Lernenden, Unterrichtenden und der jeweiligen Bildungsinstitution verstanden werden.

Der folgende Leitfaden ist eine Zusammenfassung der Ergebnisse des Projekts "Grundtvig Lernpartnerschaften" (Quali-T, Quality in Language Teaching for Adults), welches zwischen August
2009 und Juli 2011 durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Projekts konnten ErwachsenenbildnerInnen aus sieben Ländern Ideen und Meinungen zum Thema "Qualität im Sprachunterricht
mit Erwachsenen" austauschen.

Die in diesem Leitfaden zusammengefassten Ergebnisse wurden durch eigene Erfahrungen und Arbeitsunterlagen erweitert und sollen die Arbeit von Unterrichtenden und BildungsmanagerInnen inspirieren und zur Reflexion über den Begriff "Qualität" anregen.

2. QUALITÄT IN EUROPA

Im Zuge der Reflexion über den Begriff "Qualität" wurden folgende Fragen formuliert, welche dazu beitragen sollten, die wesentlichen Charakteristika dieses Terminus festzulegen. Diese Leitfragen bildeten auch die übergeordneten Themenbereiche der insgesamt sechs Treffen der LernpartnerInnen:

- 1. Was meinen wir, wenn wir über "Qualitätssicherung" sprechen und wie stellen sich die diesbezüglichen Ansätze der einzelnen Partnerländer und -institutionen im Bereich der Qualitätssicherung des Sprachunterrichts dar? Welche Instrumente stehen uns zur Verfügung?
- 2. Was verstehen wir unter einer "hohen Qualität des Unterrichtens" und wie kann diese erreicht werden?
- 3. Was verstehen die verschiedenen Bildungseinrichtungen, die Unterrichtenden selbst und die Lernenden von Sprachen unter einem/r "guten Unterrichtenden" und wie kann man sich die dazu notwendigen Kompetenzen und Fertigkeiten aneignen?
- 4. Wie kann "guter Unterricht" evaluiert werden und welche Mittel stehen dafür zur Verfügung bzw. sollten verwendet werden?
- 5. Wie kann Qualität in den Bildungseinrichtungen implementiert werden und wie kann sichergestellt werden, dass Unterrichtende Instrumente zur Qualitätsüberprüfung verwenden?
- 6. Was wird von den ProjektpartnerInnen unter "Qualität im Sprachunterricht" verstanden und welche Kriterien können hierfür formuliert und schließlich auch an andere Länder und Bildungseinrichtungen weitergegeben werden?

In jedem der Länder, die sich an dem Projekt Quali-T beteiligten, werden Methoden der Qualitätssicherung auf unterschiedlichste Weise in den Bildungsalltag integriert. Während in manchen Ländern Qualitätsmanagement und -kontrolle auf nationaler Ebene durchgeführt werden (z.B. England, Spanien), gibt es in anderen Ländern Methoden, die zwar national gültig sind, deren Anwendung jedoch auf freiwilliger Basis erfolgt. In manchen Fällen sind zwar die Prozesse des Qualitätsmanagements standardisiert, die Darstellung der aktuellen Qualitätsstandards erfolgt jedoch je nach Bildungseinrichtung auf individuelle Weise (z.B. Österreich, Deutschland, Schweden). In wieder anderen Ländern obliegt es der jeweiligen Bildungseinrichtung, die für sie gültigen Qualitätskriterien selbst zu bestimmen (z.B. Tschechische Republik, Estland). Die existierenden Qualitätsmanagementsysteme in Europa reichen vom Monitoring der LernerInnenzufriedenheit bis hin zu der obligatorischen, standardisierten Überprüfung der Leistung von Unterrichtenden und Bildungseinrichtungen.

Die Herausforderung während des Projekts war es folglich, den gemeinsamen Nenner von "Qualität im Sprachunterricht mit Erwachsenen" zu finden, diesbezüglich Informationen bereitzustellen und schließlich die gefundenen Erkenntnisse im Rahmen ihrer jeweiligen Situation zu implementieren.

2.1 Vorteile und Herausforderungen der Qualitätssicherung

Die Mitglieder der Lernpartnerschaft konnten die folgenden positiven Auswirkungen der Qualitätssicherung (QS) erkennen:

a) Vorteile für die Lernenden:

- QS führt zu einer besseren Lernerfahrung.
- QS hilft Lernenden, realistische Erwartungen an den Sprachunterricht zu entwickeln (durch Informationen zu Beginn des Unterrichts, unterrichtsbegleitende Beratung, anfängliches Assessment, etc.).
- QS hilft Lernenden, ihre Möglichkeiten und Verantwortlichkeiten besser zu verstehen.
- QS regt Lernende dazu an, über den Prozess des Lernens an sich zu reflektieren.
- QS kann Lernende dazu ermutigen, sich mehr in den Lernprozess zu involvieren und für diesen auch selbst Verantwortung zu übernehmen.
- QS kann dazu beitragen, den Lernprozess transparenter zu machen (z.B. durch das Formulieren von Zielen sowie durch die Überprüfung, ob diese erreicht werden konnten).
- QS vermittelt den Lernenden das Gefühl von Wertschätzung.
- QS sollte LernerInnen darin unterstützen, bessere Lernergebnisse zu erzielen.

b) Vorteile für die Unterrichtenden:

- QS hilft Unterrichtenden dabei, ihren Unterricht zu reflektieren.
- QS vermittelt den Unterrichtenden das Gefühl von Wertschätzung (z.B. durch ständige berufliche Weiterentwicklung sowie durch wertschätzendes Feedback bei U-Beobachtungen).
- Die Arbeit der Unterrichtenden wird durch Planungswerkzeuge der QS unterstützt (z.B. Semesterplanung, Design für einzelne Unterrichtsstunden).
- Unterrichtende bekommen Feedback über ihren Unterricht (z.B. nach Unterrichtsbeobachtungen oder nach Gesprächen mit den Lernenden).
- Unterrichtende verstehen, was von ihnen erwartet wird.
- Das Interesse der Unterrichtenden an beruflicher Weiterentwicklung wird erhöht.
- Unterrichtende sind in der Lage, die Verantwortung für den Lernprozess mit den LernerInnen sowie mit der jeweiligen Bildungseinrichtung zu teilen.
- QS veranlasst die Unterrichtenden dazu, über Ziele und Lernergebnisse nachzudenken.

c) Vorteile für die Bildungseinrichtungen:

- Bildungseinrichtungen entwickeln ein Verständnis dafür, was qualitativ hochwertiges Lehren und Lernen auszeichnet und können so jedem Lerner/jeder Lernerin einen qualitativ hochwertigen Unterricht bieten.
- Bildungseinrichtungen stellen sicher, dass die Bedürfnisse der Lernenden, der Unterrichtenden, des administrativen Personals und in manchen Fällen auch die Anliegen der Community erfüllt und eingehalten werden.
- Durch die Implementierung von qualitätssichernden Maßnahmen ist es Bildungseinrichtungen möglich ihr Image zu verbessern.
- Bildungseinrichtungen wissen mehr über ihre Unterrichtenden und Lernenden sowie über die aktuelle Qualität des Angebotes. Auch Informationen über noch ausbaufähige Teilbereiche bzw. über weiteres Potential werden der Bildungseinrichtung zugänglich gemacht.

Doch neben all den offensichtlichen Vorteilen der Implementierung von qualitätssichernden Maßnahmen für all jene, die in den Lern- und Lehrprozess involviert sind, können auch folgende **Herausforderungen** auftreten:

- Die Durchführung qualitätssichernder Maßnahmen kann Stress verursachen und zu Misstrauen bei Unterrichtenden, Führungskräften und dem administrativen Personal führen (z.B. aufgrund von Inspektionen, Unterrichtsbeobachtungen).
- Die Prozesse rund um qualitätssichernde Maßnahmen könnten Lernende, Unterrichtende und das administrative Personal vor wesentliche Herausforderungen stellen (z.B. auszufüllende Evaluierungsbögen).
- Die Implementierung qualitätssichernder Maßnahmen kann auf Widerstand stoßen und ggf. zu einer zeitlichen Belastung führen.
- Es kann sich als schwierig erweisen, Teilzeitlehrkräfte oder freiberufliche Unterrichtende in Sitzungen und Weiterbildungsangebote miteinzubeziehen und somit auch die berufliche Weiterentwicklung dieser Personengruppen zu fördern.
- Die Qualität und das Ziel von Unterrichtsbeobachtungen können stark variieren (z.B. institutionelle Unterrichtsbeobachtung, kollegiale Unterrichtsbeobachtung).
- QS neigt dazu, sich auf Statistiken zu beziehen, welche jedoch immer nur einen Teilaspekt der wirklichen Situation abbilden können.
- QS ist niemals abgeschlossen, sondern soll als ständiger Prozess zur Verbesserung der Lernund Lehrsituation verstanden werden.
- QS kann kostenintensiv sein.

3. EMPFEHLUNGEN FÜR DIE IMPLEMENTIERUNG VON QUALITÄT

3.1 Bildungseinrichtung, Unterrichtende und Lernende

Bildungseinrichtungen, Unterrichtende und Lernende gestalten das Kursgeschehen mit – ob sie wollen oder nicht. Daher sollten sie sich alle aktiv am Prozess der Qualitätssicherung beteiligen. Den drei Gruppen kommen in diesem Zusammenhang allerdings verschiedene Aufgaben zu. Im Folgenden finden sich Empfehlungen, die im Rahmen des Projekts entwickelt und von den Projekt-PartnerInnen als besonders wichtig empfunden wurden.

a) Aufgaben für BildungsmanagerInnen:

- Entwicklung eines ganzheitlichen Ansatzes in Bezug auf Qualität und Qualitätssicherung innerhalb der jeweiligen Institution
- Anwendung von Methoden zur Messung bzw. Erhebung der Qualität (Evaluationsbögen unterschiedlichster Art, regelmäßige KL-Gespräche/Informationen, Standards etc.)
- Information und Einbeziehung des gesamten Personals in laufende Qualitätsprozesse
- Bereitstellung ausreichender zeitlicher Ressourcen sowie Priorisierung der Implementierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen
- Persönlicher Einsatz und individuelle Bereitschaft, eventuell notwendige Veränderungen in der Bildungseinrichtung zu veranlassen bzw. durchzuführen
- Sicherstellung ausreichender fachlicher, pädagogisch-didaktischer und sozialer Kompetenzen von Unterrichtender (Entwicklung von Standards)
- Ermöglichung kontinuierlicher beruflicher Weiterentwicklung der Unterrichtenden
- Interesse am aktuellen Kursgeschehen
- angemessene Ausstattung dner Räume
- Bereitstellung ausreichender Ressourcen (z.B. Ausrüstung, Lehrmaterialien, Personal)
- Vermittlung eines Gefühls von Zugehörigkeit der Unterrichtenden zur Bildungseinrichtung
- Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes
- Angebot einer qualitativ hochwertigen Ausbildung, welche in Relation zu den von den Lernenden entrichteten Kursbeiträgen steht
- Aufgeschlossenheit für Anregungen von Unterrichtenden und Lernenden

b) Aufgaben für die Unterrichtenden:

- Formulierung klarer und realistischer Lernziele zusammen mit den Lernenden
- Planung der Unterrichtseinheiten im Hinblick auf die Wünsche der Lernenden sowie auf die vereinbarten Ziele

- Verwendung adäquater Ressourcen und passender Aktivitäten, um auf individuelle Lernstile und Bedürfnisse zu achten
- Berücksichtigung möglichst aller Möglichkeiten, um eine positive und motivierende Lehrund Lernatmosphäre und -erfahrung zu schaffen
- Klare und angemessene Wissensvermittlung in Bezug auf die Kenntnisse der Lernenden
- Kontinuierliches Feedback zum Lernfortschritt an die Lernenden
- Ermutigung der Lernenden, Feedback zu geben, das eigene Lernen zu reflektieren und für Veränderungen offen zu bleiben
- Laufende Lernzielkontrollen und Bedarfserhebungen (z.B. um sicherzugehen, dass die TeilnehmerInnen auf dem richtigen Weg sind und/oder den Lernstoff auf ihre individuelle Weise verarbeiten)
- Ermutigung zur und Förderung von LernerInnen-Autonomie
- Implementierung des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) und Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP)
- Bereitstellung von Informationen, Empfehlungen und Anleitungen für weitere Lernmöglichkeiten
- Vertreten der Werte und Einstellungen der Bildungseinrichtung
- Bereitschaft zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung
- Bereitschaft, über die Neuerungen innerhalb der Bildungseinrichtung am laufenden zu sein
- Verständnis von Qualitätssystemen und aktive Beteiligung an deren Implementierung

c) Aufgaben für die Lernenden:

- Inner- und außerhalb des Unterrichts Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen
- Regelmäßiges und pünktliches Erscheinen zu den Kursen
- Respektvoller Umgang mit den Unterrichtenden sowie mit den anderen TeilnehmerInnen
- Miterarbeiten der Unterrichtsziele
- Klares Kommunizieren von Wünschen, Bedürfnissen und Vorstellungen
- Reflektieren des eigenen Lernprozesses
- Aktive Teilnahme am Unterricht
- Konstruktives Feedback an die/den Unterrichtende/n

Mögliche Probleme und Lösungsvorschläge in Bezug auf Qualitätsmanagement:

Probleme	Lösungsvorschläge
DirektorIn: "Teilnehmende sind KundInnen." Unterrichtende: "Lernende sind LernerInnen."	Eine gute Geschäftsstrategie. Einbeziehung der Unterrichtenden und TeilnehmerInnen in Entscheidungen
Hat der/die LernerIn immer Recht?	Einrichtung eines Beschwerdemanagement- system, alle Beschwerden bzw. Anregungen sollten gleich wichtig genommen werden
"Unterrichtsbeobachtungen sind unange- nehm."	Versuch, Unterrichtsbeobachtungen hilfreich zu gestalten und dem Lehrpersonal viel Unter- stützung und Feedback zu geben. Unterrichts- beobachtungen sollten durch ev. Beschwerden nicht beeinflusst werden.
Widersprüchliche Erwartungen	Gute Kommunikation zwischen der Bildungs- einrichtung, den Unterrichtenden und den Lernenden
Management: "Größere Gruppen bedeuten mehr Geld."	Anfallende Kurskosten flexibel gestalten, Angebot von weniger Stunden für kleinere Gruppen, eine minimale und maximale Teilnehmer- Innenzahl für die Kurse festlegen
Anfallende Arbeit wird auf Kosten der für die Unterrichtsplanung verwendeten Zeit erledigt.	Realistische Ziele setzen, eine Balance zwischen Prozess und Ergebnis finden
Geringe Teilnahme von freiberuflichen KursleiterInnen an Weiterbildungen.	Verschiedene Alternativen anbieten, um FreiberuflerInnen für Fortbildungen zu gewinnen (z.B. bessere Jobchancen, unterschiedlich lange Angebote etc.)
Viele verschiedene und widersprüchliche Prioritäten.	LeiterInnen sollten im aktiven Zuhören geübt sein.

