



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

The European Language Portfolio (ELP)
– a change agent for ELT in Austria?

Verfasserin

Mag. Katrin Leibetseder

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, April 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A 190 344 299

Studienrichtung lt. Studienblatt

UF Englisch UF Psychologie/ Philosophie

Betreuerin

Ao.Univ.Prof. Christiane Dalton-Puffer

Acknowledgements

Special thanks to Univ. Prof. Dr. Christiane Dalton-Puffer, University of Vienna,
for the scientific support, technical assistance,
and motivating suggestions and comments.

Mag. Margarete Nezbeda, who kindly supported my project from the very beginning,
sharing expert knowledge and materials
on the European Language Portfolio with me.

My understanding interview partners, who enriched my diploma thesis
with their expertise as both authors and pilot teachers.

My boyfriend for his tireless patience,
constant suggestions and words of encouragement.

Finally, I would especially like to thank my parents for their continued trust in me
and the success of my work.

Without your many years of loving support I would not be where I am today.

To all who have supported me along the way

I would like to say a very sincere thank you!

Declaration of Authenticity

I confirm to have conceived and written this paper in English all by myself. Quotations from other authors and any ideas borrowed and/or passages paraphrased from the works of other authors are all clearly marked within the text and acknowledged in the bibliographical references.

Vienna, April 2011

Abstract

This diploma thesis aims at contributing to the currently arising research area concerning the possibilities and limitations of using a European Language Portfolio (ELP) in the language-learning classroom. According to prior research in this field, the ELP was initially primarily praised for its pedagogic but also for its reporting function, which could be achieved by employing an ELP.

While the first part of this diploma thesis establishes a solid theoretical basis by summarising and discussing recent research findings in this field, the second main part of this paper presents the set-up together with the findings of a qualitative study conducting four guideline-based interviews. The interviewees were four developers and/or pilot teachers of the ELP, who could specifically report on their expertise in this field. Therefore, information on the advantageous but also challenging aspects of ELP-use in Austria was gained, which enriches and supplements the theoretical background.

The theoretical as well as practical investigation of this research field showed that the ELP could function as a “change agent” in today’s ELT classrooms. Due to the fact that several innovations like educational standards, new competence oriented curricula or standardised school-leaving examinations constitute changes that challenge both teachers and learners, the findings of this diploma thesis indicate that the ELP can guide and support learners and teachers in times of these new requirements in the field of education.

Register of illustrations

Figure 1: “Common Reference Levels” In: Council of Europe 2001: 23.....	14
Figure 2: “The CEFR Global Scale” In: Council of Europe 2001: 24.....	15
Figure 3: “Common reference levels: self-assessment grid” In: Council of Europe 2001: 26f.....	17
Figure 4: “Language Biography, extracurricular language experiences” In: Abuja et al. 2004: 17.	28
Figure 5: “Self-assessment grid, reading B1, Language Biography” In: Abuja et al. 2004: 44.	32
Figure 6: “A simplified overview of the change process” In: Fullan 2001: 51.	41
Figure 7: “Förderliche und hinderliche Faktoren von Implementierung” In: Altrichter & Wiesinger 2005: 5.	44
Figure 8: “Future learning aims” In: Abuja et al. 2007: 23.	50
Figure 9: “Language Profiles in the Language Passport” In: Abuja et al. 2007: 56.	50
Figure 10: “The Six Leadership Styles at a Glance, part A” In: Goleman 2000: 82.	57
Figure 11: “The Six Leadership Styles at a Glance, part B” In: Goleman 2000: 83.	57
Figure 12: “Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse” In: Gläser & Laudel 2009: 200.	69
Figure 13: “Pädagogisches Haus” In: BMUKK Grundlagenpapier 2011: 4.	90

Abbreviations used

CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CoE	Council of Europe
ELP	European Language Portfolio
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
et al.	et aliae (and others)
EVC	European Validation Committee
I1	Interview 1
I2	Interview 2
I3	Interview 3
I4	Interview 4
ibid.	ibidem, (in the same place)
n.d.	not dated (if year of publication is not given)
ÖSZ	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
S1	interviewee 1
S2	interviewee 2
S3	interviewee 3
S4	interviewee 4
SPIN	SprachenInnovationsNetzwerk des ÖSZ

Table of contents

Acknowledgements

Declaration of Authenticity

Abstract

Register of illustrations

Abbreviations used

1. Introduction.....	1
2. Roots and facets of portfolio work	5
2.1. Historical roots of the portfolio	5
2.2. The portfolio in the field of education.....	5
2.2.1. Process-oriented portfolios	9
2.2.2. Product-oriented portfolios.....	9
3. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)	12
3.1. The main features of the CEFR.....	13
3.2. Criticism of the CEFR.....	18
4. The European Language Portfolio	20
4.1. Main features of the ELP	20
4.2. What are the ELP's principles and functions?	23
4.2.1. Pedagogic functions.....	23
4.2.1.1. Facilitation of a transparent learning process	24
4.2.1.2. Encouraging interculturalism and plurilingualism	26
4.2.1.3. Promoting learner autonomy	29
4.2.1.4. Encouraging individual evaluation and assessment	31
4.2.2. Reporting function.....	34
4.3. The ELP as the implementation tool of the CEFR	35

5. A paradigm shift in foreign language education: the implementation of the ELP in Austria	38
5.1. The nature of the initiation of innovations in the field of education	39
5.1.1. The phases of a change process	41
5.1.2. Supportive and impeding factors in the process of implementing innovations	43
5.2. The Austrian ELPs	46
5.3. ELP-implementation initiatives in Austria	47
5.4. Implementation of the ELP 15+ and resulting challenges in the Austrian context	49
5.4.1. The ELP 15+ for upper secondary level	49
5.4.2. Challenges on the Austrian initiator level	51
5.4.3. Challenges on the Austrian school level	54
6. Empirical part	60
6.1. Methodological considerations	61
6.2. The guideline-based interviews	64
6.2.1. Who were the participants?	66
6.2.2. Data collection	67
6.2.3. Roles of the interviewer and the interviewee	68
6.2.4. The approach to data analysis	69
7. Findings of the interview study	71
7.1. Advantages of the ELP-use for learners	71
7.2. The ELP's attainment of the four pedagogic aims	72
7.3. The pedagogic vs. the reporting function of the ELP	74
7.4. Advantages of the ELP-use for teachers	75
7.5. Feedback on the ELP	77
7.5.1. Pilot teachers' feedback	77
7.5.2. Teachers' feedback	78
7.5.3. Students' feedback	79
7.6. Weak points of the ELP and consequent suggestions for improvement	80
7.7. Challenges teachers have to face	81
7.8. Successful implementation suggestions	83
7.9. Challenges on the administrative level	84
7.9.1. Optional use of the ELP	84
7.9.2. Financial challenges	85

7.9.3. Offering continued education and support	85
7.9.4. Tertiary preparation	87
7.10. The ELP as a change agent in Austria's field of education	87
7.11. Summary of the outcomes and discussion	88
 8. Conclusion	 91
 9. Bibliography	 93
 10. Appendices.....	 97
10.1. Appendix 1 – Guideline of the interview	97
10.2. Appendix 2 - Additional sheet for the interviewees	100
10.3. Appendix 3 – Information on the interviews.....	101
10.4. Transcription conventions	102
10.5. Interview transcripts	103
10.5.1. Interview 1	103
10.5.2. Interview 2	110
10.5.3. Interview 3	119
10.5.4. Interview 4	127
10.6. Abstract in German	134
 11. Curriculum vitae.....	 135

1. Introduction

In 1991, decisions within an intergovernmental symposium held in the municipality Rüşchlikon in Switzerland layed the basis for today's innovation initiatives affecting foreign language teaching and learning in Austria. Therein it was decided to develop the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which should come along with an instrument, namely the European Language Portfolio (ELP), allowing individuals to maintain a record of their language learning achievement and experience (Little 2007: 11). Today's European Language Portfolios serve diverse functions, embracing not only a reporting but also a pedagogic function, which could result in several changes in school education if those portfolios were implemented large-scale. Portfolio work has been quite popular since the mid 1990s among teachers and students, however even before that time portfolios have been used by artists to collect samples of their best achievements.

The current ELP follows similar aims with regard to a learner's linguistic and intercultural competence (González 2009: 373). Overall advocates like Ushioda (2003: 147) describe the new portfolio as "[...] a powerful tool that helps to make the learning process and its products visible, tangible and personal to learners, and always with clear reference to syllabus and examination targets." Needless to say, the comprehensive implementation of the ELP would cause educational changes for the pupils as well as for teachers. Questions concerning the strengths and limitations of the ELP concept, the aims and functions of the ELP, the upcoming challenges for teachers when implementing this tool in the language classroom, and whether the ELP will function as a 'change agent' for teaching English in Austria cannot be answered sufficiently at this point. This thesis however aims at offering answers to these above-mentioned fields of interest. First pilot implementation processes showed that ELP implementation in the educational field was often accompanied by uncertainty among teachers. Thus, a further objective of this diploma thesis is concerned with pointing out the professional skills and support teachers need to discover the benefits of this new concept. Making professionals familiar with the concept of the ELP is essential, as it will slowly but gradually gain increasing relevance in Austria's education infrastructure within the next years.

Based on the assumption that up to now the major part of teachers in Austria's educational field focuses too little on the encouragement of learner autonomy as well as the promotion

of lifelong learning processes, it will be discussed within this diploma thesis whether the use of the ELP could contribute to the achievement of this objective. Thus, the exploration of the strengths and limitations of the European Language Portfolio will constitute a major part of this thesis. The assumption at this point is that the ELP could function as a ‘change agent’ and could positively contribute to more learner autonomy, a stronger focus on plurilingualism as well as lifelong learning processes if the strengths of this concept were diligently implemented in Austria’s school system.

The research questions of this thesis are grouped in conceptional ones and those referring to the implementation process.

Conceptual questions:

- What are the strengths of the current portfolio concept compared with conventional ones?
- What kind of strengths and limitations does the Austrian ELP-concept have?
- Which objectives does the ELP want to achieve primarily?
- How can the ELP be located in the greater context of the CEFR?

Implementation questions:

- To what extent does the ELP induce a steering towards the promotion of more learner autonomy, the importance of plurilingualism and multiculturalism, making learning processes more transparent as well as supporting lifelong learning strategies?
- Which challenges have to be coped with on an administrative level?
- To what extent does the role of the teacher change?
- What are the upcoming challenges for teachers and headmasters?
- What kind of support do teachers need when implementing und using the ELP?
- Which introductory steps have proved to be successful?
- According to expert opinions, what are the parts of the ELP that still require improvement?
- Does the ELP function as a change agent in today’s Austrian education system?

This sphere of interest partly arose from another extensive diploma thesis project that had been finished in the course of a degree in Educational Sciences in October 2010 where possibilities and limits of the concept of educational standards were explored. Educational standards as well as the ELP are based on similar basic considerations, namely making

individual learning processes more comprehensible. Furthermore both concepts aim at reaching external predetermined levels, which are considered essential for a successful (language) learning process. The field of the ELP turned out to be particularly interesting, as it will definitely play a crucial role in future teaching careers.

For answering the previously mentioned research questions the extensive study of primary and secondary literature concerning the ELP-field will bring a diverse representation of the field of interest. Relevant publications concerning the strengths and limitations of the concepts of the Common European Framework of Reference (CEFR) and the thereof resulting European Language Portfolio (ELP) will be consulted and critically discussed in light of the research questions.

This diploma thesis guides the reader through this research field, starting within a primarily theoretical focus throughout chapters two to five before confirming or refuting the assumptions in the empirical part.

Chapter two starts with an investigation of roots and facets of portfolio work in the past. This chapter constitutes the basis for gradually narrowing down the focus.

The third chapter aims at providing some insights into the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), exploring the history of origins of this influential tool, its main features as well as criticism, which has been raised in reference to the CEFR.

The European Language Portfolio will be introduced within chapter four. As the chief interest lies in the strengths and limitations of this portfolio-concept, the main features of the ELP will be presented first. Subsequently the dual function of the ELP will be discussed. A subchapter will initially discuss the pedagogic functions of the ELP embracing the facilitation of a transparent learning process, the encouragement of interculturalism as well as plurilingualism, the promotion of learner autonomy and finally the encouragement of individual evaluation and assessment. After that, the reporting function of the ELP will be explored within another subchapter. The final part of chapter four will discuss the ELP in the light of its functioning as the implementation tool of the CEFR.

Narrowing down the focus even more, the fifth chapter focuses on the Austrian ELP-situation and deals with the issue of current paradigm shifts in the field of education. Therefore the nature of innovations, the crucial phases of a change process in the

educational field as well as supportive and impeding factors in the implementation process of an innovation are discussed. Subsequently the main Austrian ELPs will shortly be presented together with the main ELP-implementation initiatives. Another subchapter will specifically focus on the implementation of one Austrian ELP, namely the ELP 15+ for upper-secondary level. The major focus then is put on the implementation challenges concerning the ELP 15+, including the ideas for ideal implementation on the school level. Anticipated challenges that will affect the Austrian initiator as well as the school level will also be in the spotlight. This chapter will complete the first, primarily theoretical part of this thesis.

Within the second primarily empirical part of this thesis expert opinions of four ELP-developers and/or teachers who have either developed and/or piloted the Austrian ELP 15+ for upper-secondary level in their classes will contribute to the multifaceted description of this topic. These expert opinions will enrich the theoretical descriptions of the ELP-concept and add another valuable viewpoint to this research. After presenting the methodological considerations of the empirical research part within the first subchapter, the second subchapter will introduce the method of the guideline-based interview as such, before elaborating on the chosen interview partners, the process of data collection, the roles of the interviewer and the interviewee as well as the planned approach to data analysis.

The results of the empirical part will be presented in greater detail within chapter seven. Subchapters will present the ten main answer categories at a glance before finally providing a summary and discussion of the outcomes of the whole empirical study.

The final chapter will accommodate space for an extensive conclusion of the whole research conducted within this diploma thesis. Findings and insights will be discussed in the light of the initial research questions and will finally contribute to the answer of the question whether or not the ELP functions as a “change agent” for ELT in Austria.

2. Roots and facets of portfolio work

The concept of the “portfolio” has recently gained importance and prominence within the educational field again, however the roots of this concept go back even further, dating back to the time of the Renaissance.

2.1. Historical roots of the portfolio

At the time of the Renaissance professionals like artists, architects or designers used portfolios as a means of documenting their achievements and collecting samples of their work. Those professionals brought along their portfolios when applying for a place at a university or when applying for public works contracts. By presenting their portfolio they could not only show the best practices of their work, but also demonstrate how their skills have developed in the course of time. In addition, sketches and drafts of their personal work could provide information about personal working techniques. Even today application folders of artists are sometimes referred to as portfolios. A further facet of portfolio work is in the financial sector, where stock-brokers refer to a set of securities as a portfolio (González 2009: 373; Häcker 2006a: 28).

2.2. The portfolio in the field of education

The transfer of the portfolio concept to the educational sector initially gained prominence in the **United States**. At the beginning of the 1980s increasing criticism about the quality of the school system arose. The allegation was that more and more pupils were unchallenged and increasingly alienated from school and therefore incapable of writing clear and understandable texts. Even though the students succeeded in externally conducted examinations, it appeared as if they were not learning much. Complaints of the business community increased that students did not possess the necessary competencies and skills required in the modern world. Especially the over thirty-year dominance of multiple-choice-tests, which have been very popular in the US for a long time, was considered a main reason for the poor achievements. Because of the testing-hype the teaching focus was increasingly placed on preparing the pupils for the individual, external tests - a trend that is commonly known as *teaching to the test*. The climax of school criticism was published in 1983 within the “A Nation at Risk” report, which unveiled and presented the prevalent situation of American schools. This report triggered various reform

attempts, which were reinforced in the second half of the 1980s. Those reform efforts were based on the realisation that the way a pupil's achievements were tested, inevitably had a result on how pupils were taught. Therefore American national education panels began focusing on various forms of performance evaluation, developing alternative performance assessment approaches (Häcker 2006a: 29).

One of those alternative assessment methods was the compilation of a portfolio that was handed in at a certain time to serve as a basis for valuation. The portfolio used for assessment became the key element of assessment in America at that time. By 1990 portfolio-based assessment was among the top three trends of assessment overall. Within a short time the portfolio had become the most widely used alternative assessment method in the States (Häcker 2006a: 28f.). The prominence of portfolio learning and portfolio assessment was promoted as an alternative to assessment by standardised tests. Proponents of portfolios stressed the advantage of portfolios as a means of bringing learning and assessment together in a positive way. Standardised multiple choice tests on the contrary do little to support learning but rather create the incorrect assumption among learners that learning and testing are disjointed. (Little 2009a: 4).

At the beginning of the 1990s the portfolio-concept entered the **German speaking area**. Häcker (2006a: 29) states that the first German publication concerning the portfolio concept was written by Dietrich von Queis, who was commissioned by the ministry of education and science and developed a variant of the teaching portfolio for university professors.

[For him this teaching portfolio presents a model], das Evaluation, Qualifikation und Weiterbildung in angemessener Weise verbindet, d. h. eingebunden ist in einen Kontext, in dem Hochschullehrer selbstbestimmt die eigenen Lehrleistungen dokumentieren und bewerten und diesen Prozess zugleich als selbstgesteuerte Verbesserung und Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz wahrnehmen und nutzen (Von Queis 1993: 7, quoted in Häcker 2006a: 29).

This publication, however, was hardly noticed. Gradually beginning in the mid 1990s increased publication in **Central Europe** induced teachers and learners to start portfolio work in various ways. The motivation for these Europe-wide reform efforts was, as in the US, rooted in discussions on how to assess pupil's achievements most effectively. Performance evaluation and the method of purely rating pupil's achievement by numeric

grades were considered obsolete and demotivating. Attempts to abolish grades overall however remained limited to a few reform schools (Häcker 2006a: 30).

Assessment portfolio concepts had become quite popular by the end 1990s and were widespread. Paulson, Paulson and Meyer (1991) were among the first ones who came up with a definition of an assessment portfolio:

A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection. (Paulson, Paulson and Meyer 1991: 60)

This definition remained influential within the next ten years, as it was one of the first ones at that time that aimed at defining the concept of the portfolio for educational purposes concisely. The three authors further stressed the potential of a portfolio to reveal a lot about the educational process of its creator. "Portfolios can become a window into the students' heads, a means for both staff and students to understand the educational process at the level of the individual learner." (Paulson, Paulson and Meyer 1991: 62) The authors stress the benefits of the portfolio as being both, on the one hand a powerful educational tool which encourages students to reflect and assess their own learning process and on the other hand providing better insights into the objectives of the curriculum and thereby offering the opportunity for authentic assessments. Ideally the portfolio then becomes the link between instruction and assessment (Paulson, Paulson and Meyer 1991: 61).

In the course of their specification of assessment portfolios Paulson, Paulson and Meyer (1991: 61f.) present eight guidelines that, in their view support the realisation of the benefits of the portfolio concept. Even if portfolios are as varied as the children who create them there are guidelines that will most likely support the evolvement of their power:

1. Developing a portfolio offers the student an opportunity to learn about learning. Therefore, the end product must contain information that shows that a student has engaged in self-reflection.
2. The portfolio is something that is done *by* the student, not *to* the student. Portfolio assessment offers a concrete way for students to learn to value their own work and, by extension, to value themselves as learners. Therefore the students must be involved in selecting the pieces to be included.
3. The portfolio is separate and different from the student's cumulative folder. Scores and other cumulative folder information that are held in central

depositories should be included in a portfolio only if they take on new meaning within the context of the other exhibits there.

4. The portfolio must convey explicitly or implicitly the student's activities; for example, the rationale (purpose for forming the portfolio), intents (its goals), contents (the actual displays), standards (what is good and not-so-good performance), and judgements (what the contents tell us).
5. The portfolio may serve a different purpose during the year from the purpose it serves at the end. Some material may be kept because it is instructional, for example, partially finished work on problem areas. At the end of the year, however, the portfolio may contain only material that the student is willing to make public.
6. A portfolio may have multiple purposes, but these must not conflict. A student's personal goals and interests are reflected in his or her selection of materials, but information included may also reflect in interests of teachers, parents, or the district. One purpose that is almost universal in student portfolios is showing progress on the goals represented in the instructional program.
7. The portfolio should contain information that illustrates growth. There are many ways to demonstrate growth. The most obvious is by including a series of examples or actual school performance that show how the student's skills have improved. Changes observed on interest inventories, records of outside activities such as reading, or on attitude measures are other ways to illustrate a student's growth.
8. Finally, many of the skills and techniques that are involved in producing effective portfolios do not happen by themselves. By way of support, students need models of portfolios, as well as examples of how others develop and reflect upon portfolios.

At this point it is relevant to highlight once again that the portfolio concept that has been promoted by these three authors primarily aimed at offering an alternative way of assessing student learning compared to traditional assessment methods. The sole usage of the portfolio for assessment did not remain the only one in the educational field.

In **2001**, ten years after Paulson, Paulson and Meyer had presented their ideas of an assessment portfolio, the portfolio concept had developed into a slightly different direction. The benefits of using the **portfolio for non-assessment purposes**, rather focusing and supporting the actual learning process of the individual, were considered favourable too.

As Kohonen (2001: 7), for instance, states, portfolios can mean different things in different contexts. For language teaching and learning, the field that is relevant for this thesis, the Finnish researcher distinguishes two basic types of portfolios: firstly the *process-oriented learning portfolio* and secondly the *product-oriented reporting portfolio*.

2.2.1. Process-oriented portfolios

In the literature, the process-oriented learning portfolio is also often referred to as the “working” or “learning” portfolio.

The [process-oriented] learning portfolio can include various kinds of process-related materials: action plans, learning logs, drafts of work, comments by the teacher and peers, student reflections, submitted works, evaluation criteria and checklists to evaluate progress with regard to clearly defined learning objectives. (Kohonen 2001: 7)

A working portfolio is work in progress and contains samples of work. It can serve as a temporary store for the student’s work that might be selected later for a display portfolio or a pure assessment portfolio. The items collected in a working portfolio can also be used to diagnose the student’s needs. By taking a closer look on the works of the students, the student and the teacher can find out about the individual strengths and weaknesses in achieving the learning objectives together. The gained information can be very useful for designing and planning further instruction. The primary audience for a working portfolio is therefore the student who can comprehend his or her progress, strengths and weaknesses better and therefore becomes more reflective and self-directive. Another audience of this kind of portfolio can also be the parents who are sometimes unaware of the gradual progress their child has made, but by skimming their child’s work they will be able to reconstruct the progress the learner has made in the course of time (Danielson & Abrutyn: 1997).

2.2.2. Product-oriented portfolios

The second main category of portfolios for educational purposes is, according to Kohonen, the one of product-oriented reporting portfolios. In literature these portfolios are also often referred to as “showcase”, “display”, “best works” or “assessment” portfolios.

The [product-oriented] reporting portfolio, on the other hand, is used to document language learning outcomes for a variety of purposes: for giving marks in schools or institutions; for applying to a higher education institution; or it can be compiled for the purpose of documenting language skills when applying for a job. Depending on the purpose, the student selects relevant language documents from his or her learning portfolio and submits them for review. (Kohonen 2001: 7)

By presenting a showcase, best works or display portfolio the student can demonstrate the highest level of achievement he or she has attained. It is a way of saying “Here is what I can do” and is therefore probably the most rewarding use of student portfolios. There are

many possibilities for compiling such a portfolio. Today the most widely known and used display portfolios are writing portfolios, however there are several other possibilities of creating portfolios. Art students, for example, have always used this method when applying for a place at college. This leads to asking the question, what the potential audiences of such reporting portfolios are. The student could decide to present his or her best works to the parents or siblings. Another audience could also be the current or next year's teacher or potential employers (Danielson & Abrutyn: 1997).

The authors Charlotte Danielson and Leslye Abrutyn (1997) contribute their definition of an assessment portfolio to Kohonen's product-oriented category. Assessment portfolios serve the primary function of documenting what a student has learned concerning a specific desirable curriculum outcome. The content of the curriculum will thus determine what the students have to select for their portfolios. The contents of the portfolio should demonstrate the student's mastery of objectives and may be referred to by the teacher when deciding whether the student has sufficient knowledge and skills in a certain area to be allowed to move on to the next level or grade. The implied audience of an assessment portfolio can firstly be the classroom teacher. He or she needs to become convinced that the aims of an instructional unit have been mastered. Secondly, the school district or even the state might be interested in these assessment portfolios when permitting a student to move to another school or receive a diploma. However, there are also several challenges and negative side effects combined with the use of assessment portfolios. In an assessment portfolio it is purely the quality of the content that matters as such portfolios are used for evaluating the achievement of educational objectives rather than "[...] those designed to diagnose learning needs (working portfolios) or to celebrate learning (best works portfolios)". As a result the owner of the contents of an assessment portfolio rather becomes an external institution. The selection of material that is included in the portfolio is rather dictated externally and according to reach externally compulsory descriptors (Danielson & Abrutyn: 1997).

Based on the various facets and types of different portfolios that have just been presented, Häcker's (2006b: 35f) distinction between *narrow* and *broad* versions of the portfolio concept manages to reconcile all the facets that have been presented. In its narrow version the portfolio is seen as another alternative assessment instrument. It is appreciated as an instrument that serves its function in terms of an assessment strategy. However Häcker also claims that the reference to the portfolio as an instrument creates the wrong perception

that portfolios would increase assessment accuracy. This has often led to unrealistic expectations. In its broad version, the portfolio is seen as a teaching-, learning- and progression tool. In this perception the portfolio is linked to aims and hopes to prompt a fundamental change in teaching and learning towards student-centred and learning promotive education. Terms like portfolio work, portfolio concept or portfolio approaches rather underline the process and point to the fact that portfolio work aims at triggering a fundamental change in learning and teaching (Häcker 2006b: 36).

3. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

The elaboration of the previous chapter has made clear that various portfolio approaches, concepts and methods exist today. This third chapter presents the main features of the CEFR, whose aims and objectives partly contributed to the use of the portfolios within Europe.

The CEFR is an initiative of the Council of Europe (CoE). Within an intergovernmental symposium entitled “Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification” which was held in Switzerland in 1991 the potential seeds for today’s innovation initiatives in Europe’s educational fields were laid. This chapter is primarily devoted to the depiction of the CEFR. As this huge document is extremely complex and extensive, the main focus will be put on those aspects, which are ultimately relevant for the ELP-concept that will be introduced within the fourth chapter.

Members of the Swiss symposium considered the development of the CEFR desirable in order to:

- promote and facilitate cooperation among educational institutions in different countries;
- provide a sound basis for the mutual recognition of language qualifications;
- assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to situate and coordinate their efforts. (Council of Europe 1992: 37)

So as to fulfil its functions a Common European Framework, according to the committee, has to be transparent, coherent and comprehensive. This means that the information provided therein must be explicit and comprehensible to the users. Furthermore the framework should specify the full range of language knowledge, skills and use. For that reason, a series of reference points should be provided to which the progress in learning can be seen (Council of Europe 1992: 37f).

It is important to note that the roots of CEFR development can be found already in the late 1950s. The Council of Europe is the continent’s oldest political organisation, which was founded in 1949 and groups together forty-five countries, including twenty-one from Eastern and Central Europe. The principal office is set in Strasbourg and is run by a committee of ministers, who represent every state. The CoE has no connection to the European Union and aims at defending human rights and parliament democracy. The member countries of the Council of Europe further aim at developing continent-wide

agreements to standardise the member countries' practises and moreover aim at supporting the promotion of a European identity based on shared values across borders. Based on the conviction that recognising and understanding different cultures is primarily based on competencies in each other's languages, the CEFR intends to support individuals in language learning. As the various languages spoken across Europe constitute an essential part of European cultural heritage, it would have been a major deprivation to introduce one lingua franca and thereby deny the use of the diverse languages. The governments decided on the promotion of 'plurilingualism', a term coined by the CoE, which meant the extension of language learning opportunities (Morrow 2004: 3ff).

When publishing the final official version of the CEFR in 2001, developers intended to trigger a significant change within the field of language education. They wanted to develop a framework that supports the ones involved in reflecting on teaching and learning, refining methods and materials and sharing their experiences. For this purpose however, they needed a common basis, the CEFR, to be able to refer to it and work along it. The CEFR attempts "[...] to define the different elements which are involved in language teaching and learning so we can use it as a basis to describe as clearly and explicitly as possible what we do." (Morrow 2004: 5) Thus, language proficiency levels were developed, which indeed established a new basis in how to learn, teach and assess languages.

3.1. The main features of the CEFR

The whole Common European Framework of Reference for Languages – Learning Teaching, Assessment is a framework that in it's introductory chapter is described as a

[...] common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. The description also covers the cultural context in which language is set. The Framework also defines levels of proficiency which allow learners' progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis. (Council of Europe 2001: 1)

In overall nine chapters the CEFR provides an extensive reference document for all professionals working in the field of modern languages. Difficulties arising from differences throughout the European education systems should be a thing of the past. As the CEFR provides a common basis with explicit descriptions, methods and contents which

are desirably covered at certain stages, it enhances transparency and further promotes international cooperation throughout the field of modern languages. As a result qualifications will become increasingly comparable and internationally accepted and will therefore promote European mobility (Council of Europe 2001: 1).

The CEFR describes foreign language proficiency at six different levels and in relation to the five communicative activities of listening, reading, spoken interaction, spoken production and writing (Little 2002: 183). The CEFR is a comprehensive, transparent and coherent document and should not function as a uniform system. Even if describing language proficiency in a detailed way the framework should remain open, flexible, non-dogmatic, user-friendly and dynamic for its users, so that it can easily be applied and adapted to particular situations. In this context it should guide professionals in describing their objectives in reference to the CEFR. As language proficiency can be differentiated into various dimensions, the attainment of a particular level or step can calibrate language-learning progress (Council of Europe 2001: 7f).

In order to support users in describing the level of proficiency that external examination boards and standards require, the CEFR introduced the Descriptive Scheme together with the Common Reference Levels. The common six levels that have gained prominence since the development of the CEFR are an extension and elaboration of the classic division of basic, intermediate and advanced.

The CEFR-levels are ranging from A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effective Operational Proficiency) to C2 (Mastery).

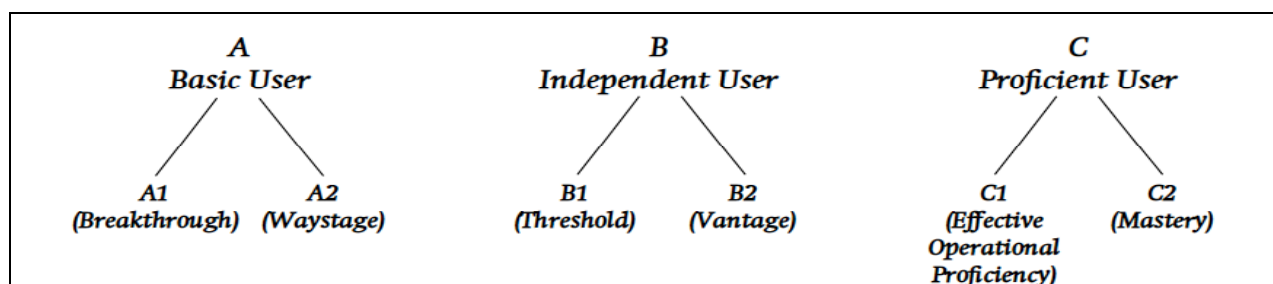


Figure 1: “Common Reference Levels” In: Council of Europe 2001: 23.

For a first orientation within the six levels, the Global Descriptors (Figure 2) describe the six main levels in greater detail, by stating what several language users can do at certain levels (Little 2002: 183).

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Figure 2: “The CEFR Global Scale” In: Council of Europe 2001: 24.

According to the Council of Europe (2001: 30f) the Global Scale as well as the proficiency descriptors of the six Common Reference Levels were carefully developed in constant interaction between CEFR-authors and several teachers. Analyses of already existing proficiency scales supported the development of the present model. The criteria for the development of effective descriptors were that each of them “[...] is brief, is clear and transparent, is positively formulated, describes something definite and has independent, stand-alone integrity – not relying on the formulation of other descriptors for its interpretation.” (Council of Europe 2001: 30) Finally the developed descriptors were found relevant, useful and transparent enough as to be used for the description of learner achievement in various educational fields, ranging from school- to vocational and adult education (Council of Europe 2001: 30).

Additionally to the ‘vertical dimension’ of the just presented Common Reference Levels, the CEFR, within chapters four and five, provides a so-called ‘horizontal dimension’ that is made up of parameters of communicative language competence as well as communicative activities. As language learning requires a longer period of time, this time span needs to be organised into small units (‘can-do-descriptors’), which demonstrate the progress the learner has made (Council of Europe 2001: 16f).

As for a starting point for determining one’s language proficiency level, the Global Scale (Figure 2) of the CEFR might be too imprecise in order to orient learners, teachers and other professionals within the scales of the CEFR (Council of Europe 2001: 25).

Such an overview can be presented in the form of a grid showing major categories of language use at each of the six levels. The example in [Figure 3] is a [...] self-assessment orientation tool based on the six levels. It is intended to help learners to profile their main language skills, and decide at which level they might look at a checklist of more detailed descriptors in order to self-assess their level of proficiency. (Council of Europe 2001: 25)

Verstehen	Hören	A1	A2	B1
		Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
Sprechen	Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekt, Speisekarten oder Fahrpläne) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
		Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse usw. beziehen.
Sprechen	Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.
		Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

	C2	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob „live“ oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
	C1	Ich kann längere Redebeiträge folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.
	B2	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermassen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
	B1	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
	B1	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.
	B1	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdruckschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
	B1	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden. Bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.
	B1	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

Figure 3: “Common reference levels: self-assessment grid” In: Council of Europe 2001: 26f.

The elaboration of this chapter shows that the CEFR puts great importance on establishing a common reference tool for describing individual language skills and achievements across Europe. The new focus on language skills will slowly but gradually bring a change in how to approach language teaching and learning. Even if the CEFR was initially developed in Europe, Morrow (2004: 4) states that its relevance exceeds European borders as it has already been translated into Japanese too. Furthermore, America is also planning to orientate its framework along the European one.

Certainly, if a framework of this scope and influence is developed, it will not only cause praise but also criticism, which will be presented within the next chapter.

3.2. Criticism of the CEFR

Among the researchers being torn between praise and criticism is Julia Keddle. Arguing from a teacher perspective, she supports the CEFR's new focus on functional language and oral skills. In the last years, grammar-based planning has been favoured by the major part of the teachers. The CEFR however moves away from mechanical grammar work and focuses on the learner language and skills required for successful language use. A positive perspective that is brought to the classroom by the CEFR are the descriptors which make it possible for the teacher to assess the language performance in terms of the achievement of the descriptors which describe language user performance at a certain level (Keddle 2004: 43).

Traditionally teachers tend to measure student performance against error-free native speaker performance, even at beginner's level. "‘Factual’ areas such as vocabulary or grammar may be tested with exercises that have one ‘correct’ answer, so that no distinction is made between a beginner or advanced student." (Keddle 2004: 45) The motivating strength of the CEFR however is that it focuses on the things the students ‘can do’ already instead of highlighting what they are not (yet) able to do. The CEFR furthermore describes what language users are expected to achieve at a certain level (Keddle 2004: 45).

However, Keddle also states concerns and refers to limits and weaknesses of the CEFR. Even if the framework focuses on situational and functional language, some other functional areas, like the measure of grammar-based progression, are somehow blinded out. The challenge for teachers is constituted by the fact that the detailed descriptors often do not match with the grammar focus that most teachers are used to. Keddle therefore

suggests that greater focus should be put on linking the descriptors to grammar concepts. For example, the grammar concept of the future is only indirectly referred to in the A2 descriptor 'I can make arrangements to meet'. A descriptor like 'expressing intentions and plans' would make it a lot easier for teachers to comprehend the desirable language focus. If the CEFR was at least partly orientated along basic grammar areas, teachers would probably find it easier to deal with the framework, instead of spending hours on uncovering the grammatical areas inherent in the CEFR (Kedde 2004: 47, 50).

Completing this chapter of criticism it is relevant to add that to the time when Kedde was stating her critique, the majority of course books were not yet adapted to the proficiency levels and skill-focus of the CEFR. Speaking for Austrian course books however it can be said that the majority of publishing houses already started to orientate their language learning coursebooks on the CEFR which should gradually make preparation easier for teachers. After having discussed the origin, intention and main features of the CEFR within this chapter, the following chapter will be devoted to the presentation of the European Language Portfolio, which accompanies the CEFR as a tool for implementing the intentions of the Common European Framework of Reference for Languages on the school level.

4. The European Language Portfolio

The ELP as well as the CEFR are both an initiative of the Council of Europe (CoE). Both, the deployment of the CEFR as well as the development of the ELP are grounded in the Rüschlikon symposium held in 1991. The ELP, as the second main decision of this symposium, should constitute „[...] a common instrument allowing individuals who so desire to maintain a record of the different elements of their language learning achievement and experience, formal or informal.“ (Council of Europe 1992: 39) Another positive side-effect of the ELP was seen in the increase of learner motivation and the facilitation of transnational mobility by reporting language competences in an internationally comprehensible way (Council of Europe 1992: 39).

The CoE further suggested that the ELP,

[...] should contain a section in which formal qualifications are related to a common European scale, another in which the learner him or herself keeps a personal record of language learning experiences and possibly a third which contains examples of work done. Where appropriate entries should be situated within the Common Framework. (Council of Europe 1992: 40)

Due to the Council of Europe's predefinition the obligatory tripartite structure of the ELPs, consisting of a language passport, a language biography and a dossier originated. Those three parts will be presented in greater detail in the course of the following subchapter.

Founding a Validation Committee, which decided on the accreditation of every single newly developed portfolio, it was ensured that every ELP would conform to the standards and norms that had been stipulated.

4.1. Main features of the ELP

Using the benefits of portfolio work for teaching purposes has become quite popular among teachers since the mid 1990s. The ELP however has gained its inner-European prominence in the European Year of Languages in 2001. Up to that year, three consecutive years had been spent in the then fifteen member states of the Council of Europe (Austria, the Czech Republic, Finland, France, Germany, Hungary, Ireland, Italy, the Netherlands, Portugal, Russia, Slovenia, Sweden, Switzerland, and the United Kingdom) on piloting several versions of the ELP before launching them in 2001. The pilot phase covered all educational levels ranging from primary to adult education. The individual pilot projects in the various countries differed significantly in size and scope. The Swiss pilot project was

by far the largest, involving 10.000 language learners of the overall 30.000 language learners who participated in the pilot project in the fifteen member states of the CoE. Nevertheless, the other countries also contributed much essential work, even if of a smaller scope. In Switzerland collateral to the ELP project a second Swiss project supported the development of the CEFR. Therefore the Swiss project was from the start based on “[...] a fully elaborated ELP that was very explicitly related to the CEF and included detailed self-assessment checklists for the five communicative activities at all six common reference levels.” (Little 2002: 183) As a result the Swiss model gained high importance for the other pilot projects. During the pilot phase the developers of the ELPs met on a regular basis to exchange experiences and information and slowly but gradually developed a catalogue of those features that should be obligatory in all ELPs. Those features were finally summarised as the “Principles and Guidelines” in the year of 2000. Presently, this catalogue of principles and guidelines constitutes the basis of evaluation for the Validation Committee founded in 2001. The committee’s function is to analyse submitted ELPs and judge whether or not they conform to the principles and guidelines (González 2009: 373; Little 2007: 9; Little 2002: 183). Up to the present day 108 validated portfolios, awarded with an accreditation number, can be accessed on the website of the Council of Europe - <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>.