3.2 Aus- und Fortbildungen

Da Unterrichtende immer wieder mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden, stellen Aus- und Weiterbildung einen wichtigen Bestandteil des Qualitätsmanagements dar und sollten ein fixer Kernbereich der Bildungseinrichtung sein.

a) KursleiterInnen-Ausbildung

Menschen, die sich entschließen, in der Erwachsenenbildung als KursleiterIn zu arbeiten, haben oft bereits eine Ausbildung als Unterrichtende/r (z.B. im Sekundarschulbereich) oder unterrichten ihre Erstsprache. Mit dem Begriff "KursleiterInnen-Ausbildung" sind in diesem Fall v.a. Ausbildungen gemeint, welche von der Bildungseinrichtung oder ähnlichen Institutionen durchgeführt werden, um die Unterrichtstätigkeit von neuen KursleiterInnen zu verbessern. Das Ausmaß dieser Grundausbildungen kann variieren (bei den ProjektpartnerInnen von einer Woche bis zu etwa 8-10 zweitägigen Modulen). Vor allem für Unterrichtende ohne pädagogischen Hintergrund ist diese Grundausbildung von entscheidender Bedeutung.

Damit die Unterrichtenden wissen, welche Anforderungen die jeweilige Bildungseinrichtung an ihre KursleiterInnen stellt, muss eine gute Kommunikation zwischen den Unterrichtenden und den LeiterInnen der Bildungseinrichtungen gewährleistet sein. Es ist wichtig zu klären, welche Erwartungen der/die Unterrichtende an die Bildungseinrichtung stellt und welche Anforderungen diese wiederum an die Lehrenden richtet. Die Unterrichtenden profitieren durch eine Erhöhung der Selbstsicherheit, mehr Professionalität oder bessere Karrierechancen.

In den meisten Fällen wird im Zuge dieser Grundausbildung über die Werte und Vorstellungen der Institution, aber auch über Lerntypen und -strategien sowie über verschiedene Lehrmethoden, Zielgruppen, Unterrichtsbeobachtungen und -planungen, interkulturelles Lernen und die Stufen des GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) gesprochen.

In Spanien werden Unterrichtende während des ersten Jahres ihrer Tätigkeit mit ständiger Supervision durch den/die LeiterIn der Bildungseinrichtung begleitet als auch von einer/m institutionellen/m Inspektor/in besucht. Die Resultate dieser Supervision werden in einem Bericht festgehalten, welcher großen Einfluss auf eine Verlängerung des Lehrvertrages hat.

Eine Grundausbildung für Unterrichtende wird stark empfohlen, vor allem dann, wenn diese über keine pädagogisch-didaktische Vorausbildung verfügen. Zeitliche und örtliche Flexibilität sind nötig, um die Bereitschaft der Unterrichtenden zur Fortbildung zu steigern. In Abhängigkeit der bereits gemachten Erfahrungen, schlagen die ProjektpartnerInnen folgende Kriterien vor, um die KursleiterInnen zur Teilnahme an Schulungen zu motivieren:

- attraktives Marketing
- Schaffung eines Bonussystems für Unterrichtende

- Bereitstellung von Verpflegung und Schaffung einer netten, freundlichen Atmosphäre
- Schaffung eines zeitlich flexiblen Stundenplans für die Schulungseinheiten
- Angebot von Folgeschulungen zu Themen, die von den Unterrichtenden vorgeschlagen werden
- Balance zwischen Theorie und Praxis sowie Verbindung der beiden
- Unterrichtenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, über eigene Erfahrungen zu sprechen und so auch voneinander zu lernen.
- Unterrichtsbeobachtungen
- Probestunden
- Lernen einer anderen Fremdsprache (Österreich, England, Estland, Schweden)
- Brainstorming-Einheiten
- Austausch von Lehrerfahrungen als "Markt der Ideen" (Spanien). Der Markt der Ideen von Unterrichtenden und für Unterrichtende wird an zwei Tagen durchgeführt. Die Unterrichtenden wählen die Themen aus, über die sie gerne sprechen möchten und alle TeilnehmerInnen können entscheiden, an welchen Workshops sie teilnehmen wollen. Die Zusammenfassungen der einzelnen Workshops werden schließlich allen TeilnehmerInnen präsentiert. Unterrichtende können auch "Buchpräsentationen" zu Themen des Lehrens und Lernens veranstalten (England).

Die Fähigkeit der Unterrichtenden, über ihren eigenen Unterricht zu reflektieren, muss häufig geschult werden. Es empfiehlt sich den Unterrichtenden Anleitungen zur Selbstreflexion zur Verfügung zu stellen.

Die LeiterInnen der Bildungseinrichtungen sollten den Unterrichtenden die Möglichkeit bieten, sich auf einer formellen sowie auf einer informellen Ebene zu begegnen, z.B. im Zuge von jährlichen Konferenzen oder Tagungen, im Rahmen von Team-Building-Seminaren und Exkursionen oder auch im Rahmen eines Weltcafés. Andere mögliche Alternativen und Formate werden wie folgt vorgeschlagen:

- Sprachtandems zwischen Unterrichtenden: Zwei Unterrichtende treffen sich regelmäßig und bringen einander die Sprache des jeweils anderen bei. So ist es den Unterrichtenden möglich, die Lehrmethoden der anderen Person kennenzulernen sowie etwas über den eigenen Lerntyp zu erfahren. (Estland)
- Mentoring, Coaching und Ko-Teaching (England, Tschechische Republik)
- Online-Trainings (z. B. Moodle)

Die Unterrichtenden werden durch regelmäßiges Feedback über den persönlichen Fortschritt durch die Bildungseinrichtung ermutigt. Der Fortschritt könnte auch in einem Portfolio der Unterrichtenden dokumentiert werden (Österreich, Deutschland).

b) Laufende berufliche Weiterentwicklung

Die Bildungseinrichtung sollte die Unterrichtenden darüber informieren, wie wichtig kontinuierliche berufliche Weiterbildung ist.

- Bildungseinrichtungen sollten neue Wege finden, um Weiterbildungsveranstaltungen interessant zu machen.
- Unterrichtende sollen etwa dazu ermutigt werden, erfahrenere KursleiterInnen zu Rate zu ziehen.
- Weiterbildungsangebote sollten das ganze Jahr über auf einer flexiblen Basis erfolgen.
 Im Rahmen des Programms EUROLTA in Bayern können Module entweder einzeln oder in Kombination gebucht werden. Zur Nachbereitung des Lernens werden in Schweden und Österreich zusätzlich Online-Aktivitäten angeboten.
- Es ist ideal, wenn das Weiterbildungsangebot am Arbeitsort oder in der Nähe angeboten werden kann bzw. in Blockveranstaltungen an einem angenehmen Lernort. In Österreich werden neben Seminaren auch Informationen im Rahmen von Konferenzen, Thementagen oder im Zuge des Weltcafés zugänglich gemacht.
- Bildungseinrichtungen sollten jede/n Unterrichtende/n als individuelle Person wahrnehmen sowie die persönliche Entwicklung unterstützen und wertschätzen.
- Anerkennung von Leistungen im Rahmen eines Credit-Systems (z.B. "Weiterbildungs-akademie" in Österreich).
- "Aktionsforschung" ist eine andere Möglichkeit für Unterrichtende, über den eigenen Unterricht zu reflektieren und festzustellen, wie einzelne Elemente der Unterrichtsgestaltung verbessert werden könnten.
- Die Leistungen und Fortschritte im Bereich der Erwachsenenbildung könnten mithilfe des Mediums "EuroPass" sichtbar gemacht werden, um die Motivation der KursleiterInnen zu erhöhen.
- LeiterInnen von Bildungseinrichtungen sollten aktiv am Weiterbildungsprozess der Unterrichtenden teilnehmen.
- Es könnten Supervisionen oder Meetings organisiert werden, um einen Rahmen für informelle Diskussionen zu schaffen (z.B. Gemeinschaftsraum für KursleiterInnen, gemeinsames Frühstück).

- (Fachbereichs-)LeiterInnen könnten den Unterrichtsstunden der KursleiterInnen beiwohnen und ihnen anschließend Ratschläge bezüglich eines eventuellen Weiterbildungsbedarfes geben (wird allerdings auch durchaus kritisch gesehen).
- Es können informelle Netzwerke und Diskussionsplattformen (z.B. Moodle) zum Austausch mit KollegInnen und zum Hochladen von Unterrichtsmaterialien eingerichtet werden.
- Mögliche Inhalte von Weiterbildungsveranstaltungen:
- England DTLLS (Diploma in Teaching in the Lifelong Learning Sector) / PGCE (Post Graduate Certificate in Education); Vermittlung verschiedener Lehrtheorien; Diskussion von Erfahrungen (analytisch und reflektierend)
- "Gruppendynamik" in einer Sprachlerngruppe (etwa im Rahmen des SAPA-Lehrgangs in Österreich)
- "Die Bedeutung der Psychologie beim Unterrichten von Sprachen"; Fragen zur Motivation und Unterstützung der Lernenden
- "Die Rolle interkultureller Kompetenz"; z.B. im Zuge des modular aufgebauten Systems Xpert (Deutschland) oder des SAPA-Lehrgangs in Österreich

4. INSTRUMENTE ZUR QUALITÄTSSICHERUNG

Erwachsenenbildungseinrichtungen in Europa bedienen sich unterschiedlichster Instrumentarien zur Qualitätssicherung. Im Rahmen des Projekts Quali-T wurden einige Kategorien festgelegt und nach verschiedenen Aspekten strukturiert. Es wurden auch einige *Good Practice Beispiele* gesammelt und den Kategorien zugeordnet. Natürlich schließt die erstellte Liste nicht alle verwendeten Methoden und v.a. nicht alle vorhandenen Materialien mit ein. Geboten wird ein Überblick über die wichtigsten Instrumentarien zur Qualitätssicherung, die in den Ländern der Projektpartner verwendet werden.

Im Laufe des Projekts wurde offensichtlich, dass möglicherweise eine gewisse Diskrepanz zwischen Qualitätssicherung und KursleiterInnen- und LernerInnen-Autonomie besteht, da Qualitätsmessung immer mit einem gewissen Grad an Standardisierung und Vereinheitlichung einher geht. Es ist daher besonders darauf zu achten, dass eine Balance zwischen sinnvollen Vereinheitlichungen und individuellen Freiheiten gefunden wird und oberstes Ziel dabei immer eine Verbesserung des Sprachenlehrens und -lernens ist. Die Schaffung einer positiven Lernumgebung (Atmosphäre im Unterrichtsraum, Freundlichkeit, ...) trägt dazu auch wesentlich bei.

Es sollte in Betracht gezogen werden, unterschiedliche Instrumentarien zur Qualitätssicherung (z.B. Interviews, Methoden zur Selbstreflexion, Fragebögen) zu verwenden um das ganze Angebot an Möglichkeiten abzudecken. Die Verwendung von qualitätssichernden Maßnahmen sollte auf jeden Fall immer alle drei Gruppen mit einschließen: Lernende, KursleiterInnen und Bildungseinrichtung.

4.1 Einstufung der Sprachkenntnisse vor Kursbeginn

Die folgenden drei Einstufungsmethoden können einzeln oder in Kombination angewendet werden.

4.1.1 Einstufungstests

Gute Erfahrungen gibt es mit dem **Onlinetest des Europarates** (= eine geleitete Einschätzung in allen Sprachen, 10 – 20 Fragen ausgerichtet nach dem GERS). Die Startseite ist zwar auf Englisch, danach kann aber die entsprechende Sprache gewählt werden. Bei NAME kann ein Synonym eingegeben werden.

Der Link zum Europarat-Online-Test kann auf die jeweilige VHS-Homepage gestellt werden: http://edl.ecml.at/LanguageFun/Selfevaluateyourlanguageskills/tabid/2194/language/en-GB/Default.aspx

Von **telc** und **Spotlight** gibt es ebenfalls einen Test (<u>www.sprachtest.de</u>), allerdings nur für Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch und Französisch. Er ist länger, hat sich aber ebenfalls bewährt.

4.1.2 Selbsteinschätzung mit Hilfe der Checklisten des Sprachenportfolios

Beispiel siehe Anhang 1 und 2

4.1.3 Interview - beratendes Gespräch auf Basis der Checklisten

4.2 Allgemeine Informationen, Vorlagen und Vereinbarungen

4.2.1 Allgemeine Informationen für (neue) Unterrichtende

4.2.2 Profil für SprachkursleiterInnen:

Selbsteinschätzungsbogen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (Anhang 12)

4.2.3 Lernvertrag zwischen Lernenden und Unterrichtenden

4.2.4 TeilnehmerInnen-Anwesenheitslisten

4.3 Planung, Beurteilung und Evaluation des Lernens

4.3.1 Vorlage für Kursbeschreibung

Siehe Anhang 6

4.3.2 Vorlage für Stundenplanungen

Siehe Anhang 7

4.3.3 Förderung der LernerInnen-Autonomie und Beteiligung

Siehe Anhang 4 & 5

4.3.4 Lernprotokoll, Lernjournal, Learning Log

Das *loggbok* aus Schweden ist ein simplifiziertes Lernprotokoll, das von Lernenden ausgefüllt werden kann. Ein weiteres Beispiel für die Führung eines Lernjournals findet sich im Sprachenportfolio der Österreichischen Volkshochschulen auf Seite 31 (siehe Anhang 8).

4.3.5 Kompetenzerfassung

Im Anhang 13 findet sich eine Übersicht mit unterschiedlichsten Methoden und Möglichkeiten der Kompetenzerfassung.

4.3.6 Kurs-Evaluation

Im Zuge dieser sollen Informationen über Lerngeschwindigkeit, Ausgewogenheiten der Fertigkeiten, etc. erhoben werden. Fragebögen der Institutionen gibt es in allen Partnerinstitutionen (siehe Anhang 3)

4.3.7 Feedback

Auflistung diverser Feedbackmethoden (siehe Anhang 9)

Feedback-Regeln des VÖV (Anhang 10)

4.3.8 ReferentInnenbericht über Seminar oder Kurs

Ist etwa in Deutschland oder Österreich (Seminare und Lehrgänge des VÖV) üblich.

4.4 Unterrichtsbeobachtungen / Inspektionen

Leitfaden zur Reflexion für Unterrichtsbeobachtungen aus dem SAPA-Lehrgang (Anhang 11)

4.5 Selbstreflexion von KursleiterInnen und Lernenden

Richtlinien für Unterrichtende und LeiterInnen von Bildungseinrichtungen für die Arbeit mit dem ESP (Broschüre des Thüringer Volkshochschulverbandes)

KursleiterInnen-Portfolio (Wiener Volkshochschulen GmbH)

4.6 Leistungsdarstellung

Regelmäßige Erhebung, Auswertung und Aufbereitungen statistischer Daten (Anzahl der Kurse, KursleiterInnen, TeilnehmerInnen etc.) erhöhen die Transparenz und zeigen Verbesserungspoteniale in verschiedenen Bereichen auf (Bsp. jährlicher Bericht über Sprachenlernen an österreichischen Volkshochschulen des VÖV-Sprachenreferats).

4.7 KursleiterInnen-Aus- und Weiterbildung

Die laufende Weiterbildung und Weiterentwicklung von Unterrichtenden wird als essentielle Voraussetzung gesehen, um sicher zu stellen, dass qualitativ hochwertiger Unterricht stattfinden kann.

Beispiel: KursleiterInnen-Ausbildung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen: www.vhs.or.at

Vergleiche auch Checkliste auf Seite 56.

5. EVALUATION DES LEHRENS UND LERNENS

5.1 Unterrichtsbeobachtung

Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen des Sprachenunterrichts werden in den jeweiligen Ländern den jeweiligen Rahmenbedingungen entsprechend auf unterschiedliche Art und Weise durchgeführt. Die häufigsten Ansätze werden im Folgenden näher erläutert.

5.1.1. "Reguläre" Unterrichtsbeobachtung

Unterrichtsbeobachtungen werden in unterschiedlichen Ländern auf verschiedene Art und Weise durchgeführt. In England stellen diese seit langem eine Routinemaßnahme im Rahmen der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung dar. Durchgeführt werden die Unterrichtsbeobachtungen mindestens einmal im Jahr von der jeweiligen Bildungseinrichtung. Die Person, die die Unterrichtsbeobachtung durchführt, hat in der Regel eine höhere Position inne (z.B. DirektorIn bzw. LeiterIn der Bildungseinrichtung) als der/die Unterrichtende. Es muss ein Formular ausgefüllt werden, welches ausschließlich zur Bewertung des Sprachunterrichts dient. Dieses Formular wird von der Bildungseinrichtung zur Verfügung gestellt und als wichtige Maßnahme zur Qualitätssicherung angesehen. Unterrichtende erhalten eine Bewertung und ein Feedback. Wenn notwendig, kann die Unterrichtsbeobachtung wiederholt werden, um Unterrichtenden die Chance zu geben, eine bessere Bewertung zu erhalten.

In anderen Ländern, wie Schweden oder Österreich, werden Unterrichtsbeobachtungen von speziell geschulten KursleiterInnen durchgeführt und Feedback stellt einen essentiellen Teil des Prozesses dar. Größtenteils werden keine Bewertungen abgegeben und das Ergebnis der Unterrichtsbeobachtungen beeinflusst die Anstellung des/der Unterrichtenden in der Bildungseinrichtung nicht.

5.1.2. Unterrichtsbeobachtung zu Beginn der Unterrichtstätigkeit

In Spanien werden Unterrichtsbeobachtungen nur zu Beginn der Laufbahn eines/r Unterrichtenden durchgeführt. Das Ziel dieser Beobachtungen ist es, festzustellen, ob der/die KursleiterIn den Anforderungen der Bildungseinrichtung gerecht wird. Durchgeführt werden die Beobachtungen von BildungsinspektorInnen.

In einigen Ländern ist es zwar nicht verpflichtend, es wird aber angeraten, bei neuen Unterrichtenden Unterrichtsbeobachtungen zu Beginn der Unterrichtstätigkeit durchzuführen. Diese werden von erfahrenen Unterrichtenden gemacht, die den neu Unterrichtenden entsprechende Unterstützung geben können. In Österreich (SAPA-Lehrgang) sind sie Teil der Ausbildung.

5.1.3. Kollegiale Unterrichtsbeobachtung

Diese Form der Beobachtung ermöglicht einen Erfahrungsaustausch zwischen zwei KursleiterInnen, welche den Unterricht des/der jeweils anderen besuchen und einander anschließend Feedback über die besuchte Unterrichtseinheit geben.

Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Arten von Unterrichtsbeobachtung:

ad a) Reguläre Unterrichtsbeobachtung

Vorteile

- Die meisten Unterrichtenden durchlaufen dieselbe Standardprozedur.
- Die Existenz eines detaillierten Standardformulars für die Unterrichtsbeobachtungen ist wichtig. Dieses Formular beinhaltet sowohl positive als auch negative Aspekte.
- Die Unterrichtenden erhalten Feedback von der Person, die die Beobachtung durchführt.
- Die Stundenbeobachtung zeigt auf, was an der Unterrichtstätigkeit des/der Kursleiters/in verbessert werden muss. Es wird auch gezeigt, was der/die Unterrichtende gut macht.

Nachteile

- Diese Art der Beobachtung könnte von den Unterrichtenden als aggressiv erlebt werden.
- KursleiterInnen fühlen sich gestresst, da sie beurteilt werden.
- Das Ziel dieser Art von Beobachtung ist es nicht nur, die Qualität des Unterrichts festzustellen sondern sie dient auch der Überprüfung, ob die administrativen Anforderungen der Bildungseinrichtung erfüllt werden (England).
- Die Leistung der Unterrichtenden wird im Rahmen einer stressigen Atmosphäre erhoben und bewertet.

ad b) Stundenbeobachtung zu Beginn der Unterrichtstätigkeit

Vorteile

- Der/die neue KursleiterIn lernt von KollegInnen mit mehr Erfahrung.
- Unterrichtsbeobachtungen zu Beginn der Lehrtätigkeit sind eine Methode, um neuen Unterrichtenden Selbstvertrauen zu geben.
- Der/Die neue Unterrichtende erhält von Anfang an professionelle Unterstützung.
- Es trägt dazu bei, dass die neue Lehrperson von Anfang an Kontakt mit anderen KursleiterInnen hat und auch mit diesen zusammenarbeitet.

• Unterrichtenden wird das Gefühl gegeben, Teil der Bildungseinrichtung zu sein.

Nachteile

- Oft gibt es keine festgelegte Zeit, um die Unterrichtsbeobachtungen zu besprechen: Fragen bleiben offen, Zweifel werden nicht geäußert.
- Für eine neue Lehrperson ist die Zeit vor und während der Beobachtungen sehr stressig.

ad c) Kollegiale Unterrichtsbeobachtung

Vorteile

- Kollegiale Unterrichtsbeobachtungen sind die "natürlichste" Art der Unterrichtsbeobachtung, weil beide Personen sowohl der/die BeobachterIn, als auch der/die Beobachtete einander auf Augenhöhe begegnen. Sie sind deshalb dazu in der Lage, sich in den/die jeweils Andere/n hineinzufühlen.
- Der Stress, der von dem/der beobachteten KursleiterIn gefühlt wird, ist viel geringer als bei der vorher erwähnten regelmäßigen Stundenbeobachtung.
- Beobachtungen können ein wesentlicher Teil der kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung sein.
- Kollegiale Unterrichtsbeobachtungen erzeugen das Gefühl, Probleme teilen zu können und ermutigen dazu, gemeinsam mit ArbeitkollegInnen nach Lösungen zu suchen.
- Es kann für die/den Unterrichtende sehr ermutigend sein, einen/eine Arbeitskollegen/in über positive Aspekte der beobachteten Stunde berichten zu hören.
- Diese Art der Beobachtung trägt dazu bei, sich als Teil der Institution zu fühlen.

Nachteile/Schwierigkeiten

Wenn kollegiale Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden, kann es immer wieder zu Schwierigkeiten oder Missverständnissen kommen, welche u.a. durch die folgenden Strategien gelöst bzw. vermieden werden können:

Schwierigkeiten/Missverständnisse	Mögliche Strategien
Es könnte eine negative Auswirkung haben, wenn die beiden Lehrpersonen keine gute berufliche Beziehung zueinander haben.	Unterrichtende sollten nicht zur Zusammen- arbeit mit anderen Unterrichtenden angehal- ten werden, wenn sie bekannt geben, dass es in der Zusammenarbeit Schwierigkeiten gibt.
Das Management erhält kein Feedback bzw. keine Information.	Das Ziel der kollegialen Unterrichtsbeobachtung ist der Austausch von Erfahrungen zwischen dem Lehrpersonal. Das Management sollte dies als eine Chance der KursleiterInnenweiterbildung sehen.
Es wird nicht notwendigerweise impliziert, dass Verbesserungen in eine bestimmte Richtung stattfinden.	Die KursleiterInnen sollen z.B. durch den Besuch des Unterrichts eines/r Kollegen/in auch andere Arten des Unterrichts kennenlernen. Dies kann ebenfalls zur Reflexion anzuregen.
Feedback kann unvollständig sein, weil Unterrichtende Hemmungen davor haben, gegenüber einem/r Kollegen/in Kritik zu äußern.	Lehrpersonen sollten dazu ermutigt werden, Beobachtungen und konstruktive Kritik zu formulieren.
Das Management könnte kollegiale Unterrichtsbeobachtungen als Verschwendung von finanziellen und zeitlichen Ressourcen sehen.	Das Management muss davon überzeugt sein, dass kollegiale Beobachtungen eine langfristi- ge Investition in den Prozess der Qualitätssi- cherung darstellen.
Beobachtende KursleiterInnen sind nicht notwendigerweise erfahrene BeobachterInnen.	Die Rolle des/r Beobachters/in muss im Vorhinein geklärt werden (z.B. Wo soll die Person sitzen? Soll sich die Person in die Gruppe integrieren oder nicht? etc.)
Führt eine unerfahrene Person die Stundenbeobachtung durch, könnte sie eine bestimmte Unterrichtsmethode oder einen bestimmten Stundenablauf erwarten.	Die beobachtende Person sollte den Kursraum unvoreingenommen und aufgeschlossen betreten.

5.2 Evaluation des Lernens

Evaluation ist ein essentieller Teil der Lern- und Lehrerfahrung. Sie hilft Lernenden, KursleiterInnen und Bildungseinrichtungen, den Fortschritt des Lernprozesses festzustellen und die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Die Evaluation des Lernens ist ein kontinuierlicher Prozess. Sie findet statt, bevor die Lernenden einen Kurs besuchen, während des Lernprozesses und gegen Ende eines Kurses. Es gibt viele Maßnahmen, die eine Bildungseinrichtung, eine/n KursleiterIn oder ein/e LernerIn ergreifen kann, um das Lernen zu evaluieren.

Planung und Evaluierung	Instrumente und Methoden		
Erhebung von Bedürfnissen der Lernenden zu Beginn des Unterrichts. Finden des für den Lerner/die Lernerin passenden Niveaus hilft sowohl den Unterrichtenden als auch den Lernenden. LernerInnen brauchen Lernzielkontrollen und Bedarfserhebungen während des Kurses. Sind sich die Lernenden ihrer Bedürfnisse bewusst, sind sie auch eher bereit, mehr Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen.	 Einstufungstests Interviews Schnupperstunden Checklisten (für die Beurteilung der anfänglichen Sprachkenntnisse) Sprachbiographie (Zusammenfassung des eigenen sprachlichen Hintergrundes, um das Selbstvertrauen zu stärken) Gruppendiskussionen Fragebögen Europäisches Sprachenportfolio (ESP) 		
Ziele sollen erreicht werden. Wie können LernerInnen, Unterrichtende und Bildungseinrichtungen wissen, ob die Lernenden die Ziele erreichen, die sie sich gesetzt haben? Wie kann das erhoben werden? Beurteilung und Selbsteinschätzung sind andauernde Vorgänge, die während des Lernprozesses stattfinden sollten (während des Kurses oder auch als Hausübung). LernerInnen sollen auf die bereits erbrachten Leistungen aufmerksam gemacht werden, um ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Lernende sollten einen großen Teil der Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt übernehmen. Die Hilfe und Unterstützung der Unterrichtenden sollte jedoch immer gegeben sein.	 Checklisten und Can-Do Listen Feedback (LernerIn-LernerIn, LernerIn-KursleiterIn; in kleinen Bildungseinrichtungen ist auch Feedback zwischen der Bildungseinrichtung und den Unterrichtenden möglich.) Individuelle Lehrpläne werden Lernenden helfen, den eigenen Fortschritt zu beobachten. Tests (manchmal aufgrund des Curriculums verlangt, manchmal optional) Paar- oder Gruppenaktivität - Poster oder Diskussionen Europäisches Sprachenportfolio (ESP) 		
Lernstrategien LernerInnen brauchen vielleicht Hilfe, um die besten Wege und Möglichkeiten zu finden, sich die zu lernende Sprache anzueignen.	 Verwendung von Aktivitäten und Strategien, die den Lernenden helfen können, ihre eigenen Lernpräferenzen zu finden. Europäisches Sprachenportfolio (ESP) 		

6. DAS PROJEKT UND DIE PARTNER

Diese Lernpartnerschaft beschäftigte sich mit dem Thema des Qualitätsmanagements im Bereich des Sprachenlernens in der Erwachsenenbildung. Ziel war es herauszufinden, auf welche Art und Weise Reflexions- und (Selbst-)Bewertungswerkzeuge wie das Europäische Sprachenportfolio, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen oder Lehrerportfolios eingesetzt werden können, um den Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung zu verbessern. Projektdauer war Herbst 2009 bis Sommer 2011.

Im Rahmen dieses Projekts wurden in den ersten Schritten Gründe für Qualitätsmanagement sowie die Rolle der verschiedenen beteiligten Gruppen (Unterrichtende, Lernende, Institutionen) analysiert. Im Mittelpunkt standen dabei Fragestellungen wie die folgenden:

- · Warum Qualitätsmanagement?
- Was ist der Gewinn für alle Beteiligten?
- Was wird benötigt, um qualitativ hochwertigen Unterricht anbieten zu können?