The ELP as such consists of three obligatory sections, namely the Language Passport, the Language Biography as well as the Dossier. This tripartite structure must be maintained for all newly developed ELPs, with the sole exception of the ELPs for very young learners. The *Language Passport* is the public section of the ELP and aims at giving an overview of the linguistic identity of its holder, the current level of communicative proficiency in different languages as well as the intercultural experiences the person has. This might be of relevance when applying for a new job or entering a new university. The skills are described and defined according to the common reference levels as described in the CEFR. Whether the competences are partial or specific- whenever information of that kind enters the Passport it is noted down on what basis, when and by whom the assessment was done. As a result, the language learner can maintain a record of his or her language achievements. The underlying idea behind the ELP is that the parts of the ELP will be renewed and extended in the course of time in a lifelong cycle (González 2009: 374; Heyworth & Blakey 2005: 47; Lenz 2004: 24). Whether this underlying theoretical aim of triggering a lifelong and individual learning cycle can and will be actually achieved by

each single language learner remains uncertain. The definite political aim of the Council of Europe lies in the achievement of this goal, however as the European Language Portfolio solely remains the tool of the learner, the achievement of this goal cannot be mandatory.

The second section, the *Language Biography*, is the relevant section of the ELP in terms of accompanying the self-directed learning process of the portfolio owner. As it documents the individual history of intercultural experiences and language learning, it encourages the language learner to critically reflect on the experiences and achievements already made. As it encourages the learner to overtly state what he or she can do in a language it also provides an opportunity for migrant learners to value what they can already do in each language and report on the language experiences they have made outside of educational institutions. This section aims at making these experiences more fruitful for the individual learner. Within the previously predominant school context migrant learners often encountered a completely different starting position when attending a school system in a foreign country. They were expected to become fluent speakers of the national language as soon as possible. Their individual mother tongue was often neglected, if not rejected or at least not considered valuable. The ELP, and especially the part of the Language Biography aims at triggering a rethink on this issue and wants to support the appreciation of all different languages. Starting from the assumption that multilingualism is something desirable and essential in our modern world, the ELP supports the language learners in reflecting on their own language learning history within their family, the school context or extracurricular situations. Apart from the reflection and appreciation of the individual learning history the Language Biography of the ELP also contains self-assessment checklists with the commonly known “can do”-statements, showing the learner what he or she can already do in a language on the one hand and supporting the learner in planning his or her future learning processes on the other. (González 2009: 374; Heyworth & Blakey 2005: 45f; Lenz 2004: 24).

The third obligatory part of the ELP is constituted by the *Dossier* which contains material selected by the individual learner that authentically documents and illustrates his or her language achievement and level of proficiency that have been described in the Language Passport or Biography. The documents chosen for the Dossier will change over time and can be replaced by new ones (González 2009: 374; Heyworth & Blakey 2005: 47f; Lenz 2004: 24).

As previously mentioned, a Validation Committee inspects newly submitted portfolios concerning the compliance of the principles and guidelines, nonetheless it is obvious that an ELP for young learners will differ significantly from one for adults, because learners at different levels have different needs (Lenz 2004: 24).

4.2. What are the ELP's principles and functions?

Lenz (2004: 22) claims that even if several European countries have developed various kinds of portfolios, four fundamental principles are shared by all of them:

- an ELP belongs in the hands of the learner - he/she is considered to be the owner of his/her ELP
- an ELP documents and gives value to all language and (inter-) cultural competences and experiences
- an ELP promotes plurilingualism and multiculturalism
- an ELP helps to develop learner autonomy (Lenz 2004: 22)

Those principles correspond to the two main functions of the European Language Portfolio; to function as a learning companion for the individual learner, and to serve as a reporting and documentation tool (Lenz 2004: 22). Together in its reporting as well as in its pedagogic function the ELP perfectly manages to fulfil the four key political principles of the Council of Europe such as “[...] the preservation of linguistic and cultural diversity, the promotion of linguistic and cultural tolerance, the promotion of plurilingualism, and education for democratic citizenship.” (Little & Perclová 2001: 3)

After the presentation of the basic structure the next chapter will focus on the European Language Portfolio's main principles and functions. They are grouped into two categories, the pedagogic and the reporting function. The subchapters 4.2.1 and 4.2.2 will entirely be devoted to the elucidation of the the two main functions of the ELP-concept.

4.2.1. Pedagogic functions

The pedagogic functions of the ELP are fourfold. Firstly, the design of the portfolio makes the learning process more transparent to the individual language learner and thereby secondly fosters the development of learner autonomy. The students start to set their own aims for learning, create action plans and individually start to monitor and modify their learning processes. Thirdly, the ELP supports the process of individual reflection of the learning curve and encourages the learners to assess and evaluate themselves. Fourthly, the

ELP promotes interculturalism as well as plurilingualism, according to the CoE (González 2009: 374; Lenz 2004: 22f).

Within the following subchapters the four main pedagogic functions are introduced and discussed. The order in which they are listed is random and does not imply a hierarchy. In order to be able to fully exploit the pedagogical advantages of the ELP it is important to bear in mind that every individual student brings his or her personal history to the (language) class in terms of personal properties, convictions about a language and language learning which they have gained in the course of their learning experiences. The first pedagogic function of the ELP, described within chapter 4.2.1.1, aims at making the various facets of language learning more visible and comprehensive to learners, but also other interested parties like teachers, parents or future employers.

4.2.1.1. Facilitation of a transparent learning process

Even if longtime approved language tests can contribute to the assessment of the learner's receptive and productive skills, there are also restrictions of such external testing formats because they cannot make all the facets of a learning process transparent. However, such restrictions were not considered for a long time. Kohonen (2001: 10) points to the constraints of external held tests, which can primarily test the receptive and productive skills. Within standardised paper-and-pencil tests various features of language proficiency that exceed the cognitive level, largely remain invisible, even if they certainly influence the student's observable language performance. The standardised testing format can only provide information on narrow cognitive skills like solving multiple-choice tasks or completing gap-filling exercises. With the European Language Portfolio experts like Kohonen see the evolvement of a language-learning tool that manages to unite and support the facilitation of a transparent learning process.

A further negative pedagogical backwash effect of standardised paper-and-pencil tests is also repeatedly discussed in the fields of teaching methodology and educational sciences. If such tests are too dominant, teachers are tempted to solely coach their students to pass those external tests with good results (Kohonen 2001: 10). Experts like Von Saldern and Paulsen (2004: 82) have already warned of a possible consequence of regularly held standardised tests and have summarised the consequence that can result from frequent tests under the expression 'teaching-to-the-test'. Increasing external testing can have the

unpleasant effect that instruction at school is mainly focused on achieving the requirements of those standardised tests (Von Saldern & Paulsen 2004: 82).

Furthermore Kohonen (2001: 10f) states that the results of standardised tests hardly provide usable information for pedagogical student guidance. Even if some test formats like conversation tests can provide relevant information on how to guide the individual student in further learning steps, a multiple-choice test on the contrary is rather limited and constrained in its provision of usable information for student guidance. The different parts of the ELP, especially the Language Biography, on the other hand provide valuable insights into the current learner skills and proficiencies. Thus, it supports learners as well as teachers in planning future learning steps.

As discussed in the course of this chapter, language learning does not solely focus on externally verifiable skills but involves a number of personal properties and process-related learning outcomes that are essential for successful language learning. Kohonen (2001: 10f) lists nine properties that are essential for the increase of learning motivation and the development of language competence:

- Commitment to and ownership of one's language learning.
- Tolerance of ambiguity and uncertainty in communicative situations and learning in general.
- Willingness to take risks in order to cope with communicative tasks and situations.
- Understanding of one's cultural identity and what it means to be an intercultural person and language user.
- Skills and attitudes for socially responsible, negotiated learning and language use.
- Plurilingualism, involving a reflective awareness and appreciation of language phenomena and language learning, as well as assuming respect for and appreciation of cultural diversity and otherness.
- Learning skills and strategies necessary for continuous, increasingly independent language learning, conducted in the social community of learners and in interaction with other learners and the teacher.
- A reflective basic orientation to language learning, with abilities for critical self-assessment and peer reflection. (Kohonen 2001: 10f)

The problematic aspect within commonly used external standardised testing formats is that very often these learner properties remain invisible. In such cases teachers may also find it difficult to function as a facilitator of student learning as the focus will primarily lie somewhere else. The same is true for the language learner. These properties will very likely remain inaccessible and hidden if the learner's attention is not drawn to them within

the educational process. Teachers and students are therefore in need of a common reference tool for pedagogical tutoring, reflecting and monitoring of the learning process (Kohonen 2001: 11).

This is provided by the ELP, which makes the essential properties a competent and motivated language learner requires visible to all participants. Kohonen is convinced that portfolio-oriented language teaching can make appreciated learning outcomes more visible to students, teachers and other interested parties. Teachers can then inform and guide their students to become aware of desirable processes and outcomes in language learning. Developers of the European Language Portfolio like Kohonen, Little and many more are convinced that through the clear statement of what is desirable, teachers can motivate their students to develop a commitment to their own learning in terms of a lifelong learning process (Kohonen 2001: 12).

4.2.1.2. Encouraging interculturalism and plurilingualism

Plurilingual and pluricultural competence within the CEFR is defined as

[the] ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw. (Council of Europe 2001: 168)

The Council of Europe's perspective places the individual speakers of various languages in the centre of language policies. The focus is firstly on valuing and supporting those people who learn and use several languages, and secondly on promoting these efforts through plurilingual education. All these arrangements can be conducive to the creation of linguistic sensitivity and mutual cultural openness to build up a basis of democratic citizenship (Council of Europe 2009: 3). Austria, being a country participating in the Lisbon as well as the Bologna process regards plurilingualism linked with the willingness to lifelong learning as one of the key necessities for mobility within Europe for work and leisure purposes. Plurilingualism furthermore constitutes a key requirement for the creation of a sense of European identity (Mayer-Tauschitz 2004: 20).

As convincing and desirable these political claims and theoretical aims concerning the encouragement of plurilingualism may sound, the real challenge will be depicted by the realisation and implementation of these ideas on the school level. The enormous document

of the CEFR does certainly contain relevant fundamental approaches for European education systems in this regard. Intercultural competence and plurilingualism are certainly required in today's economic-oriented society; however eventual downsides of this economical focus should be kept in mind. Educational scientists like Höhne (2007: 41) discuss negative side effects of this trend no one seems to notice. The quote, given at the very beginning of this subchapter, proceeds on the assumption that all individual learners can and will develop this plurilingual and pluricultural competence in the course of their language learning career. However, what about those learners who will not gain this desirable competence? Höhne (2007: 41) claims that these externally given standards partly legitimise the exclusion of those individuals. The ambivalent development of the indirect creation of social hierarchies is highly criticised by Höhne, yet almost ignored in the current discourse.

In order to ensure the development of the favoured plurilingual competence, the Council of Europe agreed that there should be a tool on the school level, namely the European Language Portfolio, which supported the realisation of the CEFR's ideas. The ELP encourages the individual students to present their proficiency in all the languages they know. The ELP thereby serves as a dynamic tool to motivate learners who take efforts to extend and diversify their language skills at all competence levels.

A positive effect of the emergence of the ELP is that this approach also allows for the first time to truly appreciate and consider language competencies of migrant children. Whether these linguistic and cultural skills are full or partial, they are valued and registered in the Language Passport or the Language Biography (Lenz 2004: 23; Mayer-Tauschitz 2004: 20). This approach constitutes a significant progress in how to perceive language competencies of migrants in the school context. By acknowledging all the competencies an individual has in various languages and recording these competencies in the Language Biography, Passport or Dossier of an accredited European Language Portfolio, the focus changes.

Up to now, migrants at school or in the occupational field have been measured against the language competences of the majority population. This frequently ends to the detriment of migrants, as their competences are measured against a native level, their further language competences are often not in demand. Their potentials as a result remain undetected and are despised by the concerned. With the help of the ELP, however, the language

competences of migrant students gain importance and relevance. By uncovering and visualising language competences a change from a deficit-oriented to a resource-oriented approach could be achieved. This would not only be beneficial for the persons concerned, but would be advantageous to economy and society as a whole (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2009: 33). Plurilingualism is by the use of the ELP increasingly seen as an enrichment and therefore proficiencies in any languages are truly appreciated.

Considering the intercultural dimension the Council of Europe counts among its aims, the school environment plays a crucial role too. Students should as early as possible, at home or abroad, encounter various cultures that are not their own to develop respect for individuals that might have different, yet valuable perspectives and behaviours. Within the ELP a section of the Language Biography (see Figure 4) draws attention to extracurricular language experiences the individual learner has gained in the course of holidays or within the family. This makes learners aware of the fact that interaction with people from different cultures can be enriching and can positively influence their attitudes and encourage them to gain more knowledge of a particular country, culture and language (Mayer-Tauschitz 2004: 22).



**5. Sprachenprojekte mit ausländischen Partnerinnen und Partnern
(auch als Kopiervorlage K 2)**

Sprache	Thema/Titel des Projektes	Ziele	Partner	Jahr	Dauer
Englisch	Videoconferences in English; Topic „Waste disposal“	Austausch mit einer englischen Schule zum Thema; gegenseitige Projektpräsentationen	Hordean Community School	2004	2 Monate

**6. Sprachen, die ich außerhalb der Schule lerne/gelernt habe
(auch als Kopiervorlage K 3)**



Sprache(n)	Von ... bis ...	Wo und wie ich die Sprache(n) lerne/gelernt habe
Slowenisch	2002 – 2004	Mit meiner Nachbarin, 2-mal pro Woche eine Stunde
Italienisch	August 2002 – Oktober 2004	6-Mail-Freunden, im Urlaub kennen gelernt

Figure 4: “Language Biography, extracurricular language experiences” In: Abuja et al. 2004: 17.

4.2.1.3. Promoting learner autonomy

One of the central aims of the ELP is to encourage and guide the students to gain more independence in their learning process and become autonomous learners. As students are not yet really used to being asked to reflect on their learning achievements and set learning targets for themselves the attainment of this objective needs slow and gradual guidance and suitable instruments like the ELP (Heyworth & Blakey 2005: 49). The promotion of learner autonomy is seen as one of the central pedagogical aims of the ELP. The importance of the achievement of this certain goal is explained by the current situation that most students

[...] learn reactively, following the instructions and carrying out the activities prescribed for them by teachers and by textbooks. However, once teaching stops, further learning *has* to be autonomous. Autonomous learning can be promoted if ‘learning to learn’ is regarded as an integral part of language learning [...] Even within the given institutional system they can then be brought increasingly to make choices in respect of objectives, materials and working methods in the light of their own needs, motivations, characteristics and resources. (Council of Europe 2001: 141f)

The need for students taking initiative to plan, structure and monitor their learning process themselves is highlighted repeatedly. Lenz (2004: 23), in reference to the Common European Framework, claims that lifelong learning will play a central role in the future lives of today’s students. Therefore, autonomous learning and ‘learning to learn’ has to play a crucial role in language teaching and learning.

Taking a look back in history one will notice that the concept of learner autonomy is not something that has come up in the last ten years. The concept was imported from the fields of philosophy and politics and has gained importance in the field of language education since the late 1960s (Smith 2008: 395). In the course of the Modern Language project by the Council of Europe in 1971, learner autonomy gained more and more relevance in the educational field. As a result of the project a centre for research and applications for language learning (CRAPEL) was established. According to the then director of CRAPEL, Henri Holec the term ‘learner autonomy’ described people’s ability to take charge of their own learning. The intention of the CRAPEL-project was to widen the access to education for adults and promoting lifelong learning (Benson 2001: 8). “In the interest of widening access to education and promoting lifelong learning, CRAPEL began to offer adults the opportunity to learn a foreign language in a resource centre, free from teacher direction.” (Smith 2008: 395) Even if it was believed in the first case that autonomy was the natural

side product of the practise of self-directed learning “[...] it soon became clear that participants did not necessarily- initially, at least- have the full capacity (competence) to take charge of decision-making in all the areas normally determined by an institution, teacher, or textbook [...]” (Smith 2008: 395) Those areas included setting of learning objectives, selection of contents, methods and techniques as well as appropriate evaluation procedures. CRAPEL therefore began to offer counselling to support the autonomy process of the learner.

Benson (2001: 9ff) states that self-access learning centres have proliferated in recent years, often mixing up the term ‘self-access language learning’ with the concept of ‘autonomous learning’. Many self-access institutions lack any pedagogical rationale and wrongly assume that self-access work will automatically lead to autonomous learning – a fallacy. Experience over the past decades has shown that self-instruction and the development of autonomy do not necessarily correspond, but self-instructional modes of learning rather inhibit the development of autonomy (Benson 2001: 9). As a result of this insight, adult learner training became more important as experience had shown that learners needed skills related to self-management, self-monitoring and self-assessment. In the 1980s and 1990s the practise of learner training became more and more widespread and aimed at training successful learning behaviours and strategies.

Now, at the beginning of the twenty-first century the concept of autonomy has become part of mainstream research within the field of language education. Even if the idea of autonomy originated in the late 1960s and definitely proved its benefits for teaching and learning purposes, one should not underestimate that today’s programmes promoting autonomy are often influenced by economic and social factors. Autonomy can also have two faces. Even if it is initially designed to give more power and control to learners, this change is also accompanied by measures that ensure that the learners do not gain too much control. The current trend, according to Benson is, that education institutions provide language skills that serve as some kind of economic capital in our global economy. Language researchers fear that autonomy in this context will be viewed simply as a matter of consumer choice (Benson 2001: 15f, 19f).

Aside from the possibility that autonomy will simply become the latest fad in language-teaching methodology, there is the risk that it will be used for politically ambiguous ends. Placing the responsibility for learning onto the learner should not become a matter of shifting the economic burden of education from the state to the individual. [...] Meeting individual need should

not become a matter of dispersing learning communities and privileging those who possess 'learning capital' over those who do not. (Benson 2001: 20)

Also researchers from educational science like Höhne (2007: 40f) or Ullrich and Wenger (2008: 30ff) have pointed out that putting the responsibility in terms of autonomy on the learner might seem great at first sight, however could entail negative side effects that one could underestimate. In the course of lifelong learning processes individuals are then made responsible for their own (economic) success or failure. Predetermined levels and descriptors of favourable achievement surely have their strengths as autonomous learners can set their goals accordingly, however a lot of pressure is put on individuals too if they do not reach this externally given levels.

This subchapter considered the promotion of learner autonomy from different angles. It has been made clear that encouraging learner autonomy is something that requires time and professional guidance. For David Little (2009b), the European Language Portfolio can support fostering the autonomy classroom in three ways. Firstly, the checklists of the official curriculum can provide learners and teachers with tasks that support planning learning over a school year. Secondly, the Language Biography of the ELP is specifically designed to support goal setting and self-assessment. And lastly, the fact that the ELP is partly presented in the learner's target language provides another possibility to use the target language as medium of reflection and learning. The ELP could therefore in fact have a transformative impact on language learning and the promotion of learner autonomy in educational systems (Little 2009b: 222, 226).

4.2.1.4. Encouraging individual evaluation and assessment

According to Little and Perclová (2001: 55) two kinds of assessment can be distinguished, summative and formative assessment. While summative assessment is the commonly known method of evaluating achievement by the end of the course or within a school leaving examination, formative assessment is used during the year and constantly provides feedback on progress that has already been made in the areas that needed improvement. The ELP embraces both kinds of evaluation. Within the Language Passport the language learner engages in a form of summative assessment by stating his or her proficiency in a certain language at that moment. The formative function of the ELP appears in the course of the self-assessment process throughout the Language Biography. But also the critical updating of the Dossier contents follows a formative assessment process.

A substantial pedagogic function of the European Language Portfolio is to guide the learner towards self-evaluation and self-assessment. The ELP supports the learners in keeping a record of their own learning processes, encourages the development of lifelong learning skills and helps the learners to set goals and organise their learning process accordingly. If learners want to plan the next phase of their learning, they first need to assess their previous learning achievements to gain a clear idea of what they already know and how well they know it. For this purpose the ELP provides checklists of descriptors that are derived from the proficiency levels of the CEFR (see Figure 3).

In order to make it possible for the learner to monitor his or her own progress and decide on the next learning steps, the Language Biography contains various checklists (see Figure 5) where learners can check whether or not they have already reached a certain level. The chosen illustration provides an example of self-assessing the reading competence on a B1 level. This illustration is taken from the Austrian ELP for lower secondary level (10-15 year-olds). The learners can evaluate their progress individually according to the checklist and see whether they fully or partly fulfil the requirements of that level. This mode is thus formative, as the feedback gained from this assessment process can immediately be integrated in the planning of further learning steps (Little 2009: 2f)

✓✓ das kann ich sicher und gut
 ✓ das kann ich normalerweise
 !! meine Ziele

B1	Ich	Andere	Meine Ziele
Ich kann beim Überfliegen einfacher Texte wichtige Fakten und Informationen aufnehmen (z. B. aus Fahrplänen, Bedienungsanleitungen, Broschüren, Angaben im Internet).			
Ich kann einfachen Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie klar gegliedert und mit Bildmaterial ausgestattet sind.			
Ich kann Bestellformulare und ähnliche Vordrucke verstehen, so dass ich sie ausfüllen kann.			
Ich kann aus dem Textzusammenhang die Bedeutung einzelner Wörter und Äußerungen erschließen, wenn mir die Thematik vertraut ist.			
Ich kann private Briefe, Karten und E-Mails verstehen, in denen Gefühle, Wünsche und Erlebnisse beschrieben werden.			
Ich kann einfache, längere literarische Texte mit Vergnügen lesen (z. B. vereinfachte Werkausgaben).			

Figure 5: “Self-assessment grid, reading B1, Language Biography” In: Abuja et al. 2004: 44.

This new format of self-assessment has raised concerns among teachers. There were teachers who doubted that their language learners were able to assess their skills correctly, while others feared that they could cheat when assessing their skills and overstate their achievements. One can hold against the first concern that due to the “can do“-statements of the checklists learners are very likely to know whether or not they are able to perform this task in reality. Regarding learner honesty one could reassure worried teachers that major discrepancies between self-assessment and other examination grades or material chosen for the Dossier would be detected quite quickly (Little 2002: 186). Little (2009a: 3f) in this context states that part of those fears might emerge from the long-established belief that assessment has to be done solely by the teacher. In the majority of European educational contexts it has been usual that learners are excluded from judging their own performance; it is the common tradition at schools that teachers determine the learner’s future options.

In the course of the pilot projects however, teachers and learners experienced how they could benefit from the self-assessment approach. Teachers, participating in Little and Perclová’s pilot project in 2001, positively remarked that this practise had encouraged an open dialogue with the learners and helped the teachers to understand the learners’ problems better. Furthermore it has to be stressed that the self-assessment which is required by the ELP is not intended to replace assessment by teachers, schools or external examination boards. Above all, the ELP is a tool for the learner. However, sections within the Language Passport also allow learners to record examinations passed or certificates awarded. In the ideal case self-assessment complements external assessment (Little & Perclová 2001: 53, 57).

Summing up the elaboration of the pedagogical functions of the European Portfolio, it can be said that even if developers of the ELP highlight the positive pedagogic functions of the ELP as a whole, it is actually, according to Lenz (2004: 28), the Language Biography that promotes most of the pedagogic aspects. Supporting this argument it can be highlighted once more that the Language Biography is the part of the ELP that contains the proficiency checklists for the several levels and for instance the section of the individual language learning history, where the students record their experiences in given lists. As the ELP entirely belongs to the student, he or she will repeatedly and autonomously work on these lists, evaluating what he or she is already able to do in a certain language and setting future goals accordingly. Thus, the Language Biography will probably be the part of the entire ELP being consulted on a relatively regular basis and will therefore contribute the most to

the promotion of learner autonomy, the facilitation of a transparent learning process or the encouragement of individual assessment and evaluation.

4.2.2. Reporting function

In contrast to the just described pedagogic functions, the reporting function of the European Language Portfolio “[...] is concerned with the product aspect of foreign language learning: providing a record of [the student’s] language skills and cultural experiences by relating their communicative skills to the proficiency levels according to the CEF.” (González 2009: 374) This function had been among the early motives during the development period of the ELP. Lenz (2004) points out that teachers, adult teacher trainers or private enterprises are often confronted with the problem that the applicant’s diplomas, degrees and certificates can not be interpreted and provide insufficient information about the actual skills and language proficiency of the applicants. The development of a document that could unite all formally and informally acquired skills in all the languages a person is proficient in was considered essential. In a modern world, where international relations have increased and where mobility has become a reality for many people, a need for transparent and comparable measures has become quite urgent (Lenz 2004: 26).

The ELP fulfils this need of displaying the learner’s achievements. Even if Kohonen (2001: 13) states that the reporting takes place in all the three parts of the ELP, Lenz (2004: 26) stresses that the major reporting part is done within the standardised “Language Passport”. This small booklet is separate from the main folder and consists of six elements. Part A of the Passport lists all the languages the owner of the language passport has learned at home, at school or outside school. Part B contains the self-assessment grid of language skills and knowledge, which is based on the descriptions of the CEFR. Part C provides language profiles of the passport holder that are to be filled in on the basis of the self-assessment grid of part B. The fourth part lists all language learning and intercultural experiences in a clear table. Part E provides a table where the passport holder can give an overview about all the certificates and diplomas he or she has received in the course of his or her language learning process. The last part of the passport offers space for comments of teachers, native speakers or family members who have supported and guided the person in the language learning process (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2000: 5ff). Together those six parts are intended to “[...] provide a concise but still comprehensive

picture of a person's language proficiency, and of their language learning and intercultural experience.” (Lenz 2004: 27)

Mayer-Tauschitz (2004: 20) claims that the reporting function of the Language Passport will gain its major relevance for the holders towards the end of the school career when applying for job positions. If levels, achievements, certificates and diplomas are related to the internationally agreed standards and levels of the CEFR they will be much more informative.

When considering results and comments González (2009) gained from a recent pilot implementation project of the ELP conducted in Spain, teachers and students responded that the strength of the ELP primarily lies in the pedagogic rather than in the reporting function. Some students doubted that the collected information in the Language Passport and the Language Biography would be acknowledged in job interviews. Students complained about the meaning of self-assessing their competences throughout the year when this process was irrelevant in the end, but the results of official exams were the only thing that finally counted. Furthermore criticism was uttered concerning the bulky format of the ELP folder, as students felt that the portfolio was not practical enough for the working world when for instances taking it to a job interview (González 2009: 378f).

Even if the levels and descriptors of the CEFR have become increasingly known and recognised by school institutions across Europe within the last years, the majority of employers is not yet familiar with the validity of this concept. The reporting function and success of the ELP, however, significantly depends on the wide acceptance in all areas, otherwise the reporting function of the ELP will remain quite meagre.

4.3. The ELP as the implementation tool of the CEFR

The correlation of the CEFR and the ELP came up as a result of the agreements that had been set out in the final report of the intergovernmental symposium. At the symposium in Rüschlikon the Council of Europe suggested to set up two working groups. While the first working group was responsible for the elaboration of the Common European Framework of Reference for Languages, the second should work on a tool to implement the CEFR's principles on the school level. For achieving this goal the European Language Portfolio

was devised simultaneously to the CEFR as the instrument to promote the ELP's functions like learner autonomy, plurilingualism and interculturalism (Little 2007: 11f).

Based on the enormous document of the CEFR the European Language Portfolio was developed in constant accordance with the principles of the CEFR. The authors of the CEFR as well as the Council of Europe strongly recommended the ELP.

The Portfolio would make it possible for learners to document their progress towards plurilingual competence by recording learning experiences of all kinds over a wide range of languages, much of which would otherwise be unattested and unrecognised. It is intended that the Portfolio will encourage learners to include a regularly updated statement of their self-assessed proficiency in each language. It will be of great importance for the credibility of the document for entries to be made responsibly and transparently. (Council of Europe 2001: 20)

Starting from these considerations, the ELP should not be perceived as an “added extra”, which teachers have to use as a supplement to the textbook, but it should be a learning companion helping language teachers to implement central curriculum requirements mutually with the learners. In this view, the ELP is seen as the ideal tool to implement a new learning culture in the classroom (Horak et al. 2010: 32). These theoretical deliberations are certainly valuable and desirable, the real challenge however will be constituted by bringing these new developments to the level where they are intended to cause obvious effects, namely the classroom level. This implementation challenge of the ELP on the school and classroom level will be subject of the fifth chapter of this diploma thesis.

The ELP is not the only new development triggering changes in the language learning system. Alongside with the ELP, educational standards, a standardised school leaving examination or new curricula establish themselves in the educational landscape too. They are also grounded in the CEFR. Concerning the connections and interrelations between the CEFR and the ELP or educational standards, the most obvious and comprehensive connection can be seen in the descriptors used in the CEFR as well as the ELP. In some cases the descriptors are even identical. The descriptors of the ELP and the ones for educational standards just differ in the perspective. While the ones of the ELP use the “I can...”-descriptors, the ones of educational standards formulate it with “Can...”-descriptors (Horak et al. 2010: 32). While the first type of descriptors starts from an individual, learner-centred evaluation of his or her current competences, the second type of descriptors assesses the learner's competences from an external view and rather judges the learning outcomes.

Thus it can be said that, even if both concepts are rooted in the CEFR, the final aims of the ELP and educational standards differ. While the ELP wants the learners to self-assess their language competences in the course of the learning process, educational standards assess the competences of learners at the end of the learning process. The second distinction between the two tools is that the ELP on the one hand induces a reflective process about the individual language learning process and conveys learning strategies and hints for autonomous learning. Educational standards, on the other hand, deliberately want to direct teaching and educational processes and want to concentrate learning according to clearly defined aims. The third and last differentiation that can be made out is that the ELP, as a continuously used learning accompanying tool collects all language competences, regardless of whether acquired in- or outside school. Educational standards however want to assess, to what extent students have reached defined learning aims in a certain language by the end of the eighth grade (Gassner 2005: 56).

Horak et al. (2010) claim that therefore, the European Language Portfolio is the best tool to continuously guide and motivate learners to establish and extend their language competences on their way to reaching educational standards from a bottom-up approach (Horak et al. 2010: 32).

While the previous chapters aimed at unveiling the general origins, background and concepts of the CEFR and the ELP from a European perspective, the Austrian ELPs and their contexts should be in the spotlight within the next chapter.

5. A paradigm shift in foreign language education: the implementation of the ELP in Austria

The implementation of the various Austrian ELPs in the field of education certainly induces a “paradigm shift”, as Little et al. (2007: 17) call it. While languages have long been taught in isolation from one another, foreign language acquisition is nowadays regarded as “[...] the development of a plurilingual and pluricultural competence in which all languages interrelate and interact.” (Little et al. 2007: 17)

This paradigm shift entails new challenges and duties within the field of language education. These challenges and duties will not only affect language teachers but learners and other parties involved such as the school district managers or teacher education services. Up to now, language teachers have primarily been challenged to impart their expert knowledge in a certain language. Working with the ELP will increasingly require teachers to support students in seeing themselves as agents of their individual lifelong learning processes towards intercultural and plurilingual competence. All these changes include a shift from the traditional teacher-directed classroom organisation towards a primarily student-centred learning environment (Little et al. 2007: 17f).

This new perspective intended with the implementation of the ELP also requires an altered attitude among learners. They are increasingly challenged to critically reflect on their lifelong learning processes towards the development of internationally required competences. In respect of the language learning process, this primarily means the evolvement of plurilingual competences.

As the teachers will be responsible for the introduction of this new concept in their classes, it is evident that these changes in how to approach language teaching require a new professional identity among teachers as well as new skills and attitudes. This chapter firstly intends to explain the nature of change processes on the whole as well as major challenges Austrian teachers, their students and other parties involved will have to face when intending to use the European Language Portfolio in their classes. They will definitely have to acquire a profound knowledge concerning the aims and fundamental principles of the CEFR, the ELPs in general and the specific ELP they plan to use in their classroom.

Overall, it needs to be considered that such paradigm shifts, change processes or education reforms, as Gary and Iber (2005) call them are often initiated from the “outside”, as for

example by ministries, political organisations or governments. However, Gary and Iber suggest that such reforms from the “outside” are likely to be futile. The term “reform” stands for a planned and non-violent transformation of the existing order, in this particular case, the restructuring of the (language) education system in Europe (Gary & Iber 2005: 253).

It is the nature of reforms that they are “made”, often in order to avert possible deficiencies. With regard to the Austrian education system the fact seems obvious: our educational field is characterised by reforms. Considering that a few years ago the Austrian field of education was dominated by a curriculum reform, the current reform introduces educational standards, a centralised school leaving examination as well as the ELPs in Austria’s educational system. Consequently, the former curriculum reform is replaced by the current reform. Although the focus of reforms always shifts over the years, a common feature remains: The reforms are always imposed from the outside for mandatory implementation. Ideally, however, reforms happen independently and as a result of changed underlying circumstances and needs (Gary & Iber 2005: 256). In Gary and Iber’s (2005: 259) view, reforms can never be possible if one expects a priori concepts to be the result of the process, guaranteeing that everything will become better.

The further elaboration of this diploma thesis will show that in terms of the Austrian ELPs, the use of the portfolios is not mandatory. Nevertheless, ministries and other parties involved strongly recommend the implementation of the ELP, based on the argumentation that the development of lifelong learning skills, learner autonomy and plurilingualism can be supported best by the use of an ELP. The next chapter will provide a solid basis on the overall nature of innovations and the aspects that need to be considered in advance of the implementation of a change in the school context.

5.1. The nature of the initiation of innovations in the field of education

Fullan (2001) extensively discusses the beneficial and obstructive factors influencing educational changes and provides valuable insights into the overall purposes, sources and meanings of educational change as well as the critical phases of implementation and continuation of an initiated innovation. This information is of particular relevance for this diploma thesis as they add to the exhaustive discussion of the ELP as a possible “change agent” in the ELT classroom.

Fullan & Stiegelbauer highlight the fact that “[...] change for the sake of change will not help. New programs either make no difference, help improve the situation, or make it worse.” (Fullan & Stiegelbauer 1991: 15) Initiated changes and innovations do not necessarily entail the triggering of progress. This claim can be supported by Nisbet’s statement that “[...] the ‘metaphor’ of growth and progress in Western thought has seduced us into falsely assuming that change is development.” (Nisbet 1980, quoted in Fullan & Stiegelbauer 1991: 28)

However, educational reforms often fail, as the innovations are never truly implemented in practise. Certain factors like societal or political ones can always inhibit change. Monitoring attempts of school reform, researchers in this field have found out that the process of planned educational change must not be underestimated. Fullan & Stiegelbauer stress the importance of considering all levels concerned, where the planned changes are intended to cause obvious effects including the classroom-, school-, local-, regional- and national level (Fullan & Stiegelbauer 1991: 15f).

In this regard, Altrichter (2005), based on his experience in the field of curriculum reforms, states that reforms that primarily focused on the elaboration of theoretical aspects and the material side often failed as changes in teaching practise and teaching beliefs did not necessarily come as a natural by-product from the material input. He points out that “[i]n summary, those innovations are expected to be more successful which explicitly stimulate development on all [...] dimensions and do not assume that changes in one dimension will automatically follow from changes on other dimensions.” (Altrichter 2005: 36)

In this context Silberman (1970) states that reform failure can be prevented if the purposes of planned changes are considered during the preliminary stages. Reformers should constantly consider the following questions about the actual purpose of change (Silberman quoted in Fullan & Stiegelbauer 1991: 23).

- What is education for?
- What kind of human beings and what kind of society do we want to produce?
- What methods of instruction and classroom organization as well as what subject matter do we need to produce these results?
- What knowledge is of most worth? (Silberman 1970: 182, quoted in Fullan 1991: 23)

As soon as the preliminary stages of an intended reform are well conceived and the initiation of a new change is thoroughly planned, it is essential to take into consideration the three components of the implementation of any new program or policy (Fullan 2001):

- (1) the possible use of new or revised *materials* (instructional resources such as curriculum materials or technologies),
- (2) the possible use of new *teaching approaches* (i.e., new teaching strategies or activities), and
- (3) the possible alteration of *beliefs* (e.g., pedagogical assumptions and theories underlying particular new policies or programs). (Fullan 2001: 39).

Following these considerations the new changes have to become visible in practise. It has already been mentioned earlier that any educational reform that might be well conceived from a theoretical point but fails in triggering changes on the school- and classroom level, will remain insignificant. Fullan repeatedly stresses that change has to “occur in practise“, otherwise events are praised that do not exist in reality (Fullan 2001: 39).

5.1.1. The phases of a change process

Concerning the phases of change processes most researchers mention “initiation“, “implementation“ and “institutionalization“ as the three main phases. Fullan adds a fourth phase to the change process called “outcomes“.

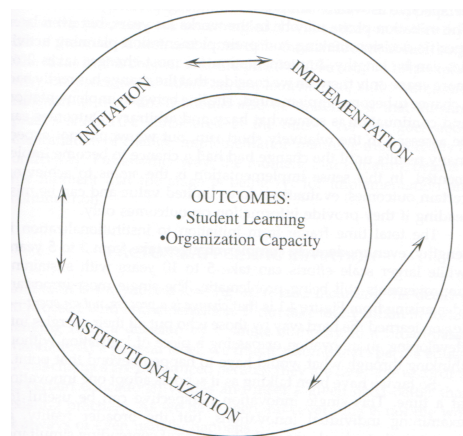


Figure 6: “A simplified overview of the change process” In: Fullan 2001: 51.

The first phase, which is also often referred to as adoption, mobilisation or initiation, involves the process “[...] that leads up to and includes a decision to adopt or proceed with a change.” (Fullan 2001: 50) The mobilisation of various forces at this stage plays a significant role with regard to the approval or the refusal of the innovation. Research has continuously shown that changes, especially when large numbers of people are involved, require some impetus to get started (Fullan 2001: 91).