In den 6 Meetings der Lernpartnerschaft wurden die folgenden Themenbereiche diskutiert:

- 1. Meeting in Lund: Qualitätsmanagement im Allgemeinen und die Situation im Rahmen des Sprachunterrichts
- 2. Meeting in Jablonec: Fokus auf den Unterricht Was ist guter Unterricht?
- 3. Meeting in Palma: Fokus auf die Unterrichtenden Was macht eine/n gute/n Unterrichtende/n aus?
- **4. Meeting in London**: Fokus Evaluation von Maßnahmen Ergebnisse der internationalen Umfrage zu Qualität im Sprachunterricht
- **5. Meeting in Wien:** Implementierung von qualitätssichernden Maßnahmen und Tagung "Die Vermessung der Sprachen Kompetenzerfassung im Sprachenbereich"
- 6. Meeting in Tallinn: Evaluation und Fertigstellung der Produkte der Lernpartnerschaft

Produkte:

- Guidelines for Quality in Language Teaching
- Video of the Learning Partnership
- Interviews on Quality with Teachers & Learners

Die Projektpartner

Deutschland

Der **Thüringer Volkshochschulverband e.V.** ist der Dachverband von 23 Thüringer Volkshochschulen. Volkshochschulen haben eine lange Tradition in Deutschland. Die erste Volkshochschule in Thüringen wurde im Jahr 1919 gegründet. Nach einigen politischen Veränderungen in Deutschland, startete der Thüringer Volkshochschulverband seine Arbeit im Jahr 1990. Seit 2000 ist dieser in nationalen und internationalen Projekten tätig.

Weitere Informationen: http://www.vhs-th.de

Estland

Die Sprachschule **Sugesto** wurde im Jahr 1991 gegründet und ist ein privates Trainingszentrum, welches Sprachkurse für Erwachsene sowie Seminare für in der Erwachsenenbildung tätige Unterrichtende anbietet. In den Kursen wird die Methode der Einzel- und Gruppenaktivierung, welche auf der Theorie der Suggestopädie basiert, angewandt. Sugesto engagiert sich in Projekten, welche arbeitssuchenden MigrantInnen die estnische Sprache vermitteln.

Weitere Informationen: http://www.sugesto.ee

Schweden

Die Folkuniversitetet Lund bietet Kurse in bis zu 35 verschiedenen Sprachen an, die regelmäßig gemäß den Bedürfnissen und Vorstellungen der Lernenden adaptiert werden. Die Folkuniversitetet ist ein autorisiertes Zentrum für Cambridge und IELTS Zertifikate in Englisch. Für Schwedisch als Fremdsprache wird die Swedex-Prüfung angeboten. Die Kenntnisse der KandidatInnen werden gemäß dem GERS bewertet.

Folkuniversitetet in Schweden besteht aus 5 voneinander unabhängigen regionale Geschäftsstellen, welche den Universitäten von Stockholm, Uppsala, Göteborg, Lund und Umeå zugeteilt sind. Der Dachverband hat seinen Sitz in Stockholm. Jedes Jahr besuchen über 140.000 TeilnehmerInnen Seminare, Kurse oder Vollzeitstudien aus dem reichhaltigen Angebot. Es sind ungefähr 400 Vollzeit- und 4.000 Teilzeitlehrkräfte für die Folkuniversitetet tätig. 500 Personen sind im Bereich der Verwaltung beschäftigt.

Weitere Informationen: http://www.folkuniversitetet.se

Spanien

Die **Escuela Oficial de Idiomas (EOI)** in Palma de Mallorca ist eine staatlich betriebene Sprachenschule in Palma de Mallorca und Teil eines Netzwerkes aus über 250 offiziellen Sprachschulen in ganz Spanien. In den größeren dieser Sprachschulen (z.B. in Madrid oder Barcelona), werden über 20 Sprachen angeboten. Die EOI in Palma de Mallorca bietet die Möglichkeit, 9 verschiedene Sprachen zu erlernen: Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch, Arabisch, Katalanisch, Chinesisch und Spanisch als Fremdsprache. Zum Zeitpunkt dieses Berichtes waren bereits mehr als 7.000 TeilnehmerInnen zu Kursen angemeldet.

Weitere Informationen: http://www.eoipalma.com

Tschechische Republik

"Educa" (Educational Centre) ist eine kleine, private Bildungseinrichtung, welche seit 1991 auf dem Gebiet der lebenslangen (Weiter)Bildung von Erwachsenen tätig ist. Educa organisiert Trainings in verschiedenen Bereichen: Sprachen, IT, Buchhaltung, Steuerrecht, etc. Ein Schwerpunkt wird aber vor allem auf den Sprachenbereich gelegt: Vorbereitung und Abhaltung von Sprachkursen und –trainings sowie Übersetzungs- und Consultingservices in den Sprachen Englisch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Deutsch, Chinesisch, Russisch, Polnisch und Tschechisch gehören zum Angebot des Zentrums. Die Organisation zählt jährlich circa 500 SprachkursteilnehmerInnen und verfügt über einen Personalstand von 20 SprachkursleiterInnen. Educa bereitet sich auf die ISO 9001 Zertifizierung vor und legt viel Wert darauf, den TeilnehmerInnen Kurse in höchster Qualität zu präsentieren.

Mehr über die Institution: http://www.educa-jbc.cz

UK

CILT, das National Centre for Languages, ist (bzw. war bis zu seiner Auflösung 2010) anerkannt als das englische Kompetenzzentrum für Sprachen. Als ausführende Abteilung von CfBT (Centre for British Teachers) hat CILT die Aufgabe, Mehrsprachigkeit und deren Potentiale zu fördern. CILT untersteht dem ECML (European Centre for Modern Languages) und ist der Koordinator des Europäischen Tages der Sprachen sowie der Europäischen Auszeichnung für Sprachen für England. Weiters war CILT maßgeblich an der Entwicklung, Überarbeitung und Verbreitung von zwei Modellen des Europäischen Sprachenportfolios beteiligt: Junior Portfolio und ESP für Erwachsene und berufliche Zwecke.

Weitere Informationen: http://www.cilt.org.uk/home.aspx

Österreich

Verband Österreichischer Volkshochschulen

Weitere Infos: http://www.vhs.or.at/

Beteiligte Landesverbände:

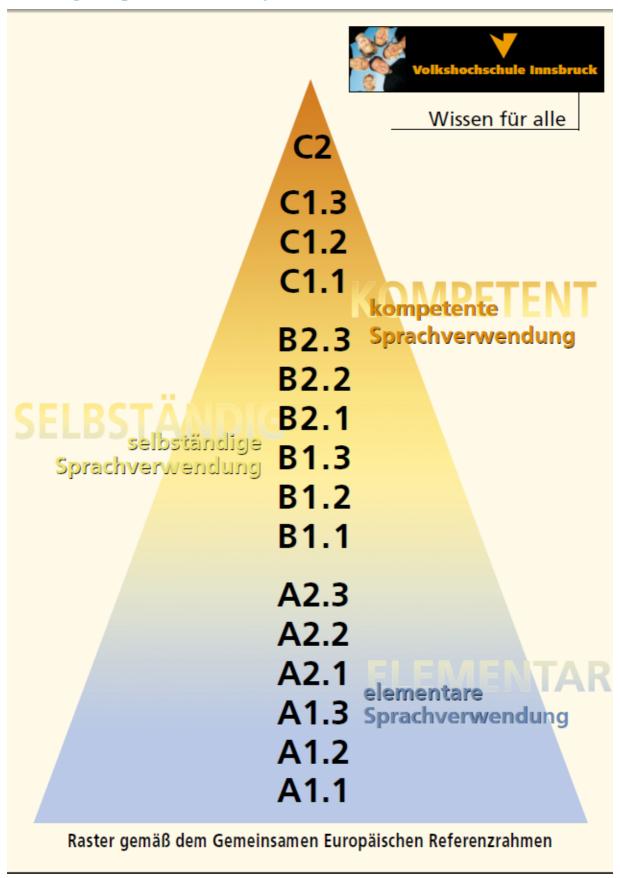
Die Wiener Volkshochschulen: www.vhs.at
Volkshochschule Tirol: http://www.vhs-tirol.at

Volkshochschule Salzburg: http://www.volkshochschule.at

Anhang 1: Pactor zur Solhsteinschätzung

	U				nədətə	i9V	иәцэ	Spre	Schreiben	83
	SHAVE	DIE WIENER VOLKSHOCHSCHULEN	Kenntnisse	Ziele	Hören	Lesen	An Gesprächen tellnehmen	Zusammen- hängend sprechen	Schreiben	len: +43 1 893 00
SEN	kompetente Sprachverwendung	72	Ich habe im Wesentlichen die Ziele von C1 erreicht	Das möchte ich lernen:	ich habe ketratei Schwierigkeit, gegrockene gebore zu veralene, gleichgittig oh. Ihre' der in den anselber, man der aus der such des medler, man der aus der such des gegrochen wird ich keutele nar deres Zeit, nich an etwa hesconderen Alzentz zu gewöhnen.	ich kann prokketh jede An von kezeltebenen Texten mitheke keen, auch wenn ate shänkt oder tri hellich und sprachteh komplex alte, a.e. händbohet, hedantikel und literatsche Weeke.	Ich kern mich rethekes an allen Ge- ger, blin und prücken und Gebatzenkom beleit ger, blin und nitt Richerstendergen und sungsstigenderheiten, Werdengen gut verbrat ich kann fliefend geschen und rethern ich kann fliefend geschen und maa sunderbeiten Bid Auderbeitendering maa sunderbeiten Bid Auderbeitendering stellen kann fliefen an die Ausbeitendering siesen und minformalteren, dass man er kann merkt.	Ich kann sodwerhalte kler, fitusag und in sild dewelkpar lausten argemezen dezielen und erderen; kl- men merie bezellengi gigd, kalebasen und ez zo den zuldwermen erlebelsen; werdiige Punkte zu erkennen und abt- dieze zu merlen.	I de ferro liker (flezig und stiftette) den peut hyen bes de sogenensen schreiten, ich kann spepulzische teite und krangleite derliete oder unfall ver- und krangleite derliete oder unfall ver- ten destellen und so degin icsern under destellen und so degin icsern und destellen und so degin icsern and des su merken, ich kann softenen und dies zu merken und und gest genere and des genere and und des genere and des genere and des genere and des genere and des genere und des genere und des genere.	Bildungstelefon der Wiener Volkshochschulen: +43 1 893 00 83
VON SPRACHKENNTNISSEN	kompetente Spi	U U	Ich habe im Wesentlichen die Ziele von B2 erreicht	Das möchte ich lernen:	ich kann Bingeren inscheistingen Gegen, suder wen diese richt kür stakkuiset zield und wenn Easmerse pages richt eige bassen ausgesichtet zield. Ich kann dene diet gegeb küble ferendeer dergan und Steillfime vor ziehen	ich kann large, kennjeke sischtere is en alt kennder hetev erzehen und steinerschiede sehnenhens ich kann rederstikel und längere technische Antektungen verstehen, auch wenn ste nicht in metrem redagsleite liegen	Lich karn mith gortan und fliescord undschlich er bien deutlich er ben ber deutlich er ben ber deutlich er ben	ich kern komplese Sachenhalte ausüchlich der Berafeln und chein Themsprake miteinnabe verbinder. Bestimmte Asjekte bezonders ausühlteren und meitem Reltnig angemenen daschließen.	In the name of shellith list was get artifatured underdoor was mere Andrick autofolden varieties and shellith distriction. It has mit netter that the lamp is stated to the shellith of shellith provides out the state in menion artification of the state of the state of the shell shell shellith and shellith shellith in the statement and the shell sh	Bildungstelefo
VON SPRAC	Sprachverwendung	B2	Ich habe im Wesentlichen die Ziele von B1 erreicht	Das möchte ich lernen:	th kann langen Bedebeitnage und Vorträge verlachten und auch kom plese Augmentation lofgen, wern nirt des Hens andigenstellen verlaufte it. His kann inn Fernischen die meiter in könfrel bernerdingen und aktuellen lepperingen verstehen. Ich kann de mesten kjedingl men verstehen solen Standandignindes gesprechen wird.	th harn Antiel and Bendah ther Problems desgenment Lean and verteben, in deem de Stedebende et bestimmt Halang oder einen bestimmte Stadioparit verteren. In karn stagiosostadre internitohe Prostatore versiten.	th ison mid so spoilar und imigrade verantages, des en normales Gespicht unt elevit middelt ich ich karry mid he verstratte Staultonen eine eber tödkatische betelligen und mehr Anadern begünden und mehr Anadern begünden und verteidigen.	th kan avvieten themen aurore aren interesconsoleten ere kare und denlitten breatling geben. It han eten Sandelsket tr. offers dettel fer frage edlutten undfve. ere dikether te versichtedenen til öglichtelten angeben	thism der ets Wetchhorn für onn, den der ets Wetchhorn für onn, de mit hieranden, kisse und destillere inte scheden. In kann in stem Anlage der Bestill information mer siedengeber der Bestill information en desprengement für oder spess einen bestimmte Mandert dielegen. Wet hann teite Stration und dem die per stellen bedeuten und dem die per	www.vhs.at
CHÄTZUNG	selbständige	B1	Ich habe im Wesentlichen die Ziele von A2 erreicht	Das möchte ich lernen:	Ich kann die Haupiguzelle versitchen, Meisselber der Aberbachen verwerendet wird und wenn est um verpresendet wird und wenn est um verpresende versiegen, besteht um gesteht, bit kann veleim Radie- oder Ferredberdungsnich der halbeite Endegrisse und die Premeissengelde Endegrisse und die Premeissengelde die Bauge- unformstänen entschmer, wenn refallver jungspan und deutlich gegrechen wird.	Ich kom Teste versiehen, in denen vor allen zeit gehande At- hape des tenstignische vorkenmer. Ich kom printe Brief eversiehen, in denen vor Ereigstesen, seifolken und War- schen bedrässe wird.	Ich kezw die meeken Shanlonen besching des auf die seen in Specialogiest, deseen mas auf dies Gendogiest begogset ich kann dien Weberschau über Hennen des die mit vertrauf hennen stelenhemen, die mit vertrauf auf, die mit personlich interseisten dies das hauf hennen des alleg wie er de sieden des des hauf hennen des alleg wie Frankle, siedelt, nieden, aktuelle Frankle, sieden, aktuelle Frankle, sieden, aktuelle	Ich kann in enlekthen sucarmens hangeden, sisten speterken, un Erfarvungen und freegingen der mehne Frahem. Bei die zu beschreiben und freegingen der die zu beschreiben, tab kann hars mehren kerkert schreiben, tab kann hars mehren kerkert ich kann dere derktere und bagonnen, ich kann eine Gesädenke erablien oder die sandlien gener judner gehre und mehre Residenen beschreiben und mehre Residenen beschreiben.	I the ham ther Therme, the net you be the season of the mich persolute is the resistency and the mich persolute the trainingers of their standardingers the standardingers and the schedulers and sham was training upon and tainfardens benefation.	
SELBSTEINS	chverwendung	A2	Ich habe im Wesentlichen die Ziele von A1 erreicht	Das möchte ich lernen:	ich karn einzehn Sätze und die gebräudichsen Worter versit- ben, wenn es um für mich wichtige geig geht, Est, sehe einschen leinforma- tionen zur Ferson und zur Fondlich auf auf auf auf nach über der der der benützt über der sehe benützt über der sehen benützt über werziehe das wiesentlich won kurzen. Ustere und einfachen Mittellungen und bunchaugen.	Ich lann gant kaze, eefsche Taate keer, of keer, of keer, of kerejen All-tageteken (I. Aureigan, Perspektur gesekdarten oder Tehrjahmen) konkees, vorkrestikhere informationen auffindern vorkrestikhere kinder sterfache perscelichte fintlie verstikher.	the lean mide in esteledors, musti- encediggo substantessen versizade gen, in dence es un estero esteledora, dedeste netratador ven informationar und en vertrante themen und 1810; lean gelt, the lame et neith taxes formádoga-poid liferen, versible abor normálerosise nicht genug un relbat des Geogrado in Georgia i bellen.	Ich kann mit einer Rethe von Sib- zen under Heinefach mütteln. In meher Familte, andere Lettel, meine Anderhütsübe, mehe Auchtdung und meher gegenwinden oder leiter beuufli- die Tangleit beschneben.	ith lean lanc, einfinder Hottern und Attentioner zichteben, ith lann etwo gant eeffschen perstellen tief stelelen, I.B. um mith für etwaz zu bedarken.	
RASTER ZUR SELBSTEINSCHÄTZUNG	Elementare Sprachverwendung	A1	Ich habe keine Vorkenntnisse	Das möchte ich lernen:	ich kann ventraute Wörter und gant einfelte. State vestehen, des zich auf mirch seibt, meine Familte oder auf konkerte Unige um nrich herun bestehen, vorzasgesett, es wird langsam und deutlich gesprochen.	ich kann einzelne vertraute Namer, wiertr und gant einliche Stateserstafden, z. auf Schildem, Plataten oder in Katalogen.	ich kenn richt auf deitliche Auf vor- zäheigen, vorm meist, de gegenche pertenent beseit ist, dessas langsamen in mit debeit hilf zu formulieren, wer ich mit debei hilft zu formulieren, wer ich mit debeit hilft zu formulieren, wer ich riegen zeilen und koartwerket, zeilen es zich um unmittelben netwendige Diege und um zehr vortraute rhennen handelt.	1ch kann edische Wendungen und 28tes gebrachen, um kante die ich kenne, au beschreiben und um au beschreiben und um au beschreiben und den den der der wo ich wohne.	ish kam eine kerze estados rost- kate scherkos, 2.E. keiengolde. Lichars ad Formlane, 2.E. in Holde, Hamen, Adresse Hattonillast case, etn- tragen.	
<u>.</u>	MIC	DE WENER VOLKSHOCHSCHULEN	Kenntnisse	Ziele	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammen- hängend sprechen	Schreiben	ENDEWNE New
	7	DIE WES	¥		uəyəts	19V	иәџ	Spree	Schreiben	E di