The second phase, which usually covers the first years of use, depending on the change project “[...] involves the first experiences of attempting to put an idea or reform into practise.” (ibid 2001: 50). This phase is often accompanied by “[...] extra support for translating the innovatory ideas into reality [...]” (Altrichter 2005: 37) The Austrian researcher Grinner claims that this stage is a vital one, as it will become apparent whether the users will notice the intended benefit and convenience of the innovation or not (Grinner 2007: 13). Fullan stresses that both pressure and support are necessary for the success at this stage. “We usually think of pressure as a bad thing, and support as good. But there is a positive role for pressure in change [...] [as some pressure leads to action]. [...] Pressure without support leads to resistance and alienation; support without pressure leads to drift or waste of resources.” (Fullan 2001: 91)

The institutionalisation, continuation, routinisation or incorporation phase “[...] refers to whether the change gets built in as an ongoing part of the system or disappears by way of a decision to discard or through attrition.” (Fullan 2001: 50) Most of the time people involved start to discover the benefits of an educational change only by delving into and working with the new innovation, which should be possible at this stage (Fullan 2001: 91). Altrichter claims that if the change has become an element of standard conditions at this third stage, which is the ideal development, it will not depend on extra support anymore (Altrichter 2005: 37).

Fullan adds the fourth phase in order to present a complete overview of the whole process. The outcomes-phase can be diverse, depending on the goals that were set for the change process (Fullan 2001: 50). Individuals have ideally acquired the involving new skills and attitudes of the implementation of a change. However, “[t]rue ownership is [...] something that comes out [at] the other end of a successful change process.” (Fullan 2001: 92). But as *individuals* are the ones who have to develop a new attitude, generalisations can hardly be made (ibid. 2001: 92).

The following quote elucidates the four stages of the change process by means of a concrete example:

[Someone], for whatever reasons, initiates or promotes a certain program or direction of change. The direction of change, which may be more or less defined at early stages, moves to a phase of attempted use (implementation), which can be more or less effective in that use and may or may not be accomplished. Continuation is an extension of the implementation phase in that the new program is sustained beyond the first year or two [...]. Outcome,

depending on the objectives, can refer to several different types of results and can be thought of generally as the degree of school improvement in relation to given criteria. (Fullan 2001: 50)

Regarding these four steps of a change process it can be said that the proper and far-reaching implementation of a change will take about two or more years. As change is not an event but a process that takes a longer period of time it is determined by several factors that include a successful implementation process (Fullan 2001: 52).

Furthermore it is important to note that change processes do not follow a linear progression. As the double arrows of figure six suggest, it has to be considered that the decisions made in the individual phases will influence the other stages as well as the outcomes. As stated by Grinner, all four phases of the change process interact (Grinner 2007: 14).

5.1.2. Supportive and impeding factors in the process of implementing innovations

In the last years several school innovation investigations revealed factors which are rather supportive or impeding for the successful implementation of innovations. Among the most influential ones is Fullan's (1994: 284ff) categorisation of the four main factors influencing the implementation process, which has been adapted and extended by Altrichter & Wiesinger (2004: 222ff; 2005: 5ff). The four main relevant factors are grouped into "characteristics of the innovation", "local context", "organisation" and "educational policy and external support agencies", with further subcategories for each factor (Grinner 2007: 15). Altrichter & Wiesinger's tabular representation¹ will form the basis for the description of the supportive and impeding factors.

¹ Altrichter & Wiesinger 2005: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf#search=%22%20altrichter%220curriculum%20implementation%22> (2 March 2011)

A. Charakteristika der Innovation selbst ▪ (wahrgenommenes oder gefühltes) Bedürfnis ▪ Klarheit (der Ziele und Mittel) ▪ Komplexität ▪ Qualität, kontextuelle Passung und Praktikabilität	C. Organisation <i>C1. AkteurInnen</i> ▪ Leitung der Organisation (z.B. Schulleiter/in und ev. Schulleitungsteam; Projektleitung, Steuergruppe) - <i>Ausmaß des commitments zur Innovation</i> - <i>Fähigkeit, Ressourcen zu beschaffen</i> - <i>Schutz vor äußerer Einmischung</i> - <i>Anerkennung und Ermutigung für das Personal</i> - <i>Anpassung der Standardverfahrensweisen</i> ▪ Kompetenzen und Einstellungen der LehrerInnen - <i>Partizipation bei der Entscheidungsfindung</i> - <i>Qualität der kollegialen Beziehungen</i> ▪ Kompetenzen und Einstellungen der SchülerInnen und anderer Betroffener <i>C2. Charakteristika der Organisation</i> ▪ Kompatibilität der Ziel der Innovation mit den strategischen Zielen der Organisation ▪ organisationale Strukturen und Prozesse ▪ Anreizsysteme und Karrieremuster ▪ Charakteristika des bestehenden Curriculums und der Leistungsbeurteilungsverfahren ▪ Organisationskultur
B. Charakteristika des lokalen Kontexts ▪ regionale Verwaltung (z.B. Schulbezirk) - <i>Geschichte: positive/negative Erfahrungen mit Innovationen</i> - <i>adäquate Unterstützung und Begleitung von Innovationen</i> - <i>aktives Wissen und Verständnis bzgl. der Innovation</i> ▪ Charakteristika des engeren lokalen Umfeldes (z.B. Gemeinde) ▪ Stabilität/Veränderlichkeit des Kontextes	
D. Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen ▪ Qualität der Beziehungen zwischen zentralen und lokalen AkteurInnen ▪ Ressourcenunterstützung und Fortbildung	

Figure 7: “Förderliche und hinderliche Faktoren von Implementierung” In: Altrichter & Wiesinger 2005: 5.

The following part serves to briefly elucidate the central points of these four main categories influencing the implementation process. Category A, called “characteristics of the innovation“, refers to the fact that features of innovations significantly influence the implementation process. If the affected people feel the need for new solutions in their order domain, the implementation basically works well. However, it is essential in this particular case that those who are involved in the direct realisation of the change feel the need for an innovation. A further important factor is that objectives and means of an innovation are intelligible. Especially during the early stages tangibility is particularly important. The innovation proposal should on the one hand provide clear suggestions how the innovation can be approached, but on the other hand it is very important to allow flexibility as soon as the innovation has consolidated its prominence (Altrichter & Wiesinger 2004: 222f). Another vital factor is constituted by the perceived quality and practicability of the innovation. It is not enough if an expert group praises the innovation. The people who implement the innovation in the field have to be convinced of the reform too.

The second category B mentions the influencing factor of the “local context”. In order to successfully implement school innovations it is important in the first place that the local administration professionally supervises and supports the alterations not just initially, but persistently. The local administration must have the necessary know-how with regard to the targeted changes and are required to offer continuous support for headmasters and teachers (Broadhead 2001: 43 quoted in Altrichter & Wiesinger 2005: 5).

Moreover, the local characteristics have to be taken into account. Fullan (1994: 2842) states that the planning- and implementation process must be sensitive to the local political movements.

Category C discusses the composition of the organisation, which is on the one hand constituted by the “actors” and the “characteristics of the organisation”. The first subcategory describes the importance that all persons involved express their commitment, engagement and loyalty for the innovation. Thomas (1994: 1852 quoted in Altrichter & Wiesinger 2005: 5) states that the authentic communication of this attitude is especially important among the top executives, as their behaviour is constantly observed; their conduct signals how the innovation must be taken. Nevertheless, the top executives are not the only actors in the implementation process. The competences and attitudes of the individual teachers play a central role in the change process too. Traditionally, educational reforms are instigated by ministries and implemented on a “top-down”-basis. Innovation research has revealed that the early involvement of the staff promotes efficient and successful implementation. Thomas (1994: 1852 quoted in Altrichter & Wiesinger 2004: 225) claims in this context “[that early] participation increases teachers’ willingness to continue new practises after the initial incentives have been withdrawn.” Apart from the teachers’ attitudes, the learner’s attitudes also play a central role in the case of school innovations. If an innovation demands too little effort from the learners, is over-charging or unclear it can easily happen that learners deny the support of the innovation (Altrichter & Wiesinger 2004: 225f). Thus it can be concluded that the successful change process depends on an ideal interplay of many parties.

The C2 subcategory discusses the influence of the structural and cultural features of an organisation. When implementing an innovation one has to bear in mind that the compatibility of the objectives of the innovation with the strategic objectives of the organisation in which the renewal is to be implemented, is important (Sonntag et al. 1998: 341; Euler 1998: 325 quoted in Altrichter und Wiesinger 2005: 6). As a result, the implementation of an innovation always has to work towards the accord of the existing order of the organisation and the peculiarity of the innovation suggestions (Altrichter & Wiesinger 2004: 226f).

Finally, the fourth category D reviews the influence of the “educational policy and external support agencies” in the implementation process. Therein it is stated that implementation

administrators and external agencies often underestimate the complexity of the implementation process. If implementation strategies are organised as “episodic events”, rather than continuous processes, they often fail (Altrichter & Wiesinger 2004: 228).

After the detailed presentation of the general nature of changes, their initiation as well as their successful implementation in the field of education, the specific situation of the ELP in Austria will be the topic of the next section.

5.2. The Austrian ELPs

Even if it might be common assumption that the three ÖSZ European Language Portfolios are the only ones that have been developed in Austria, it has to be pointed out that they are probably just the ones that primarily attract attention due to advertising and information folders. However, there are five more Austrian portfolios, which have also been accredited by the European Validation Committee (EVC). Four of them were ordered by the Viennese Schools Council and were published with the validation numbers 24.2001, 63.2004, 68.2005 and 94.2008. The federation of the Austrian community colleges ordered the fifth one with the validation number 91.2008. Those five ELPs are of minor importance within this diploma thesis, as the focus was deliberately narrowed down to the ÖSZ-portfolios and afterwards to the ELP 15+ in order to be able to provide detailed insights into their concepts, challenges, strengths and limitations.

The three European Language Portfolios of the ÖSZ had been created by order of the Austrian federal ministry for education, arts and culture and were published within five years. The green European Language Portfolio for elementary school with the validation number 99.2009 was compiled for the learner group of 6-10 year old children. It should support children to become aware of the linguistic diversity of their surroundings, including dialects, vernacular- and standard languages as well as foreign languages. Its aim is to lay the foundations for independent learning and self-assessment of competencies within a period of four years. The ELP 6-10 should further encourage the appreciation of all languages and should work as a tool monitoring progress that further supports children in documenting their individual experiences with other cultures (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum n.d.b: 1).

After this first ELP for elementary school has hopefully succeeded in gradually leading the children to reflect on their language learning behaviour, the orange ELP for the lower

secondary level with the validation number 58.2004 wants to guide 10-15 year olds in their language learning process. This ELP aims at making learners aware of the language learning process and wants to encourage them to deal with other languages and cultures. Within the three main parts of the portfolio the learners reflect on their individual language learning history as well as their intercultural experiences and start to self-assess their language competences, gradually set their own goals and learn to organise their own learning processes. The use of the ELP 10-15 supports learners in reaching the proficiency levels as defined in the syllabus as well as the CEFR and thereby prepares the students for the requirements of the upper secondary level (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum n.d.c: 1).

The third and blue ELP 15+ for the upper secondary level with the validation number 88.2007 was developed for learners of fifteen years and more to guide them in reaching the proficiency levels which must be achieved according to the curriculum. It aims at supporting learners in the acquisition of methodological skills and action-oriented language skills and serves the greatest possible development of individual performance potential by focusing on realistic targets (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum n.d.d: 1).

According to the ambitious and widespread specifications and formulations of the information folders of the ÖSZ it becomes clear that these three ELPs set their sights really high. While this chapter deliberately presents and discusses the challenges pointed out in secondary literature, the expert opinions presented within the empirical part of this diploma thesis will extend, deepen and perhaps confute the arguments mentioned in secondary literature.

5.3. ELP-implementation initiatives in Austria

The ÖSZ, functioning as the main agency to promote the ELP within Austria, initiated some of the major steps which should support the successful implementation of the new language-learning tool in Austria. The network SPIN (SPRachenInnovationsNetzwerk) of the ÖSZ², for instance, invited former groups of developers and pilot teachers to report on the details concerning the use of the ELP in their environment. They were further asked to

² Link to the SPIN-homepage: http://www.oesz.at/sub_main.php?page=bereich.php?bereich=11-tree=138 (25 February 2011)

submit their ELP-initiatives as a SPIN-project (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2009: 2). Now, SPIN works as a networking and support platform³ throughout Austria promoting the development and implementation of innovations in the language education field. By facilitating information, materials and experiences SPIN wants to offer concrete assistance for teachers and headmasters who are interested in innovative language projects, like for instance the implementation of an ELP. In 2009 the focus was on the increased use of the European Language Portfolio in Austrian schools. For this innovation project, the ÖSZ offered interested teachers and headmasters a cost-free trial run of any ÖSZ-portfolio for their classes. Additionally, all information and implementation material was provided. Lastly, the ÖSZ offered assistance in finding speakers for school-based or cross-school training on the European Language Portfolio.

A widespread information campaign of the ÖSZ provided teachers at teacher training colleges and universities, state school boards, state school inspectors and heads of teacher associations with comprehensive information on the state of ELP-development and distribution in Austria (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2009: 2).

Moreover, the ÖSZ set up an ELP-/CEFR-contacts pool⁴ which should connect teachers who want to use a European Language Portfolio and those who already have teaching experience. The network was established by the ÖSZ and connects experts and practitioners on the subject of the ELP and the CEFR throughout Austria (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2009: 2).

Following David Little's project, Margarete Nezbeda started a project in the years of 2008 and 2009 with the title "Training Teachers to use the European Language Portfolio". The project has its own website⁵, disseminating developed ECML-materials for teacher training purposes from the ECML-member countries Andorra, Greece, Croatia, Scotland, Switzerland, Slovakia, Slovenia and Cyprus. A follow-up project is planned for 2010 and 2011 to establish a functioning international network for exchanging materials and experiences (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2009: 5).

³ Link to networking and support platform: <http://oesz.cpweb.at/spin/suchen.php> (25 February 2011)

⁴ Link to ELP-/CEFR-contacts pool: http://www.oesz.at/sub_main.php?lnk=cont&id=29 (25 February 2011)

⁵ Link to the homepage: <http://elp-tt2.ecml.at/> (25 February 2011)

5.4. Implementation of the ELP 15+ and resulting challenges in the Austrian context

While the previous chapters presented the overall situation of European Language Portfolios in Austria, the focus will gradually be narrowed down in the course of this chapter, presenting one specific Austrian ELP, namely the ELP 15+. This section is devoted to a rather theoretical, outside perspective and discussion of this concept. Afterwards, chapter six will present rather subjective, yet professional accounts of four experts on the ELP in general and specifically on the strengths and weaknesses of the ELP 15+.

5.4.1. The ELP 15+ for upper secondary level

This subchapter aims at shortly presenting the distinctive structure of the ELP 15+. Similar to all the European Language Portfolios it also follows the tripartite structure containing firstly the Language Passport, secondly the Language Biography and thirdly the Dossier. Nevertheless, there are some additional subsections in part two and three that specifically intend to meet the needs of this specific age group and paving the way towards individual, self-directed learning processes.

The Language Biography especially contains considerably more material than the commonly known language proficiency checklists. It commences with “section a”, encouraging the learner to reflect on his or her individual language learning history, starting with a table where the learner can fill in the languages that are spoken in his or her family and the surroundings, continuing with a table where the languages learned at school are recorded. Other parts record the extracurricular language learning experiences, linguistic experiences via the media, encounters with different languages and cultures, experiences as a language mediator as well as a page for individual plans for future language learning. “Section b” provides tips and suggestions for study techniques. The first subchapter supports the learner in finding out about his or her individual learner type(s). It continues with hints concerning the handling of the media, suggestions for language learning in all the five skills and a table where the learner can summarise good practises for studying successfully. The last part of “section b” suggests working with formal learning agreements. It starts with a reflection sheet on the current learning behaviour, followed by another sheet where the learner puts down his or her intents for the next term on paper. As the compliance of goals is more successful if a learning companion

supervises the individually set aims, both the learner and the learning companion confirm the goal setting by signing it.

5.3 Was/wer kann Sie bei der Erreichung Ihrer konkreten Vorhaben noch unterstützen?

- Gehen Sie regelmäßig die Checklisten (Sprachenbiografie, Teil c) Ihrer derzeitigen Kompetenzstufe(n) durch – sie können der Ausgangspunkt für einen persönlichen „Fahrplan“ beim Lernen sein.
- Setzen Sie sich mit Hilfe der Checklisten Ihre persönlichen Lernziele für die nächste Zukunft. Der Studienplan kann Ihnen eine gute Hilfe sein, wenn Sie sich zum Beispiel auf einen Sprachwettbewerb vorbereiten oder ein internationales Zertifikat erwerben wollen.
- Sind Sie unsicher, ob Sie auch wirklich zielstrebig genug sind, Ihre Ziele allein zu erreichen? Füllen Sie den folgenden Studienplan aus, um Ihre persönlichen Lernziele konkret zu definieren.
- Bitten Sie Ihren Lernpartner/Ihre Lernpartnerin, den Studienplan zu bestätigen und nach einer gewissen Zeit mit Ihnen gemeinsam zu überprüfen. Bedenken Sie dabei, dass Sie Ihren Lernvertrag mit gegenseitigem Einverständnis abändern können, wenn er zu schwierig zu erfüllen ist. Auch Ihr Lehrer/Ihre Lehrerin kann den Studienplan gegenzeichnen.

Mein persönlicher Studienplan

Name: Sprache:
 Meine Lernziele für die folgenden Bereiche bis (Datum)

Hören:
 Lesen:
 Zusammenhängend sprechen:
 An Gesprächen teilnehmen:
 Schreiben:
 Grammatik:
 Wortschatz:

Den folgenden Bereichen möchte ich besondere Aufmerksamkeit schenken (die wichtigsten zuerst):
 1. 2. 3.

Folgende Lernmaterialien werde ich dabei benutzen (Bücher aus der Bibliothek, Lernsoftware, Websites etc.):
 ad 1)
 ad 2)
 ad 3)
 Weitere Ziele:

Zeit, die ich dem Sprachenlernen widmen möchte (Stunden pro Woche):
 Zu Hause: In der Lerngruppe:

Datum und Unterschrift: Bestätigt von:
 Überprüft am: Überprüft von:

Figure 8: “Future learning aims” In: Abuja et al. 2007: 23.

“Section c”, subsequent to a general introduction, provides the checklists for all five skills ranging from level A1 to C2. The third part of this section elucidates the working with language profiles in the Language Passport. If a learner masters 70-80 per cent of the competences of a certain level, he should register this in the Language Passport. Whenever a higher level is attained, the learners indicate this by shading the relevant box within the competence grid.

sprache language langue								
	A1	A2	B1	B2	C1	C2		
Hören								
Lesen								
An Gesprächen teilnehmen								
Zusammenhängend sprechen								
Schreiben								

Das Beispiel oben bedeutet, dass für eine Sprache im Hörverstehen und bei der Teilnahme an Gesprächen die Stufe B1 erreicht wurde, im Lesen B2 und in den übrigen Fertigkeiten jeweils A2.

Symbole Sprachenpass	Symbole Checklisten
= Hören	= Hören
= Lesen	= Lesen
= An Gesprächen teilnehmen	= An Gesprächen teilnehmen
= Zusammenhängend sprechen	= Zusammenhängend sprechen
= Schreiben	= Schreiben

Figure 9: “Language Profiles in the Language Passport” In: Abuja et al. 2007: 56.

The last part of “section c” briefly illustrates the working with language profiles in the Europass-Language Passport. “Section d” of the Language Biography encourages the learner to register his or her individual intercultural experiences at home or elsewhere by reflecting on the way we live compared to the way other people live. It also contains a subchapter where the person can describe situations when encountering languages and cultures different from his or her own as well as a section that encourages learners to explore other languages and cultures (Abuja et al. 2007).

The last main part of the ELP 15+ is constituted by the Dossier, which again consists of three subsections. The front page asks the user to fill in his or her name and the date when he or she started to use the ELP. “Section a” contains the individuals works of the language learner starting with a table of contents that clearly lists all the work contained in the Dossier. Even if it is not required to add a reflection sheet to every single Dossier-work, “section a“ contains forms and grids that could be used for individual or external reflection of a certain piece of work. Certificates, diplomas or other records are to be filled in in the table provided in “section b“. The last section, “section c“ provides space for already filled-in checklists that are no longer needed within the Language Biography (Abuja et al. 2007). The portfolio is rounded off by the accompanying CD which contains further tables and reflection sheets which can be saved on the computer in order to be filled out electronically and printed afterwards. Overall, the learners are addressed on a last-name basis within the entire ELP 15+ in order to make this tool suitable for adult learners too.

The following two subchapters want to give an overview of the main challenges, which have to be coped with on the two levels - the initiator as well as the school level. Those challenges are certainly true for the implementation of all the European ELPs. However, where relevant it will be pointed out that a certain challenge is particularly true for the ELP 15+.

5.4.2. Challenges on the Austrian initiator level

As described in the course of chapter 5.3, the initiatives for implementing the ELP in the Austrian field are diverse and constantly supported by the Ministry of Education. The challenge on the planner level is “[to] achieve a feel for the change process and the people in it, which entails a blend of research and experiential knowledge.” (Fullan & Stiegelbauer 1991:107) Thus, it is often decided to integrate teachers in the development process of a new change-bringing tool. In Austria, teaching professionals were invited to contribute to

the development of the ELP 15+ in terms of functioning as authors or pilot teachers of the emerging tool. Experience has shown that this approach is more successful, as people of the teaching field can respond more easily to the needs of the teachers, who will be the ones implementing the ELP 15+ in the classrooms, where it should trigger changes.

Fullan (2001), with reference to other scientists, claims that the challenge of implementing a change can be met best when initiators accept the following ten assumptions about an educational change, as they are inevitably and realistically part of the change process. In different words it can be said that the acceptance of these ten points constitutes the main challenge for initiators.

“1. Do not assume that your version of what the change should be is the one that should or could be implemented.” (Fullan 2001: 108)

“2. Assume that any significant innovation, if it is to result in change, requires individual implementers to work out their own meaning. [Effective] implementation is a *process of clarification*.” (ibid. 2001: 108) In reference to these two points one can say for the Austrian ELP 15+ that the pilot phase from autumn 2005 until summer 2006 only provided little feedback on the newly developed language-learning tool. Even if this feedback was included before the ELP 15+ was finally added to the official schoolbook list in 2007, it should not be assumed that the current ELP 15+ is in its final version. Looking beyond Austrian borders one will see that other European countries, e.g. Switzerland, have spent much more time on piloting their ELPs. Therefore countries like Switzerland possess more accurate knowledge on how their ELPs work in practise. Compared to that, the one-year pilot phase of the ELP 15+ in Austria could just provide superficial feedback. For the ongoing success of the ELP 15+ it is thus vital that developers consider and incorporate user-feedback in order to offer a tool that meets the requirements of the field where it is intended to cause changes.

“3. Assume that conflict and disagreement are not only inevitable, but fundamental to successful change. Since any group of people possess multiple realities, any collective change attempt will necessarily involve conflict.” (Fullan 2001: 108) The challenge, to unite people with different realities for a project like the ELP implementation, also applies to the Austrian situation. The following chapter will later on also refer to this point, as change processes of that scope and with so many individuals involved naturally struggle with scepticism and perhaps rejection in the first phase. However, Fullan states that

conflict and disagreement should be regarded as something positive, as smooth implementation often means that not many changes take place (ibid. 2001: 108).

“4. Assume that people need pressure to change (even in directions that they desire), but it will be effective only under conditions that allow them to react, to form their own position, to interact with other implementers, to obtain technical assistance, etc.” (Fullan 2001: 108) In reference to this point concerning the implementation of the ELP 15+ it can be said that even if Austrian initiators strongly recommend the use of the ELP 15+ for the upper-secondary level it will remain an offer for those teachers who realise the strengths of this concept and therefore want to use it in their classes. In two Austrian school types, the HAK and HAS, headmasters decided to use the ELP 15+ for all their classes. In those school types the ELP was purchased for all the students, its actual (successful) use however remains largely dependent of the teachers’ attitudes towards this concept.

“5. Assume that effective change takes time. It is a process of ‘development in use’.” (ibid. 2001: 109) As the CEFR and the accompanying ELPs have just become public in 1991, it will require some more time until those educational changes will be broadly effective. By using the ELP 15+ people will slowly learn about the aims and functions of the CEFR and the ELP and will probably gradually see the benefits. In this process initiators and developers are challenged to continuously keep the ELP up to date and adapt it to the country’s educational requirements. Concerning the Austrian ELP, this means that developers need to ensure that the ELP 15+ works as a supportive and accompanying tool to other changes (centralised school leaving examination, educational standards, new curricula) in the field of education. The more parallels teachers and students encounter between the ELP and the other new changes, the more successful it will become as it could simplify the ongoing processes.

“6. Do not assume that the reason for lack of implementation is outright rejection of the values embodied in the change, or hard-core resistance to all change.” (ibid. 2001: 109) As already mentioned earlier this change process that aims at including a new language-learning tool in the Austrian classrooms involves various parties, which start from different starting positions. Different regions might require different procedures and differing time spans to effectively implement a new tool.

“7. Do not expect all or even most people or groups to change.” (ibid. 2001: 109) In Austria, initiators firstly hope to convince young teachers of the benefits of the ELP 15+.

Teachers who have been teaching in a rather teacher-centred way for years might have problems to change their teaching style. Initiators are therefore challenged to convince young teachers to use an ELP. Sahinkarakas et al. (2009) suggest that the concept of the ELP and the CEFR should already be introduced to students in pre-service teacher education programmes. If students started to establish a basic theoretical understanding of those concepts prior to their teaching, it would later on be easier for them to transfer this knowledge into their teaching environment (Sahinkarakas et al. 2009: 73).

“8. Assume that you will need a *plan* that is based on the above assumptions and that addresses the factors known to affect implementation.” (ibid. 2001: 109) This point also includes that initiators take into consideration that teachers, after an ELP 15+ introductory seminar, should not be left on their own. Continuing support, skill-training workshops, one-to-one and group opportunities are vital. Teachers need to be able to converse about the meaning of the new change and receive or provide help in problematic areas.

“9. Assume that no amount of knowledge will ever make it totally clear what action should be taken.” (ibid. 2001: 109) Even if no seminar can provide implementation recipes how the introduction of a change-bringing tool will succeed, it can at least offer possible approaches that have priorly been successful. These suggestions will make teachers feel more confident when using an ELP 15+ for the first time.

“10. Assume that changing the culture of institutions is the real agenda, not implementing single innovations.” (ibid. 2001: 109) If the ELP 15+ is intended to work as the tool to support the change in language education towards plurilingualism, interculturalism and an increase in autonomous learning, initiators are challenged to ensure that not just the ELP-folders exist in the classrooms, but to provide enough support in order to gradually guide schools and teachers in changing their institutional perspectives.

5.4.3. Challenges on the Austrian school level

Literature research further revealed challenging aspects, which primarily affect the school level. Like in the previous chapter they might generally be true for the various ELPs, but will primarily be discussed in the light of the ELP 15+.

Even if one could assume that the major work had been done when the European Validation Committee accepted and accredited the ELP 15+ in 2007, Fullan repeatedly

states that “[t]he processes beyond adoption are more intricate, because they involve more people, and real change [...] is at stake.” (Fullan 2001: 69f) The numerous people who are involved in the implementation process are far more unpredictable than the ELP 15+ as a tool as such, being integrated in an established system.

On the Austrian school level, the **teachers** are the ones being challenged by the introduction of a new learning companion in their classrooms in the first case. Pilot projects have already provided insights into teacher concerns and suggestions regarding the ELP; those should subsequently be used as a starting point to discuss possible challenges.

Little et al. (2007: 28), referring to the Finnish ELP project, state that most teachers reported that using an ELP changed their teaching views in a fundamental way, however also claimed that the new techniques caused some anxiety and uncertainties at certain points.

Behind such problems is the well-known phenomenon of resistance to major changes in life and work. [...] Educational change may give rise to a sense of threat to one's personal security because it implies at least some of one's knowledge and skills are becoming obsolete and need to be replaced. (Little 2007: 28).

Yet, there are also teachers who perceive changes as energizing challenges and encounter them with pleasant anticipation. Regardless of whether the teacher's attitudes are positive or rather restrained, the challenge for most teachers is to shift their teaching method from a relatively teacher- to a primarily learner-centred one, where the promotion of learner autonomy is the ultimate goal. These changes, including ones familiarisation with a new conception like the ELP 15+ or the use of new skills, often create doubts and feelings of incompetence or awkwardness among teachers (Little et al. 2007: 29; Fullan & Stiegelbauer 1991: 47).

The following statement of an anonymous person whom Fullan & Stiegelbauer quote in their book summarises the necessity of professional support for teachers in any educational change process: “If a new program works teachers get little of the credit; if it fails they get most of the blame.” (Anonymous quoted in Fullan & Stiegelbauer 1991: 117) Therefore it is especially important that teachers are not left alone to cope with the changes associated with the ELP 15+. Implementation success strongly correlates with the extent of teacher collegiality. Therefore a tool like the ELP 15+ should always be implemented collectively.

Teachers find it very helpful to discuss theoretical principles and practical ways of organizing student work in relation to a given classroom context. When they share experiences of uncertainties, significant professional learning develops through mutual interaction, trust and respect. Similarly, sharing moments of insight and success in the classroom strengthens the spirit of community and professional growth. (Little et al. 2007: 29)

If changes are intended to work it is recommendable to help teachers cope with and manage change effectively. This point is on the one hand relevant and challenging for teachers because they are the ones who have to cooperate in their school, but on the other hand also challenging on the initiator level in terms of providing enough long-term support (Fullan 2001: 123f).

On the school level there are not only the teachers who are challenged by the implementation of the ELP 15+, the **headmasters** of schools, who are expected to lead those changes, encounter new duties and defiances too. Most of the time, headmasters find themselves in the mediating position between teachers, external ideas and other people involved, to function as an initiator and facilitator of educational changes and improvements in their schools (Fullan 2001: 137). When research in that field began, the headmaster was perceived as *the* central person to promote or inhibit change. Recent implementation research revealed that further complexities and factors have to be taken into account. Research findings suggest that the headmaster is *the* central figure in the implementation of educational changes at schools.

With reference to the implementation of the ELP 15+ several discussions have already taken place. The result of those discussions was the confirmation that the current changes in the educational system do indeed cover a wide range. As headmasters are expected to guide their teachers, they face considerable responsibility. The challenge headmasters consequently encounter is to decide how they can best lead their staff during those phases of the establishment of a new language-learning tool like the ELP 15+.

Goleman (2000) researched the interplay between leadership style, organisation climate and performance and finally defined six leadership styles, which he presents neatly arranged in the subsequent table (Fullan 2001: 148). Goleman's research in this field shows that headmasters could for instance be coercive, authoritative, affiliative, democratic, pacesetter or coaching – creating different climates within the school, ranging from negative to most strongly positive.

The Six Leadership Styles at a Glance			
Our research found that leaders use six styles, each springing from different components of emotional intelligence. Here is a summary of the styles, their origin, when they work best, and their impact on an organization's climate and thus its performance.		Coercive	Authoritative
	The leader's modus operandi	Demands immediate compliance	Mobilizes people toward a vision
	The style in a phrase	"Do what I tell you."	"Come with me."
	Underlying emotional intelligence competencies	Drive to achieve, initiative, self-control	Self-confidence, empathy, change catalyst
	When the style works best	In a crisis, to kick start a turnaround, or with problem employees	When changes require a new vision, or when a clear direction is needed
	Overall impact on climate	Negative	Most strongly positive

Figure 10: "The Six Leadership Styles at a Glance, part A" In: Goleman 2000: 82.

Affiliative	Democratic	Pacesetting	Coaching
Creates harmony and builds emotional bonds	Forges consensus through participation	Sets high standards for performance	Develops people for the future
"People come first."	"What do you think?"	"Do as I do, now."	"Try this."
Empathy, building relationships, communication	Collaboration, team leadership, communication	Conscientiousness, drive to achieve, initiative	Developing others, empathy, self-awareness
To heal rifts in a team or to motivate people during stressful circumstances	To build buy-in or consensus, or to get input from valuable employees	To get quick results from a highly motivated and competent team	To help an employee improve performance or develop long-term strengths
Positive	Positive	Negative	Positive

Figure 11: "The Six Leadership Styles at a Glance, part B" In: Goleman 2000: 83.

The two leadership styles that caused a negative climate within the team were coercive and pacesetting. As the focus within this diploma thesis is to discuss possible ways of how implementation and change processes can work most effectively, the leadership styles that positively affected the climate are of greater importance here. Even if Goleman's research revealed that the authoritative, affiliative, democratic and coaching leadership style all create a rather positive climate within a team it has to be pointed out that the most strongly positive is the authoritative one. With the authoritative leadership style the headmaster mobilises his teachers towards a new vision. In case of the ELP 15+ this means that ideally a headmaster encourages the teachers in a self-confident way to join him or her in the new direction towards a change. If a headmaster starts the implementation of the ELP 15+ with enthusiasm and a clear vision, the teachers will very probably follow his vision. In this process it is also vital that headmasters put across that the teachers are the key to the implementation's success. Goleman repeatedly stresses the central position of an authoritative leader functioning as a visionary. By motivating teachers and making clear to them how their contribution fits into the larger vision of the whole ELP 15+

implementation, they will gradually understand the importance of their contribution to the overall process (Goleman 2000: 83).

Finally, Goleman concludes that a mix of the four positive leadership styles is certainly most effective.

[He states that many studies] have shown that the more styles a leader exhibits, the better. Leaders who have mastered four or more – especially the authoritative, democratic, affiliative, and coaching styles – have the very best climate [...]. And the most effective leaders switch flexibly among the leadership styles as needed. (Goleman 2000: 87)

Overall it must be said that headmasters certainly do not encounter an easy task. Leadership is a challenging and complex task, which cannot be summarised in prefabricated and definite steps. Even if guidelines for successful leadership can be provided, the headmaster's leadership role will remain a challenging task to the personality and the professional competence of the individual person.

Finally some words should also be said about the **students**, who are obviously also affected by changes on the school level. Fullan (2001) claims that the role of the students in the course of successful change processes must not be underestimated. They are part of educational changes as these changes are “people-related phenomena”. However, students' opinions concerning the introduction and implementation of school reforms are often in little demand (Fullan 2001: 151). Concerning the ELP 15+ initiators and developers have attempted to establish a tool that supports and allows more learner autonomy, although the new language learning tool was again developed *for* and not in collaboration *with* the students. This approach could entail that students perceive the ELP 15+ as an “added extra” to their already full timetables at school. The acceptance of the ELP 15+ could suffer significantly if the tool is just implemented “top-down”.

As developers repeatedly stress that the ELP 15+ is the tool of the learner, ideas and solutions of the students should perhaps be considered too. Although this is no easy task, Fullan underlines that “[m]eaning must be accomplished at every level of the system, but if it is not done at the level of the student – the vast majority of students – all is lost.” (Fullan 2001: 163) Overall, the revision of the ELP was for the most part influenced by the pilot teachers' feedback, the student voices have hardly been considered up to now. It seems as if student's comments are just mentioned if they promote the intended changes in the field of education.

The completion of this chapter showed that the challenges on the school level are diverse and do not just affect the teacher but also several other parties. So far I have tried to present multiple angles to the implementation of the ELP in Austria. The subsequent chapter six will lead over to the empirical part of this diploma thesis, where the information and expert knowledge obtained from four expert interviews will underpin, refute or extend the theoretical part of the earlier chapters and will perhaps even identify new prospects in the field of the ELP 15+.

6. Empirical part

The inclusion of this last and extensive chapter, covering the empirical research part constituted by four guided interviews, will add a further and final valuable viewing angle to this diploma thesis. Together with the theoretical considerations of the chapters two to four I want to provide new insights into the current implementation of the ELP 15+ in the Austrian field of education which allow me to draw instructive conclusions in the final chapter seven.

The objective of this empirical part is to contribute to answers of the initially set research questions, especially to the following ones:

- To what extent does the ELP induce a steering towards the promotion of more learner autonomy, the importance of plurilingualism and multiculturalism, making learning processes more transparent as well as supporting lifelong learning strategies?
- Which challenges have to be coped with on an administrative level?
- To what extent does the role of the teacher change?
- What are the upcoming challenges for teachers and headmasters?
- What kind of support do teachers need when implementing und using the ELP?
- Which introductory steps have proved to be successful?
- According to expert opinions, what are the parts of the ELP that still require improvement?
- Does the ELP function as a change agent in today's Austrian education system?

The empirical research part of this diploma thesis rests on the assumption that developers and pilot teachers of the ELP 15+ have a profound knowledge of this relatively young and new language learning tool and can therefore reflectively comment on the strengths and limits of the ELP overall, on successful ways of implementing it on the various affected levels and can thus complement the literature-based part of this thesis with their expertise. It has to be mentioned at this point that the information gained from the four guideline-based interviews merely represent four professional accounts of individual persons' opinions, perceptions and beliefs in the field of the Austrian ELP 15+. The results are therefore exemplary of this specific research group and can definitely provide valuable, yet subjective perspectives, ideas and insights. However, the findings result from a relatively small sample and therefore the results are not generally applicable.

6.1. Methodological considerations

At the beginning, a decision had to be made whether to choose a qualitative or quantitative research approach. Even if there are advantages of using quantitative research methods, it soon became clear that a qualitative research method, conducting face-to-face interviews, would presumably be conducive to the revelation of the aspects of interest.

Compared to the use of interviews, Cohen et al. state that the advantages of questionnaires are that they tend to be more reliable as they are anonymous and therefore people have a tendency to be more honest when answering the questions. Questionnaires are for sure more economical in terms of time and money, as the realisation of interviews is much more time consuming. On the other hand, the disadvantages of questionnaires are that researchers often struggle with low return rates or the fact that those polled misunderstand the questions (ibid. 2000: 269). For this diploma thesis it would have also been difficult to find enough people to address the questionnaires to.

Furthermore it was considered vital to talk to the interviewees in person in order to be able to clarify possible misunderstandings or to be able to refer back and delve into an interesting topic even further. Kvale in this context states that a “[...] qualitative research interview is a construction site for knowledge. An interview is literally an *inter-view*, an interchange of views between two persons conversing about a theme of mutual interest [...]” (Kvale 1996: 14)

The research interview overall may serve three distinct purposes. Firstly, similar to Kvale’s view, to gather information. Secondly, an interview may be used to test set hypotheses or to suggest new ones or it could thirdly be used in connection with other research methods, which altogether allow an extensive exploration of the research topic (Cohen et al. 2000: 268). The greatest advantage of conducting interviews in the pursuit of the research questions of this thesis was seen in the possibility of allowing for greater depth in relevant areas.

Before dividing one-to-one interviews in three different groups, Dörnyei (2007: 134) claims that the typical qualitative interview is a non-recurrent event lasting between 30 and 60 minutes. The three distinct types of interviews are grouped “[...] according to the degree of structure in the process and whether there are single or multiple interview sessions.” (Dörnyei 2007: 134)

Within the **structured interviews**, interviewers follow a prepared interview guide, which contains questions that the researcher will ask all interviewees in the same wording. According to Dörnyei (2007: 135), this allows the interviewer to compare the elicited information across the interviewees but simultaneously brings about the disadvantage of limited flexibility of questioning.

Such tightly controlled interviews ensure that the interviewee focuses on the target topic area and that the interview covers a well-defined domain, which makes the answers comparable across different respondents. The other side of the coin is, however, that in a structured interview there is generally little room for variation or spontaneity in the responses because the interviewer is to record the responses according to a coding scheme. There is also little flexibility in the way questions are asked because by adopting a standardized format it is hoped that nothing will be left to chance. (Dörnyei 2007: 135)

This interview type is especially useful if the researcher does already know what kind of information he or she will exactly need (Dörnyei 2007: 135).

The second type of an interview is the **unstructured interview**. This interview format allows the interviewee to lead the interview in unforeseen topic areas. With this interview type researchers hope that the respondent feels so relaxed and comfortable that he or she may reveal more information than in a tightly organised setting. For this kind of interview the researcher does not use an interview guide but develops some ‘grand tour’ questions to get the interviewee on the right track. In the course of the interview the researcher will avoid interrupting the respondent and will just give reinforcement feedback promoting the process of the interview. This kind of interview format is especially useful when aiming at eliciting personal information (Dörnyei 2007: 136).

The third and last type of interview according to Dörnyei is the **semi-structured interview**, which for many researchers unites the benefits of the two previous interview types. Some pre-prepared guiding questions are set in advance, however due to the open-ended format the interviewee is encouraged to further extend and elaborate any issues.

In other words, the interviewer provides guidance and direction (hence the ‘-structured’ part in the name), but is also keen to follow up interesting developments and to let the interviewee elaborate on certain issues (hence the ‘semi-’ part). [...] The semi-structured interview is suitable for cases when the researcher has a good enough overview of the phenomenon or domain in question and is able to develop broad questions about the topic in advance but does not want to use ready-made response categories that would limit the depth and breadth of the respondent’s story. (Dörnyei 2007: 136)

This interview type requires a carefully developed and piloted interview guide which ensures that each interviewee will be asked the same questions, however not necessarily in the same wording and order (Dörnyei 2007: 136).

The semi-structured interview type was chosen for this diploma thesis as I wanted quite specific information on certain themes but was still interested in any further elaborations or experiences of my interview partners. What I had to bear in mind nonetheless was an issue extensively described by William Labov (1972) that affects any research situation – the ‘Observer’s Paradox’. Even if people talk around us all the time, the interviewer has to bear in mind that researcher’s presence could affect other people’s behaviour (Cameron 2001: 20).

[I]t is widely acknowledged that the act of recording talk, whether in a lab or somewhere else, has the potential to affect participants’ behaviour and make the talk something different from what it would have been otherwise. All talk is shaped by the context in which it is produced, and where talk is being observed and recorded that becomes part of the context. (Cameron 2001: 20)

For the four semi-structured interviews conducted for the research field of this diploma thesis it was however secondary whether the interviewees talked in a different way than in an unrecorded setting, as long as the expressed contents remained the same. As it will be described in chapter 6.2.4 the purpose of those interviews lay in gaining material for a further content analysis. Nevertheless the Observer’s Paradox also at least partly applied to the four semi-structured interviews of this diploma thesis. The fact that the interview partners knew that the conversation was recorded and transcribed might have prevented them to give away certain kinds of information.

For ethical reasons Cameron (2001: 23) stresses that it is indispensable to inform the participants that the conversation will be recorded. I personally decided to include an introductory part in my interview guide with all the relevant contents that I wanted my interviewees to know in advance. The following quote is an extract of the interview guide that can also be found in the appendices of this diploma thesis:

Thema dieser Untersuchung:

- Vorteile im Einsatz des ESP im österreichischen Sprachenunterricht
- Funktion als „change agent“

Ziel dieses Interviews

- Untermauerung des ersten, theoretischen Teils der Arbeit durch exemplarische Expertinnenmeinungen von EntwicklerInnen und VerwenderInnen des ESP 15+
- Besonders Augenmerk auf: Stärken und Schwächen des ESP, Einführung auf Schul- und Klassenebene sowie damit verbundene Herausforderungen für LehrerInnen

Die **Ergebnisse** werden selbstverständlich anonymisiert. Für die kommende Stunde **sind Sie der/die ExpertIn** auf diesem Gebiet und teilen mir Ihre Erfahrungen und Informationen mit,

wobei sich **meine Aufgabe auf das Fragenstellen** beschränkt. Sind **Pausen** für Sie in Ordnung? Diese ermöglichen es mir **sicherzugehen** nach einem Themenblock alle **wesentlichen Inhalte erfragt** zu haben, Sie können etwas trinken,... Sind Sie mit der **Aufnahme** des Gesprächs einverstanden? (extract, interview guide, Appendix 1)

I thereby got my respondent's permission on publishing the anonymised transcripts of the interviews for the purpose of enriching the answering of my research questions. Cameron (2001: 23) suggests using pseudonyms in the transcripts or the analytic comments. In this case the four interview partners are referred to as Speaker 1 (S1), Speaker 2 (S2), Speaker 3 (S3) and Speaker 4 (S4) in order not to allow any inference about their gender either.

In summary the strengths and weaknesses of interviews overall should be pointed out once more. Dörnyei positively remarks that

[t]he interview is a natural socially acceptable way of collecting information that most people feel comfortable with and which can be used in a variety of situations and focusing on diverse topics to yield in-depth data. The interviewer's presence allows for flexible approaches, probing into any emerging new issue, while the interview guide helps to maintain a systematic coverage of the domain. (Dörnyei 2007: 143)

According to Dörnyei (2007: 143) a possible weakness of the interview might be that it is rather time-consuming and that good communication skills are required in order to establish a relaxed atmosphere where the interviewees are willing to share their opinions, knowledge and beliefs with us.

6.2. The guideline-based interviews

It has already been mentioned in the previous chapter that a semi-structured interview type, namely the guideline-based interview was used for this diploma thesis. Dörnyei (2007: 137) claims that the preparatory steps to the actual interview session are as vital as the actual conduction of the interview. As the interview-guide will later on serve as the main research instrument it requires a careful planning phase. After the preparation phase a few trial runs are essential in order to ensure that the questions asked actually elicit rich data.

Dörnyei points out that an interview-guide will help the researcher in five main areas:

- (a) by ensuring that the domain is properly covered and nothing important is left out by accident;
- (b) by suggesting appropriate question wordings;
- (c) by offering a list of useful probe questions to be used if needed;
- (d) by offering a template for the opening statement; and
- (e) by listing some comments to bear in mind. (Dörnyei 2007: 137)

These advantages of an interview-guide also proved themselves in the conduction of the four interviews. The coverage of all relevant and needed topics is not as easy as one would expect. Due to the semi-structured procedure, where the respondent is encouraged to elaborate interesting points in greater detail from time to time, the interview easily veers away from the initial topic. The use of an interview guide makes it significantly easier to guide the interviewee back to the relevant topics by asking a relevant follow-up question. The pilot phase of the interview-guide showed that the careful wording of questions is crucial to avoid misunderstandings. The feedback of the two pilot-interviews, together with the discussion of my questionnaire in the diploma thesis seminar, made me alter and rearrange the questions to finally come up with the final questionnaire (see appendix, pages 97-99). I followed Dörnyei's suggestion to list some comments on the margin of the interview-guide, which had to be kept in mind because I required specific answers for subsequent comparison. For this purpose I had an extra text box, summarising the contents I implicitly required information on, next to the questions of a category. By the help of that I could, every now and then, check whether all relevant areas had already been covered.

The interview guide used for this research field mainly covers “knowledge” and “opinion and values”-questions. Based on Patton (2002: 349) there are six main types of questions that can be included in interviews: experience and behaviours-, opinions and values-, feelings-, knowledge-, sensory information- as well as background or demographic information-questions. The “knowledge” questions were of first importance for this thesis as my interview partners had expertise knowledge that might enrich the answering of my research questions. Patton claims that

[k]nowledge questions inquire about the respondent's factual information-what the respondent knows. Certain things are facts, such as whether it is against the law to drive while drunk and how the law defines drunkenness. These things are not opinions or feelings. Knowledge about a program may include knowing what services are available, who is eligible, what rules and regulations of the program are, how one enrolls in the program, and so on. (ibid. 2002: 350)

“Opinion and values”-questions on the contrary are those questions, which “[a]imed at understanding the cognitive and interpretive processes of people ask about opinions, judgments, and values-‘head stuff’ as opposed to actions and behaviors. Answers to these questions tell us what people think about some experience or issue.” (Patton 2002: 350). In the context of the implementation and development of an effective ELP for Austria it was especially enriching to gain developers' and pilot teachers' opinions and expert knowledge.

With regard to the carefully considered structure of an interview-guide, Dörnyei (2007: 138) suggests that the last question of an interview should permit the interviewee to have the final say. Scholars have suggested that interviewers could ask a question like ‘Is there anything else you would like to add?’ to allow the respondent to bring up a point that has possibly been neglected in the course of the interview. For the interviews conducted for this diploma thesis my four interview partners were all asked the same two final questions:

- Gibt es einen Aspekt, den Sie abschließend noch gerne mehr hervorheben oder extra betonen möchten; etwas das im Interview zu wenig zur Sprache gekommen ist?
- Was würden Sie Lehrpersonen, welche sich für die Verwendung des ESP entschieden haben, mit auf den Weg geben? (extract, interview guide, Appendix 1)

This closure of the interview session on the one hand allowed the interviewees to add any further relevant contents, and on the other hand constituted a pleasant conclusion, in which the interviewees could again bring their expertise to the point.

6.2.1. Who were the participants?

Thanks to the generous support of Mag. Margarete Nezbeda, I easily found the four interview partners who were developers of the Austrian ELP 15+. Some of them also had experience in piloting the ELP 15+ in their classes, which added another insightful angle to the interviews.

All of them were initially contacted by email and after I had obtained their consent regarding the participation in my project, an individual appointment for the interview was arranged. Due to the query of two of my interview partners to give away some information on the general topics of the interview, I decided to send my interviewees a short email containing the following information:

Liebe/r Interviewteilnehmer/innen!

Wie versprochen sende ich Ihnen hiermit die groben, interessierenden Themenbereiche des Interviews:

- Allgemeine Informationen über den Interviewpartner
- Persönliche Motivation am ESP (15+) mitzuarbeiten
- Stärken des ESP-Konzepts allgemein (+ evt. Erfahrungen)
- Schwächen des ESP-Konzepts allgemein (+evt. Erfahrungen)
- Einführung des ESP 15+ auf der Schulebene
- Zukünftige Herausforderungen für Lehrer
- Einführung des ESP 15+ auf der Klassenebene (Implementierungshinweise, Erfahrungen,..)
- Möglicher Wandel im Sprachenunterricht (ESP als 'change agent'?!)
- Zukunftsausblick

Ich freue mich auf spannende und aufschlussreiche Interviews mit Ihnen.

Mit freundlichen Grüßen,

Katrin Leibetseder (email sent to the interviewees on 17 January 2011)

The advantage of the selection of my interviewees was that I could assume that all of them felt largely comfortable talking about the ELP 15+, its pros and cons, the major upcoming challenges for teachers and other parties involved as well as any suggestions of improvement for this new language learning tool. As the topic did not pose an intrusion into the private worlds of the interviewees I expected them to feel comfortable sharing their knowledge, experiences and insights in this field with me.

6.2.2. Data collection

When consulting research literature for answering the crucial question ‘How much data should I collect?’ Cameron (2001: 28) states the simple, yet rather unhelpful answer: ‘it depends’. “It depends on your goals, your resources, and the kinds of claims you are hoping to be able to make.” (ibid. 2001: 28) For the purpose of this diploma thesis it was decided that extensive interviews with four experts on the theme of interest were enough. The completion of the interview sessions delivered over four hours of informative material, covering 33 pages of continuous transcription (see appendices). Four interviews were furthermore considered enough, as I already knew what kind of information I primarily needed from my interview partners. Therefore, the interview-guide had already been focused on specifically relevant aspects, which allowed us to get to the relevant point quicker.

As mentioned earlier, an appointment was arranged individually with every single interview partner. I expected the interviews to last about an hour, however asked my interlocutors to schedule roughly two hours for our meeting in order to allow enough time for the whole procedure. For three interviews I booked the TV-room in the library of the English department and put a sign on the outside of the door asking not to interrupt the interview. The fourth interview took place in the interviewee’s office at work. Consequently the interviews were carried out without interruption. Dörnyei (2007: 139) stresses that the first few minutes of every interview are most important. It is the time where the researcher has to make him- or herself respected and create a nice and relaxed atmosphere. As all my interview partners were voluntarily contributing to my research project, this initial phase did not pose a great challenge. At the end of the interview all my interview partners received a small bag with spring flowers in a pot and some sweets as thanks for their friendly efforts.

During the interviews several techniques were used to keep the interview on track. Dörnyei (2007: 142f) lists several techniques that support the positive progression of an interview. I primarily tried to give carry-on feedback, sent back channelling signals and sympathetically listened to the remarks of my interviewees. Where relevant, I encouraged my respondents to elaborate interesting points in greater detail and thereby received sufficient material. At some points it proved to be reasonable to summarise or repeat what the respondent had said in order to ensure that I had understood the statement correctly. According to Dörnyei this mirroring-technique also demonstrates that the interviewer is actively listening.

6.2.3. Roles of the interviewer and the interviewee

Secondary research literature (see Gläser & Laudel 2009: 172f) suggests to make the roles of the interviewer and the interviewee clear at the beginning of an interview. As ordinary this might sound, it is vital to the success of an interview that the interviewer asks all the relevant questions and that the interviewee answers them as effectively as possible and not vice versa. This starting situation can be achieved if the interviewer demonstrates that he or she is really interested in the respondent's answers and conveys the feeling that he or she is a non-threatening and nice person (Dörnyei 2007: 140).

Robson lists four pieces of advice for the interviewer:

- *Listen more than you speak.* Most interviewers talk too much. The interview is not a platform for the interviewer's personal experiences and opinions.
- *Put questions in a straightforward, clear and non-threatening way.* If people are confused or defensive, you will not get the information you seek.
- *Eliminate cues, which lead the interviewees to respond in a particular way.* Many interviewees will seek to please the interviewer by giving 'correct' responses. [...]
- *Enjoy it (or at least look as though you do).* Don't give the message that you are bored or scared. Vary your voice and facial expression. (Robson 2002: 274)

Dörnyei (2007: 141) also highlights Robson's third advice and says that the interviewer should always try to remain neutral to any themes coming up in the course of the conversation and should avoid posing any personal bias as this could influence the interviewee to alter the statements according to the researcher's expectations.

6.2.4. The approach to data analysis

The transcription of the four interviews, covering thirty-three pages, revealed an comprehensive amount of data. For transcription it was decided to apply very basic transcription conventions (see Appendix 4) as the actual *content* of my interviewee's comments were of relevance for my purpose and nothing else. Hence, no instances of hesitation, pauses or repetitions were transcribed.

The data I transcribed contained considerably more specific information than I had expected. As all interview partners were willing to share their expertise knowledge with me the biggest challenge was to organise the rich data I had obtained. For this diploma thesis a qualitative content analysis approach as described by Gläser and Laudel (2009: 200ff) was used. It comprises four stages, which have been translated from German as follows:

- (1) Searching by means of a search grid
- (2) Extraction of relevant results
- (3) Analysis
- (4) Interpretation

The process is further illustrated in figure twelve. Gläser and Laudel's approach (2009: 200) allows the researcher to gain an information basis that just contains the information which is of relevance for the answer of the research questions. Cohen et al. (2000: 285) also suggest that the data for analysing should be delineated to relevant units.

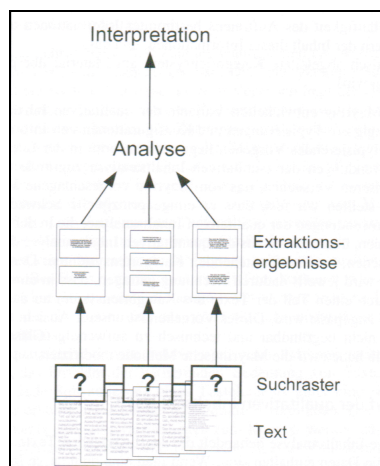


Figure 12: “Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse” In: Gläser & Laudel 2009: 200.

A search grid guides the extraction process, constituting the key stage of this approach. The search grid is constructed based on the theoretical considerations of the research field.

With regard to this diploma thesis, extraction implies carefully reading the transcripts and detecting the information that is most relevant for the investigation and the answering of the research questions. The significant information was then assigned to the appropriate category (Gläser & Laudel 2009: 201). For the purpose of this diploma thesis, the following ten different categories, which comprehensively cover my research field, have been developed for the extraction process:

1. Advantages of the ELP-use for the learners
2. The ELP's attainment of the four pedagogic aims
3. The pedagogic vs. the reporting function of the ELP
4. Advantages of the ELP-use for teachers
5. Feedback on the ELP:
 - 5.1. Pilot teachers' feedback
 - 5.2. Teachers' feedback
 - 5.3. Students' feedback
6. Weak points of the ELP and consequent suggestions for improvement
7. Challenges teachers have to face
8. Successful implementation suggestions
9. Challenges on the administrative level
 - 9.1. Optional use of the ELP
 - 9.2. Financial challenges
 - 9.3. Offering continued education and support
 - 9.4. Tertiary preparation
10. The ELP as a change agent in Austria's field of education

These ten major analysis categories constitute the core of this diploma thesis' research part. With regard to the categories 'Feedback on the ELP' and 'Challenges on the administrative level' a further division into three respectively four sub-categories was regarded beneficial as it allowed a more detailed presentation of the information provided in the interviews.

After having read and analysed the transcripts for several times, the interviewee's statements were grouped according to one of the ten categories. Sometimes a detailed analysis of a certain passage was necessary in order to be able to assign it to the most suitable category. As steps three and four include the analysis and interpretation of certain contents of the transcripts, Gläser and Laudel stress the importance of referring to and quoting the relevant passage of the interview. Interpretation is an individually marked process. If references to the interview passage are made it is always possible to go back to the transcript to determine whether substantive decisions in the course of the analysis and interpretation are justified (Gläser & Laudel 2009: 201f).

7. Findings of the interview study

The following chapter will present, discuss and interpret the results of the searching and extraction process of the four extensive interview transcripts. The interviewee's statements will be summarised and interpreted. Where possible appropriate quotations will substantiate the assertions. Furthermore, any insights obtained from the theoretical part of this diploma thesis will be annotated, to either contrast or confirm the opinions, experiences and attitudes of my four interview partners.

7.1. Advantages of the ELP-use for learners

When asked, "What is the ELP and what does it achieve?" all four interlocutors initially referred to the advantages the ELP represents for the individual learner. S1 by way of example states:

Also, was ist es? Es ist eben ein Lernbegleiter und es gehört dem Lernenden, der Lernenden. Und es soll die Freude am Lernen wecken. Das ist meine Definition. (Extract 1: I1 – 7:45)

S3 mentions the advantage of strengthening the student's self-competences such as self-reliance and adds that her experience has shown that the ELP is an incredibly valuable instrument to allow and appreciate multiculturalism and the language competences of migrant learners. The advantageous factor that the ELP contributes to the self-competence of migrant learners in terms of acknowledging their mother tongues will be focused on in greater detail in the presentation of the results of category eight.

S1 claims that the use of the ELP is especially fruitful for promoting the individual student's competences, which were - according to the interviewee - rather ignored in traditional teaching approaches.

In erster Linie ist es glaub ich diese Selbsteinschätzung, das Erkennen seiner eigenen Stärken und gleichzeitig auch der Defizite die da sind, und ganz stark die Komponente der Reflexion. Das haben wir früher, zumindest ich, früher in der Schule ganz wenig gemacht. Dass man Schüler anhält dazu, nachzudenken, wie lerne ich am besten, was hilft mir, wo geht es mir nicht so gut, könnte ich etwas Neues ausprobieren, was ist da jetzt gut gelaufen, was weniger gut, was muss ich ändern damit es besser wird. Diese Reflexionskompetenz wird sehr gefördert. (Extract 2: I1 – 8:20)

This positive claim is partly revised by S4's utterance:

Es fördert vorrangig die schon eher selbstständigen Schülerinnen und Schüler, die sich daran orientieren können oder wollen, welche Ziele sie erreichen. (Extract 3: I4 – 8:15)

According to S4 it is particularly the more autonomous students, who are encouraged and supported in achieving their individually set goals. For students who do not have this attitude to organise their learning process, the sole provision of an ELP will not change their working stance to such a great extent that they will automatically become self-reflective and autonomous learners. The aspect of how to achieve the ELP's pedagogic and reporting aims with all students will also be reviewed within the presentation of the results of category nine. Prior to this, however, the next subchapter will summarise the interviewees' answers concerning the ELP's attainment of the four pedagogic aims.

7.2. The ELP's attainment of the four pedagogic aims

One part of every interview was dedicated to the question of whether an ELP helps learners to achieve the four main pedagogic aims of the ELP, which are:

- facilitation of a transparent learning process
- encouraging interculturalism and plurilingualism
- promoting learner autonomy
- encouraging individual evaluation and assessment

Chapter 4.2 extensively described the ELP's principles and functions as provided for in theory. Within the interview the interviewee was given an additional sheet with a randomly arranged list of the theoretically determined aims and was asked to arrange the pedagogic functions in the order in which the targets are attained most likely in practise.

Pedagogic functions of the ELP:

Das ESP soll...

- 1) *den Lernprozess transparenter machen*
 - 2) *zu Vielsprachigkeit und Interkulturalität ermutigen*
 - 3) *Lernerautonomie fördern*
 - 4) *individuelle Zielsetzung und -erreichung fördern*
- (additional sheet for interviewees, Appendix 2)



Even if all the interviewees claimed that the attainment of the aims largely depended on several factors, such as the age of the students or the individual class, they tried to arrange the aims according to their experience. Before starting with the sorting of the aims S1 stated that in fact all of the aims interrelated and that therefore the one and only order can hardly be given.

S1, S2 and S3 agreed on putting the pedagogic aim “encouraging individual evaluation and assessment” in first place. They reasoned this array by claiming that it is vital for the

development of a student's learner autonomy to find out where he or she stands measured against internationally agreed on standards. In an extract of S2's interview this point is further elucidated.

Von der ersten Klasse startend würde man auch alle [4 pädagogischen Ziele erreichen] wollen. Aber ich glaube die individuelle Zielsetzung, Standortbestimmung ist an dieser Nahtstelle im ersten Jahrgang ja ganz wichtig. (Extract 4: I2 – 8:35)

The majority of the interviewees, namely S1, S2 and S4 put the “facilitation of a transparent learning process” in second position. S1 pointed out the importance of making the learning process transparent to all persons involved:

Denn [das ESP] macht den Lernprozess für alle Beteiligten transparenter. Dadurch, dass ich diese Checklisten habe, habe ich [als Lehrer] klare Zielsetzungen, Zielformulierungen. Die können auch die Eltern einsehen. Die Kinder verstehen was wir gemacht haben. [...] Man kann gar nicht oft genug darüber reden, was man eigentlich tut. Damit hängt natürlich die Lernautonomie zusammen. Denn wenn ich weiß was ich immer tu, werde ich dadurch [als SchülerIn] schon selbstständiger. (Extract 5: I1 – 11:25)

Three of the respondents agreed on putting the “promotion of learner autonomy” in the third place. S1 claimed that the position of this aim makes sense, as it is the logic result of the first two pedagogic aims. If language learners start to set their own learning aims and monitor their language learning process they will incrementally become autonomous learners. S4 however contributed a restrictive and critical comment to this pedagogic aim.

[M]it den vagen Forderungen nach Autonomie, Selbsteinschätzung und so weiter- damit werden die Lernenden als auch die Lehrenden alleine gelassen, wie man konkret zu dem kommt, wie man es wirklich machen kann und was es eigentlich bedeutet. [...] (22:40) Ich glaube, dass dieser Begriff „Lernerautonomie“, der im Herzen des Portfolios und auch des GERS liegt, wieder als eine Kompetenzliste abgebildet wird. Das heißt: „Ich kann mein Material selber suchen, ich kann das selber organisieren“. Aber es wird nirgends besprochen wie man das [als Lehrer] machen sollte. [...] Und zusätzlich wird mit der Lernerautonomie auch für Unterrichtende, die sich nicht jahrelang und tiefgründig damit beschäftigt haben, auch nicht ganz klar von den Anfängen an, wo es geheißen hat dass Lernerautonomie bedeutet, dass die Lernenden für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind. Das könnte ja eigentlich als eine Einladung für laissez-faire gelten. Das heißt, dass [der Lehrende die Verantwortung auf den Schüler überträgt], dass er ja seine Deskriptorenlisten hat, wo klar ist wo er hin soll. Nach dem Motto: mach nur! (23:50) Und eigentlich steckt aber dahinter, dass man die Lernenden eigentlich dorthin führen muss und diese „guided-autonomy“ eigentlich auch terminologisch vernachlässigt wird. (Extract 6: I4 – 22:00)

This critical comment suggests that teachers and learners must not be left alone and require professional guidance, knowledge and support how the pedagogic functions can be achieved in practise. This again shows that it is important to put major effort in the implementation and continuation process of this educational change. The reference to Broadhead (2001: 43 quoted in Altrichter & Wiesinger 2005: 5) within chapter 5.1.2 also discussed the importance of supporting alterations not just initially, but persistently - referring exactly to the point that has been mentioned by S4. Broadhead stresses that the local administration must have the necessary know-how of how the targeted objectives can be achieved and should therefore offer adequate support for the persons involved.

If the pedagogic aims are only nicely formulated, but fail to supply teachers and learners with concrete practical suggestions the aims of the ELP will probably not reach the classroom level where it is intended to trigger changes in the Austrian educational system.

S1, S2 and S4 agreed to put the “encouragement of interculturalism and plurilingualism” in the fourth place.

All comments considered it can be summarised that the sole use of the ELP does not cause any major changes and cannot guarantee the achievement of its pedagogical aims. According to the four interviewee’s statements, the use of the ELP supports the achievement of the pedagogic aims in the following order:

- Encouraging individual evaluation and assessment
- Facilitation of a transparent learning process
- Promoting learner autonomy
- Encouraging interculturalism and plurilingualism

After this discussion of the arrangement of the pedagogic aims, the following subchapter will present the results of the interviews concerning the reporting function of the ELP.

7.3. The pedagogic vs. the reporting function of the ELP

The discussion of chapter 4.2 revealed that the ELPs primarily achieve their pedagogic function. González (2009: 378f) states that students doubt that the entries in the Language Passport would be acknowledged and supportive in job interviews. In reference to the question of whether the pedagogic or the reporting function of the ELP predominates, S1 stated:

Wie es sich mir darstellt bei langer, langer Beschäftigung mit dem ESP. Also, ursprünglich glaub ich war eigentlich diese Berichtsfunktion die eigentliche

Idee war, des Europarates. Damit man Leute dazu animieren kann Sprachen zu lernen und das auch irgendwo dokumentieren zu können. Auch Sprachen die sie in einem informellen Kontext gelernt haben, also jene wo sie kein Zeugnis oder Zertifikat darüber haben. Dass das auch irgendwo festgehalten werden kann. Nach und nach durch die Einführung in den Bildungsinstitutionen hat sich für mich der Schwerpunkt verlagert, hin zur pädagogischen Funktion. Denn durch das ständige Arbeiten an der Sprache, das Reflektieren des Lernprozesses, sich immer wieder Ziele zu setzen, Selbsteinschätzung, Reflexion und wieder neue Ziele zu setzen, ist es ein Werkzeug zur formativen Selbsteinschätzung und Beurteilung, und das ist für die Schule sehr wesentlich. Für mich ist die pädagogische Funktion heute wahrscheinlich die Wichtigere. (Extract 7: I1 – 18:50)

Thus, this quotation confirms the theoretical conclusion of the preceding chapter. S4 mentioned that he or she had stressed the reporting function of the ELP to convince the students of the qualities of the portfolio. However, S4 soon realised that not every employer eagerly awaits the Language Passport in a job interview. Consequently, she had to revise her substantiations concerning the ELP's reporting function and rather reasoned the use of ELPs with regard to their pedagogic functions.

Similarly, S2 and S3 claimed that the ELP primarily fulfils a pedagogic function. Nonetheless, S2 stated that developers and teachers still hope that the ELP will also achieve its reporting function in the long term. Up to now, however, there is too little evidence and hardly any student feedback on the issue of whether they have taken the portfolio to job interviews or not. Therefore, it can be said that if employers gradually gained a deeper understanding of the CEFR and the language proficiency levels, the ELP could certainly provide a concise and comprehensive picture of a person's language proficiency as well as of their intercultural experience (Lenz 2004: 27).

While this chapter focused on one possible advantage of the ELP for the language learner, the following part will explore the advantages the ELP entails for teachers.

7.4. Advantages of the ELP-use for teachers

Even if several teachers initially perceive the ELP as an “added-extra”, the interpretation of the interview transcripts revealed a considerable number of advantages for teachers when using an ELP in their classrooms.

As stated by S2 one advantage for teachers is that the learning aims of the ELP are shared by all member states of the Council of Europe⁶, which is the result of a transnational agreement on learning objectives and levels that need to be achieved. The fact that these objectives are agreed upon throughout most European countries facilitates justification of learning contents for teachers.

Und ein Beispiel: Also wenn die Schüler sagen: „Uff... wozu sollen wir diese ganzen Linking words lernen [...], das ist jetzt nicht so ein wahnsinnig spannendes Thema das in der Stunde zu lernen.“ Ja, aber wenn man dann nachschaut, ja, aber was steht da ganz unten im Kleingedruckten, zur Erreichung eines Niveausprungs von A2 auf B1 oder von B1 auf B2 ist das ein wichtiges Kriterium. Damit ist es immer noch kein Juhu-Thema, aber daran sehen Schülerinnen woran Qualität von sprachlichen Leistungen festgemacht wird. (Extract 8: I2 – 12:30)

A second advantage S2 and S1 mentioned was that learning objectives are pre-formulated and could for instance be used by novice teachers or teachers without much teaching experience to plan their lessons. It certainly constitutes a relief in teaching preparation if teachers can set monthly and weekly learning aims together with their students and work towards the achievement of those aims.

A third benefit for teachers, pointed out by S1, is that they can use the descriptors and proficiency levels of the ELP for parent-teacher-talks.

Es hilft natürlich auch bei Elterngesprächen. Denn ich kann genau sagen, das haben wir gemacht, das sind unsere Lernziele und ihr Sohn und ihre Tochter hat das das das schon erreicht, aber da gibt es noch Aufholbedarf. (Extract 9: I1 – 13:50)

S3 highlighted a fourth advantage, namely that the teachers get to know their students much better by using an ELP. According to S4's experience, the ELP creates a good learning atmosphere in the classroom, as the ELP-approach is significantly more motivating than the old-fashioned teaching approaches where the focus was often on counting errors and mistakes.

The last advantage the ELP-use entails for teachers was mentioned by S4.

Vor einigen Jahren, als wir begonnen haben das ESP zusammenzustellen, war das relativ schwierig zu kommunizieren. Es ist mittlerweile so, mit den

⁶ Currently 47 member states of the Council of Europe: Belgium, Denmark, France, Ireland, Italy, Luxembourg, Netherlands, Norway, Sweden, United Kingdom, Greece, Turkey, Iceland, Germany, Austria, Cyprus, Switzerland, Malta, Portugal, Spain, Liechtenstein, San Marino, Finland, Hungary, Czechoslovakia, Poland, Bulgaria, Estonia, Lithuania, Slovenia, Czech Republic, Slovakia, Romania, Andorra, Latvia, Albania, Moldova, Macedonia, Ukraine, Russia, Croatia, Georgia, Armenia, Azerbaijan, Bosnia and Herzegovina, Serbia, Monaco, Montenegro. (Council of Europe: <http://www.coe.int/aboutcoe/index.asp?page=47pays1europe>, 2 April 2011)

Bildungsstandards ist es wirklich ein Hilfsinstrument. [Das ESP] ist ein Instrument das Sicherheit gibt. Also wenn ich jetzt sage, ich bin in einer ersten Handelsakademie und die werden in fünf Jahren eine Zentralmatura haben. Es gibt bereits die Bildungsstandards. Das heißt es könnte bedrohlich sein, es sei denn ich habe [...] ein kleinschrittiges Instrument zur Hand, wo ich mir denke: wenn ich mich danach richte, sind diese Ziele erreichbar. [...] Diese Unsicherheit die sich ergibt, wenn man mit einer Reihe von Deskriptoren konfrontiert ist, [die bis zur Matura erreicht sein müssen], dass der Weg bis dorthin auch geebnet ist durch das Portfolio. (Extract 10: I4 – 15:00)

In conclusion it can be seen that the ELP provides a range of advantages. Nevertheless, as for all newly developed tools, there are always aspects that require revision. The subsequent chapter will therefore present feedback pilot teachers of the ELP, regular teachers and students give with regard to the Austrian ELP 15+.

7.5. Feedback on the ELP

As previously mentioned, the presentation of the suggestion improvements, which were stated within the four interviews, can be grouped in four subcategories.

7.5.1. Pilot teachers' feedback

As all of the respondents were developers of the ELP 15+ they were obviously in close contact with the pilot teachers of the portfolio. Even if the pilot phase of the ELP 15+ only lasted from autumn 2005 until summer 2006, which is a rather short pilot phase compared to other countries, the interviewees could report on the feedback they gained from those teachers.

S1 asserted that the pilot teachers' feedback cannot be generalised as they had been under extreme pressure accomplishing their pre-given objectives.

Man kann natürlich die Aussagen aus der Pilotierungsphase nicht unbedingt umlegen auf das normale Arbeitsfeld, denn die Pilotlehrerinnen sind zeitmäßig unter einem starken Druck gestanden. Sie hatten Ziele, die sie erreichen mussten. Denn wir haben nur ein Jahr pilotiert, das ist eine sehr, sehr kurze Zeit. In der Pilotphase erfährt man in Wirklichkeit etwas über das Produkt, wir haben es auch dazu verwendet das Produkt [die ESP 15+ Mappe] zu überarbeiten. Man erfährt nicht wirklich, was es in der Unterrichtsarbeit bewegen kann, da haben wir keine Daten. (Extract 11: I1 – 25:15)

Nevertheless, the comments of the pilot teachers were overall positive, even if some teachers perceived the ELP as an additional workload and claimed that it contained simply “too much” material covering a range of language proficiency checklists, tables and reflection proposals. This perception might also be attributable to the fact that several pilot

teachers piloted the ELP 15+ alone at their schools. S1 explained that these teachers had repeatedly stressed that they would have needed the support of colleagues, also during the pilot phase.

Concerning the pilot teachers' feedback, S4 claimed that the pilot teachers' responses were overall positive. However, the given feedback was overall practical, suggesting that the folder of the ELP should not be so bulky. According to S4's experience the pilot teachers rather made suggestions with regard to the kind of material that could be added to the ELP 15+. They raised only little substantial criticism but rather appreciated the basic structure and content of the portfolio for upper-secondary level.

7.5.2. Teachers' feedback

On the part of ordinary teachers, compared against pilot teachers stated that they felt rather uneasy and overwhelmed using this enormous document within their language classes. S2 reported that the copiousness of the ELP 15+ is positive as well as negative at the same time.

Diese von mir so erwartete Fülle, das ist jetzt auch ein „Uff“ und KollegInnen die in der Pilotierung neu waren oder andere KollegInnen die diese tolle Pilotierungsphase mit all der Unterstützung und Info aus erster Hand und so nicht hatten, die sehen das vielleicht auch nicht so, oder wissen das vielleicht auch nicht so. Diese Fülle mag erschlagend und erdrückend und überwältigend sein, für SchülerInnen wie für LehrerInnen. (Extract 12: I2 – 20:30)

In this respect S3 said that many teachers perceive the ELP 15+ as an “on top” burden and therefore hardly use it, or do not use it at all. S3 claims that this is no casual pretence but an actual “fear of contact”. This assumption is also underlined by the remark of S2, who reported on teachers who claimed the following:

Ich habe mit Leuten geredet und die dann sagen, „poah, ich seh mich da nicht raus und ich traue mich mit dem gar nicht anzufangen weil das so viel ist.“ Und ich hab Fortbildungsseminare dazu gemacht von verschiedener Länge, von einem halben Tag bis zu zwei, drei Tagen und da gehen wirklich oft Leute weg die dann sagen, „pfuh, da mach ich dann noch mal 3 Tage Einschulung ich glaub dann traue ich mich erst einzusteigen.“ Und da muss man die Leute wirklich, wirklich ermutigen und sagen, dass wird man nie wirklich in der Theorie so erschöpfend kennenlernen, dass man wartet auf den richtigen Zeitpunkt wo man es dann ganz genau kennt und dann einsteigt. (22:50) Sondern man beginnt eben mit einem Aspekt und lernt [das gesamte ESP] dann „on the go“ kennen. (Extract 13: I2 – 22:05)

Based on this quotation it can be stressed once more that teachers depend on good seminars that prepare them for the ELP-use and afterwards continuously guide them and

provide ongoing support. It is again the professional management on the administrative level that is challenged in this respect.

According to S3 one reason why many teachers perceive the ELP as an additional burden is based on the few English lessons per week that some school types offer.

Von Vielen bekommt man das Argument, „was noch alles“- jetzt haben wir nur zwei Stunden und nun sollen wir das auch noch machen. Und da ist irgendwo die Philosophie etwas missverstanden worden. (Extract 14: I3 – 09:10)

As S3 mentioned, the philosophy of the ELP is often misunderstood, as it is not conceived as a tool that needs to be worked through from the first to the last page. In fact, it is designed as a tool where the teachers and the students can pick and choose the parts that are relevant and supportive for their current language learning situation.

One last suggestion for improvement was stated by S4, who commented on the accompanying CD of the ELP 15+. S4 claimed that the CD could constitute a rich reference tool for both teachers and learners. Due to the publisher's fear of infringements of copyright, however, the material is unhandy and difficult to manage and therefore completely fails its practicability.

7.5.3. Students' feedback

Even if no student interviews were conducted, some of my interview partners were using the ELP 15+ in their classes and could therefore report on their students' reactions to the portfolio. S1 explained that during the pilot phase, the most positive feedback actually came from the students. According to the third interviewee's experience the students reacted with overall curiosity.