Anhang 2: Sprachniveau-Pyramide



Anhang 3: Kursevaluation

feedback to monitor the quality of our courses and as evidence for our funding body. Thank you for your time. Course title: Course code:						
	you rate the course	e overall?	course code.			
☐ Excellent	☐ Good	☐ Satisfactory	□ Poor			
2. Please tell u	s what was good a	bout the teaching on y	our course:			
2 Did you roo	sive veeful foodbac	k about vous bossins?				
s. Dia you rece	eive userur reedbac	k about your learning?				
4. Was the cou	rse content what y	ou expected?				

Seite **26** von **56**

Anhang 4: Förderung des autonomen Lernens

Student involvement 57

2. Strengthening student participation and representation

Medium	Who is involved	What is heard	Ímpact	Planned change
'Tell us what you think' forms	Students All managers	Compliments, suggestions and complaints.	Main focus for addressing student complaints.	Develop analysis. Follow up surveys. Tell learners how we've acted upon their feedback on website.
Student forums (Meet the managers)	Students Principal Deputy Principal	Open forum for any issues of concern to be discussed with the Principal/ Deputy Principal.	Influences executive actions and planning.	Review format with student panel.
Student survey (bi – annual)	Students – current and past	Satisfaction with all levels of service and suggestions for improvement.	Informs strategy.	Next survey in 2012.
Prospectus survey	Students Marketing Curriculum managers	How easy it is to use. Satisfaction with the programme offer.	Amendments to the design. Feedback on programme planning.	Next survey 2012.
Targeted surveys	Sample cross-section of students	Views on specific issues.	Strategic planning influenced.	IAG survey 2010.
Social networking sites	Students	Experience of student journey.	Customer journey and curriculum planning.	Improve customer journey and better curriculum planning.
Hotcourses website reviews	Students	Independent review of individual courses.	React to both positive and negative comments.	Programme areas regularly review.
Web reviews	Students	Reviews of courses – star rating and comment.	Reflect on comments and feedback to departments.	Programme areas regularly review.
Student panel	Students Principal Deputy Principal	Feedback on student journey and consultation on quality improvement plans.	Impact on leadership and management.	Student panel has met termly since Autumn 2009.
Student governors	Elected students Governing body	Student representation on governing body.	Impact on leadership and management.	Termly meetings.
Student representatives (HE programmes)	Elected Students Programme managers	Student input into learning and learning environment.	Impact on course provision.	Bi-annual meetings.

Quality handbook 2010/11

Anhang 5: Unterstützung der LernerInnen-Beteiligung

58 Student involvement

3. Strengthening teaching and learning and responsiveness to individual need

Medium	Who is involved	What is heard	Impact	Planned change
Initial assessments	Students Tutors	Starting points and aspirations.	Scheme of work and lesson plans improved.	Link to Skills for life strategy. Continue to embed RARPA.
Statement of Learning	Students Tutors Curriculum managers	Individual progress and achievement.	Facilitates progression planning/ RARPA.	Further develop formative assessment. Include overall achievement ratings.
Moodle	Students Tutors	Students' progress on courses.	RARPA.	Support tutors in using Moodle through ongoing staff training.
Course evaluation	Students Tutors Curriculum managers	Course satisfaction. Additional achievements and benefits recorded. Equality and diversity feedback.	Course reviews with tutors. Programme planning.	Reviewed annually.
Course reviewers	Students Tutors	Views on teaching and learning.	Reflective practice developed.	Training of course reviewers. Piloting of reviewers in 2010 and college-wide report on feedback given.
Focus groups	Targeted groups of students e.g. disabled. Targeted groups of students, e.g. within subject areas.	How to plan and develop specific services. Experience of student journey.	Disability scheme involves students' views. Student journey. Curriculum and service development.	Involved disabled students in DES review. Annual departmental focus groups.

For further information on student involvement, please refer to the full strategy on E-share.

Quality handbook 2010/11

Anhang 6: Kursbeschreibung

64 Appendices

How to write an effective course outline

All City Lit course outlines should follow these guidelines: - =

	Good example		Bad example	
Clear writing	You will improve your spoken communication by learning to use the visual and situational clues around you.	1	To assist the maintenance or improvement of oral communication by increasing awareness of all visual, contextual and situational clues to spoken English.	X
Positive, friendly and engaging Ideal if you have taken a beginner's course. If you haven't, please check with the tutor whether it is appropriate for you.		1	Students should either have attended a beginner's course or satisfied the Tutor in charge that the level of the class is appropriate to their needs.	X
Concise, not wordy Please call us for advice.		✓	Advice may be sought from the department by telephone if necessary.	X
Use keywords to help internet searches The course is ideal for beginners to pottery or those who have some basic understanding of ceramic processes.		1	The course is ideal for beginners or those who have some basic understanding of the processes.	X
Avoid jargon You will be able to research your project on the internet.		✓	The course is enhanced through the use of ILT resources.	X
Specific content, not vague	You will improve your writing skills by revising basic grammar, learning new vocabulary and practising letters, essays and stories.	1	You will improve your writing skills.	X
Correct spelling and grammar	This beginner's course is an opportunity to develop your communication skills and to practise speaking in a group.	1	This beginners course is an oportunity to develop your Communication skills and practice speaking in a group.	X
Following on appropriately from headings	By the end of the course you should be able to: • understand the core concepts • apply your skills to a wide range of projects.	✓	By the end of the course you should be able to: • gain an understanding of the core concepts • applying your skills to a wide range of projects.	X
Non-contradictory information	This course is for complete beginners. It is also a good refresher for those with some experience.	1	This course is for complete beginners. You will develop skills learnt in term 1.	X
Additional costs – be specific	The coursebook is The French Experience (BBC). You may wish to buy it, but the tutor will provide photocopies and it is available in the learning centre.	1	The coursebook is The French Experience (BBC).	X

Quality handbook 2010/11

©City Lit

Anhang 7: Stundenplanung

, _
7
Λ.
a
1
$\overline{}$
Λ,
\mathbf{w}
_
10
~)
Z
_
$\overline{}$
. ~
\ -
×

Einheiten (pro Woche):

TeilnehmerInnen (TN):

Kursbezeichnung: Zielgruppe:

.lu:

Kurstag:

Zeit			
Lehrende			
Lernende			
Material			
Classroom Management			
Methode			
Ziele			
Inhalt/ Thema			

© Claudia Teissier de Wanner & Renate Faistauer

Anhang 8: Lernjournal (SAPA-Lehrgang)

Das Lernjournal ist ein Instrument, das dabei helfen soll, das im Lehrgang Gehörte, Beobachtete und Gelernte nochmals zu reflektieren und daraus Konsequenzen für den eigenen Unterricht abzuleiten.

Die Ziele der Lernjournalführung sind:

- über die Inhalte, Methoden und Gruppenprozesse zu reflektieren
- die eigenen Ziele und Lernfortschritte bewusst zu machen
- Erfahrungen mit der Führung des Lernjournals zu sammeln und dadurch zu erkennen, was Selbstreflexion bedeutet.

Achtung: Das Lernjournal ist ein halböffentliches Dokument, das von den jeweiligen ReferentInnen gelesen wird und weder der geeignete Raum für private Reflexionen noch für Feedback an die jeweiligen ReferentInnen ist!

In Folge findet sich ein möglicher Strukturierungsvorschlag mit Fragen, die beim Schreiben des Lernjournals helfen können. Wichtig ist jedenfalls immer, die Reflexion des Beobachteten und die Relevanz für das eigene Tun vor Augen zu haben.

fachlich	Was?	Was habe ich in diesem Block gelernt?
		Was sind die wichtigsten Erkenntnisse und Einsichten?
		Was beschäftigt mich im Zusammenhang mit dem bearbeiteten Inhalt?
		Was habe ich in mein Denken (Handeln) integriert?
		Was bringt mir das Gelernte für meinen (künftigen) Unterricht?
		Wie kann ich das Gelernte in meinem (künftigen) Unterricht konkret umsetzen?
methodisch	Wie?	Wie habe ich gelernt?
		Wie erreiche ich meine Lernziele?
		Wie stelle ich meine Lernfortschritte fest?
		Wie habe ich die Arbeitsformen erlebt?
		Welche Arbeitsformen sind für mich hilfreich?
		Welche Arbeitsformen kann ich in meinem Unterricht wahrscheinlich verwenden?
		Wie gut ist es mir gelungen, meine Arbeit zu planen und zu steuern?
sozial	Mit wem?	Was haben mir die Gruppenarbeiten / Partnerarbeiten gebracht?
		Was ist schwierig in der Lehrgangsgruppe?
		Was habe ich über mich in dieser Gruppe gelernt?
		Was für eine Rolle spiele ich?

Reflexion des eigenen Sprachenlernens

1. Leitfragen zur Reflexion aus der Perspektive "Lernende"

vergleiche Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen S. 28

III. DAS DOSSIER | The Dossier | Le Dossier

Mein Lerntagebuch

My study diary | Mon journal d'apprentissage

Was ist ein Lerntagebuch?

Ein Tagebuch ist für den ganz **persönlichen Gebrauch** gedacht. Es hilft dabei, das eigene Lernen zu reflektieren. Ein Lerntagebuch kann alles enthalten, was Sie persönlich als wichtig für Ihr Sprachenlernen erachten. Der **Schreibprozess** kann Ihre Lernziele und Ihren Lernweg für Sie selbst sichtbar machen und kann dabei helfen, passende Strategien zu entwickeln. Finden Sie selbst heraus, wie Ihnen das Tagebuch am besten helfen kann!

Wie arbeite ich mit einem Lerntagebuch?

Nützen Sie das Tagebuch möglichst regelmäßig. Die Gestaltung, die Wahl der Sprache und die Länge bleiben Ihnen überlassen.



Für den Beginn können Ihnen folgende Leitfragen helfen:

- · Was habe ich heute/diese Woche gelernt?
- Was war besonders wichtig für mich?
- Was war leicht/schwer?
- Wie/mit wem/womit habe ich gelernt?
- · Was könnte/möchte ich demnächst tun?
- Welche offenen Fragen gibt es?
- Welche Erfolgserlebnisse hatte ich?
- Welche Ziele setze ich mir?

Anhang 9: Feedback in Kursen

Anneliese Heilinger

Am Ende eines Kurse, natürlich auch zwischendurch, nach einzelnen Stunden oder thematischen Abschnitten, wenn Sie wissen wollen, was die TeilnehmerInnen denken, wie sie den Unterricht empfinden, was sie fühlen – immer dann fragt man am besten die TeilnehmerInnen selbst. Man lässt sich Feedback (Rückmeldung) geben. Feedback ist Voraussetzung, etwas zukünftig besser zu machen, etwas an der Planung und im Unterricht zu ändern, teilnehmerInnenorientiert zu arbeiten oder Lernziele besser verfolgen zu können. Feedback nimmt uns allerdings etwas, woran wir offensichtlich gewöhnt und worin wir geübt sind, das Interpretieren. Oft glauben wir zu wissen, was TeilnehmerInnen denken und wie sie sich fühlen. Das mag manchmal auch stimmen, besser aber ist es, sich zu vergewissern und zu fragen. Sonst reagieren wir auf etwas, das real gar nicht so ist, wie es uns scheint.

Feedback wird vorerst kommentarlos angenommen (keine Rechtfertigung).

Bei auffallenden Feedbacks sollte nachgefragt werden, was sie bedeuten – z.B. bei Gesamtbildern mit Punkten: wenn Punkte stark außerhalb der Gruppenmeinung liegen. Sind viele Rückmeldungen (ob anonyme Punkte oder verbale sowie schriftliche Rückmeldungen) im negativen Bereich, kann dar-über in der Gruppe gesprochen werden. Auf alle Fälle müssen bei Kursleitenden ein kritischer Reflexionsprozess und ggf. Änderungen einsetzen.