An und für sich einmal grundsätzlich Neugier „Was ist das?“ und dann sind [...] Schülerinnen und Schüler relativ pragmatisch mit „Was bringt's uns?“. Dadurch hab ich mit dem Dossier-Teil relativ gute Erfahrungen gemacht und mit dem Sprachenpass relativ gute Erfahrungen gemacht in dem Sinne für Erstbewerbungen, dass das von den Schülern als Vorteil gesehen wurde. (Extract 15: I3 – 41:40)

S4 claimed that some students felt the ELP 15+ was “too blue” and some other comments referred to the unfavourable bulky format of the ELP-folder. Based on this feedback, which was not just given by students but also by teachers, the publishing company proceeded to provide the students with a bundle of pages and leave the decision of where to store the material to the individual student.

Following this feedback chapter, the next section will present the collected suggestions for improvement of certain ELP-parts that were raised by developers and teachers of the ELP 15+.

7.6. Weak points of the ELP and consequent suggestions for improvement

When developers were asked whether parts of the ELP 15+ published in 2007 required a revision they replied that the publishing house had recently asked them to look through the parts of the portfolio once again, as it was already printing the third edition of it.

Der Veritas-Verlag geht jetzt in die dritte Auflage damit [...]. Und wir [AutorInnen] sind jetzt aufgefordert worden, ob wir irgendetwas ändern möchten. Wir können aber momentan keine großen Änderungen durchführen, denn das würde ein eigenes Projekt erfordern. Momentan wird einmal das ESP-M neu überarbeitet. (Extract 16: I1 – 28:20)

Besides, S2 and S3 stressed the fact that the overall structure and format of the ELP is well conceived, which was also confirmed by the feedback of pilot teachers and their students.

However, the challenge of a revision of the portfolio will be to orientate it along the overall innovations in the field of education as effectively as possible. Those innovations enclose newly developed curricula, a standardised school-leaving exam, new teaching approaches, the influence of the CEFR as well as the conception of educational standards. S3 claimed that if the ELP manages to tie in with those changes and fulfils its function as a guiding supplement it will certainly have its effect. When revising it for the next edition, authors of the ELP 15+ should thus constantly orientate the ELP 15+ along these new changes. The more the ELP resembles and supports the requirements of the compulsory changes, the better.

A suggestion of improvement was also raised by S4, who stated that the ELP 15+ provides too little support for teachers regarding the didactical realisation and implementation. According to S4 those challenges are just vaguely noticed and the teachers are often left alone to cope with the achievement of the pedagogic aims of the ELP.

Man erzeugt dieses Instrument, aber es muss einem bewusst sein, dass es kein Aspirin C ist, dass man in die Klasse wirft und damit Lernerautonomie erreicht hat. Das ist eigentlich das Hauptproblem. Das heißt, da muss ein ganzer Rahmen, ein ganzes Feld an Maßnahmen und Initiativen sein, damit das Fuß fasst. (Extract 17: I4 – 28:00)

In summary, the suggestions for improvement do not refer to the ELP 15+ folder and its contents itself but suggest on the one hand that the revisions of the ELP should always tie in with the current changes of in the field of education, and on the other hand that the implementation of a new language learning tool also requires didactical support too.

Based on these findings the next subchapter will summarise the challenges teachers have to face when aiming at implementing an ELP in their classroom.

7.7. Challenges teachers have to face

Alongside with the implementation of an ELP in the classroom some teachers might be challenged to adapt their teaching methods according to the requirements of this new language-learning tool. S2 put forward the idea that some teachers could have problems to hand part of the control over to the students.

Und ich glaub es tun sich eben Lehrer wahnsinnig schwer, mit dieser neuen Lehr- und Lernerrolle, da einfach ein bisschen abzugeben und die Zielsetzungen und die Individualisierung im Unterricht und die Lernerautonomie sind eine riesige Herausforderung. (Extract 18: I2 – 58:50)

In this context, S3 repeatedly stressed the importance of passing over control to the students simply accounted for by the fact that the working world requires a working stance of people where they have the courage to work independently, make mistakes and avow for possible mistakes. Compared with other European countries S3 felt that the Austrian school system needs to catch up with countries like Britain.

[D]as ist meiner Meinung nach im angelsächsischen Schulsystem wesentlich mehr verankert als bei uns, den Schülern mehr zuzutrauen und sie auszulassen, eben zur Stärkung der Eigenverantwortlichkeit. Weil wenn man [die Schüler] bis zum Schluss gängelt, wie sollen sie sich denn dann später in der Arbeitswelt in Eigenverantwortung und Eigenregie zurechtfinden. Weil wir bereiten dann viel zu wenig auf nachher vor. (Extract 19: I3 – 35:00)

According to S3 the ELP is the ideal tool to strengthen the student's self-reliance from the very beginning and providing them with competences the world of employment expects from its employees.

S1 in this respect claimed that the passing on of control also brings a major relief for the teachers. Suddenly the students and the teacher share the responsibility and the professor is not the only one anymore to be held responsible for the achievement of the student's learning aims.

Die Herausforderung ist in erster Linie diese Bewusstseinsveränderung, das ist meiner Meinung nach der springende Punkt. Nicht das „the sage on the stage“, ich bin im Mittelpunkt und ich weiß alles und kann alles. Das macht ja auch wahnsinnig viel Druck wenn man ständig sozusagen der Mittelpunkt des Geschehens ist und für alles verantwortlich ist. Sondern eben der „guide by the side“. Wir können das nur miteinander machen. Ich kann lehren, ich kann zeigen wie es geht, ich kann die Unterrichtsmittel zur Verfügung stellen, das Lernen bleibt aber immer beim Lerner. Also [...] das ist ganz wichtig, diese innere Einstellung haben. (Extract 20: I1 – 35:20)

If teachers manage to comply with this challenge, being courageous enough to move away from a strict textbook and curriculum focus could depict a further challenge. S1 said that it is necessary for modern teachers to require the attitude to have their *students* at the centre of their teaching interests and allowing them to choose and have a say in the organisation of the lessons. S4 mentioned that teachers, who have already been using open learning methods in their classrooms feel considerably less inhibitions to include the ELP 15+ in their lessons.

Sehr einfach ist es meiner Meinung nach bei Gruppen von Unterrichtenden die vom offenen Lernen, Lernerautonomie oder von der Differenzierung, Individualisierung kommen. Dann ist es leicht, denn dann ist es für [die Lehrenden] ein logischer Schritt. Wenn traditionell unterrichtet wird, und ich möchte das nicht gleichbedeutend mit schlecht oder altmodisch verstanden wissen, aber wenn traditionell unterrichtet wird sind es noch einige Schritte bis zum Sprachenportfolio. (Extract 21: I4 – 13:00)

Two of the respondents, namely S2 and S4 could report on challenges they personally faced when using the ELP 15+. S4 claimed that it is difficult to be disciplined enough to use the ELP consistently and repeatedly remind the students to apply the ELP. This recall of the ELP is especially important for inexperienced ELP-students. It is also beneficial if a teacher suggests to put a felicitous piece of homework into the Dossier. S2 stated that the ELP 15+ in fact does not demand so much time - according to S2's experience ten minutes per week, during which inexperienced ELP-students work on parts of the portfolio, are enough. For advanced or experienced learners, however, it is often even enough to remind them once a term to update their ELPs.

The following subchapter will present examples of possible and approved ways of implementing the ELP 15+.

7.8. Successful implementation suggestions

Overall, in order to achieve a successful implementation S1 and S4 stressed the importance of always planning and conducting the ELP-implementation as a team.

Dass die Direktion dahinter steht. Dass die Direktion auch den Eltern gegenüber sagt, warum wir das einführen. Wenn es ein ein-Frau oder ein-Mann-Betrieb ist, ist es zum Scheitern verurteilt, denn diese Einzelkämpfer das ist zwar wunderbar, aber man kämpft dann immer gegen Windmühlen. (Extract 22: I1 – 38:30)

The findings of the pilot phase revealed that whenever the implementation was carried out as a team it was significantly more successful. If a teacher individually aimed for implementing an ELP in his or her classroom, he or she soon felt the need of collegial backing.

Concerning concrete examples of how a teacher, new to the ELP, could start with the implementation of the ELP, speakers two, three and four shared their experiences with me. Nevertheless, all of them claimed that there is never *the* one and only suitable way as it will always depend on the students' prior knowledge of the ELP and the individual class.

S2, by way of example, recommended to start in a very practical way with students who are new to the concept of the ELP. Even before mentioning the ELP, S2 lets the students reflect on the learning progress they have made within the last week.

Also wenn man am Ende einer Woche, einer Einheit, einer Stunde sagt „Was haben wir denn heute gelernt? Was habt ihr heute gelernt und was könnt ihr jetzt am Ende dieses Kapitels im Buch?“ zum Beispiel, und die SchülerInnen sagen „Naja, jetzt können wir...“. Das heißt, ohne das Wort Portfolio verwendet zu haben, ohne das Instrument zu haben. Weil wenn man da einmal beginnt [zu reflektieren], „was können wir jetzt besser als früher?“, das ist eine gute Einführung, eine praktische [Einführung]. (Extract 23: I2 – 50:45)

Using this approach, the students are gradually guided to start to reflect on their learning progress. S2 also mentioned that it is beneficial to the student's motivation and their appreciation of the ELP when they realise that they already possess pieces of work, which are suitable for the Dossier. Furthermore, it is very motivating if students realise that they already fulfil certain competence descriptors and can therefore tick appropriate boxes. The final piece of advice S2 mentioned was to inform students, after they have received the new ELP-material, that it is not necessary to deal with all the contents the ELP-folder offers. If the teachers convey the message that they will commonly decide on suitable ELP-parts for the class's current learning stages, the ELP will perhaps not appear so overwhelming to them.

Another possible implementation approach is recommended by S3, who once had a good experience starting with the multicultural aspect of the ELP (see Language Biography, ELP 15+).

Im ersten Jahrgang, wo doch die Multikulturalität in den Klassenzimmern relativ hoch ist, ist das ein guter Einstieg um eine Vertrauensbasis erstens einmal zur Lehrkraft und andererseits auch ein gewissen Selbstbewusstsein zum Sprachenlernen herzustellen. Dabei rede ich jetzt gar nicht so sehr von Englisch, sondern eher von den Migranten, dass da die Wertigkeit der eigentlichen Muttersprache einfach erhöht wird, dass sie stolz darauf sind und das nicht verstecken und sich entschuldigen, dass Englisch ja eigentlich schon die zweite Fremdsprache ist. Das wäre für mich ein idealer [Einstieg]. (Extract 24: I3 – 10:10)

According to S3, this introduction establishes a good trust base between the teacher and the students as well as among the students. Strengthening the community spirit in a classroom and encouraging migrant learners to be proud of their mother tongues establishes a good basis for future learning.

7.9. Challenges on the administrative level

The course of the presentation of the interview findings already revealed that the success of the ELP implementation depends to a great extent on professional support and guidance from the administrative level. As the results concerning this issue were so extensive, the findings are grouped in the following four subcategories.

7.9.1. Optional use of the ELP

When the interviewees were asked whether or not ELP-use should be obligatory, all of them agreed that it should definitely remain an offer for those teachers who decide for themselves to use it with their language classes. Following this point of view S1 and S4 claimed that it would contradict the philosophy of the ELP if it was implemented “top-down”.

Das ESP wird ein Angebot bleiben. So wie sich Lehrerinnen und Lehrer ihre Schulbücher aussuchen können und so wie Methoden frei sind, wird auch das [ein Angebot bleiben]. Ich hielte es nicht für klug es verpflichtend einzuführen. Es gehört schon die Einstellung des Lehrers dazu. Andererseits ohne sanften Zwang geschieht nichts, das ist auch eine Tatsache, daher wäre es schön wenn es von der Schulaufsicht stark empfohlen würde. (Extract 25: I1 – 33:15)

S3, however, also suggested that advanced teacher training courses, for instance, should repeatedly call the ELP to mind. The ELP will never achieve its intended aims if a teacher is urged to use it. The sole use of the ELP will not benefit the attainment its functions.

7.9.2. Financial challenges

With regard to the financial aspect of the ELP 15+ developers and teachers point out the fact that the price of the portfolio, namely 15 €, often constitutes a barrier. As the ELP 15+ is not part of the regular schoolbook list but of the appendix, many teachers report that the schoolbook budget is often too low. Therefore it is often impossible to get the ELP 15+ with the schoolbook orders.

Es ist der Preis ein echtes Hemmnis, der Verlag bemüht sich und kommt auch entgegen. In der Schulbuchaktion 15 Euro im ersten Jahr unterzubringen ist unmöglich. Es ist wirklich unmöglich. [...] Und die Tatsache, dass ich das ja 5 Jahre verwende ist schon gut, aber diese 100 € Schulbuchbudget im ersten Jahr das ist nicht erweiterbar. [...] Die Lösung die andere Schulen jetzt haben, ist dass SchülerInnen sich das jetzt einfach selbst ankaufen, eben mit der Begründung es gilt ja für mehrere Sprachen und für mehrere Jahre und irgendwann im Laufe des Jahres, außerhalb der Schulbuchaktion haben die Eltern diese 15 € dann irgendwie aufzubringen. [...] Ich werfe das dem Verlag nicht vor, das Problem liegt, dass der Beitrag für die Schulbücher schon ewig nicht erhöht wurde. (Extract 26: I2 – 39:25)

S1 reported on actions that are currently taken to counteract the financial barrier. At the moment the ELP developers are working on a slimmer printed version of the ELP 10-15; the Veritas publishing house is also planning to initiate a project in which the ELP 15+ will be reviewed and edited. In the ideal case, according to S1, the ministry will subsidise the new ELP 15+ version in order to be able to offer a more cost-effective product.

7.9.3. Offering continued education and support

The probably most important point, however, entails offering professional and attractive introductory as well as follow-up seminars for teachers who have decided to integrate an ELP in their classroom. This point was strongly and repeatedly recommended by all four interviewees.

S2 explained what kind of information and support teachers that are new to the ELP require in order to confidently start with the ELP 15+. An introductory seminar should entail a theoretical as well as practical introduction:

[Eine] Kombination aus ein bisschen Hintergrundwissen, das kann man glaub ich in einem [...] Vormittag abdecken, das Theoretische. Nämlich, wie sind die Zielsetzungen des Europarats, [...] das Kompetenzmodell das im GERS dargestellt ist, wie ist dort die Sicht auf einen Sprachlernenden und was tun die, und eben auch diese Kompetenzen ein bisschen zu erklären. Nicht zu viel, aber ein bisschen, wo kommt denn das Ding her und was haben sich die Leute gedacht die das produziert haben, auf welcher Grundlage, das ist schon glaub ich nicht schlecht. Und dann einfach die Teile mal erklärt [bekommen].

Einfach so wirklich geordnet durchspazieren. Und dann einfach eine Kombination aus diesem Hintergrund theoretischerer Einführung in Kombination mit Leuten die das schon eingesetzt haben und auch ein bisschen sagen können, was schwierig ist, was nicht funktioniert hat, die Einstiegsmodelle bieten können und sagen „alles geht irgendwie“. (Extract 27: I2 – 22:20)

If teachers receive good background information and appropriate accompanying material it is very likely that they have a good basis to start from. The most important parts of the CEFR together with the competence levels must be explained beforehand, ideally in a seminar, as it is rather unlikely that teachers individually work themselves through the enormous document of the CEFR. S3 in this respect claimed that the ÖSZ should rather offer good introductory and follow-up seminars, instead of providing too much printed material.

Es hat am Anfang relativ viel [...] Print-Unterlagen gegeben, wobei ich Print-Unterlagen eher kritisch gegenüber stehe, denn „Papier ist geduldig“ und vor allem muss man sich die Information dann selbst herausholen. Es war aber sicher als Grundinformation am Anfang notwendig. (Extract 28: I3 – 46:00)

Up to now, plenty of introductory seminars have been offered by the ÖSZ in which developers and multipliers have informed interested teachers on the benefits of ELP-use. According to the interviewees, these seminars are very motivating and the majority of the participants enthusiastically leaves the workshops well equipped with numerous ideas. Yet, the long-ranging effect is often missing as daily routines return quite quickly. Teachers would need repeated and constant guidance, feedback and support in the implementation phase. S3 reported that up to now it has been tried to introduce compulsory platform participation in order to profit from synergy effects longer. However, S2 knew from experience that platform work was not so popular especially among the older teacher generation. Some teachers rather prefer to meet their colleagues in person.

In order to achieve the optimal long-ranging effect of ELP-use, developers and teachers suggest offering compulsory follow-up seminars that ideally take place half a year after the initial introduction of the ELP. In the ideal case the follow-up seminar proceeds with the same group of teachers who have also participated in the introductory seminar. As the ELP is not a tool one confidently uses after having had a short look at it, continued education is vital. Another possibility of continued education was recommended by S4:

Das heißt, ich glaube es [wäre] ideal eine schulinterne Lehrerfortbildung, kurz SCHILF, [zu machen]. Weil dann jemand an die Schule kommt und damit dem Team Möglichkeiten zeigt wie man es machen könnte und das Team dann gleich vor Ort sagt, so machen wir es, so probieren wir es. Und das erscheint

mir sinnvoller als Seminare, wo man eine oder zwei Personen pro Schule aus ganz Österreich zusammenfasst, die tollsten Leute einlädt. (Extract 29: I4 – 48:00)

It has also been mentioned previously that continuing teamwork is essential if a school decides to use an ELP for their language classes. In the end it often founders on the missing finances to organise and offer these continuous seminars. However, S3 stressed that the ministry simply has to invest in the dissemination and implementation of the ELP, as the development of this tool was very expensive. The ministry cannot allow that ELP-use, after a first enthusiastic phase, disappears again. Therefore, seminars and continuous support for interested teachers have to become the norm. Rather than offering enormous amounts of printed materials, the ÖSZ in conjunction with the ministry should invest in appropriate multiplication steps.

7.9.4. Tertiary preparation

During the interviews S4 and S3 raised the idea of starting ELP-preparation already at university. S4 suggested offering lectures together with subject didactics courses, which should familiarise students with the concept of learner autonomy, the CEFR, educational standards and competence levels. Similarly, S3 recommended that subject didactic courses should start preparing the students for the ELP.

Und was meiner Meinung nach auch eine Idee wäre, ist dass man es vielleicht sogar verpflichtend sogar in einem fachbezogenen Praktikum einfach einmal ausprobiert. Spätestens, jedoch da ist es oft dann eh schon zu spät, im Unterrichtspraktikum dass es dort verpflichtend eingefordert wird, sich auch damit auseinanderzusetzen. (Extract 30: I3 – 37:30)

While the first nine categories aimed at presenting a diverse picture of the four interviewees' answers concerning the aspects influencing the challenging implementation of this new language learning tool, the tenth category will present the respondents' answers to the question of whether or not the ELP functions as a change agent in the Austrian field of education.

7.10. The ELP as a change agent in Austria's field of education

Towards the end of each interview all my interview partners were encouraged to reflect on the ELP's function as an actual change agent in our school system. S1 responded that the ELP would hopefully bring a change in language learning, away from examining towards learning. S1 responded that the next ten years would be decisive for the success or failure

of the ELP. If teachers realise that an ELP can support and guide them towards the achievement of educational standards or the requirements of the standardised school leaving examination it will certainly achieve success.

S2 claims that the ELP has already triggered a change. According to S2 the ELP is one among many changes in the field of education at the moment and guides teachers and learners through these changes.

S3 is of the opinion that the ELP is definitely a change agent, which supports the recent development of encouraging and promoting students' self-reliance. The ELP thus constitutes a change in our school environment, which will support learners in acquiring competences and attitudes the world of work will require of them.

Finally, S4 holds the opinion that the ELP guides today's changes and therefore also functions as a change agent. Yet it is necessary that teachers detach themselves from solely using the proficiency checklists in order to achieve the ELP's pedagogic functions too.

7.11. Summary of the outcomes and discussion

The aim of the empirical part of this diploma thesis was to find answers to the initially raised research questions, listed at the beginning of chapter six. When presenting the outcomes of this survey it has to be taken into consideration that the findings are primarily based on the experiences, knowledge and perceptions of the four ELP authors who have been interviewed for this study. In parts, insights gained by literature research underpin their answers.

As the ten preceding subchapters 7.1 to 7.10 presented the results assignable to one of the ten major interview categories, this last subchapter will briefly summarise the findings in respect of the initially raised research questions.

The **upcoming challenges for teachers** are to pass over control to their students, share the responsibility for the learning processes with their students, focus more on guiding the learners to set and achieve their own language learning aims, as well as moving away from a strict textbook and curriculum focus.

The **upcoming challenge for headmasters** is to professionally guide their staff through the changes that are currently affecting the school level. Goleman's (2000: 83) research

revealed that headmasters who guide their teachers with an authoritative leadership style could most successfully motivate them towards a new vision. Furthermore, headmasters should ensure that the ELP-implementation is always carried out as a team.

The major **challenge on the administrative level**, meaning the ministry as well as the ÖSZ, is to primarily provide professional introductory as well as follow-up seminars to support those teachers who have decided of their own volition to integrate an ELP into their language learning classrooms.

The **new role of the teacher** requires to act as a “guide by the side” and not as a “sage on the stage”. Moreover, the main interest should proceed to learning and away from testing.

The **implementation and use of an ELP will be most successful** if teachers can participate in introductory and follow-up seminars. The preparation of teaching trainees could further benefit the teachers’ early appreciation of the ELP.

Improvement suggestions for the ELP are primarily of a practical nature and mostly refer to the bulky format of the folder. The structure and contents of the current ELP 15+, however, are well conceived and appreciated by both teachers and learners. The developers claim that much of the ELP’s success and recognition will depend on how much support the ELP can offer for teachers through the changes currently affecting the field of education.

With regard to the **achievement of its pedagogic functions** the findings of the interview revealed that the ELP firstly supports learners in acquiring lifelong learning strategies in the effect that they set their own language learning aims and organise the steps towards the achievement of these aims accordingly. Secondly, the ELP makes the learning process more transparent to learners, teachers and parents. Thirdly, it promotes learner autonomy and finally it underpins the importance of plurilingualism and multiculturalism.

The more practical the **implementation of the ELP** is carried out, the better. Even if the appropriate introduction will always depend on the specific learner group and environment, the findings of the interviews elucidated that it is always very motivating for students when they realise that they already possess material appropriate for the Dossier or that they have already achieved some proficiency levels.

The final research question of **whether or not the ELP functions as a change agent in Austria's field of education** necessitates a slightly longer elaboration and explanation. While some interviewees stated that the ELP constitutes one change among many others within language learning classes, others claimed that it is supportive to the current changes in the field of education and guides teachers and learners towards the achievement of the requirements these changes entail. I personally, within the extensive engagement in this field, came to the conclusion that the latter statement suits the answer of this research question best.

Figure 13, the “Pädagogisches Haus” illustrates four changes that affect schools in Austria at the moment. The changes were triggered by the stipulation of educational standards for English, which partly originated because of the alarmingly bad results Austrian students achieved in PISA-testings. Based on the fact that educational standards are formulated as competences that students have or do not have, assessment and teaching methods were also adapted accordingly.

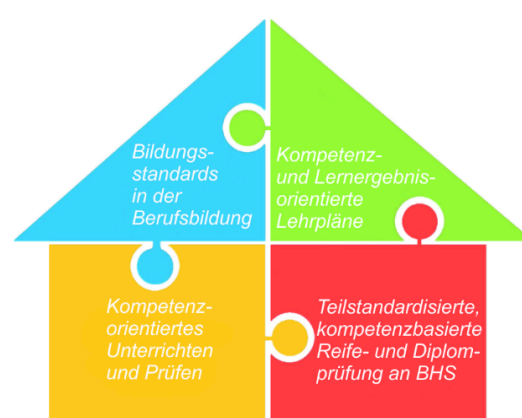


Figure 13: “Pädagogisches Haus” In: BMUKK Grundlagenpapier 2011: 4.

The reform of Austria's school leaving exams into centralised, competence-oriented ones, triggered another change in the field of education. This currently and gradually leads to a restructuring of Austria's curricula.

Based on the findings of the interviews, literature research and the close analysis of the ELP 15+ it can be concluded that the ELP can function as an agent in times of these changes. Nevertheless the advantages of the ELP can only be effective if the teacher possesses the attitude to integrate the ELP into his or her classroom work and does not perceive it as an “added extra”. Referring to S4's statement, the ELP cannot function as an Aspirin C that is thrown into the classroom and causes the evolvement of the frequently praised pedagogic functions. It rather requires a collaborating team of teachers, who regularly take part in ELP-seminars, together with a supportive headmaster who advocates the implementation of an ELP.

8. Conclusion

The present diploma thesis aimed for a multifaceted discussion and reflection of the ELP 15+, a language-learning tool that has recently entered the Austrian field of education. The question of whether or not the ELP functions as a “change agent” for teaching English in Austria constituted the starting point of this paper and prompted further research questions that focused on conceptual as well as implementation aspects of the ELP.

In the first five chapters, a solid theoretical basis was established which allowed to provide answers to most of the conceptional research questions. It has been found out that today’s Austrian ELPs can primarily be assigned to the group of process-oriented and only secondarily to the group of product-oriented portfolios. Based on the findings it can be concluded that portfolio work has undergone a major change within the last thirty years. Today, the ELP’s aims are manifold and most portfolios are not solely designed for assessment anymore. Today’s portfolios, especially the ELPs, are learning tools that belong to the language learners and are not a basis of valuation. The close investigation of the ELP 15+ within chapters four and five has revealed that it is also a tool that promotes the achievement of the ELP’s pedagogic aims. This insight was further supported by the findings of the interviews conducted for this paper.

The empirical part of this diploma thesis covered a content analysis of four detailed interview transcripts. With the aid of ten research-categories the four extensive interview transcripts were examined and revealed insights into the successful use of an ELP, consequent challenges on the school as well as the administrative level and offered suggestions for future improvements with regard to tertiary teacher preparation. The results of this have been presented in chapter seven. Due to the fact that the material gained from the interviews was so rich it would have been possible to create even more analysis categories. Nevertheless, for the answering of this thesis’ research questions it was considered enough to adhere to the ten selected categories.

The findings of both the theoretical part of this paper and the interview results support the hypothesis that the ELP functions as a “change agent” for ELT and the Austrian educational system overall. It was found that the ELP functions as a guiding and supporting tool in times of major alterations in the field of education. These alterations entail for instance the development of educational standards that are orientated on the

CEFR's competence levels, a new standardised school-leaving exam or new curricula. The findings indicate that the ELPs can function as promotional tools.

For further studies it would be interesting to investigate the recognition and actual use of the Austrian ELPs in five years' time and compare them to the findings of this diploma thesis. Moreover, a close analysis of new market-leading Austrian schoolbooks could reveal whether or not those books indeed function as "change agents" too.

A further point that became clear throughout the paper is that successful implementation and continuation of ELP-use largely depends on professional introductory as well as follow-up seminars. In between, online communication among teachers might benefit the synergy effects; however, the interviewees' comments have generated the insight that face-to-face communication is much more effective. Overall, the interviewees agree on the point that ELP-use needs to remain an offer for those teachers who are convinced of the benefits of this language-learning tool. A "top-down" implementation of the ELP as well as a compulsory use of it would on the one hand contradict the philosophy of the tool, and would on the other hand remain unsuccessful.

Based on the finding that several teachers still perceive the ELP as an "added-extra" major efforts need to be put in making future teachers familiar with this issues during their training. They should gradually become aware of the advantages and possibilities the ELP entails. Moreover, teacher trainees should be equipped with information on educational standards, the CEFR and the new standardised school-leaving exam in the course of their studies in order to be prepared for the changes in the field of education. In conjunction with ELP seminars during their traineeship young teachers will become informed about the advantages the ELP entails.

Even if all these support measures for successful and long-ranging implementation and subsequent ELP-use are linked to financial expenditures it has to be noted that a remarkable amount of money has already been spent on the development of the Austrian ELPs. Therefore, it is vital to invest money in advanced education too. This ensures that these innovations and efforts will finally reach the school- and classroom level where they are intended to support and guide learners and teachers through the current changes in Austria's field of education.

9. Bibliography

- Abuja**, Gunther; Horak, Angela; Keiper, Anita; Nezbeda, Margarete; Öhler, Rose; Stefan, Ferdinand (eds.). 2004. *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. Graz: Leykam.
- Abuja**, Gunther; Annau, Eva; Ganster, Siegfried; Keiper, Anita; Mayer-Tauschitz, Isolde; Mitterndorfer, Franz; Nezbeda, Margarete; Steinhuber, Belinda; Winkler, Gabriele (eds.). 2007. *Europäisches Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) in allgemein bildenden höheren Schulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schule in Österreich*. Linz: Friedrich VDV.
- Altrichter**, Herbert; Wiesinger, Sophie. 2004. "Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem". In: Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz (eds.). *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen et al.: Hogrefe, 220-233.
- Altrichter**, Herbert. 2005. "Curriculum implementation – limiting and facilitating factors". In: Nentwig, Peter; Waddington, David (eds.). *Making it relevant. Context based learning of science*. Münster: Waxmann, 35-62.
- Altrichter**, Herbert; Wiesinger, Sophie. 2005. Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf> (4 April 2011)
- Benson**, Phil. 2001. "The history of autonomy in language learning". In: Benson, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. England: Pearson, 7-21.
- BMUKK**. 2011. Grundlagenpapier „Kompetenzorientiertes Unterrichten“. Wien: BMUKK.
- Brunner**, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (eds.). 2006. *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Großburgwedel: Aalexx Druck.
- Cameron**, Deborah. 2001. *Working with Spoken Discourse*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Cohen**, Louis; Lawrence, Manion; Morrison, Keith. 2000. *Research methods in education*. (5th edition). London & New York: RoutledgeFalmer.
- Council of Europe**. 1992. *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. Report on the Rüschlikon Symposium*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991_en.pdf (8 December 2010)
- Council of Europe**. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe**. 2009. *Language Education Policy Profile: Austria*. Strasbourg & Vienna: Language Policy Division, Ministry of Education, the Arts and Culture and Ministry of Science and Research.

- Danielson**, Charlotte; Abrutyn, Leslye. 1997. *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. ASCD. Learn. Teach. Lead. <http://www.ascd.org/publications/books/197171/chapters/The-Types-of-Portfolios.aspx> (2 December 2010)
- Dörnyei**, Zoltán. 2007. *Research methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. USA: Oxford University Press.
- Fullan**, Michael G.; Stiegelbauer, Suzanne. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. (2nd edition). New York: Teachers College Press.
- Fullan**, Michael. 1994. "Implementation of innovations". In: Husèn, T.; Postlethwaite, T.N. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. (2nd edition). Oxford: Pergamon, 2839-2847.
- Fullan**, Michael. 2001. *The NEW Meaning of Educational Change*. (3rd edition). New York: Teachers College Press.
- Gassner**, Otmar; Horak, Angela; Mewald, Claudia; Moser, Wolfgang; Schober, Michael; Stefan, Ferdinand; Valsky, Claudia. 2005. *Bildungsstandards in Österreich. Fremdsprachen. Englisch, 8. Schulstufe*. Wien: BMBWK.
- Gary**, Christian; Iber, Karoline. 2005. "Universität re/formiert- ein Plädoyer für das Spiel mit den Ideen". In: Dzierzbicka, Agnieszka; Kubac, Richard; Sattler, Elisabeth (eds.). *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen*. Wien: Löcker, 253-262.
- Gläser**, Jochen; Laudel, Grit. 2009. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. (3rd edition). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goleman**, Daniel. 2000. "Leadership that gets results." *Harvard Business Review*, (March-April), 78-90. http://www.anderson-sabourin.com/Leadership_That_Gets_Results.pdf (3 March 2011)
- González**, Jesús Ángel. 2009. "Promoting student autonomy through the use of the European Language Portfolio." *ELT Journal* 63(4), 373-382.
- Grinner**, Karin. 2007. *Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter auf der Mittelstufe: Der Prozess der Implementierung und Auswirkungen auf die Schulentwicklung*. ÖSZ Themenreihe 2. Graz: ÖSZ.
- Häcker**, Thomas. 2006a. "Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist". In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (eds.). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Großburgwedel: Aalexx Druck, 27-32.
- Häcker**, Thomas. 2006b. "Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist". In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (eds.). 2006. *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Großburgwedel: Aalexx Druck, 33-39.
- Heyworth**, Frank; Blakey, Rebecca. 2005. "Languages for Everyone. The European Language Portfolio." *Modern English Teacher* 14(3), 44-50.

- Höhne, Thomas.** 2007. "Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit". In: Pongratz, Ludwig W.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (eds.). 2006. *Bildung- Wissen- Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, 30-43.
- Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael (eds.).** 2010. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12 (mit begleitender CD). Graz: ÖSZ.
- Keddlé, Julia.** 2004. "The CEF and the secondary school syllabus". In Morrow, Keith (ed.). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. 43-53.
- Kohonen, Viljo; Westhoff, Gerard.** 2001. *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kvale, Steinar.** 1996. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- Lenz, Peter.** 2004. "The European Language Portfolio". In Morrow, Keith (ed.). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. 22-31.
- Little, David.** 2002. "The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges." *Language Teaching* 35, 182-189.
- Little, David; Hodel, Hans-Peter; Kohonen, Viljo; Meijer, Dick; Perclová Radka.** 2007. *Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources*. Kapfenberg: Bacherneegg.
- Little, David.** 2009a. "The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet". <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20where%20pedagogy%20and%20assessment%20meet%20D.%20Little.doc> (22 November 2010).
- Little, David.** 2009b. "Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples." *Language Teaching* 42(2), 222-233.
- Little, David; Perclová, Radka.** 2001. *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe.
- Mayer-Tauschitz, Isolde.** 2004. "The European Portfolio Enhancing Plurilingualism at all levels of the Austrian Education System". *ELT News* 51, 19-23.
- Morrow, Keith.** 2004. "Background to the CEF". In Morrow, Keith (ed.). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. 3-11.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.** 2000. *Language Passport, Sprachenpass, Passeport de Langues*. Graz: Leykam.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.** 2009. "Die Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP). Stand September 2009". http://www.oesz.at/download/publikationen/esp_implementierungsbroschuere2009.pdf (17 February 2010).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.** n.d.a. *Das europäische Sprachenportfolio in Österreich*. Graz: Leykam.

- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.** n.d.b. “Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule. (6-10 Jahre)”. http://www.oesz.at/download/esp/esp_g_infoblatt_web.pdf (25 February 2010).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.** n.d.c. “Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich. (Mittelstufe, 10-15 Jahre)”. http://www.oesz.at/download/esp/esp_mittelstufe_infoblatt_veritas.pdf (25 February 2010).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.** n.d.d. “Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)”. http://www.oesz.at/download/esp/esp_15_infoblatt_veritas.pdf (25 February 2010).
- Patton, Michael Q.** 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3rd edition). London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Paulson, Leon F.; Paulson, Pearl R.; Meyer, Carol A.** 1991. “What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning”. *Educational Leadership* 48(5), 60-63. <http://faculty.milken.school.org/sperloff/edtech/portfolioarticle2.pdf> (28 November 2010).
- Robson, Colin.** 2002. *Real World Research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. (2nd edition). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Sahinkarakas, Sehnaz; Yumru, Hulya; Inozu, Julie.** 2009. “A case study: two teachers’ reflections on the ELP in practise.” *ELT Journal* 64(1), 65-74.
- Smith, Richard.** 2008. “Learner autonomy.” *ELT Journal* 62(4), 395-397.
- Ullrich, Kerstin; Wenger, Christian (eds.).** 2008. *Vision 2017. Was Menschen morgen bewegt*. München: Redline Wirtschaft, FinanzBuch GmbH.
- Ushioda, Ema.** 2003. “Engaging with the Curriculum through the European Language Portfolio?” *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56(3), 147-153.
- Von Queis, Dieter.** 1993. *Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre*. Bonn: BMBW.
- Von Saldern, Matthias; Paulsen, Arne.** 2004. “Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA?” In *Die Deutsche Schule- Zeitschrift zur Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 8. Beiheft. 66-100.

10. Appendices

10.1. Appendix 1 – Guideline of the interview

Leitfadengestütztes ExpertInneninterview zum Europäischen Sprachenportfolio



Thema dieser Untersuchung:

- Vorteile im Einsatz des ESP im österreichischen Sprachenunterricht
- Funktion als „change agent“

Ziel dieses Interviews

- Untermauerung des ersten, theoretischen Teils der Arbeit durch exemplarische ExpertInnenmeinungen von EntwicklerInnen und VerwenderInnen des ESP 15+
- Besonders Augenmerk auf: Stärken und Schwächen des ESP, Einführung auf Schul- und Klassenebene sowie damit verbundene Herausforderungen für LehrerInnen

Die **Ergebnisse** werden selbstverständlich anonymisiert. Für die kommende Stunde **sind Sie der/die ExpertIn** auf diesem Gebiet und teilen mir Ihre Erfahrungen und Informationen mit, wobei sich **meine Aufgabe auf das Fragenstellen** beschränkt. Sind **Pausen** für Sie in Ordnung? Diese ermöglichen es mir **sicherzugehen** nach einem Themenblock alle **wesentlichen Inhalte erfragt** zu haben, Sie können etwas trinken,...

Sind Sie mit der **Aufnahme** des Gesprächs einverstanden?

1) Information über den Interviewpartner:

- Wie lange unterrichten Sie schon Sprachen?
- Welche Sprachen unterrichten Sie?
- In welcher Institution unterrichten Sie?
- Wie lange arbeiten Sie schon mit/am ESP?

2) Persönliche Motivation am ESP 15+ mitzuarbeiten:

- Wie kamen Sie das erste Mal zum ESP 15+?
- Mit welchem Portfolio hatten Sie zuerst zu tun?
- Erinnern Sie sich an Ihre erste Einstellung zur Grundidee des ESP?
- Welche Erwartungen hatten Sie zu Beginn?
- Worin bestand Ihre persönliche Motivation von Beginn an an diesem neuen Konzept mitzuarbeiten?
- Wie waren die Aufgaben in der ESP 15+ - Entwicklung verteilt? Welche Aufgabe kam Ihnen dabei zu?

Nach diesem Rückblick- springen wir nun in die Gegenwart.

- Was aus Ihrer Sicht ist das ESP & was macht es?

3) Stärken des ESP- Konzeptes:

- Ihrer persönlichen Einschätzung nach: Welche Schülerkompetenzen fördert das ESP besonders?
 - Das ESP beschreibt strebt ja die Erreichung folgender „pedagogic functions“ an:
 - Ermöglichung eines transparenten Lernprozesses*
 - Ermutigung zu Vielsprachigkeit und Interkulturalität*
 - Förderung von Lernerautonomie*
 - Förderung von individueller Evaluation und Überprüfung von Zielerreichung*
- Welchem pädagogischen Ziel wird das ESP vorrangig gerecht? Könnten Sie eine Reihung vornehmen?
- Welche Vorteile bringt das ESP 15+ für Lehrpersonen? In welchem Bereich?
 - Wie profitieren Lernende von der Verwendung des ESP? In welchen Bereichen?
 - Bringt das ESP 15+ auch Vorteile für zukünftige Arbeitgeber? Inwieweit?
 - Inwieweit kann das ESP, Ihrer Meinung nach, seine „reporting function“ erfüllen?
 - Wie können Schüler nach der Schule das ESP nutzen?

- ➡ Reihung der ped. Functions + Begründung
- ➡ Vorteil ESP Lehrer
- ➡ Vorteil ESP Schüler
- ➡ Vorteil Arbeitgeber
- ➡ 2 main functions: welche überwiegt?
- ➡ Nutzen des ESP nach der Schule

4) Schwächen des ESP- Konzeptes:

- Wo zeigen sich Grenzen und Einschränkungen des ESP-Konzeptes?
- Gibt es Teile im ESP 15+ (Erscheinungsjahr: 2007), die eine Überarbeitung erfordern? Welche?
- Inwieweit sind Rückmeldungen der Pilotphase des ESP 15+ in eine Überarbeitung des ESP eingeflossen? Welche Verbesserungsvorschläge wurden angemerkt?

- ➡ Schwächen des ESP
- ➡ ESP 15+ Überarbeitungsnotwendigkeit
- ➡ Rückmeldungen aus Pilotphase

5) Einführung des ESP 15+ auf der Schulebene:

- Wie wurde das ESP 15+ bisher auf Schulebene implementiert?
- Wie waren die Reaktionen der DirektorInnen/ der LehrerInnen?
- Welche weiteren Schritte sind hinsichtlich der Einführung des ESP geplant? Ab wann wird das ESP flächendeckend eingeführt?
- Eine Frage noch zum Einsatz des ESP: Finden Sie dass das ESP ab Beginn des Sprachenlernens eingeführt werden sollte, oder dass eine „Quereinführung“, beispielsweise erst ab der 6. Schulstufe, auch Vorteile mit sich bringt?

- ➡ Reaktion der Lehrer/ Direktoren
- ➡ Zukunftsschritte ESP15+
- ➡ Bester Zeitpunkt für ESP-Einführung

6) Zukünftige Herausforderungen für Lehrer

- Welche möglichen Herausforderungen kommen auf Lehrer zu, die das ESP 15+ verwenden werden?
- Welche Art von Unterstützung brauchen Lehrer erfahrungsgemäß um zuversichtlich und überzeugt mit dem ESP 15+ zu agieren?
- Inwieweit verändert sich die Rolle des Lehrers durch den Einsatz des ESP?
- Welche Art von Vorbereitung auf das ESP erscheint auf universitärer Ebene sinnvoll?
- Wie sollen bereits unterrichtende Lehrer mit dem ESP vertraut gemacht werden?

- ➡ Herausforderungen für Lehrer
- ➡ Welche Unterstützung brauchen Lehrer für ☺
Wie mit ESP vertraut gemacht werden?
- ➡ Änderung der Lehrerrolle
- ➡ Vorbereitung auf ESP im Tertiärbereich?

7) Einführung des ESP 15+ auf der Klassenebene:

- Haben Sie bereits selbst ein ESP in einer Ihrer Klassen eingeführt?
- Wie haben Sie die Einführung des ESP gemacht?
 - Einführungsschritte ESP
- Wie haben Ihre Schüler auf das ESP reagiert?
 - Schülerreaktion auf ESP
- Wie schnell konnten Sie Ihre Schüler für das ESP begeistern? Welche Faktoren beeinflussten die positive Anerkennung des Portfolios am meisten?
 - Positive Motivationsfaktoren
- Stellte die Integration des ESP eine Herausforderung/ eine Schwierigkeit dar? Warum? In welchen Bereichen? Wie könnte diesen Schwierigkeiten entgegengewirkt werden?
 - Integration als Herausforderung? Warum?
- Wieviel Unterstützung erhielten Pilotlehrer vom ÖSZ in der Einführungsphase? In welcher Form?
 - ÖSZ Unterstützung, welche?
- Welche Form der Unterstützung erachten Sie als besonders hilfreich? Warum?

8) Die Wichtigkeit des ESP für das österreichische Bildungswesen:

- Wird das ESP einen Wandel im Sprachenunterricht in Bewegung setzen?
 - Wandel im Sprachenunterricht
- In welchen Bereichen wird dieser Wandel am meisten zu spüren sein?
 - Wer profitiert vom ESP am meisten?
- Welche Beteiligten werden am meisten vom ESP- Einsatz profitieren?
 - ESP als change agent
- Kann das ESP als „change agent“ im Sprachenunterricht bezeichnet werden? Wenn ja, warum?

Abschluss:

- Wie sehen sie die Entwicklung und Verwendung des ESP in den nächsten 10 Jahren?
- Gibt es einen Aspekt, den Sie abschließend noch gerne mehr hervorheben oder extra betonen möchten, etwas das im Interview zu wenig zur Sprache gekommen ist?
- Was würden Sie Lehrpersonen, welche sich für die Verwendung des ESP entschieden haben, mit auf den Weg geben?
 - Tipp für angehende ESP-Lehrer
 - Zukunftsausblick: Entwicklung und Verwendung des ESP, 10 Jahren

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme am Interview!



10.2. Appendix 2 - Additional sheet for the interviewees

This sheet was given to the interviewees when asking the question on the pedagogic functions of the ELP. As the theoretical approach concerning the functions of the ELP revealed that the following four could be counted among the central ones, the interviewees were asked which function the ELP manages to fulfil primarily, or whether they could come up with a ranking of those four functions.

Pedagogic functions of the ELP:

Das ESP soll...

- 1) *den Lernprozess transparenter machen*
- 2) *zu Vielsprachigkeit und Interkulturalität ermutigen*
- 3) *Lernerautonomie fördern*
- 4) *individuelle Zielsetzung und -erreichung fördern*



10.3. Appendix 3 – Information on the interviews

Interview 1:	Abbreviation:	Duration:	Date:
First interview	I1	51:59	January 20 th , 2011

Interviewer:	Abbreviation:	Nationality:	Gender:
Katrin Leibetseder	I	Austrian	female

Interviewee:	Abbreviation:	Nationality:	Date:
Speaker 1	S1	Austrian	female

Setting: Quiet room at the Department of English.

Interview 2:	Abbreviation:	Duration:	Date:
Second interview	I2	1:07:35	January 20 th , 2011

Interviewer:	Abbreviation:	Nationality:	Gender:
Katrin Leibetseder	I	Austrian	female

Interviewee:	Abbreviation:	Nationality:	Date:
Speaker 2	S2	Austrian	female

Setting: Quiet room at the Department of English.

Interview:	Abbreviation:	Duration:	Date:
Third interview	I3	53:17	January 25 th , 2011

Interviewer:	Abbreviation:	Nationality:	Gender:
Katrin Leibetseder	I	Austrian	female

Interviewee:	Abbreviation:	Nationality:	Date:
Speaker 3	S3	Austrian	female

Setting: In the office of Speaker 3, quiet surrounding.

Interview:	Abbreviation:	Duration:	Date:
Fourth interview	I4	55:38	January 25 th , 2011

Interviewer:	Abbreviation:	Nationality:	Gender:
Katrin Leibetseder	I	Austrian	female

Interviewee:	Abbreviation:	Nationality:	Date:
Speaker 4	S4	Austrian	female

Setting: Quiet room at the Department of English.

10.4. Transcription conventions

As the actual content of my interviewee's comments were of importance for my research interest, very basic transcription conventions were applied. Furthermore it was decided just to transcribe those parts of the conversation where the interviewees actually talked about the issues of interest.

[...]	Deliberate omission of a conversation part
<i>italics</i>	Additional comments of the interviewer, statements of the interviewer
[word]	Insertion of a word, reformulation of a passage to benefit readability

10.5. Interview transcripts

The following four subchapters contain the transcripts of the four interviews that have been conducted for the purpose of this diploma thesis' research field.

10.5.1. Interview 1

Transcription - Interview 1:

Interview:	Abbreviation:	Duration:	Date:
First interview	II	51:59	January 20 th , 2011

*Einstiegsgespräch bezüglich bisheriger Lehrtätigkeit (AHS, PÄDAK, HS)
Seit 2003: Arbeit am ESP*

(2:35) Wann und wie kamen Sie zum ersten Mal zum ESP?

Der Zugang war für mich, wenn man es genau betrachtet, ein logischer. Denn ich hab im Jahr 1997 ein Seminar zur Lernzielbeurteilung gemacht und bin dabei zum ersten Mal mit diesem Raster zur Selbstbeurteilung aus dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen konfrontiert gewesen. Und das hat mir irrsinnig gut gefallen, ich hab damals eine sehr, sehr schwierige Klasse gehabt und hab dringend nach einem neuen Ansatz gesucht, wie ich diese Leute ein bisschen motivieren könnte.

[...]

(3:45) Ich habe dann begonnen Lernzielkataloge zu formulieren, mit „Ich kann...“. Und das habe ich gemacht und das hab ich auch nicht bereut. Das war also ein ganz einschneidendes Erlebnis. Und in diesem Seminar habe ich auch zum ersten Mal davon gehört, dass der Europarat ein Portfolio entwickeln will, so sehr diffus noch, ohne klare Vorstellung davon was das sein wird. [...]

(4:50) 2002 habe ich dann den Anruf vom ÖSZ bekommen, ob ich an Entwicklung eines österreichischen Sprachenportfolio mitarbeiten möchte. Und das hab ich mir natürlich gegeben. [...]

(6:25) Wie war Ihre erste Grundhaltung zum ESP?

Ich habe gewusst was man damit erreichen kann, wenn man Schüler und Schülerinnen mit diesen Can-do-Statements konfrontiert, weil es ein völlig anderer Ansatz ist. Weil man davon ausgeht, sie können was. Auch wenn es unter Umständen wenig ist, aber dass es möglich ist in kleinen Schritten immer mehr und mehr zu können. Und das hat mich sehr fasziniert. [...]

Nach diesem Rückblick- nun ein Sprung in die Gegenwart:

(7:45) Was ist das ESP und was macht es?

Also, was ist es? Es ist eben ein Lernbegleiter und es gehört dem Lernenden, der Lernenden. Und es soll die Freude am Lernen wecken. Das ist meine Definition.

(8:20) Welche Schülerkompetenz kann das ESP vorrangig fördern?

In erster Linie ist es glaub ich diese Selbsteinschätzung, das Erkennen seiner eigenen Stärken und gleichzeitig auch der Defizite die da sind, und ganz stark die Komponente der Reflexion. Das haben wir früher, zumindest ich, früher in der Schule ganz wenig gemacht. Dass man Schüler anhält dazu, nachzudenken, wie lerne ich am besten, was hilft mir, wo geht es mir nicht so gut, könnte ich etwas Neues ausprobieren, was ist da jetzt gut gelaufen, was weniger gut, was muss ich ändern damit es besser wird. Diese Reflexionskompetenz wird sehr gefördert. Dadurch hoffen wir, dazu haben wir aber noch keine Ergebnisse die evaluiert worden wären, dass es auf lange Sicht eine Entwicklung des autonomen Lernens bringt.

(10:00) 4 pädagogische Funktionen des ESP: (→ Beizettel des Interviews)

(10:35) Ja, in Wirklichkeit hängen sie alle miteinander zusammen, daher ist es sehr schwierig hier eine Reihung vorzunehmen. Denn es wird wahrscheinlich individuell verschieden sein, es wird auch von der Klassensituation abhängig sein. In einer sehr heterogenen Klasse, kulturell und sprachlich sehr heterogenen Klasse, mit sehr vielen Kindern mit Migrationshintergrund wird Interkulturalität und Vielsprachigkeit eine ganz, ganz große Rolle spielen.

(11:00) Wir wissen aus den Berichten der Pilotlehrerinnen und Pilotlehrer, dass gerade in Klassen mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund, diese Kinder besonders gefördert und gestärkt werden. Weil plötzlich nicht mehr ihre Defizite gesehen werden, sondern das was sie können, ihre Stärken.

(11:25) Den Lernprozess transparenter machen, steht nicht zu unrecht hier an erster Stelle. Denn es macht den Lernprozess für alle Beteiligten transparenter. Dadurch dass ich diese Checklisten habe, habe ich [als Lehrer] klare Zielsetzungen, Zielformulierungen. Die können auch die Eltern einsehen. Die Kinder verstehen was wir gemacht haben. (12:00) [...] Man kann gar nicht oft genug darüber reden, was man eigentlich tut. Damit hängt natürlich die Lernautonomie zusammen. Denn wenn ich weiß was ich immer tu, werde ich dadurch [als SchülerIn] schon selbstständiger.

Eine Reihenfolge, tu ich mich ganz ehrlich gesagt schwer. (12:25) Das würde schon passen. Vielleicht die individuelle Zielsetzung und Zielerreichung würde ich vielleicht weiter oben ansetzen. Denn das ist eigentlich eine Voraussetzung für die Lernautonomie. Also die Lernautonomie ist eigentlich das Resultat [von der individuellen Zielsetzung und Zielerreichung].

(13:00) Welche Vorteile ergeben sich für die Lehrer, die das ESP verwenden?

Speziell jüngere Lehrkräfte, die noch nicht sehr viel Unterrichtserfahrung haben, denen bringt es sehr viel, weil die können ihren Unterricht danach planen. Die können gemeinsam mit ihren Kindern, Klassenziele setzen und die Kindern individuelle Ziele setzen und dann schauen, dass diese Ziele möglichst erreicht werden.

(13:30) Was es natürlich erfordert, einen gewissen Mut sich vom Lehrbuch abzukoppeln. Und nicht das Lehrbuch als Lehrplan, als zu Erfüllendes vom ersten bis zum letzten Kapitel, zu sehen. Das ESP als Fahrplan [ist sehr wertvoll]. Man kann eine kurz, mittel und langfristige Planung machen. Heuer wollen wir das Niveau A2 in allen Fertigkeiten erreichen, und wie teilen wir das nun auf, in Wochen- oder Monatspläne.

Es hilft natürlich auch bei Elterngesprächen. Denn ich kann genau sagen, das haben wir gemacht, das sind unsere Lernziele und ihr Sohn und ihre Tochter hat das das das schon erreicht, aber da gibt es noch Aufholbedarf. [...]

(15:00) Inwieweit erfüllt das ESP seine „reporting function“? Ist es für zukünftige Arbeitgeber relevant?

Der Sprachenpass ist sicherlich für Arbeitgeber interessant. Was der Schüler in der Sprachenbiografie, an Reflexion hat, diese detaillierten Sachen, wird für einen Arbeitgeber vielleicht nicht unbedingt so wichtig sein. Wir haben auch Kontakt mit der Wirtschaft aufgenommen, waren bei verschiedenen Betrieben [...] und haben Interessantes erfahren, z.B. hat ein Betrieb [...] gesagt, dass bei Bewerbungen zuerst noch der ausgedruckte Sprachenpass des Europass reicht. Erst bei der engeren Auswahl kann das ESP gerne mitgebracht werden.

Aber bei der allerersten Bewerbung reicht [den Arbeitgebern] der ausgedruckte Sprachenpass des Europass-Sprachenpasses. Die EU hat ja Bewerbungsunterlagen entwickelt und ein Teil dieser fünf Unterlagen ist auch der Europass-Sprachenpass. Und dieser ist im Grund genommen identisch mit dem Sprachenpass des ESP, nur ist [der ESP-Sprachenpass] umfangreicher, während der Europass-Sprachenpass auf einer A4-Seite untergebracht werden kann. Ist aber genauso auf Selbsteinschätzung aufgebaut und bezieht sich auf den Raster zur Selbstbeurteilung.

(17:00) Wir haben jetzt ein Jahrzehnt ESP und GERS. Der GERS setzt sich immer mehr durch. [...] Das Konfuziusinstitut der Uni Wien bezieht sich auch auf die Referenzniveaus. Die Japaner sind auf diesen Zug aufgesprungen, die USA hat ein eigenes Sprachenportfolio, das „lingua portfolio“. Die [USA] hatten ursprünglich auch andere proficiency guidelines, aber erwägen auch soviel ich weiß einen Umstieg auf den GERS. Wir haben einen Lehrplan, die Bildungsstandards, die neue Matura die darauf ausgerichtet sind. (18:00) Je mehr das bekannt wird, desto eher wird auch ein Arbeitgeber mit einem Sprachenpass etwas anfangen können.

(18:30) Wie soll das ESP nach der Matura fortgeführt werden?

Es ist das Eigentum des Lernenden. Das ist wahrscheinlich die schwierig Punkt daran: inwieweit schaffen wir es als Lehrer, dass die Schüler innerhalb der Schulzeit zu autonomen Lernern werden. Die Zukunft gehört wahrscheinlich einem E-portfolio, das man nicht als Mappe herumträgt, sondern das man am Computer gespeichert hat und dort kann ich jederzeit weiterarbeiten. Von der Konzeption her könnte man das ESP 15+ zur weiteren sprachlichen Ausbildung verwenden als Erwachsener. Dadurch haben wir vom Stil her die Lernenden per Sie angesprochen und dadurch versucht auch den Weg zu legen, es auch über die Schule hinaus verwenden zu können.

(18:50) Überwiegt die „pedagogic“ oder die „reporting function“?

Wie es sich mir darstellt, bei langer, langer Beschäftigung mit dem ESP. Also, ursprünglich glaub ich war eigentlich diese Berichtsfunktion die eigentliche Idee war, des Europarates. (20:20) Damit man Leute dazu animieren kann Sprachen zu lernen und das auch irgendwo dokumentieren zu können. Auch Sprachen die sie in einem informellen Kontext gelernt haben, also jene wo sie kein Zeugnis oder Zertifikat darüber haben. Dass das auch irgendwo festgehalten werden kann.

(20:30) Nach und nach durch die Einführung in den Bildungsinstitutionen hat sich für mich der Schwerpunkt verlagert, hin zur pädagogischen Funktion. Denn durch das ständige Arbeiten an der Sprache, das Reflektieren des Lernprozesses, sich immer wieder Ziele zu setzen, Selbsteinschätzung, Reflexion und wieder neue Ziele zu setzen, ist es ein Werkzeug zur formativen Selbsteinschätzung und Beurteilung, und das ist für die Schule sehr wesentlich. Für mich ist die pädagogische Funktion heute wahrscheinlich die Wichtigere.

(21:40) Welche Grenzen oder Einschränkungen hat das ESP? Welche Rückmeldungen kamen aus der Pilotphase?

[...] Für mich ist der wichtigste Punkt ist ob eine Lehrkraft, von ihrer Haltung aus, das ESP verwenden will, und ihren Unterricht so darauf abstimmt, so dass ihre Schüler und das was ihre SchülerInnen können im Zentrum steht. Wenn jemand diese Haltung nicht hat, dann wird diese Lehrkraft mit einem ESP nicht glücklich werden. Und die Schülerinnen werden auch nicht glücklich werden damit. Man muss diese Einstellung haben, man muss davon ausgehen, dass die Kinder meine Partner sind und wir sind gemeinsam daran interessiert sind etwas weiterzubringen. Und wenn diese Einstellung nicht da ist, wird es schwierig.

(22:35) Und es braucht natürlich auch eine Einarbeitungszeit. Es ist ein völlig anderer Ansatz, für jemanden der zum Beispiel nie mit Portfolios gearbeitet hat, der sehr grammatiklastig unterrichtet hat, für diese Leute ist es sehr, sehr schwer sich umzustellen. [...]

(23:20) Ich bin auch sehr froh, dass die meisten meiner Lehrerfortbildungen auf Freiwilligkeit beruhen, denn wenn sie das nicht tun [...], dass den Leuten das von oben verordnet wird, dann wird es unter Umständen schwierig, da muss man unter Umständen sehr viel Überzeugungsarbeit leisten. Natürlich kommen immer wieder diese Bedenken „ja was soll ich denn nicht noch alles machen [...]“, bis man die Leute dann einmal so weit hat, dass man sagt: „Liebe Leute das ist alles ein und dasselbe. Ihr könnt ja unterrichten wie bisher“, ich meine hoffend, dass auch wirklich einen kommunikativen Unterricht machen und nicht nur an Grammatikkapiteln festhalten. „Ihr könnt ja genauso weiterarbeiten, aber ihr habt nun hier eine Möglichkeit das zu dokumentieren (24:00) und eure Kinder aufzufordern sich einmal selbst einzuschätzen und sich selbst auch Ziele zu setzen.“

(24:25) Schwierig wird es dort wo die Leute nicht begreifen dass es kein “added-extra” ist, sondern dass es integrierbar ist. Es muss integrierbar sein in den normalen Unterricht, sonst geht es nicht. Wenn es parallel zum Lehrbuch läuft und das Sprachenportfolio auch noch gemacht wird, dann scheitert es. Also wenn die Integration nicht gelingt, dann scheitert es.

[...]

(25:10) Wie waren die Rückmeldungen der PilotlehrerInnen zum ESP 15+?

Es gibt eine Evaluation dazu, die wurde vom Herrn Lothaller, einem externen Evaluator, am ÖSZ durchgeführt. [...] Im Großen und Ganzen positiv und interessanterweise kamen die positivsten Rückmeldungen von den Schülerinnen und Schülern. Diese sehen am ehesten einen Sinn darin. Die Lehrerinnen, mache haben es sehr positiv gesehen, andere haben es als Arbeitsbelastungen empfunden. Man kann natürlich die Aussagen aus der Pilotierungsphase nicht unbedingt umlegen auf das normale Arbeitsfeld, denn die Pilotlehrerinnen sind zeitmäßig unter einem starken Druck gestanden. Sie hatten Ziele, die sie erreichen mussten. Denn wir haben nur ein Jahr pilotiert, das ist eine sehr, sehr kurze Zeit.

(26:30) In der Pilotphase erfährt man in Wirklichkeit etwas über das Produkt, wir haben es auch dazu verwendet das Produkt [die ESP 15+ Mappe] zu überarbeiten. Man erfährt nicht wirklich, was es in der Unterrichtsarbeit bewegen kann, da haben wir keine Daten. Aber es gibt andere Länder die wesentlich länger pilotieren und das ist sicher auch vernünftig. [...]

(27:00) Haben Pilotlehrer freiwillig teilgenommen? [...]

(28: 15) Wird am ESP 15+ aktuell noch überarbeitet? Gibt es noch Rückmeldungen aus der Pilotphase, die noch eingearbeitet werden?

Das ist ein eigenes Kapitel. Im Gegensatz zum ESP-M, das zunächst ein netter Staubfänger war, wie es Eike Thürmann einmal bezeichnet hat, das hat kein Mensch gekauft. Da waren wir einfach zu früh dran, denke ich. Da war der GERS noch nicht mal bekannt. Im Gegensatz dazu hat sich [das ESP 15+] regelrecht als Verkaufshit entpuppt. Der Veritas-Verlag geht jetzt in die dritte Auflage damit, was erstaunlich ist. Und wir [AutorInnen] sind jetzt aufgefordert worden, ob wir irgendetwas ändern möchten. Wir können aber momentan keine großen Änderungen durchführen, denn das würde ein eigenes Projekt erfordern. Momentan wird einmal das ESP-M neu überarbeitet. [...]

(29:30) Das war ein Kritikpunkt, [...] es ist viel zu viel wurde uns gesagt. Es schreckt zunächst die dicke Mappe der ESP-M ab. Beim [ESP15+] ist man schon dazu übergegangen, es in Plastik zu verpacken. Es ist natürlich sehr viel, wir sehen es aber als Angebot und es ist ja für 4 bzw. 5 Jahre gedacht und man muss ja nicht alles machen. Und es soll ja jeder die Möglichkeit haben etwas auszusuchen, was gerade passt. [...] [Die Überarbeitung des ESP15+] wird davon abhängen, wie gut wir das [neue ESP 10-15] hinbekommen, wie gut das angenommen wird. Ob man das [ESP15+] dann auch in Folge in dieser Form überarbeitet.

(31:30) Finanzieller Aspekt, ESP-Verwendung, Schwachpunkt:

Naja, das ist auch ein Schwachpunkt, das scheint ein wichtiges Thema zu sein, obwohl das Ding 15 Euro kostet für 5 Jahre und für mehrere Sprachen verwendet werden soll. Also wenn ich da drei Sprachen habe, kommt auf jede Sprache vielleicht einmal ein Euro. Das ist aber trotzdem irgendwo ein Haken. Weil es eben leider nur im Anhang der Schulbuchliste ist, und eben nicht in der Schulbuchliste direkt ist. Daher müssen die Schulen selber entscheiden, was sie weglassen. Sie müssen selbst mit dem Budget jonglieren. Das wird immer wieder als Problem genannt. Da wollen wir auch gegensteuern, mit dem ESP-M in Zukunft, dass es auch eine schlankere Printversion gibt, die hoffentlich durch das Ministerium subventioniert wird und die kostengünstiger ist.

(33:15) Soll das ESP flächendeckend, bzw. verpflichtend eingeführt werden?

[...] Das ESP wird ein Angebot bleiben. So wie sich Lehrerinnen und Lehrer ihre Schulbücher aussuchen können und so wie Methoden frei sind, wird auch das [ein Angebot bleiben]. Ich hielte es nicht für klug es verpflichtend einzuführen. Es gehört schon die Einstellung des Lehrers dazu. Andererseits ohne sanften Zwang geschieht nichts, das ist auch eine Tatsache, daher wäre es schön

wenn es von der Schulaufsicht stark empfohlen würde. In Wien geschieht das zum Teil in der HAK, da heißt es auch nur „es muss eingeführt werden“, was auch immer das bedeutet. Dadurch könnten sich auch die hohen Verkaufszahlen erklären. Dass es angekauft wird und dann in irgendeiner Schachtel stehen bleibt, so wie ich das schon gehört habe.

(35:00) Welche Herausforderungen kommen auf Lehrer in der ESP-Verwendung zu?

Das Zugehen auf die Kinder in erster Linie, die Kinder ernst nehmen als Partner im Lernprozess. Ich glaube das ist die größte Herausforderung für manche. (35:20) [...] Die Herausforderung ist in erster Linie diese Bewusstseinsveränderung, das ist meiner Meinung nach der springende Punkt. Nicht das „the sage on the stage“, ich bin im Mittelpunkt und ich weiß alles und kann alles. Das macht ja auch wahnsinnig viel Druck wenn man ständig sozusagen der Mittelpunkt des Geschehens ist und für alles verantwortlich ist. Sondern eben der „guide by the side“ (36:20), wir können das nur miteinander machen. Ich kann lehren, ich kann zeigen wie es geht, ich kann die Unterrichtsmittel zur Verfügung stellen, das Lernen bleibt aber immer beim Lerner. Also das muss man, das ist ganz wichtig, diese innere Einstellung haben. Natürlich muss man auch den GERS doch auch kennen, aber den müsste man ohnehin kennen, weil wir jetzt die Bildungsstandards haben, die neue Matura. [...] Dieser Umstieg vom inhaltsbezogenen Denken auf das kompetenzorientierte Denken. Das nicht das Kapitel 5, der Guy Fawkes ist jetzt das Wichtigste, sondern „ich kann einen einfachen Hörtext von einer Kassette verstehen wenn mir Bilder dabei helfen“. Also diese Kompetenzen, die man an jedem Inhalt erwerben kann. Das ist schwierig im Moment [für manche Lehrer]. (37:30)

(38:30) Welche Unterstützung brauchen Lehrer um zuversichtlich mit dem ESP loszulegen?

Die Unterstützung der Kollegen und der Leitung, das ist ganz wichtig. Dass die Direktion dahinter steht, dass die Direktion auch den Eltern gegenüber sagt, warum wir das einführen. Wenn es ein ein-Frau oder ein-Mann-Betrieb ist, ist es zum Scheitern verurteilt, denn diese Einzelkämpfer das ist zwar wunderbar, aber man kämpft dann immer gegen Windmühlen.

Dort wo wir in der Pilotierung Tandems hatten, haben sich die Leute wesentlich leichter getan. Denn wenn einer einen Durchhänger hatte, hat das der andere unter Umständen wieder auffangen können.

Während, beim ESP 15+ hatten wir nur Einzelkämpfer, in den einzelnen Schulen, weil wir ja Rücksicht nehmen mussten auf die Bundesländerverteilung und AHS, BHS, dadurch konnten wir ihnen diese Unterstützung nicht geben. (39:15) Die Unterstützung die sie aber absolut gebraucht haben und wo wir aber nur beste Rückmeldungen hatten, war diese Pilotierungsphase. Wir hatten Regionalgruppen und diese wurden betreut. Da hat es Treffen gegeben, alle paar Wochen, oder Monate und die wurden von uns Autorinnen betreut. Und das wurde sehr geschätzt.

(39:50) Aber ich glaube, je bekannter kompetenzorientiertes Unterrichten wird, je bekannter diese Grundlagen werden, desto leichter tut man sich. Aber ich glaube ein ganz wesentlicher Punkt ist das Kollegium. Wenn das ein ganzes Team ist und wenn alle Sprachen mitmachen, dann schaut das schon ganz anders aus. Denn dann kann man bei der Einführung schon [die Aufgaben verteilen]. Denn das wurde auch als Nachteil genannt [von den PilotlehrerInnen], es ist so zeitaufwändig in der Einführung. Aber das war wahrscheinlich vor allem in der Pilotphase, denn da war an sich schon wenig Zeit und so hat sich das alles so zusammengeschoben.

(41:00) Inwieweit ändert sich die Rolle des Lehrers?

Eine der größten Herausforderungen ist es, Kontrolle abzugeben. Das ist aber dann auch sehr, sehr befreiend. Das nimmt unglaublich viel Druck. Das Schöne ist, ich habe sehr viel Lehrerausbildung im Ausland gemacht und wo auch immer ich hingekommen bin, habe ich immer dasselbe gehört von den Leuten, die [mit dem ESP gearbeitet haben]. „Es nimmt mir so viel Druck weg. (41:35) Ich bin nicht mehr der Letztverantwortliche, der für das Gelingen oder Scheitern des Unterrichts verantwortlich ist.“ [...]

Dieses Auslassen, ist für Lehrer sehr sehr schwer. Ich weiß wie es für mich ist, zum Beispiel immer wenn ich offenes Lernen gemacht hab. Ich hab gesehen wie begeistert die Kinder gearbeitet haben, die wollten zum Teil gar nicht aufhören wenn es geläutet hat. Aber ich hab immer wieder Phasen

dazwischen gehabt, wo ich mir gedacht hab: „Ich steh da jetzt nur rum! Das ist ja urpeinlich.“ [...] Einfach nur so im Klassenzimmer rumzustehen, ist eine völlig neue Einstellung, ein völlig neues Gefühl. [...] Das Auslassen-können ist schwierig. Es erfordert viel Reflexionsvermögen von den SchülerInnen, aber auch von den LehrerInnen (43:00)

(43:30) Hat eine Quereinführung Vorteile? Oder ist es besser das ESP von Beginn an zu verwenden?

Je früher, desto besser. Kinder an dieses Nachdenken über das was sie tun, das kann man ja auch auf einer sehr bescheidenen Ebene machen. Je früher das begonnen wird, desto leichter geht's glaub ich. Mit den ganz Kleinen geht's sicher am Allerleichtesten. Wenn man in der Pubertät damit anfängt wird es unter Umständen schwieriger. In der Oberstufe, wenn die Pubertät einmal wieder abgeflaut ist, dann geht's wieder. (44:10) Wenn in der Adoleszenz, man sowieso über alles nachdenkt, dann glaub ich ist es wieder ein guter Zeitpunkt.

(45:00) In welcher Weise bringt das ESP einen Wandel im Bildungswesen?

Ich hoffe dass es diesen Wandel bringt. Nämlich weg vom Prüfen, hin zum Lernen. Wir haben momentan eine Bildungskultur die in erster Linie an Beurteilung interessiert ist. Ich weiß das ganz genau. Wann immer die Rede auf Schularbeitenkorrekturen oder Beurteilung kommt, dann sind alle sehr aufmerksam und das ist ganz wichtig. Aber wie wir überhaupt den Weg dorthin, was wir da vorher überhaupt tun, dass wir überhaupt etwas beurteilen können, findet viel zu wenig Beachtung, meiner Ansicht nach. (45:30) Für mich ist das ein großer Schritt, hin zum Lernen.

(45:40) Kann das ESP als „change agent“ gesehen werden?

Ja, so ist es auch gemeint. *Ich weiß nicht ob Sie mir zustimmen, dass es seine Funktion als change agent erfüllt.* Ja so ist es gedacht ja ganz bestimmt, ich weiß nicht ob es vom Europarat so angedacht war ursprünglich. Bei uns am ÖSZ, in unseren Arbeitsgruppen war das immer, ganz ganz zentral. (46:10) Dadurch lesen sich manche Texte ein bisschen sperrig, denn, unter uns gesagt, richten sich manche Texte an die LehrerInnen und nicht an die SchülerInnen.

(47:00) Wie waren die Reaktionen der SchülerInnen auf das ESP?

In dem Moment wo ich [als LehrerIn] komm und sag, „so und das muss ma jetzt verwenden... und das muss ma jetzt auch noch machen“. Können Sie sich vorstellen wie die Schüler darauf reagieren. Also, drum sag ich in den Lehrerfortbildungen immer, bitte ich will Ihnen hier nichts verkaufen, nichts aufschwätzen. Machen Sie nur das wo sie auch voll dahinter stehen. (47:25) Weil als Lehrer sollte man eigentlich nie etwas machen, wo man nicht voll dahinter steht. Ich glaub das hängt sehr, sehr von der Einstellung der Lehrkraft ab.

(48:00) Welche Unterstützungsmaterialien gab es vom ÖSZ für Lehrer, die das ESP einführen wollten?

Da gibt's ein Praxisheft „Unterrichten mit dem ESP 15+“. [...]

(48:40) Blick in die Zukunft- Entwicklung des ESP in den nächsten 10 Jahren:

Viel wird davon abhängen wie es mit den Bildungsstandards und mit der Reifeprüfung weitergeht. Diese sind ja auch ein „change agent“ mehr oder weniger. Wichtig wird sein dass die Lehrerinnen und Lehrer sehen, dass das ESP-M oder 15+, ihnen bei der Arbeit, im kompetenzorientierten Unterricht, der letztlich zu den Bildungsstandards oder zur neuen Matura führen soll, ob es ihnen da helfen kann. Und wenn sie das einmal sehen, dass das für sie eine Erleichterung in ihrer Arbeit ist, und dass das genau in diese Schiene hineinkommt, dann glaub ich wird es sich gut entwickeln.

(49:30) Wichtig wird auch sein wie das ESP-M, die Überarbeitung ankommt, wir setzen ganz auf die junge Lehrergeneration klarerweise, die keine Angst vor den neuen Medien hat, wie man mit einem E-portfolio arbeiten kann. (49:45) Denn ich denke mir, das ist wahrscheinlich die Zukunft. [...]

(50:25) Was würden Sie einer Lehrperson mit auf den Weg geben, die sich für die ESP-Verwendung entschlossen hat?

Ja, das ESP durchzuschauen, das ESP nicht von der ersten bis zur letzten Seite zu lesen, sondern zu schauen, was ist in meiner Lerngruppe jetzt gerade ein großes Thema. Ist das vielleicht ein bevorstehender Auslandsaustausch, dann werd ich vielleicht mit einem interkulturellen Thema beginnen. Wollen wir einmal Rückschau halten, auf das was wir schon können, wir stehen an einer Schnittstelle, dann geh ich vielleicht einmal die Checklisten durch.

(51:00) Checklisten bitte nicht am Stück, alle, von bis, alle Fertigkeiten von A1 bis C2 durcharbeiten, sondern immer Schwerpunkte setzen dabei. Aber das ist das Wichtige. Nicht abschrecken lassen, dass es viel ist. Man muss nicht alles machen, es ist ein Angebot. Einfach schauen, wo passt was. Das haben wir unseren Pilotlehrerinnen auch gesagt. Wir haben ihnen keine Vorgaben gegeben, nicht- ihr müsst jetzt das das das machen. Sondern schaut, wo passt jetzt was gut hinein. (51:30) Lerntipps war für manche [ein Startpunkt], weil sie ohnehin an der Schule einen Schwerpunkt mit „Lernen lernen“ hatten. Man kann [mit dem ESP] wirklich sehr individuell arbeiten.

Und sich nicht entmutigen lassen, das würde ich sagen!

10.5.2. Interview 2

Transcription - Interview 2:

Interview:	Abbreviation:	Duration:	Date:
Second interview	I2	1:07:35	January 20 th , 2011

Einstiegsgespräch bezüglich bisheriger Lehrtätigkeit, Lehrerin der Fächer Englisch und Französisch an einer HAK in Wien. Mitarbeit am ESP seit der Pilotphase.

[...]

(4:00) Wie war Ihre erste Grundhaltung und Grundidee zum ESP?

Die Grundhaltung war, ich möchte da sehr, sehr gerne als Pilotlehrerin mitarbeiten. Autorin kam nicht in Frage aus anderen Gründen. [...] (4:35) Ich war dann wirklich sehr positiv eingestellt, da mir nach vier, fünf Jahren arbeiten mit unserem ersten Portfolio klar war, da gehört was Neues her, es hat sich rasend entwickelt, und ich war super gespannt was jetzt in dem 15+ alles drinnen sein wird. Ich kannte damals andere Portfolios anderer Länder eigentlich nicht und hab gedacht, da ist das ÖSZ mit dem Autorenteam, da kommt was Dickes, Großer, was Tolles, Solides- also das war die Erwartungshaltung. (5:20) [...] Wir hatten damals 5 Jahre vorher gestartet, unwissend, da gab es wenig wo man sich anhalten konnte und mittlerweile war der Markt geboomt und auch im Schulwesen wechseln sich die Dinge ja rasend schnell. [...] Da dachte ich, da wird sicher viel drinnen stecken. Es wird besser gelayoutet sein, es wird einfach schöner ausschauen, es wird schülerfreundlicher sein, es wird motivierender sein zu arbeiten [im Vergleich zum Krieger-Portfolio] und und und. (5:55)

Nach diesem Rückblick- nun ein Sprung in die Gegenwart:

(6:15) Welche Schülerkompetenzen fördert das ESP am besten?

Selbstkompetenzen, das ist ein weiter Begriff, aber die Individualisierung und die Lernerautonomie, diese Dinge sind es. Wo dann eben zu Lernerautonomie für mich auch dieser große Bereich von Selbsteinschätzung hinein gehört, wo steh ich, was sind meine Ziele. [...] Die Interkulturalität [...] und die Reflexionsfähigkeit.

Welche „pedagogic functions“ fördert das ESP vorrangig? (→ Beizettel des Interviews)

Es kommt ein bisschen darauf an zu welcher Zeit, ich mit welcher Klasse und in welchem Jahrgang in den Arbeitsprozess einsteige. [...] (8:35) Von der ersten Klasse startend würde man auch alle wollen. Aber ich glaube die individuelle Zielsetzung, Standortbestimmung ist an dieser Nahtstelle im ersten Jahrgang ja ganz wichtig. Den Lernprozess transparenter machen finde ich sehr wichtig und das ist auch etwas, was ich mit den ersten Klassen auch schon immer ganz gern in Angriff nehmen möchte, damit wir wissen wozu wir was tun und was ihr Anteil daran ist. Lernerautonomie fördern, ist ganz wichtig für mich persönlich. [...]