Feedback der TeilnehmerInnen ist die Voraussetzung, einen Kurs zu evaluieren. Durch Selbstreflexion und Feedback aus dem Kurs kann analysiert werden, was im Kurs zum Ziel geführt hat, für die TeilnehmerInnen passend war, was gemessen an den eigenen Ansprüchen gut war, was im nächsten Kurskonzept und in der Planung zu ändern ist.

In vielen Erwachsenenbildungsinstitutionen gehört Feedback der TeilnehmerInnen heute fix zur Qualitätssicherung. Die KursleiterInnen sind verpflichtet, vorgegebene Fragebögen zu verwenden.

Auf den nächsten Seiten sind ein paar Feedbackmethoden beschrieben, die sich als Feedback zu Themen, zu Unterrichtssequenzen, zu Kursabschnitten oder zum gesamten Kurs eignen.

Quellen: Mittlerweile gibt es viele Feedbackmethoden in einschlägigen Publikationen. Oftmals sind es Sammlungen dessen, was an Methoden im Umlauf ist. In vielen Büchern finden sich daher Methoden, deren Ursprungsquellen oft unbekannt sind. Manche Methoden haben wir selbst in Bildungsveranstaltungen erlebt und wir kennen die Quelle nicht.

Bei den folgenden Beispielen steht die Quelle dabei, wenn sie bekannt ist.

Feedbackbogen mit folgenden oder ähnlichen Fragen:

Bitte kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an: 1 = trifft völlig zu, 4 = trifft gar nicht zu

Die Weiterbildungsveranstaltung entsprach meinen Erwartungen. 1					
Die Inhalte waren interessant.					
Das Vermittelte kann ich gut in die Praxis umsetzen.					
Die Aufbereitung des Lernstoffes und die Wahl der Methoden haben					
mich zum Lernen animiert.					
Ich konnte mich aktiv am Lerngeschehen beteiligen.					
Der Ablauf war gut strukturiert.					
Der/die Leiterin war fachlich kompetent.					
Die Unterlagen waren ausreichend.					
Das Tempo war passend.					
Das Klima in der Lerngruppe war angenehm.					

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

Feedback zwischendurch

Sätze weiter schreiben



Eignet sich als Feedback nach ein paar Kursstunden oder als Zwischenauswertung (nicht am Ende eines Kurses).

Gruppengröße bis zu 20 Personen.

Plakate aufhängen, mit Satzanfängen beschreiben und die TeilnehmerInnen bitten, diese fortzusetzen. Etwa so:

Am Kurs gefällt mir	Ich hätte gern mehr		Ich hätte gern weniger	

Man braucht Plakate und für alle TeilnehmerInnen Plakatstifte. Die TeilnehmerInnen gehen von Plakat zu Plakat (3 Personen parallel) und schreiben. Bei größeren Gruppen die gleichen Plakate doppelt oder dreifach im Raum aufhängen. Zum Beschreiben der Plakate rund 10 Minuten planen. Die Ergeb-

-

¹ Wenn nein, warum nicht?

nisse reflektieren die Lehrenden vorerst ohne die TeilnehmerInnen. Möglicherweise folgt in der nächsten Stunde ein Gespräch mit der Gruppe über die Rückmeldungen.

Beratung in Kleingruppen



In Kleingruppen zwei bis drei Fragen erörtern und auf je ein Plakat schreiben lassen. Die Ergebnisse dann in der Kursgruppe präsentieren lassen und besprechen (Niemand muss sich exponieren, man weiß nicht, von wem die einzelnen Aussagen stammen).

Fragen könnten sein: Was hat mir in der letzten Kurseinheit gefallen? Was hat mich gestört?

Oder: Warum komme ich gerne in den Kurs? Warum überlege ich mir manchmal, ob ich in den Kurs gehen soll?

Bilder auswählen



Bilder auflegen (auf Tisch oder Boden) – Postkarten, Kalenderbilder, Bilder aus Zeitschriften usw.) und je eines auswählen lassen. Die TeilnehmerInnen nehmen das Bild zum Anlass, um darüber zu reden, wie sie den Kurs und die Lerngruppe zurzeit wahrnehmen.

"Steinig, wie auf meinem Bild, aber auch mit bunten Blumen im Hintergrund", "Klar und deutlich, wie diese geometrischen Figuren auf meinem Bild", "Wie am gedeckten Tisch, üppig mit Früchten, Torte und Wein."…

Drei Beispiele, adaptiert und ergänzt aus: Heilinger (1999), S. 11.

Ein Telegramm an den bzw. die KursleiterIn



Anleitung: "Bitte schreiben Sie mir persönlich als KursleiterIn ein Telegramm. Der Text ist teuer, daher nur drei mit Sätzen.

Machen Sie vor dem 1. Satz ein Pluszeichen und teilen Sie mir kurz mit, was Ihnen am Kurs gefällt und was ich deshalb weiter so machen soll.

Vor dem 2. Satz ein Minuszeichen und schreiben Sie, was ich nicht mehr tun oder was ich weglassen soll.

Vor dem 3. Satz ein großes I und übermitteln Sie mir eine Idee, eine Anregung, einen Wunsch, ..."

Die TeilnehmerInnen schreiben (etwa 5 Minuten) und legen dann die Telegramme auf den Boden in der Mitte des Raumes. Jede und jeder kann die Telegramme der anderen nehmen und lesen (Zeit auf max. 10 Minuten begrenzen).

Falls noch etwas zu sagen ist, kann es in einer Abschlussrunde gesagt werden.

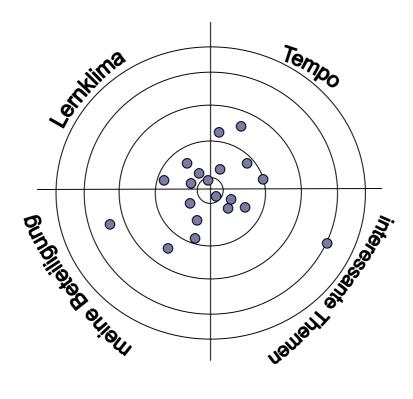
Diese Methode eignet sich für zwischendurch, aber auch am Ende eines Kurses.

Seite **35** von **56**

Adaptiert aus: Friedrich Buchberger u.a. (1997), S. 227.

Punktebewertung / Zielscheibe

Auf einem Plakat wird ein großer Kreis gezeichnet und durch einen senkrechten und einen wagrechten Strich in vier gleiche "Tortenstücke geteilt (es können auch mehr Teile werden). Wie bei einer Zielscheibe werden immer kleiner werdende Kreise von außen nach innen gezogen. Am Rand jedes der vier (oder 8) Felder steht ein Begriff wie Tempo, interessanter Inhalt, Methoden, genug Redezeit, meine Aktivität und Beteiligung usw. Das sind jene Themenfelder, die durch Punkten von den TeilnehmerInnen bewertet werden sollen. Pro Themenfeld darf ein Punkt gesetzt werden, je näher beim Kreiszentrum, desto positiver ist die Bewertung ausgefallen (zur Verdeutlichung siehe die Skizze).





Will man schnell die Meinung der TeilnehmerInnen zu einem Thema erfahren, die Befindlichkeit aller Gruppenmitglieder erfassen, eine Unterrichtssequenz beginnen oder abschließen, dann eignet sich das Blitzlicht dazu.

Wenn es nicht bekannt ist, werden die Regeln des Blitzlichts erklärt. Eine Frage wird gestellt (Was geht mir durch Kopf und Bauch? Mit welchen Gefühlen bin ich heute hier her gekommen? Was hält mich ab, mich aktiv am Unterricht zu beteiligen? Wie geht es mir zurzeit? Was habe ich soeben gelernt? Was erwarte ich mir von der heutigen Kursstunde? Was nehme ich mir aus der heutigen Stunde mit?)

Regeln: Reihum antworten die TeilnehmerInnen zur gestellten Frage mit einem Satz (blitzlichtartig), also kurz. Diese Äußerungen werden nicht kommentiert oder diskutiert.

Gepäck für die Reise



Am Ende des Kurses (auch vor den Ferien) packen wir Taschen und Koffer, Mappen und Ordner zum Mitnehmen.

"Was nehme ich mit, was lasse ich da?": Positives aus dem Kurs, Gelerntes, schöne Erlebnisse usw. nehmen wir mit, Unangenehmes, Frust, "den Akkusativ", Konflikte usw. lassen wir da.

Feedback in dieser Form kann mündlich in einer Runde eingebracht oder schriftlich mit Kärtchen und Pinnwand oder einem Blatt Papier pro Person festgehalten werden. Das "Gepäck" kann auch gezeichnet werden.

Skalierungsfragen mit Stellübung



Auch körperlich kann zu Fragen Stellung genommen werden.

"Wie sicher fühlen Sie sich, wenn Sie auf Italienisch telefonieren müssen?

Wo würden Sie auf einer Skala von null bis hundert mit ihrem Können stehen? Bei null würden Sie kein Wort herausbringen, bei hundert könnte man Sie von einer echten Italienerin nicht unterscheiden.

Zeigen Sie das bitte, indem Sie sich auf der imaginären Skala aufstellen."

Alle stellen sich gleichzeitig im Raum entlang der imaginierten Skala auf, die bildlich angegeben wird: "Hier, wo ich stehe, beginnt die Skala mit null, und dort drüben beim Fenster ist 100 auf der Skala."

Sie erhalten ein Gruppenbild in Bezug auf die gestellte Frage.

Personen, die sich auf einen niedrigen Skalenwert stellen fragt man am besten, was Sie brauchen, um bei einem höheren Skalenwert stehen zu können.

Seite 37 von 56

Anhang 10: Feedback-Regeln (VÖV)

Die folgenden Regeln sollten beachtet werden, wenn Sie jemandem zu seinem bzw. ihrem Verhalten eine Rückmeldung geben oder wenn Sie möchten, dass TeilnehmerInnen Ihnen persönlich zu Ihrem Verhalten als KursleiterIn generell oder in einer bestimmten Situation Feedback geben sollen.

Feedback geben:

- Geben Sie Feedback, wenn der bzw. die Andere es auch hören bzw. aufnehmen kann.
- Feedback soll so ausführlich wie notwendig und so konkret wie möglich sein.
- Teilen Sie Ihre Wahrnehmungen als Wahrnehmungen, Ihre Vermutungen als Vermutungen und Ihre Gefühle als Gefühle mit.
- Sprechen Sie per "ich" und nicht per "man".
- Analysieren Sie die andere Person nicht, sondern verdeutlichen Sie Ihren subjektiven Eindruck und Ihre persönliche Reaktion auf das wahrgenommene Verhalten.
- Feedback umfasst positive Wahrnehmungen und Gefühle ebenso wie negative Facetten an einem Verhalten, um das es konkret geht.
- Feedback kann sich nur auf ein begrenztes konkretes Verhalten beziehen (nicht auf die gesamte Person). Nicht verallgemeinern, nicht generalisieren!
- Feedback soll möglichst unmittelbar erfolgen.
- Die Aufnahme von Feedback ist dann am günstigsten, wenn der bzw. die GesprächspartnerIn es sich wünscht.

Feedback nehmen:

Sie sollten Feedback nur annehmen, wenn Sie sich wirklich in der Lage dazu fühlen.

Wenn Sie Feedback bekommen, hören Sie zunächst nur ruhig zu und entscheiden für sich, was von Bedeutung ist. Keine Rechtfertigung! Nur Fragen, falls Sie etwas nicht verstehen.

Adaptiert aus: Reinhold Rabenstein, René Reichel, Michael Thanhoffer (1995), Seite 5.C 16.

Wenn persönliches Feedback gegeben wird (z. B. in Konfliktsituationen), aber auch bei allen sonstigen Rückmeldungen, könnte es leicht zu persönlichen Kränkungen kommen. Dann sind diese Regeln ein guter Leitfaden zum sorgsamen Umgang mit Person und Situation.

Und bedenken Sie: Wie jemand einer anderen Person Feedback gibt, das sagt auch eine Menge über die Feedback gebende Person aus.

Anhang 11: Unterrichtsbeobachtung (SAPA-Lehrgang)

Leitfragen zur Reflexion

Unterrichtende/r:
Beobachter/in:
Sprache/ Kursart / Niveaustufe:
Gruppengröße:
Termin/Länge der Unterrichtsbeobachtung:

Organisation und Aktivitäten

Aufbau, Planung, Ziele:

Wie war der Unterricht generell aufgebaut (Unterrichtsablauf, Struktur)?

Waren die Ziele der Stunde (und der einzelnen Aktivitäten und Übungen) für die Lernenden / für mich klar?

War die Reihenfolge der Aktivitäten abwechslungsreich und ausgewogen?

Welche Fertigkeiten wurden bearbeitet?

Gab es Aktivitäten, die sich auf Inhalte bezogen und solche, die die sprachliche Form thematisierten? Waren die Lernenden und deren Wünsche in die Unterrichtsplanung mit einbezogen?

Tempo:

Erscheint mir das Tempo für die LernerInnengruppe angemessen? Woran konnte ich das erkennen? Hatten die LernerInnen genug Zeit für die einzelnen Aktivitäten?

Sozialformen:

Welche Sozialformen kamen zum Einsatz und wann? (Arbeit im Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit etc.)

Wie/wann wurden die Gruppen/Paare eingeteilt? Blieben die Gruppen und Paare immer gleich?

Materialien, Texte und Medien:

Welche Materialien, Texte und Medien wurden im Unterricht eingesetzt? (Lehr- und Arbeitsbücher, authentische Texte, Video- und/oder Audiomaterialien, Overhead, Tafel etc.)

Sprache/n:

Welche Sprache/n verwendete die/der Unterrichtende? (für Erklärungen, Kommentare, Feedback, Korrekturen etc.)

Wurde im Sinne der Mehrsprachigkeit auf andere Sprachkenntnisse der Lernenden hingewiesen bzw. diese genutzt?

Gab es eine oder mehrere Lingua/e Franca/e der Lernenden (und der Unterrichtenden) und wie wurden diese eingesetzt?

Der/die Unterrichtende

Rolle/n:

Welche Rolle/n hatte der/die KursleiterIn im Unterricht? (Vortragende/r, ModeratorIn, Ansprechperson für Hilfestellungen etc.)

Anweisungen/Erklärungen:

Verstanden und befolgten die TeilnehmerInnen die Anweisungen des/der Lehrenden oder hatten sie/einige von ihnen Probleme?

Waren die Erklärungen des/der Unterrichtenden für mich klar, strukturiert und verständlich? (erwachsenengerecht, deutlich, nicht zu langsam oder zu schnell etc.)

Feedback/Korrektur:

Wurde während des Unterrichts korrigiert? Wenn ja, wie? (Bei konkreten, grammatikalischen oder sprachlichen Übungen, bei spontanen sprachlichen Handlungen, bei allen Fehlern, nur bei "schweren" Fehlern, sofort bei Auftreten des Fehlers, im Nachhinein etc.)

Gab der/die Unterrichtende den Lernenden Feedback? (Wie und wann?)

Heterogenität:

War die Gruppe der Lernenden vom Niveau her homogen?

Wie ging der/die Unterrichtende mit Heterogenität in der Gruppe um?

Interaktion

Beteiligung:

Waren alle Lernenden in den Unterricht einbezogen? Wenn ja, wie wurde das sichergestellt? Waren alle Beteiligten am Unterricht interessiert? Woran habe ich das bemerkt und was geschah, wenn dies nicht der Fall war?

Stimmung:

Wie fand ich die Atmosphäre im Unterricht und woran konnte ich das erkennen?

Kommunikation:

Funktionierte die Kommunikation zwischen der/dem Unterrichtenden und den Lernenden? Gab es Missverständnisse?

Wie ging die/der Unterrichtende und wie die Lernenden mit Missverständnissen um?

Mein Unterricht

Was bedeuten diese Beobachtungen für mich und meinen Unterricht?

Was möchte ich mir mitnehmen? Was sollte/würde ich nie nachmachen?

Worauf möchte ich in nächster Zeit besonderes Augenmerk legen?

Anhang 12: Profil von SprachkursleiterInnen (SAPA-LG)

Dieses Profil begleitet die Lehrgangs-TeilnehmerInnen als roter Faden durch den Lehrgang. Es regt sie zum Nachdenken über ihre Kompetenzen an bzw. zeigt ihnen, welche Kompetenzen sie im Lauf des Lehrgangs erwerben bzw. an welchen sie verstärkt arbeiten sollten.

	Bin zufrieden	Na ja	Das möchte ich aus- bauen	Das tue ich, um meine didaktische Kompetenz zu erweitern
Didaktische Kompetenz – Didaktik & Methodik:				
Ich kann auf Grundlage der methodisch-didaktischen Prinzi-				
pien konkrete Unterrichtsaktivitäten entwerfen und				
durchführen				
sowie darüber reflektieren.				
Ich kenne div. Werkzeuge und Methoden zur Planung meines				
Unterrichts und kann diesen,				
sowie ganze Kurse,				
Kurstage oder Kurseinheiten eigenständig planen.				
Ich formuliere Unterrichtsziele der Zielgruppe, dem Sachge-				
biet sowie allen Rahmenbedingungen entsprechend.				
Ich kann eigene Unterrichtsmaterialien erstellen				
sowie gute und interessante Textsorten für meine Lernenden				
auswählen.				
Ich weiß über <i>Lernen</i> und <i>Lernprozesse</i> Bescheid.				
Ich kenne Methoden, um von den Lernenden Feedback zu				
bekommen				
und wende diese auch an.				
Ich bin in der Lage, meine eigene Lernbiografie und das dar-				
aus resultierende <i>Lernverständnis</i> sowie <i>Lernverhalten</i> zu				
reflektieren und				
ich kann das Lernverhalten anderer verstehen.				
Ich berücksichtige die Ausstattung des Unterrichtsraums.				
Ich weise die Lernenden darauf hin, welche Rolle die Ler-				
numgebung (auch beim eigenständigen Lernen) spielt.				
Ich setze sach-, lernziel-, gruppen- und situationsangemesse-				
ne Methoden im Lehr- und Lerngeschehen ein.				
Ich berücksichtige <i>Lernwünsche</i> und <i>Bedürfnisse</i> der <i>Lernenden</i> .				

Ich setze <i>Medien</i> angemessen ein.				
	Bin zufrieden	Na ja	Das möchte ich aus- bauen	Das tue ich, um meine Autonomie fördernde Kompetenz zu erweitern:
Autonomie fördernde Kompetenzen:				
Ich finde es erstrebenswert, dass Lernende autonom den Unterricht mit gestalten.				
Ich unterstütze die Lernenden dabei, sich ihres Lernprozesses bewusst zu werden und darüber zu reflektieren.				
Ich unterstütze Lernende dabei, ihre Lernfortschritte selbst einzuschätzen und zu bewerten.				
Ich kann das Europäische Sprachenportfolio im Sinne einer Autonomie-Förderung der Lernenden verwenden.				
Ich berücksichtige die Lernpraxis und die persönliche Motivation der Lernenden.				
Ich vereinbare gemeinsam mit der Gruppe Ziele, die erreicht werden sollen, und unterstütze die Lernenden.				
Ich reflektiere gemeinsam mit den Lernenden, ob die gesetz- ten Ziele erreicht werden				
und gebe ihnen Gelegenheit, ihre Ziele mit den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten zu vergleichen.				
Ich kann Lernende bei ihren Lernprozessen beratend begleiten.				
	Bin zufrie- den	Na ja	Das möchte ich aus- bauen	Das tue ich, um meine Fachkompetenz zu erweitern:
Fachkompetenz (Spracherwerb und Sprachvermittlung):				
Ich habe grundlegendes Wissen über Spracherwerb.				
Ich kenne verschiedene Aspekte des Sprachsystems				
und kann es beschreiben.				
Ich kenne spracherwerbsbezogene Prinzipien für den Fremdund Zweitsprachunterricht.				

Ich kenne den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS).				
Auf Grundlage des GERS bin ich in der Lage, die sprachlichen Leistungen meiner KursteilnehmerInnen einzuschätzen.				
Ich kenne das Europäische Sprachenportfolio und setze es auch im Unterricht ein.				
Ich bin in der Lage, die Fehler der Lernenden zu analysieren und die Prozesse, die sie verursacht haben können, zu identifi- zieren.	-			
Ich kann mit Fehlern der Lernenden so umgehen, dass Lern- prozesse und Kommunikation unterstützt werden und das Vertrauen nicht untergraben wird.				
Ich halte mein Fachwissen auf dem <i>neuesten Stand</i> der Entwicklung.				
Ich besuche <i>Tagungen</i> und <i>Seminare</i> , die mein "Fach" betreffen.				
	Dia	No io	Doc mächte	Doc tuo ich um maine canachliche
	Bin zufried	Na ja	Das möchte ich aus- bauen	Das tue ich, um meine sprachliche Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu erweitern:
Sprachliche Kompetenz:		-	ich aus-	Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu
Sprachliche Kompetenz: Meine sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache sind mindestens auf C1.		-	ich aus-	Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu
Meine sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache		-	ich aus-	Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu
Meine sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache sind mindestens auf C1. Ich bin mit den aktuellen Entwicklungen meiner Unterrichts-		-	ich aus-	Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu
Meine sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache sind mindestens auf C1. Ich bin mit den aktuellen Entwicklungen meiner Unterrichts-		-	ich aus-	Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu
Meine sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache sind mindestens auf C1. Ich bin mit den aktuellen Entwicklungen meiner Unterrichtssprache vertraut.	zufried	en	ich aus- bauen	Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu erweitern:
Meine sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache sind mindestens auf C1. Ich bin mit den aktuellen Entwicklungen meiner Unterrichtssprache vertraut.		-	ich aus-	Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu
Meine sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache sind mindestens auf C1. Ich bin mit den aktuellen Entwicklungen meiner Unterrichtssprache vertraut.	zufried	en	Das möchte ich aus-	Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu erweitern: Das tue ich, um meine interkulturelle
Meine sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache sind mindestens auf C1. Ich bin mit den aktuellen Entwicklungen meiner Unterrichtssprache vertraut.	zufried	en	Das möchte ich aus-	Kompetenz zu Portfoliolegen bzw. zu erweitern: Das tue ich, um meine interkulturelle

Ich setze mich kritisch mit den kulturellen Identitäten in den Ländern, deren Sprache ich unterrichte, auseinander.		
Ich setze mich kritisch mit den Kulturen der Communities, die ich unterrichte, auseinander.		
Ich bin mir der vielfältigen und vielschichtigen, sich ständig ändernden Unterschiede (soziale, geschlechts- und alters- spezifische etc.). innerhalb von Kulturen bewusst.		
Ich kenne unterschiedliche Dimensionen, in denen interkulturelle Unterschiede bestehen (z. B. Zeichen/Symbole, Körpersprache, Raum/Zeit).		
Ich setze mich mit Fragen der Diskriminierung und des Rassismus auseinander.		

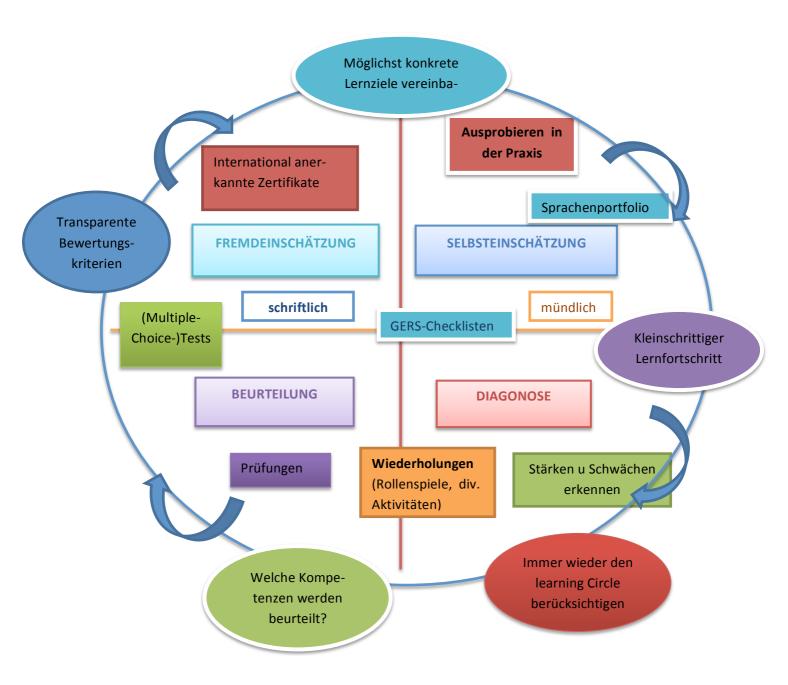
	Bin zufrieden	Na ja	Das möchte ich ausbauen	Das tue ich, um meine soziale Kompetenz zu erweitern
Soziale Kompetenz	•	•	1	
Ich kann Lehr- und Lernprozesse <i>gestalten</i> und <i>anleiten</i> .				
Ich kann über Gruppenprozesse auf der <i>Metaebene reflektieren</i> (Reflexion über Rollen, Funktionen, über Macht, Rangdynamik und andere Gruppenprozesse, Projektionen, Übertragung, Konkurrenz und anderes).				
Ich bin mir der <i>Rolle(n)</i> als lehrende Person bewusst, ich reflektiere mein Verhalten.				
Ich kann mit heterogenen Gruppen umgehen.				
Ich kann Menschen mit Seh- oder Hörbehinderungen in meinen Unterricht integrieren. Ich stimme Unterrichtsplanung und Materialien auf sie ab.				
Ich kann mit Konfliktsituationen zwischen mir und Ler- nenden konstruktiv umgehen.				
Ich kann Konflikte, die zwischen den Lernenden entste- hen, moderieren.				
Ich arbeite gerne in Teams.				

Ich arbeite gut in Teams.				
Ich kann konstruktives Feedback geben.				
Ich bin in der Lage Feedback anzunehmen.				
Ich bin im Stande, Diskriminierungen im Unterricht bewusst zu machen und zu thematisieren und weiß, welche Schritte ich setzen kann, um diese hintanzuhalten.				
	l.	l.	- 1	
	Bin zufrieden	Na ja	Das möchte ich ausbauen	Das tue ich, um meine IKT- Kompetenz zu erweitern
Kompetenz für IKT			1	
Ich nütze die Möglichkeiten der Informations- und Kom- munikationstechnologien (IKT) wie Internet, Lernsoftware, Lernplattformen, blended learning etc.				
				-
	Bin zufrie- den	Na ja	Das möchte ich ausbauen	Das tue ich, um an meiner persona- len Kompetenz zu arbeiten
Personale Kompetenz				
Ich kenne meine Potenziale, Kompetenzen und Ressour- cen.				
Ich bin mir <i>meiner Stärken</i> bewusst,				
ich baue sie aus,				
ich setze sie beim Unterrichten ein.				
Ich kenne <i>meine Schwächen</i> ,				
ich kann sie annehmen und arbeite bewusst daran.				
Ich kenne und <i>hinterfrage</i> meine Verhaltensweisen und				
Haltungen (auch Vorurteile)				
und <i>verändere</i> sie gegebenenfalls.				
Ich kann mich in andere gut <i>einfühlen,</i>				
ich lasse mich aber nicht völlig vereinnahmen und kann mich abgrenzen.				
Ich habe Vertrauen in die Lernfähigkeit der Menschen.				

Ich bin am <i>Wissen und Können</i> sowie an den Ansichten der					
Lernenden interessiert und					
ich vermittle dies auch.					
Ich <i>akzeptiere</i> und <i>respektiere</i> andere Menschen in ihrer Eigenheit.					
Ich kann <i>meine Haltungen und Werte</i> zum Ausdruck bringen und in Handlungen umsetzen.					
	Bin zufrieden	Na ja	Das möcht ausbauen	e ich	Das tue ich, um meine bildungstheoretische Kompetenz zu erweitern
Bildungstheoretische Kompetenz – Bildung und Gesellschaft:			·		
Ich weiß über jene Institution Bescheid, in der ich lehre.					
Ich besitze Grundkenntnisse über die Erwachsenenbildung in Österreich.					
Ich kenne – zumindest ansatzweise – die Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich.					
Ich interessiere mich für Bildungspolitik in Europa.					
Ich bin mir der Zusammenhänge von gesellschaftlichen Vorgängen und Bildungspolitik bewusst.					
Ich kenne Grundannahmen zu Lernen, Bildung und zu Bildungsprozessen					
und reflektiere sie in Bezug auf die pädagogische Tätigkeit.					
Gender & Diversity sind mir ein Begriff.					
Ich reflektiere mein diesbezügliches Verhalten.					
Ich weiß über meine Arbeitsrechte Bescheid und					
ich kenne mich in Fragen der Sozialversicherung und Steu-					
er aus.					
1			1		1

[©] Elisabeth Feigl, Thomas Fritz, Christian Kloyber, Anneliese Heilinger

Anhang 13: Möglichkeiten der Kompetenzerfassung



©Elisabeth Feigl

Anhang 14: Introduction day for new language-teachers

Short summary by Ann-Christin Hahn/Folkuniversitetet Lund

Introduction

The organisation on a national, regional and local level, important names, history (how it all started) Documents: The language policy (short version), the pedagogical policy (short version), and the brochure Studying languages are handed out. In groups they discuss and find out what Folkuniversitetet stands for and what learners expect when coming here and what they have to live up to as teachers.