(9:35) Wenn man in einem höheren Jahrgang einsteigt, weil manchmal übernehme ich ja Klassen [...], dann würde ich bei denen mit der individuellen Zielsetzung ganz gut arbeiten. Zu schauen im Hinblick auf die Matura wo wir hinkommen wollen. Ich bin aber auch schon eingestiegen beim Thema Interkulturalität oder hab es verstärkt eingesetzt, wenn man eine Auslandsreise macht. [...]

Das ESP an sich ist ein totes Instrument. Von der Anlage her auf jeden Fall. Wie das ein Lehrer dann wirklich einsetzt, das kommt sehr auf die individuellen Schwerpunkte an. Alle [functions] parallel in allen Klassen zu machen, das halte ich für [zu viel].

(11:05) Zu den Stärken des ESP: Welche Vorteile bringt der ESP-Einsatz für den Lehrer, die Lehrerin?

Die Tatsache, dass die Transparenz, dass die Zielsetzungen europäische sind, oder internationale. Und das ist für unsere Absolventen, die ein europäisches Reife- und Diplomprüfungsdiplom erwerben nicht ganz uninteressant. Da gehen zwar jetzt nicht gleich viele ins Ausland arbeiten, aber dass da ein internationales Übereinkommen (agreement) über Lernziele steht und dass eine gewisse Erreichung eines bestimmten Levels einfach festgeschrieben ist und dass das nicht von mir persönlich kommt, sondern dass man einfach sagt- „das sind die Levels, da können sich Zertifikatsanbieter einigen und nationale Systeme und unsere Lehrbücher“.

(12:20) Und dass die Formulierung der einzelnen Lernziele, zum Beispiel in den Checklisten, ja, einfach so schön drin ist, das ist einfach gut handhabbar. Und ein Beispiel: Also wenn die Schüler sagen: „Uff.. wozu sollen wir diese ganzen Linking words lernen [...], das ist jetzt nicht so ein wahnsinnig spannendes Thema das in der Stunde zu lernen.“ Ja, aber wenn man dann nachschaut, ja, aber was steht da ganz unten im Kleingedruckten, (12:40) zur Erreichung eines Niveausprungs von A2 auf B1 oder von B1 auf B2 ist das ein wichtiges Kriterium. Damit ist es immer noch kein Juhu-Thema, aber daran sehen Schülerinnen woran Qualität von sprachlichen Leistungen festgemacht wird.

(13:20) Es bringt eine Unterstützung. Ja weil das Eine ist ja die individuelle Zielsetzung, und das Andere ist ja die Klassenzielsetzung, ja, und wenn man dann eben so Dinge macht wie, Deskriptoren von B1 in der Klasse aufhängen und sagen unser Klassenziel ist es jetzt, dass wir uns dort hinbewegen, was davon haben wir schon gemacht, woran sollten wir noch arbeiten, das ist ja auch ein Wichtiges. [...]

(14:00) Wird das ESP seiner „reporting function“ gerecht? Welche Vorteile bringt es für Arbeitgeber?

Hoffen wir und denken wir, ich hab noch keine Beweise um das zu sagen. Ich hab von Absolventinnen noch keine Rückmeldungen, dass sie das mitgenommen haben [zu Vorstellungsgesprächen]. Ich persönlich denke mir, ein hübsches Portfoliopaket an erbrachten Leistungen müsste schon überzeugend sein, ich weiß einfach zu wenig. [...]

(15:20) Wobei für mich in der pädagogischen Arbeit, die „reporting function“ wirklich weniger wichtig ist. [...]

(18:00) Wie soll das ESP nach der Matura genutzt werden?

Das weiß ich wiederum nicht. Das wäre einmal interessant mit jemandem zu reden. SchülerInnen die Fachhochschulen weitermachen und die ja sehr angehalten sind ein gewisses Niveau oder Level mitzubringen, die könnten das dort sicher auch gut weiterführen. [...] (19:00) Sie haben ja dann [nach der Matura] die Methode, also die Zielsetzung verinnerlicht. Nämlich gewisse Prinzipien, welche der Fertigkeiten ist für mich vorrangiger und wo will ich daher welchen Fortschritt machen, wenn ich mich auf der Volkshochschule in einen Kurs einschreibe, dann steht dort in Italienisch „bissl kann ich schon“, dann geh ich in einen A1-Kurs oder A2. Und die Lernerautonomie und die Selbsteinschätzung, all das ist ja angelegt. Und da muss ich nicht unbedingt das Instrument hernehmen, um im lebenslangen, lebensbegleitenden Lernen, da kann ich gut mit den Prinzipien weiterarbeiten. (19:45)

[Dieser Grundstein ist gelegt] und wie ich mir dann individuell nun ein Ziel setze, und was ist ein Teildeskriptor, was will ich wofür, für mein Urlaubsitalienisch- oder griechisch können uns so weiter, das ist ja dann da. Und ob sie die Seiten dann daheim anfärbeln oder nicht, das ist dann glaub ich sekundär. (20:10) Die pedagogic function ist erreicht und damit viele Ziele des Europarats.

(20:30) Welche Schwächen hat das ESP-Konzept? Welche Grenzen und Einschränkungen gibt es?

Diese von mir so erwartete Fülle, das ist jetzt auch ein „Uff“ und KollegInnen die in der Pilotierung neu waren oder andere Kolleginnen die diese tolle Pilotierungsphase mit alle der

Unterstützung und Info aus erster Hand und so nicht hatten, die sehen das vielleicht auch nicht so, oder wissen das vielleicht auch nicht so. Diese Fülle mag erschlagend und erdrückend und überwältigend sein, für SchülerInnen wie für LehrerInnen. (21:20)

Also, da muss man mal eine gute Haltung entwickeln zu sagen, im Moment geht nur das, im Moment konzentrieren wir uns auf das und lass die anderen Seiten links liegen weil mehr schaff ich im Moment nicht, oder mehr passt nicht oder dort kenn ich mich auch noch nicht aus.

(21:25) Diese Fülle ist ein Plus und ein Minus. Und so toll die Unterteilung ist, und so toll jede einzelne Seite ist, es gibt einige die ich einfach auch noch gar nicht verwendet habe, oder viel, viel weniger als andere. Es ist toll dass es da ist, aber für SchülerInnen ist das ganz schön [viel fürs Erste]. [...]

(22:05) Ich habe mit Leuten geredet und die dann sagen, „poah, ich seh mich da nicht raus und ich traue mich mit dem gar nicht anzufangen weil das so viel ist.“ Und ich hab Fortbildungsseminare dazu gemacht von verschiedener Länge, von einem halben Tag bis zu zwei, drei Tagen und da gehen wirklich oft Leute weg die dann sagen, „pfuh, da mach ich dann noch mal 3 Tage Einschulung ich glaub dann traue ich mich erst einzusteigen.“ Und da muss man die Leute wirklich, wirklich ermutigen und sagen, dass wird man nie wirklich in der Theorie so erschöpfend kennenlernen, dass man wartet auf den richtigen Zeitpunkt wo man es dann ganz genau kennt und dann einsteigt. (22:50) Sondern man beginnt eben mit einem Aspekt und lernt [das gesamte ESP] dann „on the go“ kennen. [...]

(23:00) Ich glaub für viele KollegInnen kommt es darauf an mit einem guten Start losgeschickt zu werden und einfach über diese Dinge Bescheid zu wissen, und den Referenzrahmen vorher gelesen zu haben das ist glaub ich Illusion und auch ganz selten der Fall. [...] Idealerweise liest man sich das Handbuch das dazu kommt, das ist super, oder man schaut sich vom ÖSZ eben die begleitenden Websiteinformationen an. Ich liebe die Artikel (23:45) die auf fünf oder sechs Seiten zusammenfassen, was das Ding kann und soll und macht. Und ich glaub wer das nicht hat, tut sich wirklich schwer.

(22:20) Welche Unterstützung brauchen Lehrer um sich mit dem ESP wohl zu fühlen? Welche Unterstützung ist hilfreich?

Kombination aus ein bisschen Hintergrundwissen, das kann man glaub ich in einem, hab ich gesehen von uns bekannten KollegInnen, kann man gut in einem Vormittag abdecken, das Theoretische. Nämlich, wie sind die Zielsetzungen des Europarats, [...] das Kompetenzmodell das im GERS dargestellt ist, wie ist dort die Sicht auf einen Sprachlernenden und was tun die, und eben auch diese Kompetenzen ein bisschen zu erklären. Nicht zu viel, aber ein bisschen, wo kommt denn das Ding her und was haben sich die Leute gedacht die das produziert haben, auf welcher Grundlage, das ist schon glaub ich nicht schlecht.

(25:10) Und dann einfach die Teile mal erklärt kriegen, einfach so wirklich geordnet durchspazieren. Und dann einfach eine Kombination aus diesem Hintergrund theoretischerer Einführung in Kombination mit Leuten die das schon eingesetzt haben und auch ein bisschen sagen können, was schwierig ist, was nicht funktioniert hat, die Einstiegsmodelle bieten können und sagen „alles geht irgendwie“. Viele Lehrer glauben, das ist der Einstieg, das ist der richtige Weg wies geht. Da einfach zu sagen, das ist so ein dickes, reiches, tolles, volles Instrument, da kann es nicht eine richtige Möglichkeit geben. (26:00) Da gibt es empfohlenere [Wege] und es gibt welche die mehr Sinn machen und flexibler sind. Dann [im Fortbildungsseminar praktisch vorzuschlagen], zack, so morgen in der Klasse können Sie mit dieser Seite anfangen [das hilft].

Ich hab auch mit einer ÖSZ-Dame gesprochen, und schreiben Sie das auch ruhig in die Arbeit hinein, es scheitert ja so wie so oft am nicht-vorhandenen Geld, wie so Vieles. (26:30) Die Startseminare vom ÖSZ, da kamen ja interessierte KollegInnen hin. [...] Und die gehen dann nach 1,2,3 Tagen sehr positiv nach Hause, probieren dann gewisse Dinge aus und danach ist nix mehr meistens. Das heißt, Folgeseminare ein halbes Jahr später oder ein Jahr später, die nicht wieder mit Null anfangen für wieder eine neue Runde, das muss natürlich auch sein. Aber da ist glaub ich

wirklich echt eine Lücke, dass man die Leute wieder [zusammenholt]. Manchmal versuchen die das auf Plattformen, und ja meinetwegen, Plattformen sind super-nützlich für alles Mögliche, aber zusammenkommen und wirklich in kleiner Runde austauschen und reden ist unschlagbar. (27:35) Und da mindestens ein halber Tag, vielleicht ein ganzer Tag Folgeseminare. (*Diese Folgeseminare sollten im besten Fall wieder mit ÖSZ-Expertinnen abgehalten werden*). Wobei Kombination, ich meine ich glaube es braucht schon auch immer Leute, Praktikerinnen, die das selber eingesetzt haben zum Austauschen und dann eben irgendeine ExpertIn vom ÖSZ die dann eben Hintergrunderläuterungen, weiterführende Literatur kennt und solche Dinge.

(28:25) Was würden denn LehrerInnen so brauchen, und ich hab gesagt Folgeseminare, nicht nur Neustarterseminare, sondern einen Tag für fast die idente Gruppe vom Vorjahr. Wie geht's euch, wo seid ihr stecken geblieben, einfach dass man noch mal einen Motivationsschub kriegt. [...] Wenn man das in der Schule als Team beginnt, dann kann man das ja auch SCHILF- mäßig machen, dann setzen sich im Idealfall, ja Traumwelt, die KollegInnen 1,2 mal im Semester oder einmal im Monat bei ihrem „English Tea-afternoon“ [zusammen], ja ich phantasie, und sagen „wie geht's denn dir damit und was hast denn du gemacht“ und Austausch oder so. (29:15) Und wenn das aber oft nur eine KollegIn ist, wie es in den Anfängen oft war, dann ist man da vielleicht ganz schön alleine. [...]

(33:00) Wie waren die Haltung von den DirektorInnen? Wie war die Haltung von KollegInnen zu Beginn?

Das geht eben auch schon zurück auf das vorherige [Krieger-Portfolio]. Da [ist das auch eine] spezielle Wiener Geschichte, muss ich einfach so erzählen. Die Frau Fachinspektor war sehr interessiert, Neuerung an Schule einzuführen und es gab etliche Maßnahmen die an den Wiener HAKs gemacht wurden. [...] Da gab es die „diagnostic checks“ an der Schnittstelle Unterstufe-Oberstufe. Dann gab es ein verstärktes Einführen von Dingen wie die Fremdsprachenzertifikate, Fremdsprachen in der Übungsfirma und und und – da gab es im sprachlichen Bereich [viele Änderungen]. Die Fachgruppenkoordination wurde verstärkt in den Aufgabenbereichen der Schulen, also da gab es in den Schulen irre viel, das da los war. Und das kam ziemlich zeitgleich, so 2003,4,5 (34:10) so ganz intensiv mit den Portfoligeschichten. Und das ist deshalb wichtig weil auf der Direktorenebene die Direktoren mitbekommen haben, puh, aha, in den Sprachen da wird viel transparenter gearbeitet, da sitzen die Fachgruppen in den Schulen zusammen und müssen schauen, dass sie die selben Anforderungen bei den Wiederholungsprüfungen am Ende des Jahres haben, bei den Maturen, bei den Schularbeiten unter Umständen, müssen sich über Mindestanforderungen Gedanken machen. Das war alles im Sinne der Direktoren. Die haben zwar kein Ressourcen oder Zeit zur Verfügung gestellt, aber die Outcomes immer begrüßt.

(34:45) Und die wurden einfach von der Frau Fachinspektor informiert, ja das gibt es jetzt und sie haben das zu unterstützen. Ja die haben dann nicht gewusst, und hatten weder Geld um da etwas zu unterstützen, aber die waren dann interessiert zu hören, wie schaut denn der Elternbrief aus, den wir an die Eltern ausschicken um die Eltern zu informieren. [...] (35:20) [Die Haltung der Direktoren war] nicht aktiv, aber wohlwollend, unterstützend ist eine gute Formulierung, weil die gewusst haben, das geht mit der Qualitätsinitiative die im BHS-Bereich steht nicht ganz einher.

(36:00) Soll das ESP ab der Grundschule verwendet werden, oder hat eine Quereinführung auch Vorteile?

Wie alles im Leben hat das Vor- und Nachteile. Natürlich sehe ich viel mehr Vorteile wenn das schon so früh wie möglich beginnt. [...] So früh wie möglich SchülerInnen sich mit dem Lernprozess reflektierenderweise auseinandersetzen, nämlich: was will ich denn lernen, was kann ich denn schon, ah jetzt ohne Reihenfolge, wo will ich denn hin, was sind meine Stärken, wo muss ich noch zulegen, wer kann mir dabei helfen, worum geht's in meinem Sprachlernen überhaupt, wie viele Sprachen spreche ich denn schon von zu Hause. Je früher dieser Prozess beginnt [desto besser]. [...]

(37:00) Also wenn SchülerInnen aus der Unterstufe schon kämen und sagen, ja ich weiß wie ein Deskriptor aussieht und ich weiß was gemeint ist mit ein Hackerl, oder zwei Hackerl oder ist Priorität- das ist natürlich super. Wobei man dann natürlich den Fall annimmt, das SchülerInnen damit Spaß gehabt haben und das einfach irgendwie wohlwollend zur Kenntnis genommen wurde. Ja, dass die Schüler da alle enthusiastisch sind, ja, aber dass das im Sinne des Erfinders gemacht wurde, ja, dann ist es gut. (37:35) Wenn ich eine Klasse übernehme und die Klasse vorher hat mit dem Portfolio anders gearbeitet als eigentlich intendiert, das kann ja auch passieren, dann ist es mir lieber die haben [das ESP 15+] noch gar nicht gesehen als sie haben [es gesehen], und sagen: ah, ja das Portfolio ist da wo wir abhaken müssen einmal im Semester und öd. Also, weil da fängt man dann bei minus Null an und muss die erst mal umpolen und das ist mühsam. Also, da steig ich lieber selber quer ein auf einer höheren Stufe. [...] (38:10) Wer nicht überzeugt ist, und das Portfolio wie in unserem Fall verwenden muss weil es vorgeschrieben ist, und dann die Schülerinnen eben nicht so gut damit arbeiten, dann mh.

Wir das ESP 15+ schon in der HAK flächendeckend verwendet?

[Es geht hin zum ESP 15+, und eher weg vom Krieger-Portfolio] Eindeutig, weil es einfach besser zu neuen Dingen passt. Die Checklisten waren nicht schlecht in dem alten [Krieger-Portfolio], aber alles was das Interkulturelle ist, ist da einfach fünfmal soviel drinnen, viel besser ausgearbeitet und alles auch in Bezug auf Lernerautonomie und Selbsteinschätzung. Der Dossier-Teil ist viel toller gestaltet. Und von der CD will ich da gar nicht reden, weil die ist einfach [super].

ESP-Preis als Grenze:

(39:25) Es ist der Preis ein echtes Hemmnis, der Verlag bemüht sich und kommt auch entgegen. In der Schulbuchaktion 15 Euro im ersten Jahr unterzubringen ist unmöglich. Es ist wirklich unmöglich. [...] Also an meiner Schule und wir sind eine ganz normale, öffentliche Bundes-HAK, wo keine besonderen Schwerpunkte [sind], aber im ersten Jahr ist wahnsinnig viel zu bestellen. Und die Tatsache, dass ich das ja 5 Jahre verwende ist schon gut, aber diese 100€ Schulbuchbudget im ersten Jahr das ist nicht erweiterbar. Manche Schulen bestellen dann klugerweise, und das wird vielleicht die Autoren freuen, kein Lehrbuch für das Fach Persönlichkeitsbildung. [...]

(40:35) Die Lösung die andere Schulen jetzt haben, ist dass SchülerInnen sich das jetzt einfach selbst ankaufen, eben mit der Begründung es gilt ja für mehrere Sprachen und für mehrere Jahre und irgendwann im Laufe des Jahres, außerhalb der Schulbuchaktion haben die Eltern diese 15 Euro dann irgendwie aufzubringen. Und konkret an meiner Schule schaut es so aus, dass wir das nicht im September machen können, da schaffen das die Eltern budgetmäßig nicht. Ich bin in einem finanziell-ökonomisch etwas schwierigerem Bezirk, da sind die 15 Euro im September finanziell einfach nicht drinnen. Wir warten dann bis November oder so und steigen eben dann nicht in der dritten Schulwoche mit dem Portfolio ein, sondern erst vor Weihnachten, oder nach Weihnachten.

(41:25) Ich werfe das dem Verlag nicht vor, das Problem liegt, dass der Beitrag für die Schulbücher schon ewig nicht erhöht wurde.

(42:00) Gibt es Überarbeitungsvorschläge für das ESP 15+?

Mit dem kann man sicher so losstarten wie es ist, einzelne Dinge: Da muss man einfach schauen, was tut sich im österreichischen Schulsystem in den nächsten Jahren. Denn je paralleler das ist zu den allgemeinen Bildungszielen und allgemeinen Direktiven aus dem Ministerium, [...] desto besser ist dann die Akzeptanz bei den LehrerInnen. Ja, also wir haben Qualitätsinitiativen im BHS-Bereich ist da sehr, sehr viel im Qualitätsbereich mit Jahresqualitätszielen, die lauteten 1 Jahr Transparenz in der Leistungsbeurteilung, ein Jahr lauten sie Lernerautonomie und Individualisierung und wer weiß was in 2 Jahren wieder.

(42:45) Solange viele Sachen da drinnen sind die dort gut hinpassen, da macht man LehrerInnen die Arbeit einfach leichter. Und ist heute glaub ich, durch die heutigen technischen Möglichkeiten, Dinge auf die Website zu stellen, ich mein wie man unter LehrerInnen das wieder verbreitet ist das nächste, aber einfach zu sagen Individualisierung bedeutet da da da und das Portfolio hilft dabei in

der und der Form. Lernerautonomie können Sie damit trainieren indem sie da da da.... (43:25) [...] Wenn einmal ein Update ist, dann ist einfach ganz wichtig, dass es da ganz dranbleibt an all diesen neuen Dingen. [...]

(43:40) Wobei ich glaub dass das bei LehrerInnen schon ganz gut angekommen ist. Wenn man sich den neuen, oder nicht mehr ganz neuen AHS-Lehrplan für erste und zweite Sprachen anschaut, der ist ja so wunderschön am GERS entlanggeschrieben, dass das glaub ich wirklich allen KollegInnen wirklich irrsinnig einleuchtet wie Lehrplan, GERS und Portfolio und standardisierte Matura dann auch, wie das alles zusammenhängt. (44:00) Bei den BHS beginnt jetzt die Lehrplanüberarbeitung und da wird sicher auch noch viel mehr der GERS hineingeschrieben werden. Und ich glaub das ist, gegenüber von vor 5 Jahren ist da irrsinnig viel geschehen. Das passt. Das geht genau in die richtige Richtung. (44:15)

(45:00) Inwieweit ändert sich die Rolle der Lehrerin, bzw. des Lehrers?

Es ändert sich die Aufgabe der SchülerInnen sehr viel. Das ist jetzt eine feige Antwort, nein. Wenn man an die Prinzipien von Lernzielsetzung, Lernerautonomie, Selbstbeurteilung, diese Dinge glaubt, dann ändert sich wahnsinnig viel. Dass der Lehrer jetzt wirklich nur mehr als Coach begleitet und sich die SchülerInnen die Ziele individuell setzen und so, das hat in meinem Unterricht noch nicht so voll [gegriffen]. An meiner Schule gibt's leider kein kooperatives offenes Lernen zum Beispiel, da gibt es ja schulorganisatorische Möglichkeiten noch viel mehr zu machen, mit der Individualisierung und diesen Dingen.

Im Unterricht selber ist es für mich irrsinnig spannend als Lehrerin mit den Deskriptoren zu arbeiten und einfach zu schauen was sind unsere Klassenlernziele und wo wollen wir denn hin, und mit den SchülerInnen lernen zu interpretieren was sind am Übergang von B1 zu B2 in diesem Jahrgang da unsere Ziele. Und dass wir einfach schauen, welche Dinge möchten SchülerInnen denn dieses Jahr machen und lernen wollen- also da ist einmal eine wichtige Rolle des Lehrers in der demokratischen, gleichberechtigten Zielsetzung. (46:10) Dass die SchülerInnen sagen wir möchten gern das und das machen und wir schauen begleitend zum Lehrplan und Portfolio, was ist noch drinnen oder so. Wobei ich zu diesem demokratischen Maßnahmen sagen muss, die hab ich ja vor dem Portfolio auch schon machen können, und das haben ja auch Leute gemacht. (46:20) Also insofern bestärkt das viele Trends die einfach in der Luft lagen und ja schon da waren. Das ist einmal das Eine.

[...] Viele Dinge die ich als Prinzipien eben hab, diese Selbsteinschätzung und Partnereinschätzung,... spannend, funktioniert toll. Die Reflexionsblätter im Dossier-Teil zum Beispiel zu „meine eigenen Arbeiten“ die sind genial, die sind sehr, sehr gut und leiten SchülerInnen einfach wirklich an diese Dinge umzusetzen.

Brauchen SchülerInnen die Anleitung des Lehrers noch sehr intensiv, oder ist das offensichtlich, dass sie da schon autonom handeln können?

Naja, das kommt darauf an. Wenn sie es in der Unterstufe schon hatten, dann brauchen sie nicht mehr viel Begleitung, denn dann ist das eine Fortführung. [Aber wenn das die SchülerInnen noch nicht flächendeckend kennen] und auch noch nicht so gut ausgerüstet sind mit der Fähigkeit „aha, das kann ich gut und das ist nun gut an meiner Arbeit“. Das heißt, da brauchen sie eine gezielte Heranführung, immer einen Schritt mehr. (47:50) So ein [Selbst-Evaluations-]Blatt super hilfreich ist, aber es braucht einfach viel Begleitung durch den Lehrer. Das heißt, bis sie mit dem Portfolio dann autonom arbeiten können, brauchen sie gut viel Unterstützung. So wertvoll das ist, dass sie das auch genießen und verstehen. Beim interkulturellen Teil geht das viel flotter und schneller. Da machen sie es auch in anderen Unterrichtsfächern. Das interkulturelle Arbeiten in Europa und in der Welt mit Geschäftspartnern aus verschiedensten Kulturkreisen, abgesehen vom eigenen multikulturellen Make-up der SchülerInnen, ist ein echt großes Thema. (48:30)

Wie lange dauert es, bis SchülerInnen mit den Deskriptoren vertraut sind?

Das kann relativ gut und schnell gehen. (48:40) Und SchülerInnen sind da sehr offen, genauso wie LehrerInnen sagen, „was heißt der Deskriptor und was ist das jetzt genau?“ Oder: „Diese Übung

die wir heute gemacht haben, diese Schreibübung, die passt zu gar keinem Deskriptor, wieso gibt's da keinen?“ Genau diese Erfahrungen machen SchülerInnen auch und finden das eigentlich eh ganz okay, dass man eben bei einer Liste von 6 Deskriptoren, oder 7 oder 8 nicht alles genau drinnen hat. Also da find ich, das geht gut. Und SchülerInnen haben, nicht jede Klasse gleich ist meine Erfahrung, an dieser „wir reflektieren jetzt mal über den Lernprozess und fragen, und machen mal eine Pause und machen einmal ein Nachdenken; wozu, woran, wie machen wir es und wer macht was, wann, wo geht's weiter, wo wollen wir hin“. Das macht irrsinnig Spaß. Also wir haben da in einer Klasse, das war kurz vor oder nach der Pilotphase einfach mal diskutiert „Wie sagt denn ihr in der Sprache zu dem?“ und „Wenn du das Wort Tisch hörst, was stellst du dir darunter vor?“ und „Wie heißt das? Wie sind da Sprachen deckungsgleich oder nicht?“. Also ich war relativ erstaunt in der Klasse, die ich so gar nicht noch kennengelernt hatte, wie viel Lust da am Reflektieren vorhanden war. Spannend, ja.

(50:45) Wie haben Sie die Einführung des ESP gemacht? Was bewährt sich?

[...] Je praktischer man es einführt, desto besser. Also wenn man am Ende einer Woche, einer Einheit, einer Stunde sagt „Was haben wir denn heute gelernt? Was habt ihr heute gelernt und was könnt ihr jetzt am Ende dieses Kapitels im Buch?“ zum Beispiel, und die SchülerInnen sagen „Naja, jetzt können wir...“. Das heißt, ohne das Wort Portfolio verwendet zu haben, ohne das Instrument zu haben. Weil wenn man da einmal beginnt, „was können wir jetzt besser als früher?“, das ist eine gute Einführung, eine praktische [Einführung].

(51:10) Oder dass wir sagen, im nächsten Kapitel im Buch wird's gehen um „Küche, Lebensmittel“, was glaubt ihr denn was wir dort lernen werden? Dann denken sie nach und sagen sie „Naja, einkaufen gehen“. Und dann sag ich „jaja, aber was heißt denn Einkaufen gehen konkret?“ und dann sagt einer: „Naja, Produkte muss ma noch ein paar lernen, da kenn ma noch nicht so viele Lebensmittel“ und ein anderer sagt: „naja, Zahlen können wir schon, die können wir gut“, sagt der nächste: „Kann ich nicht mehr.“ Und da ist man sofort mittendrin im reflektieren und was brauchen wir. Das reißt jetzt auch nicht jeden Schüler mit vom Hocker, aber sie gehen dann so mit.

Natürlich wenn ich jetzt sag: „Ich brauch jetzt von euch 15 Euro, weil wir kaufen da jetzt ein Reflexionsinstrument“, werden alle sagen „mh“. Also idealerweise hat man schon diese Reflexion, Zielsetzung und Partnerbeurteilung und solche Dinge geübt, bevor sie das in die Hand bekommen. (52:00) [...] Weil sonst denken sich SchülerInnen, die in der Reflexionsfähigkeit nicht so geübt sind oder es nicht so gewöhnt sind, wenn sie dieses Ding sehen „na prack!“ [...]

Wann werden Schüler und Eltern über den Einsatz des ESP 15+ informiert?

(52:30) Sobald wir die Bestellung losschicken müssen wir auch den Elternbrief ausschicken und eben argumentieren und schön formulieren. Da gab es vom ÖSZ Modelle und das haben wir adaptiert. Und heuer adaptieren wir ihn wieder, weil unser erster Jahrgang heuer [jene sind] die teilstandardisierte Matura sein werden. Weil wir wollen auch das noch hineinschreiben, damit die Eltern sagen „ja unbedingt“. [...] Aber sobald dieser Brief an die Eltern rausgegangen ist, wollen die Schüler wissen was ein Sprachenportfolio ist. [...]

(54: 10) Wie schnell kann man Schüler für das ESP begeistern? Welche Faktor war denn förderlich?

Förderlich ist wenn sie stolz auf ihre eigenen Arbeiten sind und wenn sie gern was ins Dossier einfüllen. (54:15) Förderlich ist es wenn sie sehen, dass wir gute Dinge schon erreicht haben, dass wir Teile von Deskriptoren haben, dass wir gut unterwegs sind. [...]

(55:05) Wenn man SchülerInnen begreiflich machen kann, wir können nicht alles da vorne und das hat wahnsinnig viel Seiten und wir lassen uns jetzt nicht erschlagen von dieser Fülle, sondern schauen was uns passt. Dass es zu ihrem Unterricht gut passt. Und wenn sie einfach merken, dass viele Dinge, die wir im Unterricht schon gemacht haben, nämlich Partnerbeurteilung versucht oder

eben ausgewählt haben auf welche Leistungen, Referate, Hausübungen oder sonstiges wir stolz sind. Wenn sie das schon haben, dann passt das gut. (55:35)

(56:00) Stellt/e die Integration des ESP15+ Schwierigkeiten oder eine besondere Herausforderung dar?

[...]

Es braucht auch nicht viel Zeit, es reicht eine Reflexion von 10 Minuten in der Stunde und dann macht man eh ohne. Und in der nächsten Woche wieder. Also es ist jetzt nicht der Massenaufwand wenn man es gut integrieren kann. Aber ein Anfänger weiß das oft noch nicht so. (56:35) [...]

Unterstützungsmaßnahmen für LehrerInnen in der ESP15+ Verwendung:

(57:00) Austausch ist sehr wichtig, in irgendeiner Form. [Ob online Plattformen gut sind oder nicht], das ist eine Altersfrage. Viele meiner KollegInnen sind noch nicht die wahnsinnigen Plattform, Facebook- Bloggerinnen und wir haben es einfach auch oft gern als „incentive“, dass wir auch mal einen Tag aus der Schule rauskommen und dass man dann einfach in einer angenehmen Atmosphäre mit Leuten reden kann. Und gewisse Dinge reden sich einfach schneller als 27x Kommentare zu schicken. Wobei eine Plattform wie am ÖSZ, wo man jemanden der in Tirol sitzt anmailen kann, weil man da eine Experten-Emailadresse hat, das ist schon super. Es ist nicht jedes Bundesland so einfach zu handhaben als Wien. [...] Es ist beides ideal: wenn man zugreifen kann auf unterstützende Materialien und gelegentlich ist eben ein Austausch, wo auch ein Experte dabei ist, zielführend.

(58:30) Inwieweit wird das ESP einen Wandel im Sprachunterricht auslösen? Ist das ESP ein change agent?

Ja, ein „change agent“, einen Wandel hat es schon ausgelöst. Und im Moment ist so viel „change“ im Sprachunterricht da, dass es glaub ich eines von den change agents ist. Weil im Moment haben wir wahnsinnig viele changes die im ganzen Sprachunterricht in Österreich da sind. Da ist es ein wahnsinnig guter Begleiter.

Changes zu mehr Bewusstsein, welche Kompetenzen haben Sprachlernende, das kommt jetzt von allen Seiten. [...] Ein anderer [change agent] ist die Beschreibung laut Lehrplan und die Maturaanforderungen, wie dass es jetzt eine kompetenzorientierte Matura ist. Dass man dort auf Seminare geht uns schaut was wird dort unter Kompetenzen verstanden und wie schauen daher die Aufgabenstellungen aus, das ist ein anderer change agent. Ja, wobei der Portfolio lustbesetzter ist und einfach die Möglichkeiten die es bieten für die Unterrichtsarbeit, was konkret da ist, das ist eindeutig da.

Für gewisse Dinge, die jetzt nicht in einer standardisierten Matura überprüfbar sind, nämlich die self-correction und die Reflexion über Zielsetzung also da ist es sicher ein change agent.

(59:50) Und ich glaub es tun sich eben Lehrer wahnsinnig schwer, mit dieser neuen Lehr- und Lernerrolle, da einfach ein bisschen abzugeben und die Zielsetzungen und die Individualisierung im Unterricht und die Lernerautonomie sind eine riesige Herausforderung. [...] Viele Unterrichtsformen sind schon, offenes Lernen,.. da ist Vieles schon da wo Lehrer das schon abgegeben haben, aber gerade bei Individualisieren und bei Zielsetzungen und bei solchen Dingen und auch in unseren immer noch relativ großen Klassen individualisieren. Da sind Leute einfach noch nicht mit allem Rüstzeug ausgerüstet (1:00:30) das heißt da läuft das Portfolio sicher parallel zu Schulungen die diese Dinge unterstreichen. Und da kann man sagen, da ist ein gutes Instrument da, um den Prozess zu begleiten, das geht exakt in dieselbe Richtung.

(1:01:00) Welche Beteiligten profitieren vom ESP am meisten?

Ja, SchülerInnen. Ich glaub schon. [...] SchülerInnen ja, es ist für SchülerInnen natürlich anstrengender sich selber was überlegen zu müssen und über die eigenen Ziele [nachzudenken]. Wenn ich etwas vorgesetzt bekomme, da mögen viele lieber und sind es vielleicht auch gewöhnt oder so. Aber da geht der Trend der Zeit nicht hin. Also für die SchülerInnen ist das ein

humanistisches, kantianisches, ein Element zur Selbsttätigkeit, zur Entwicklung, zur Reife, zur Mündigkeit, zu allem möglichen.

(1:01:35) Und auch für SchülerInnen zu wissen, ja die Dinge mach ich jetzt und das gehört mir und liegt in meiner Verantwortung, das ist schon gut. [...]

Gibt es weitere change agents?

(1:02:45) Neue Schulbücher, ganz wichtig, als weiterer change agent. [...] Da sind die SchülerInnen auch Gewinner, weil die Schulbücher, da gibt es jetzt bessere und schlechtere neue, aber alle oder fast alle haben drinnen, Seiten „was kann ich am Ende des Kapitels, was hab ich erreicht“, das ist irrsinnig eingängig. Ja, da muss man jetzt schon fast aufpassen, das Lehrer dann nicht sagen „das ist im Buch eh schon drinnen, da brauch ich das Portfolio jetzt gar nicht mehr.“ Wo sie eben dann das Portfolio reduzieren würden auf die Checklisten und auf die anderen Dinge vergessen. Da muss man jetzt aufpassen, aber Dossier-Arbeit-Vorschläge sind in den Büchern auch drinnen, das greift sehr gut ineinander und da glaub ich hat das Portfolio einen wahnsinnigen change herbeigebracht. Also, das war nicht das Einzige warum sich die Schulbücher geändert haben, also der GERS dahinter und so und die neuen Anforderungen, das ist klass.

(1:03:40) Auch bei der Gestaltung der Überprüfungen. Unsere Schularbeiten haben sich auch sehr verändert in den letzten Jahren. Das war nicht nur Verdienst des Portfolios ist, aber begleitend, das war auch eine von diesen Änderungen. Es gibt KollegInnen zum Beispiel die schreiben zu den Schularbeitenaufgaben dazu, welchen Deskriptor diese Aufgabe erfüllt. Da sind wir geteilter Meinung. Denn ich finde, dass die Schularbeitenangaben ohnehin schon sehr überladen und überfrachtet sind und ich finde alles was SchülerInnen ablenkt schreibe ich dann nicht drauf. Ich habe aber vor kurzem eine Version einer Kollegin, die auch Seminare dazu macht und das Portfolio sehr gut kennt, gesehen. Wo wirklich nur in einer Zeile bei der Schreibaufgabenstellung [der Deskriptor steht]. Also wo ich mir dann gedacht habe, dass es ja [offensichtlich auch unauffällig geht]. [...]

Und bei der derzeit gültigen Matura, haben wir seit einigen Jahren auch die Deskriptorenlisten [dazuzuschreiben]. Und wo haben die Leute die Deskriptoren her? Nicht aus dem GERS, sondern aus den Portfolios. (1:05:00) Denn den GERS hat immer noch erst die Minderheit gelesen. Change agent auch da noch mal, dass wir das bei der Matura dazuschreiben und dass das auch die Qualität der Arbeiten verbessert. Weil man dann sieht, puh, in Aufgabenstellung 3 und 5 ist das der exakt selbe Deskriptor, ist die Streuung in meiner Schularbeit oder Matura groß genug. [...]

(1:06:00) Was würden Sie einer Lehrperson mit auf den Weg geben, die sich für die ESP-Verwendung entschlossen hat?

Sehr, sehr offen sein für das was von der Klasse entgegenkommt, weil man das meiner Erfahrung nach nicht immer wirklich genau abschätzen kann. Schauen worauf SchülerInnen gut abfahren und nicht sagen, „ich entwickle jetzt einen Portfolio-Einsatzplan für die nächsten 3 Monate“, sondern das „on the go“ machen und einmal hineintapsen in verschiedene Bereiche. Und einfach schauen, was kommt jetzt in der Klasse zu dem Moment gut an- und dann da weiterentwickeln. Und bloß nicht ein „ich muss da viel und ganzheitlich und ganz viel machen“, sondern Schritt für Schritt und dann schauen was gut funktioniert. Weil es eben so viele Einsatzmöglichkeiten gibt. Und da viel auf die SchülerInnen hören und sich nicht von denen in der Klasse die „mpf“ sagen entmutigen lassen. In der Klasse wir es immer ein paar geben die das nett finden, dann wird's eine Masse geben die sagen „naja, kommt eben was Neues im Unterricht, haben wir immer, machen wir eben mit“ und einfach schauen dass man die kritische Masse damit erreicht. Das wird nie allen gefallen. Sich nicht entmutigen lassen, weil es kann nicht immer alles gut, oder gleich gut gehen.

10.5.3. Interview 3

Transcription - Interview 3:

Interview:	Abbreviation:	Duration:	Date:
Third interview	I3	53:17	January 25 th , 2011

*Einstiegsgespräch bezüglich bisheriger Lehrtätigkeit (HTL)
Mitarbeit am ESP15+ von Beginn an*

(3:05) Wie war denn Ihr Zugang zum ESP 15+? Wie sind Sie dazu gekommen?