Key words: active learners, language = communication, learner-centred, culture, learner responsibility etc, learning by doing (J.Dewey) and reflecting and adapting.

Learning styles

How do we learn? Different. Memory – how do we remember, why do we forget? Some figures – 197765 – are written on the board and the participants are asked to memorise them, whatever way they like (1 minute). When they report back how they did we always find that all learner styles are represented (auditive, visual, tactile, kinestetic)

Long term memory, short term memory. 10 minutes, 24 hours, 1 week, 1 month, 6 months ... You forget up to 80% within 24 hours if you don't process what you have learnt or link it to something you already know. So – revision!

At the end of this session they are asked to come up to a table to collect some hand-outs about learning styles – copied on multi-coloured paper. Reflection: Some people like moving about in the class room – others don't. Some people like colours – others prefer black and white.

Lesson planning

This session is very much linked to the ones before: learner activity, communication, learning by doing, learners learn in different ways and as a teacher you must cater for all learning styles. Starting point and goal – the way is not always a straight line. Revision!

Most people focus for twenty minutes at a time, so plan round 20-minute-activities. A 90-minute lesson = 5+20+20+20+5 minutes. Don't waste the first 5 or the last 5 minutes! People remember best the first thing you do, the last thing you do and something that is different. Difficult grammar point? – present it in a different way!

Greek lesson for beginners – The participants all take part as students in a Greek lesson for beginners and reflect on their experiences as learners. They should be able to identify things we talked about before lunch. There are template handouts for them to use in their own lessons (crazy word-list, vocabulary cards etc)

Language levels according to the CEFR (short intro): Checklists A1 and A2 from the ELP and how you can use them in course planning.

Homework: Plan the first lesson of the course (or your next lesson), teach the lesson, reflect on the outcome and send it all to the teacher trainers for feedback!

Breaks:

We start the day with coffee and rolls – and informal introductions. It's good to know a little about their background so that we can adapt the programme. Usually we have new teachers with or without teaching experience and with different cultural backgrounds. We usually have lunch together before the Greek lesson and afternoon coffee after the reflections and discussions.

Anhang 15: Erhebung

Report on QualiT survey into learners' and teachers' views on what constitutes 'quality' in language learning in adult education

INTRODUCTION

This report was carried out as part of the QualiT project, a project funded under the European Commission's lifelong learning Grundtvig programme. The aim of the project is to compare the role of quality management in adult education in general, with special regard to quality in language learning in the various countries and within the different types of organisations involved. This report is one of the products of the QualiT project, based on a survey of learners and teachers carried out in six of the seven countries within the partnership, the UK, Spain, Czech Republic, Estonia, Sweden, Germany and Austria. The aim of the survey was to find out and compare the views of learners and teachers on what constitutes 'quality' in language learning in adult education.

TERMS OF REFERENCE

The survey was carried out electronically using Survey Monkey, a free online survey facility. The survey was available in English, Spanish, German and Swedish and respondents were able to complete the survey in whichever language they felt most comfortable with. The number of respondents per country was as follows:

	Teachers	Learners
Austria	251	128
Czech Republic	4	25
Germany	77	62
Spain	43	350
Sweden	18	165
UK	28	41
Estonia	4	28
TOTAL	425	799

The same five questions were put to both teachers and learners, with some variations in the list of choices. A full list of questions can be found in Appendix 1. The five questions were:

- 1. What is most important for you? A good teacher ...
- 2. In the classroom, a good teacher ...
- 3. I learn best when ... (learner question) / My students learn best when ... (teacher question)
- 4. What is important to you about the institution?
- 5. What is important to you during your course other than the teaching? (learner question) / What is important to during the course other than the teaching (teacher question)
- 6. Which language are you learning? (learner question) / Which language are you teaching? (teacher question)

FINDINGS

An analysis of the findings are as follows:

What is important in a good teacher

For learners, the most important aspects of being a good teacher were that they knew their subject well, they were encouraging, supportive and approachable, that they explained things clearly and were well-prepared. Teachers agreed with these opinions although they also felt it was important that teachers were enthusiastic. An aspect which learners felt was least important for a good teacher was that they were a native speaker of the language they were teaching or that they had undergone teacher training. Teachers agreed with both of these points. However learners from Estonia thought that being a native speaker of the language being taught was one of the most important things.

What makes a good teacher in the classroom

Learners in all countries felt that all of the choices offered for what makes a good teacher in the classroom were important and none of the aspects given were considered unimportant (see Annex 1 for copy of survey). This suggests that learners have high expectations of their learning experience. Aspects that scored most highly were that teachers should make students want to learn, that they are able to adapt their teaching to suit the different abilities within the class, that they have high expectations of their students and that they ask for feedback from learners on whether they are meeting their students' needs. Lessons should also be fun. However only students in the UK felt that it was particularly important they should be involved in the planning of the programme. Interestingly this was also the aspect felt to be least important to teachers. Teachers also felt that having high expectations of students was not so important, which was somewhat at odds with the learner view. What was most important for teachers in the classroom, in line with learner opinion, was that they should be able to make students want to learn, that they treat students as individuals, that they make lessons fun and were able to adapt to suit different students' ways of learning.

How students learn best

Learners felt that they learned best when they understood the aim of the lesson and how it was helping them to learn, that they know how well they were progressing and that they had clear instructions from their teacher. Students in Spain, Sweden and Germany also felt it important that they do extra work outside of the classroom. What was least important to learners was that they have regular tests and that they have some choice in what they do. The only country where students felt that this was important was in the Czech Republic. Teachers concurred with all of these opinions, both of what was most and least important, although teachers felt that it was also important that they provided a variety of learning activities. There was a slight anomaly in the opinion of learners and teachers in Estonia in that learners felt they learned best when being able to work on their own, whereas teachers felt that they learned better when practising with other students.

What is important about the institution

Most important for learners about the institution was that it was easy to enrol, that the non-teaching staff were friendly and supportive and that there was a good choice of courses and levels. Learners in Estonia also felt that it was important that they received a placement assessment to ensure they got onto the right course and teachers in Estonia felt it was most important that buildings were accessible. What was not considered so important was that it felt safe and was well-lit at night, possi-

bly suggesting that all institutions included in the survey are in safe and well-lit areas. Also considered of little importance was the opportunity to take a recognised exam. However, there was a marked difference on this point in the responses from Spain whose learners felt that this was one of the most important aspects for them. Teachers responses correlated to those of the learners and in addition they felt that it was important for them to have opportunities to update their skills (this choice was only available in the teacher survey).

What is important during the course other than the teaching

Most important for learners was that the classroom was clean, comfortable and at the right temperature, as well as that they were able to progress from one class to the next. It was also important that the course was good value for money, although one difference of opinion came from learners in the Czech Republic who considered this to be one of the least important factors. Learners in all countries were unconcerned about whether they could easily get refreshments or socialise with other learners. Teachers agreed that it was most important for the classrooms to be clean and comfortable and that courses should be good value for money. Of importance to them also was that they had sympathetic managers who took an interest (this choice was only available in the teacher survey).

Languages studied and taught

Students taking part in the survey were studying a range of languages, which mirrored the languages being taught by teachers who took part. The language classes covered by the survey were Arabic, Chinese, English, Estonian, French, German, Italian, Russian, Spanish and 'other languages'.

Students of English provided by far the most responses to the survey in all countries, with the exception of Sweden where the highest number of responses came from learners of 'other languages' and in the UK where English was not included in the survey. In the UK survey, most responses came from learners of Italian followed by Russian. This is possibly because the teachers involved in carrying out the survey were teachers of Italian and Russian. This, together with the fact that the number of learner respondents was quite small (41), this picture cannot be taken as a true reflection of the languages actually studied in the UK. However in the other countries taking part, it may be that English can be considered as one of the most popular languages being learned.

Survey of institution leaders

Following the teacher and learner survey, a small scale survey was carried out with leaders and managers within adult education institutions. Some of the leaders were senior managers who were not solely responsible for languages whilst others were managers of language provision. The purpose of asking leaders and managers was to see whether there were any major differences between how managers viewed quality as compared to teachers and learners. The questions asked of this group were largely the same as had been asked of teachers and learners and a total of 27 people responded across all of the seven countries. What managers and leaders felt constituted quality largely mirrored the same qualities as reported by teachers and learners: sound subject knowledge, the ability to explain things clearly, the ability to encourage learners and to be friendly and supportive. What they considered to be less important were also the same factors as reported by teachers and learners. They considered that it was not essential for teachers to be native speakers of the language they were teaching, it was not essential to include learners in planning or to carry out regular tests or offer learners the opportunity to gain formal qualifications.

CONCLUSION

Although this survey cannot be considered to be wholly scientific in that I) some of the questions were somewhat unclear or repetitive and ii) response rates were quite small, particularly in some countries, it does provide some interesting findings and considerations. What seems clear is that learners and teachers from all countries, despite learning or teaching a variety of languages in very different situations, have a universal idea of what they consider to be a high quality teacher and a high quality learning experience. One surprise in the findings was that neither learners nor teachers considered that teachers needed to be native speakers of the language to be a good language teacher, despite a widely-held belief within the teaching profession that this is essential. Also surprising was that teacher training was not considered to be so important by learners or teachers, although this could be because teachers are already well-trained and therefore the consequences of a lack of teacher training may not be visible. It was clear that both learners and teachers

do not in general believe that gaining a formal qualification is important or that learner autonomy was highly valued. This latter point is also quite surprising. The results of the small survey carried out later with leaders and managers was surprising in its similarity to the findings of the teacher and learner surveys. It had been widely expected that the emphasis on value for money would have come out stronger in this group. However, these findings must be considered in the light that the the number taking part in this latter survey was very small.

ANNEX 1

Survey questions

This survey is about quality in language teaching and learning. We are asking language learners in different countries to consider what is important to them.

Q1. What is most important FOR YOU?

A good teacher...

	Essential	Important	Might be important	Not at all important
Knows his/her subject well				
Is a native speaker				
Is experienced				
Has had teacher training				
Is encouraging, supportive and approachable				
Is enthusiastic				
Is very relaxed				
Is well-prepared				
Is flexible				
Explains things clearly				

Any other suggestions? (optional)

Q2. In the classroom, a good teacher...

	Essential	Important	Might be important	Not at all important
Treats students as individuals				
Has high expectations and makes students work hard				
Makes students want to learn				
Makes lessons fun				
Adapts teaching to suit people's different ways of learning				
Adapts teaching to suit the different abilities within the class				
Finds out from students whether the teaching is meeting their needs				
Takes responsibility for students' progress				
Expects students to take responsibility for their own progress				
Involves students in planning the programme				

Any other suggestions? (optional)

Q3. I learn best when...

	Essential	Important	Might be important	Not at all important
I understand the aims of the lesson and how it is helping me learn				
There is a variety of learning activities				
I can practise with other students				
I can work on my own				
I know how well I am doing				
I do extra work outside the classroom				
My teacher helps me to evaluate my own progress				
I have clear instructions from my teacher				
I have regular tests				
I have some choice in what I do				

Any other suggestions? (optional)

Q4. Now what is important to you about the institution?

	Essential	Important	Might be important	Not at all important
It is easy to enrol				
The staff (e.g. at reception) are friendly and supportive				
An initial interview or test is used to get me onto the right course				
The building is easily accessible				
It feels safe and is well-lit at night				
There is a helpful website				
There is a good choice of courses and levels				
I have the opportunity to take a recognised exam				

5. And during your course?

	Essential	Important	Might be important	Not at all important
The classroom is clean, comfortable and the right temperature				
It has a projector, computer and multimedia equipment				
There is somewhere to get refreshments and meet other students socially				
I have a copy of the teaching programme and know what we are going to cover				
I can progress from one class to the next				
I can borrow materials (e.g. books/CD/DVD) through library or loan systems				
The centre provides links to materials online				
The centre provides support for learners with disabilities				
The course offers value for money				

Other suggestions (optional)

Q6. Which country are you studying in?	O6.	Which	country	/ are	vou	study	/ing	iní)
--	-----	-------	---------	-------	-----	-------	------	-----	---

Austria
Czech Republic
Estonia
Germany
Spain

□ Sweden

□ United Kingdom

Q7. Which language are you learning?

Arabic	Chinese	English
Estonian	French	German
Italian	Russian	Spanish
Other (please specify)		

Thank you for your help. Please add your email address if you are willing to be contacted for further information.

Checkliste zur Qualitätssicherung ²					
Bereich	V	Maßnahme	Beispiele		
Allgemeine Infos, Vorlagen & Ver- einbarungen		Allgemeine Infos für KL			
		Profil für Sprach-KL	Anhang 11		
		Anwesenheitslisten			
Einstufung vor		Einstufungstest	S. 14		
		Selbsteinschätzung mit ESP- Checklisten	Anhang 1 und 2		
Kursbeginn		beratendes Gespräch			
		Kombination der drei Einstu- fungsmethoden			
		Kursbeschreibung	Anhang 5		
Planung, Beurteilung und Evaluation des Lernens		Stundenplanungen	Anhang 6		
		Förderung der LernerInnen- Autonomie und Beteiligung:	Anhang 4 & 5		
		Lernprotokoll & Lernjournal	Anhang 7		
		Kompetenzerfassung	Anhang 13		
		Kurs-Evaluation			
		Feedback	Feedbackmethoden: Anhang 8 Feedback-Regeln: Anhang 9		
Unterrichts- beobachtung		Näheres dazu in Kapitel 5	Leitfragen: Anhang 10		
Selbstreflexion: KursleiterInnen		Richtlinien für die Arbeit mit dem ESP	Broschüre des Thüringer Volks- hochschulverbandes		
und Lernende		KursleiterInnen-Portfolio	Wiener Volkshochschulen GmbH		
		Ausbildungslehrgänge	SAPA-Lehrgang des VÖV (S. 16)		
KursleiterInnen-		Seminare			
Aus- und Weiter- bildung		Tagungen			
bildung		Eintägige bis einwöchige Einführungen	Anhang 14		
Leistungs- darstellung		Regelmäßige Erhebung, Auswertung und Aufberei- tungen statistischer Daten			

_

 $^{^{2}}$ Näheres siehe auch v.a. im Kapitel 4, S. 14ff