Im Grunde genommen bin ich vom ZEPs [Zentrum für berufsbezogene Sprachen] gefragt worden, ob ich daran mitarbeiten möchte. [...] Die persönliche Motivation war, weil ich im Sprachunterricht einfach auch die Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler stärken wollte. Diese Selbstreflexion hat mir sehr gut gefallen. Dann auch dieser integrative Aspekt, mit Muttersprache, Fremdsprache; in dem Sinne also die Integration von den Leuten, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Einfach dieser praktische, eigenverantwortliche Grundansatz hat mir eigentlich immer wahnsinnig gut gefallen. [...] Und weil es meiner Meinung nach für den berufsbildenden Bereich in die richtige Richtung geht, dass man einfach ein „best of sich selbst“ anlegt und sich mit dem präsentieren kann. [...]

(4:45) Wie war denn Ihre erste Grundhaltung zum ESP?

Sehr, sehr positive Neugierde in welche Richtung das geht und ein anderer Aspekt im Sprachenunterricht, wo man wegkommt von diesem altmodischen Schüleransatz, wo der Lehrer vorne steht und spricht und die Schüler zuhören oder auch nicht.

(5:00) Welche Erwartungen hatten Sie zu Beginn (bzgl. Neuerungen, Verbesserungen)?

Die waren durchaus groß. [...] Vielleicht eine grundsätzliche Verbesserung, die jetzt noch nicht angesprochen war, den Schülerinnen und Schülern auch irgendwo ein bisschen die Angst zu nehmen vor dem Reden und auch vor dem Schreiben, weil es ja grundsätzlich in der Schülerverantwortung liegt. Und wegzukommen von diesem, was man auch von der Uni her so drinnen hat, dieses Fehler zählen. Also einfach die Angst nehmen und eine Sprache einfach eigenverantwortlich auszuprobieren.

Wie war die Aufgabenverteilung in ESP Entwicklung? Welche Aufgabe kam Ihnen zu?

(6:00) [...] Kollegin [x] und ich hatten BHS Standpunkt in der Gruppe zu vertreten, weil ja auch die Stundenanzahl von den Stundentafeln her erheblich auseinanderklafft, einerseits zwischen AHS und BHS und andererseits auch innerhalb der BHS erhebliche [Unterschiede bestehen]. [...] Wir haben dann versucht Deskriptoren zu formulieren die dann nur die BHS betreffen, damit wir dann eben voll mitkönnen. Diesen Praxisbezug herauszuarbeiten, das war eigentlich unsere Aufgabe. [...]

Nach diesem Rückblick- nun ein Sprung in die Gegenwart:

(7:20) Was ist das ESP und was macht es?

Für mich ist das ESP eine wertvolle Ergänzung zum klassischen Englischunterricht, zur Stärkung der Selbstkompetenz im Sprachenlernen. Es kommt für mein Gefühl, obwohl ich da keine direkten Daten habe, im HTL-Bereich ein bisschen zu wenig zum Einsatz. Es wurde von vielen Bibliotheken angekauft, im Unterricht wird es von einigen sehr, sehr engagiert umgesetzt, von vielen nicht die aber auch das Prinzip ein bisschen missverstanden haben, dass sie es als „on top“ sehen, anstatt integrativ im Unterricht einfach mitführen zu lassen.

Und da ist die HTL einfach geschlagen mit der Stundentafel mit nur 2 Stunden Englisch pro Woche. Es sind zwar dann 5 Jahre und wir da jetzt eben versuchen da gegenzusteuern. Und da ist mir das ESP sehr wertvoll mit CLIL, dass man in der neuen, kompetenzorientierten Lehrplangeneration fix verankert hat. (8:00) [...]

Vom Einsatz her, wie gesagt, würde ich mir wünschen, dass es im Unterricht vermehrt als integrativer Bestand verstanden würde. (9:00)

(9:05) Wir das ESP von Lehrpersonen als zusätzliche Belastung wahrgenommen?

Schon, ja. Ich habe die Befürchtung, [...] [dass es von viele als Belastung wahrgenommen wird]. Von Vielen bekommt man das Argument, „was noch alles“- jetzt haben wir nur zwei Stunden und nun sollen wir das auch noch machen. Und da ist irgendwo die Philosophie etwas missverstanden worden. Ein zweiter Nachteil, oder auch nicht ist, dass es Viele einfach nicht integrativ einsetzen, sondern sich Stückerl, die sie für den Unterricht brauchen können, einfach rausholen. Entspricht zwar nicht der Philosophie des Gesamtpakets, aber andererseits ist es mir fast lieber wenigstens ein bisschen etwas zu machen als gar nichts.

(10:10) Welche Einführungs-Vorschläge haben Sie? Welche Teile eignen sich besonders zur Einführung?

Für die HTL sprechend. Im ersten Jahrgang, wo doch die Multikulturalität in den Klassenzimmern relativ hoch ist, ist das ein guter Einstieg um eine Vertrauensbasis erstens einmal zur Lehrkraft und andererseits auch ein gewissen Selbstbewusstsein zum Sprachenlernen herzustellen. Dabei rede ich jetzt gar nicht so sehr von Englisch, sondern eher von den Migranten, dass da die Wertigkeit der eigentlichen Muttersprache einfach erhöht wird, dass sie stolz darauf sind und das nicht verstecken und sich entschuldigen, dass Englisch ja eigentlich schon die zweite Fremdsprache ist. Das wäre für mich ein idealer [Einstieg].

Und auch dass man von Anfang an immer wieder darauf hinwirkt, dass diese Sammlung mit Hausübungen passiert, die dann reflektierend selber verbessert werden und die Schüler dann diese Sammlung von „best of“ langsam aufbauen und anlegen [fürs Dossier]. (11:00) [...]

(11:45) Welche Schülerkompetenzen fördert das ESP vorrangig? (→ Beizettel des Interviews)

Also den Punkt zwei und drei hab ich eh schon mehrfach erwähnt. Und eins und vier kann ich eigentlich nur voll unterschreiben. Weil es wird transparenter nicht nur für den Lehrer, sondern auch für den Schüler, weil man damit wegkommt von dem blöden Fehler-zählen wegbringt, das ja nach wie vor durchs Studium sehr, sehr verankert ist. Und gleichzeitig auch für die Eltern, wenn sich diese einmal Zeit nehmen das durchzublättern, dass man einfach das Positive verstärkt und weg von dieser schwarzen Negativpädagogik kommt. Dadurch wird das Selbstbewusstsein eine Fremdsprache einfach anzuwenden gestärkt. (12:20)

Das vierte, das hab ich zwar bis jetzt vergessen, ist mir aber ein ganz, ganz ein wichtiger Punkt, das ist das mit der individuellen Zielsetzung weil das voll auch auf Ministeriumsebene liegt. Wesentlich mehr jetzt als zu dem Zeitpunkt der Entwicklung ist diese Individualisierung des Lernprozesses. Also in der Hinsicht ist es voll auf der Schiene die momentan von uns forciert wird.

(13:15) Können Sie eine Reihung der pädagogischen Funktionen vornehmen?

Ich würde den Lernprozess von der Priorität her als letztes anführen. [...] Ich glaub die Interkulturalität hat für mich in den ersten Lehrjahren die Prioritätsstufe eins, nämlich auch zum Erzeugen einer besseren Klassengemeinschaft und einer Akzeptanz untereinander. Und die Lernerautonomie wird aufsteigend in den Lehrgängen immer wichtiger weil es auch von den fachtheoretischen Lehrgegenständen eingefordert wird und bei uns dann im 5. Lehrgang einfach in dieser Diplomarbeit gipfelt, wo die Schüler einfach eigenständig mit Firmen zusammenarbeiten müssen. Da brauchen sie ein eigenes Zeitmanagement und und und. Und da wäre das auf Sprachebene für mich ein gutes Hinführen zu diesem Ziel. Und die Individualisierung möchte ich nicht erst an dritte Stelle reihen, sondern die deckelt bei mir einfach über alles drüber. Dass man ganz einfach immer wieder Eigenverantwortung fordert und positiv, individuelle Zielsetzungen ganz einfach fördert.

(14:30) Welche Vorteile bringt der ESP- Einsatz für den Lehrer?

Ich glaube, dass ein Lehrer der das wirklich integrativ einsetzt, seine Schülerinnen und Schüler wesentlich besser kennen lernt. A von der Motivation des Spracherwerbs und B die Stärkung der positiven Pädagogik und Wegführen von diesem Schwarz-denken und Fehler-zählen. Der Aspekt „das kannst du“ gefällt mir wahnsinnig gut, im Gegensatz zu dieser Altpädagogik mit „du kannst 1,2,3 noch immer nicht“. Und ich glaube das ist ein sehr guter Synergieeffekt zwischen Lehrerinnen und Schülern, dass da viel mehr Vertrauen entsteht und dass sich die Leute die Sprache anwenden trauen. [...]

Bringt es für die Lehrperson eine Erleichterung in der Vorbereitung?

(15:45) Eine Erleichterung von der Vorbereitung her ergibt sich glaub ich nicht. Ich sehe es nicht als „on top“-Belastung. Die Lehrer sollen sich ja laut Lehrplan auf ihre Stunden vorbereiten, aber das ESP einfach immer als Basisebene mitverwenden und im Unterricht einbauen. Dies bedeutet jedoch für mich keine Reduktion der Vorbereitungsarbeit.

(16:45) Welche Vorteile ergeben sich für künftige Arbeitgeber?

Das glaube ich auf jeden Fall [dass es für den Arbeitgeber eine reporting function erfüllt]. Da kann ich auch wieder aus dem HTL-Sektor immer verstärkter und immer mehr die Meldungen bekommen: „Bitte mehr Englisch, Englisch, Englisch.“ Und es ist sicher besonders bei den Erstbewerbungen sicher ein großer Vorteil, wenn die [Absolventen] diesen Dossier-Teil vorlegen können, einfach als Beilage zum Lebenslauf als „das hat sich bei mir in den Sprachen getan bis jetzt“. (17:15) Die Lebensläufe werden oft schon fast portfoliohaft mit diesen Sammlungen verlangt und da ist es sicher ein Vorteil wenn das vorgelegt werden kann. Es wird zwar meist nicht verpflichtend eingefordert, ist aber bei den Erstbewerbungen sicher ein großer Vorteil.

(17:45) Welcher function (reporting oder pedagogic) wird das ESP vorrangig gerecht?

Ich glaub eher diese pedagogic function. Nämlich auch im Sinne der Entwicklung des Schülers und der Schülerin weil es weit mehr [...] vermittelt, als nur den reinen Spracherwerb.

(18:30) Wie soll das ESP 15+ nach der Matura genutzt werden?

Im Grunde genommen ist es so gedacht, dass [die Schüler] einfach in Eigenverantwortung und Eigenregie gerade den letzten Teil weiterführen um das bei Anfragen als Ergänzung zum Lebenslauf anführen zu können.

(19:00) Welche Schwächen hat das ESP-Konzept?

Die Schwächen momentan sind sicher die, das ist aber eigentlich nicht eine Schwäche des Portfolios an sich, ist dass es viele Lehrer als „on top“ sehen und es wenig bis gar nicht verwenden. Immer mit diesem, ich möchte nicht sagen Vorwand, denn da steckt eine echte Berührungsangst dahinter, zu sagen, dass man den Lehrplan und Lehrstoff durchbringen muss. Da wäre meiner Meinung nach etwas weniger dann mehr und der Einbau von dem Sprachenportfolio wünschenswert.

(19:30) Vom Aufbau her, ist es glaube ich am Anfang, wenn man an der Entwicklung des ESP oder einem Einführungsseminar nicht teilgenommen hat, zu Beginn abschreckend komplex. Es ist denke ich nicht ein Werk, das man aufschlägt und sofort weiß wie man es zur Hand nehmen kann, sondern man muss sich wirklich einlesen und man braucht wahrscheinlich auch ein bisschen Fortbildung in dieser Richtung um es richtig einsetzen zu können. [...] Also in dieser Art ist es wahrscheinlich ein bisschen sperrig für Leute die sich nicht wirklich intensiv damit auseinandersetzen.

(20:00) Welche Art von Unterstützung gibt es denn für Lehrende die an der Verwendung des ESP interessiert sind?

Über den jetzigen Stand kann ich Ihnen nichts mehr sagen. Wie es zum ersten Mal auf den Markt gekommen ist, hat es Multiplikatorinnen und Multiplikatorenseminare österreichweit gegeben, in allen Schulbereichen. [...] Was schon angedacht war, dass die Leute die da dazugekommen sind als

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an die Standorte gehen- inwieweit das funktioniert hat weiß ich nicht mehr. (20:50)

(21:00) Zeigen sich Grenzen und Einschränkungen des ESPs? Wo taucht eventuell ein Problem auf?

Wenn die Vertrauensbasis noch nicht ganz funktioniert, wird das ESP von den Schülerinnen mehr als Benotungsinstrument aufgefasst. So nach dem Motto: Jetzt sagen Sie es liegt bei mir, und jetzt wollen Sie es trotzdem sehen. Aber das ist im Grund genommen einen Anfangsschwierigkeit, die sich relativ rasch legt, da die Schüler dann sehr schnell sehen, dass es unterstützend aber nicht Beurteilungskriterium ist. (21:40)

Das wäre auch ein Grundfehler beim Einsatz wenn es zur Beurteilung herangezogen werden würde, denn das entspricht absolut nicht dem Grundcharakter des Gesamtsystems.

(22:30) Welche Teile des ESP 15+ brauchen eine Überarbeitung?

[...] Ich habe zeitgleich mit Ihrer Anfrage um das Interview eine Anfrage bekommen, dass ich mir gemeinsam mit Kollegin [x] das ESP15+ noch einmal inhaltlich genau anzuschauen. Ich glaube von der Grundstruktur passt es. Was wir wahrscheinlich wirklich machen müssen ist aktualisieren und an Neuerungen, die sich in den letzten Jahren in den Schulbereichen ergeben haben, anpassen.

(23:00) Welche Änderungen gab es in den letzten Jahren im Schulbereich, die eingearbeitet werden müssten in einer Überarbeitung des ESP 15+?

Im HTL-Bereich haben wir nun kompetenzorientierte Lehrpläne in der ersten Generation in einzelnen Abteilungen, die anderen werden in den nächsten Jahren nachgezogen. [...] Und da soll das ESP mit den Lehrplänen etwas abgeglichen werden. Aber da sind die Lehrpläne den Weg gegangen, den das ESP ein paar Jahre vorher gegangen ist mit den Deskriptoren. Da möchte ich einfach schauen ob neue Ziele im Lehrplan hinzugekommen sind, die [im ESP] integriert werden müssen. Aber im Grund genommen, passen der Lehrplan und das Sprachenportfolio von der Grundintention viel besser zusammen als früher die alte Lehrplangeneration. [...]

(25:05) Von der Denkart, von der Systematik sind ESP und Lehrplan wesentlich paralleler als früher. [...]

(27:20) Wie waren die Rückmeldungen der Pilotlehrer? Welcher Art waren die Rückmeldungen?

Grundsätzlich sehr, sehr positiv. Eine meiner engen Freundinnen, die auch sehr intensiv mit dem ESP arbeitet, hat gesagt, dass zu Beginn auch ihre Reaktion war: „was nicht noch alles, in diesen 2 Stunden“. Sie hat es dann aber in einer extrem schwierigen Klasse, in der überhaupt nicht weitergegangen ist, wirklich probiert und zwar auch ausgehend von diesem Integrationsaspekt und auch unter Stärkung dieser Eigenverantwortlichkeit und hat dann innerhalb kürzester Zeit diese Arbeitshaltung über das Sprachenportfolio in die Klasse gebracht und nicht nur im Sprachenunterricht diese Klasse dann wesentlich besser funktioniert hat. Und diese Rückmeldung habe ich zwar nicht so intensiv, aber auch in diese Richtung, von den anderen Kolleginnen und Kollegen bekommen. (28:00)

Kamen auch inhaltliche Rückmeldungen?

(28:20) Die Rückmeldungen der Pilotlehrerinnen waren großteils relativ pragmatisch-praktische Rückmeldungen wie, „die Mappe ist zu groß, die passt nirgends rein“ und so weiter. Aber inhaltlich habe ich eigentlich relativ wenig Kritik gehört. Es sind schon immer wieder Vorschläge gekommen, „könnten wir nicht das auch noch aufnehmen“. Aber am Grundinhalt und an der Grundstruktur hat eigentlich niemand ernsthaft gerüttelt oder kritisiert. [...]

(29:00) Wie waren die Reaktionen des Direktors?

[...] Ich war nicht mehr aktiv dabei. [...] Meine Kollegin wurde unterstützt, in dem Sinne das gesagt wurde „probier es einfach aus“. [...]

(30:35) Soll das ESP zukünftig flächendeckend (und evt. verpflichtend eingeführt werden?

Gerade von der Philosophie dahinter muss es meiner Meinung nach ein freiwilliges Instrument sein, wobei schon wichtig ist, dass man es fortbildungsmäßig immer wieder in Erinnerung ruft, nach dem Motto: „passts auf, das gibt es auch, schaut es das bitte genauer an“, damit das Bewusstsein da ist, dass es das ESP gibt & ich kann mich dafür oder dagegen entscheiden. [...]

(32:50) Hat eine Quereinführung Vorteile, oder soll das ESP besser von Beginn an verwendet werden?

Es ist grundsätzlich glaub ich leichter, wenn die Schülerinnen und Schüler das Konzept bereits von der Unterstufe bereits kennen. Für die, die es nicht kennen hat es den positiven Effekt einer Quereinführung, dass die Neugierde einmal da ist, so nach dem Motto: „was ist das, probieren wir es einfach einmal aus“. [...]

(33:15) Ich verallgemeinere ungern, aber es ist so, dass sich von der Art des Arbeitens die Mädchen leichter tun als die Burschen. Ich habe den Eindruck, dass es den Mädchen mehr gefällt Sachen schön zusammenzustellen, bei den Burschen fällt das entweder rein, oder auch nicht. Und da ist es bei den Burschen, wenn sie es von Beginn an gewöhnt sind, leichter als diese Umstellung wenn sie dann plötzlich ein Konvolut zusammenstellen müssen, das auch halbwegs etwas gleich schaut. [...]

(34:00) Welche Herausforderungen kommen auf Lehrer zu?

[...] Ich würde es wahnsinnig wichtig finden, dass das ESP bei den Neulehrerseminaren auf jeden Fall von Grund auf immer wieder vorgestellt wird. Ich glaube bei den eingesessenen Lehrern, das heißt jetzt nicht, dass die nicht innovativ unterrichten, ist die Angst am Anfang groß [die Schüler „auszulassen“]. So nach dem Motto: „Um Gottes Willen, da hab ich ja keine volle Kontrolle darüber“. Das ist eine Hemmschwelle bei Vielen, den Eindruck hab ich schon. Das bezieht sich aber nicht nur aufs Sprachenportfolio, sondern auf die Grundeinstellung der Lehrer, dass sie immer gerne alles unter Kontrolle haben. Egal ob das nun eine Gruppenarbeit ist oder der Einsatz des ESP bei der Beurteilung, da geht es dann auch einmal lauter zu und das hab ich dann nicht unter Kontrolle. Und da haben einige am Anfang eine Schwellenangst.

(35:00) Das ist insgesamt aber meine ich für das Schulsystem wichtig und das ist meiner Meinung nach im angelsächsischen Schulsystem wesentlich mehr verankert als bei uns, den Schülern mehr zuzutrauen und sie auszulassen, eben zur Stärkung der Eigenverantwortlichkeit. Weil wenn man [die Schüler] bis zum Schluss gängelt, wie sollen sie sich denn dann später in der Arbeitswelt in Eigenverantwortung und Eigenregie zurechtfinden. Weil wir bereiten dann viel zu wenig auf nachher vor. [...]

(35:50) Altes System, welche Schülerhaltung bewirkt das notgedrungen?

[Das bewirkt], dass sich die Schüler vollkommen aus der Eigenverantwortung entlassen und dass sie nur dasitzen und warten was ihnen geliefert wird. Und so spielt aber das Leben nicht, da man sich die Arbeit selber sehen muss. Man muss sich Fehler machen trauen denn in der Arbeit passieren Fehler. Und man muss dazu stehen und sie vertreten können. Wenn man das jedoch immer nur in fertigen Portionen am Silbertablett vorgehalten bekommt, dann tut man sich aber später an der Schnittstelle zwischen Schule und Arbeitsplatz wesentlich schwerer. Oder auch [an der Schnittstelle] von Schule und Universität, wo einem dann auf einmal auch niemand mehr nachrennt und sagt „bitte tu doch“. Und ich glaub dieses „bitte tu doch“ von den Lehrern wird viel zu schwer gewichtet. Er macht es nicht für den Lehrer, weil er ihn gern hat oder eben nicht, sondern er muss auch später einmal Fristen einhalten und für gewisse Sachen später einfach gerade stehen. (36:45) [...]

(37:20) Welche Art von Vorbereitung wäre auf Uni-Ebene sinnvoll?

Ich glaube, dass das in den pädagogisch-didaktischen Teil des Studiums, der meiner Meinung nach immer noch [...] viel zu gering ist. [...] Da rein gehört es auf jeden Fall. Und was meiner Meinung nach auch eine Idee wäre, ist dass man es vielleicht sogar verpflichtend sogar in einem

fachbezogenen Praktikum einfach einmal ausprobiert. Spätestens, jedoch da ist es oft dann eh schon zu spät, im Unterrichtspraktikum dass es dort verpflichtend eingefordert wird, sich auch damit auseinanderzusetzen.

(38:15) Welche Unterstützung brauchen Lehrende um zuversichtlich zu sein mit dem ESP zu arbeiten?

Ich glaube, dass eine Fortbildungsveranstaltung, wo die Struktur und die Philosophie vorgestellt wird, für eine wirklich puristische Verwendung notwendig ist. Wobei ich dann sage, die die das nicht haben und nur Teile einsetzen - das entspricht zwar nicht der Grundphilosophie, ist aber besser als nichts. Aber ich glaube für einen richtig puristischen Einsatz, so wie es gedacht ist, wird wahrscheinlich ein Seminar notwendig sein, wo es von der Philosophie her, vom Aufbau und den Einsatzmöglichkeiten her vorgestellt wird.

(39:00) Reicht eine Ersteinführung des ESPs weit genug?

Grundsätzlich glaube ich überhaupt, dass die Seminarstruktur [...] [nicht ausreicht]. Denn man holt sich dann ein 3-Tages-Seminar und kommt dann voll neuer Ideen sprühend in den Alltag zurück, dort probiert man eine Woche lang irrsinnig engagiert das Neue was man gehört hat aus und dann schlägt der Alltag wieder zu. Und dieser langfristige Effekt fehlt. [Da wäre es von der Struktur bei diesen Seminaren] sehr sinnvoll, dass man nach diesem Input- oder Workshopseminar eine Onlinephase macht, wo die Leute über einen gewissen Zeitraum verpflichtet sind über den Einsatz zu berichten. Das Ganze sollte auf einer Plattform sein, wo die anderen reinschauen können und dass da die Synergieeffekte ein bisschen besser genutzt werden als derzeit. (40:00) [...] Weil sonst verpufft bei einem Großteil dieser Effekt wieder relativ schnell. Das ist auch keine Kritik, aber der Alltag schlägt einfach dann wieder zu. Mit dieser Onlinephase und eventuell dann idealerweise noch einmal mit einer Präsenzphase mit Berichten wie es den Einzelnen gegangen ist, das wäre von der Struktur her wirklich wertvoll.

(40:30) Ist das von einer finanziellen Ebene durchführbar?

An und für sich müssen sich die Seminare, die jetzt bundesweit vom Ministerium angeboten werden, an diese Strukturierung halten. Weil wir gesagt haben, dass wir uns es nicht leisten können, dass es sehr sehr oft [wieder verpufft]. Es kostet auch so genug und es wird dann eben oft nach dem ersten Enthusiasmus oft wieder [in eine Schublade gesteckt] und nicht so multipliziert wie wir es gerne hätten. [...]

Von der HTL-Abteilung ist es wirklich angedacht in diese Richtung zu gehen und diese Onlinephase einzuführen und eventuell diese Letzttreffen auch zu machen. Diese sind nur dann oft schwierig zu organisieren, denn wenn es ein bundesweites Treffen ist für einen Tag, dann sind die Reisekosten eher ineffizient. Aber die Onlinephase ist auf jeden Fall geplant.

(41:40) Wie waren die Reaktionen der Schüler auf das ESP?

An und für sich einmal grundsätzlich Neugier „Was ist das?“ und dann sind HTL- Schülerinnen und Schüler relativ pragmatisch mit „Was bringt's uns?“. Dadurch hab ich mit dem Dossier-Teil relativ gute Erfahrungen gemacht und mit dem Sprachenpass relativ gute Erfahrungen gemacht in dem Sinne für Erstbewerbungen, dass das von den Schülern als Vorteil gesehen wurde. [...]

Und Sprachenpass deshalb für uns ganz wichtig, da in [unserem Schultyp] das Pflichtpraktikum in der Länge von 6-8 Wochen vorgeschrieben ist und weil durch das Sprachenportfolio doch einige auf die Idee gekommen sind die letzten 4 Wochen im Ausland zu machen. Und dann waren die Schüler auch immer sehr erpicht darauf, dass das dann auch wieder im Sprachenpass vermerkt ist, da das für Firmen dann sehr wohl ein Entscheidungskriterium ist bei Erstbewerbungen.

(42:45) Und in der Anfangsstufe bei der Einführung hab ich sehr, sehr gute Erfahrungen gemacht im Sinne von Gemeinschaftsbildung und Stolz-sein auf die eigene Muttersprache. Also dieser integrative und multikulturelle Aspekt. [...]

(44:00) Welche Faktoren beeinflussen denn die positive Schüler-ESP-Aufnahme?

Primär, dass die Angst wegfällt, dass sie einen Fehler gemacht haben, weil [die Schüler] lernen das als Entwicklungsprozess und zwar als positiver Entwicklungsprozess und zum Lernen gehörig einfach zu akzeptieren. Und es steigert meiner Ansicht nach das Selbstvertrauen in der Anwendung trotz aller Fehler die passieren einerseits, und andererseits das Stolz-sein auf etwas das man über ein paar Jahre hindurch aufbauen kann. [...]

(46:00) Welche Unterstützung bekamen Pilotlehrer in der Einführungsphase? Abseits von Treffen mit Multiplikatoren und diversen Begleitheften?

Es hat am Anfang relativ viel [...] Print- Unterlagen gegeben, wobei ich Print- Unterlagen eher kritisch gegenüber stehe, denn „Papier ist geduldig“ und vor allem muss man sich die Information dann selbst herausholen. Es war aber sicher als Grundinformation am Anfang notwendig. Und die eben diese Seminare am Anfang, wo die Interessierten einfach Auskunft bekommen haben. [...] Die persönlichen Gespräche und die Fortbildungen mit den Multiplikatoren haben wahrscheinlich wesentlich mehr gebracht als die Drucksachen, wie überall, meine ich. [...]

(47:40) Wie sehen Sie die Wichtigkeit des ESP für das Bildungswesen in Österreich? Wird es einen Wandel im Sprachunterricht auslösen?

Alleine, und ohne richtige Fortbildung im Hintergrund glaube ich nicht [dass das ESP einen Wandel im Bildungswesen auslösen wird]. Es ist aber meiner Meinung nach eines von vielen Puzzlesteinchen, die in die richtige Richtung gehen.

Welche anderen Puzzle-Steinchen sehen Sie da noch?

Bei uns jetzt, vom BHS-Bereich sprechend, sicher die Bildungsstandards mit der neuen Lehrplangeneration. Wobei wir dabei sicher auch aufpassen müssen, massiv in die Fortbildung zu gehen, weil sonst zwar eine neue Philosophie da ist, aber nicht an der Basis, nämlich im Klassenzimmer, landet. [...] Also bei uns hat es begonnen mit den Bildungsstandards, die Einfluss gehabt haben auf die Lehrpläne und die jetzt wieder Einfluss haben auf die neue Zentralmatura. [...]

Broschüre wird geholt und zur Erläuterung herangezogen

(49:00) Im Grunde genommen illustriert es dieses Haus ganz gut. Also begonnen hat das Ganze in der Bildungsstandardsentwicklung in der Berufsbildung, die dann als nächstes Puzzlesteinchen diese kompetenzorientierten und lernergebnisorientierten Lehrpläne ausgelöst haben, und da ist das Portfolio sicher ein gutes Unterstützungsinstrument für die Fremdsprachenlehrer. Das natürlich wieder nahtlos einhakt im Unterricht, was ist kompetenzorientiertes Unterrichten und da wäre das Sprachenportfolio eben ein super Beispiel das da reinzubringen. Und das beeinflusst dann eben 1:1 die teilstandardisierte, kompetenzorientierte neue Matura. [...]

Welche Beteiligten profitieren vom ESP vorrangig?

Die Schüler und Schülerinnen.

(50:15) Würden Sie sagen, dass das ESP wirklich ein „change agent“ ist?

Ja, glaub ich schon. Es ist ein Rädchen in diesem großen Getriebe, das sicher sehr, sehr hilfreich in diese Richtung ist, das glaub ich auf jeden Fall.

(50:40) Wie sehen Sie ESP-Entwicklung und Einsatz in den nächsten 10 Jahren?

Ja, also wie gesagt wir haben jetzt wieder einmal den Aufruf bekommen es und inhaltlich kritisch anzusehen ob es aktualisiert werden muss, ob einzelne Bereiche fehlen, oder andere etwas redundant oder überhaupt nicht mehr aktuell sind. Ich glaub an und für sich sollte der Einsatz nach wie vor unterstützt und forciert werden von allen Ebenen. Es muss darauf geachtet werden, es gibt es jetzt doch schon einige Jahre, dass veraltete Sachen rauskommen und es ständig aktualisiert werden wird und dadurch ständig am neuesten Stand ist. [...]

(52:20) Was würden Sie einer Lehrperson mit auf den Weg geben, die sich für die ESP-Verwendung entschlossen hat?

Also, dass es sicher ein unendlich wertvolles Instrument ist um Multikulturalität zuzulassen und integrativ zu leben. Und es ist eine unglaubliche Selbstbewusstseinsstärkung und Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler. [...]

10.5.4. Interview 4

Transcription - Interview 4:

Interview:	Abbreviation:	Duration:	Date:
Fourth interview	I4	55:38	January 25 th , 2011

Einstiegsgespräch bezüglich bisheriger Lehrtätigkeit seit (HAS). Mittlerweile nur noch Lehrtätigkeit im Fach Englisch.

Seit 2001: Beginn Arbeit mit dem Schweizer Krieger-Portfolio

Seit 2004: Zusammenarbeit mit dem ÖSZ, sowie Mitarbeit am ESP 15+

(3:40) Wie war Ihre erste Grundhaltung zum ESP 15+?

[...] Mir ging es hauptsächlich darum, ein Instrument mitzuerzeugen, das für die AnwenderInnen angenehm und bequem ist. Weil ich eben das Krieger-Portfolio damals als sehr sperrig empfunden habe. Ich wollte etwas Benutzerfreundlicheres mit ausarbeiten. [...]

(4:40) Wie waren Ihre Erwartungen hatten Sie zu Beginn zu diesem Konzept?

Die Erwartungen im Kolleginnen und Kollegenkreis waren eigentlich eine sehr breite Zusammenarbeit mit anderen Sprachen, Fremdsprachen und auch Deutsch. Und gleichzeitig den Schülerinnen und Schülern transparent zu machen wo sie hingehen. [...]

Wie war die Aufgabenverteilung am ÖSZ, welche hatten Sie?

Die Dinge, die wir gemeinsam gemacht haben, waren die Deskriptoren. [...] Die Deskriptoren[ausformulierung war meine Aufgabe]. Die anderen Kapitel haben wir uns dann je nach Neigung zugeteilt. Ich war denn eher für den Bereich Lernerautonomie zuständig.

Nach diesem Rückblick- nun ein Sprung in die Gegenwart:

(6:50) Was ist das ESP und was macht es?

Ich würde von dem beginnen, was die Schüler Schülerinnen am meisten motiviert. Nämlich dieser alte Portfoliogedanke des Auswählens, schön Zusammenstellens, also das was im Sprachenportfolio als Dossier bezeichnet wird. Und von den Schülern her ist das eigentlich das Wichtigste und Motivierendste. Was weniger motivierend ist für die Kinder, beziehungsweise auch für Lehrer und Lehrerinnen die motiviert werden sollen dieses auch zu verwenden, ist dieses Unterrichten nach Listen. Das ist von der Pädagogik oder Methodik zweifelhaft. Andererseits ist es natürlich so, wenn man von der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler kommt, dass sie dann wenn sie in das Offene und Selbstständige entlassen werden, dass sie auch wieder zurückgeholt werden müssen und einen gewissen Rahmen brauchen woran sie sich orientieren, damit sie wissen sie gehen nicht in die Fremde, oder die Irre. Damit sind die Deskriptoren meiner Meinung nach wieder gerechtfertigt.

(8:15) Welche Schülerkompetenz fördert das ESP vorrangig?

Es fördert vorrangig die schon eher selbstständigen Schülerinnen und Schüler, die sich daran orientieren können oder wollen, welche Ziele sie erreichen. Und auch fördert es die Kompetenzen die gerade in berufsbildenden Schulen natürlich wichtig sind, dass man Dinge zusammenstellt, organisiert und den Überblick bewahrt. Dass man weiß warum ich das tu und zu welchem Ziel ich es tu, um sich selbst zu organisieren.

(9:45) Können Sie eine Reihung der „pedagogic functions“ vornehmen? Welchen wird das ESP vorrangig gerecht? (→ Beizettel des Interviews)

Ich würde sagen, dass an erster Stelle die Lernerautonomie steht. An zweiter Stelle, den Lernprozess transparenter zu machen. Die Vielsprachigkeit und Interkulturalität plus diese individuellen Zielsetzungen und -erreichungen fördern, würde ich an dritte Stelle setzen aus dem

einfach Grund, weil in meiner Schulpraxis die individuelle Zielsetzung eher an dritter Stelle ist, weil da durch die Deskriptoren und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess sehr wichtig ist. Natürlich wäre die Vielsprachigkeit und Interkulturalität ganz wichtig, vor allem für die Kinder mit Migrationshintergrund. Es erweist sich auch als extrem hilfreich, da sie sehr stolz darauf sind wenn sie dann etwas einlegen können, das aus ihrem Hintergrund kommt. Also da kommen auch oft die interessantesten Dinge, die einem oft gar nicht bewusst sind, dass SchülerInnen Urdu sprechen, oder Farsi und das ist sehr beeindruckend und das haben sie auch sehr gern.

(11:00) Was das aber voraussetzt, um nicht zeitlich in extreme Schwierigkeiten zu kommen, ist dass man sehr intensiv mit anderen Kollegen und Kolleginnen zusammenarbeitet. Und das ist in vielen Bereichen nicht ganz einfach, weil die Haltung zum ESP nicht ungeteilt positiv ist, um es milde zu formulieren.

(11:30) Woran liegt es, dass das ESP eher abschreckend wirkt?

Das liegt vielleicht an der Form mit diesen Listen, in Kombination damit, dass das ja auch Qualitätsdeskriptoren sind die auch von der EU kommen. Also ich denke, dass das damit zusammenhängt. Und dass es auf die gängige Unterrichtspraxis nicht 1:1 übertragbar ist, also es sind da viele Schritte dazwischen.

(12:25) Welche Unterstützung kann angeboten werden, um es Lehrern schmackhaft zu machen?

[...] Ich habe in der Lehrerfortbildung verschiedene Dinge probiert. Vorrangig war natürlich Beispiele zu bringen die sehr ähnlich waren wie die Beispiele bei den Bildungsstandards. Also es gibt einen Deskriptor, es gibt ein Beispiel dazu und dann zu schauen inwieweit dieses Beispiel dem Deskriptor entspricht. Das war vielleicht nicht unbedingt so zielführend. Die Motivation war dann eher gering.

(13:00) Sehr einfach ist es meiner Meinung nach bei Gruppen von Unterrichtenden die vom offenen Lernen, Lernerautonomie oder von der Differenzierung, Individualisierung kommen. Dann ist es leicht, denn dann ist es für [die Lehrenden] ein logischer Schritt. Wenn traditionell unterrichtet wird, und ich möchte das nicht gleichbedeutend mit schlecht oder altmodisch verstanden wissen, aber wenn traditionell unterrichtet wird sind es noch einige Schritte bis zum Sprachenportfolio.

(13:55) Herausforderungen für traditionell unterrichtenden Lehrer?

Es sollte vor allem eine Hinwendung zur Autonomie und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler sein. Das ist jetzt alles sehr oberflächlich, aber diese geänderte Lehrerinnenrolle, dass sich SchülerInnen in einem vorgeschriebenen Rahmen etwas aussuchen können und dass man die Lernenden begleitet. Das ist ein wesentlicher Schritt. [...]

(15:00) Welche Vorteile ergeben sich für den Lehrer durch den ESP-Einsatz?

Vor einigen Jahren, als wir begonnen haben das ESP zusammenzustellen, war das relativ schwierig zu kommunizieren. Es ist mittlerweile so, mit den Bildungsstandards ist es wirklich ein Hilfsmittel. Es ist ein Instrument das Sicherheit gibt. Also wenn ich jetzt sage, ich bin in einer ersten Handelsakademie und die werden in fünf Jahren eine Zentralmatura haben. Es gibt bereits die Bildungsstandards. Das heißt es könnte bedrohlich sein, es sei denn ich habe nicht ein kleinschrittiges Instrument zur Hand, wo ich mir denke: wenn ich mich danach richte, sind diese Ziele erreichbar. [...] Diese Unsicherheit die sich ergibt, wenn man mit einer Reihe von Deskriptoren konfrontiert ist, [die bis zur Matura erreicht sein müssen], dass der Weg bis dorthin auch geebnet ist durch das Portfolio. (16:00)

(16:30) Ist die „pedagogic“ oder die „reporting function“ vorherrschender?

Ich habe anfangs bei meinen Schülern sehr stark diese reporting function betont, im Sinne von Kompetenzportfolios, weil sie ganz einfach wenn sie das zusammenstellen, [die Schüler natürlich]

wesentlich sachlicher und tiefgründiger über ihre Kompetenzen sprechen können weil sie ja dann Beispiele zitieren können, wo das ESP hinführt. Wenn man die reporting function zu sehr betont heißt das dass jeder Arbeitgeber oder jede Firma sich mit Begeisterung darauf stürzt, was nicht der Fall ist. Weil es [der Firma] zu lang und zu sperrig ist. Das heißt die gehen eher aus von einem kurzen Statement wie es im Europass steht und es ist wirklich nur in ausgewählten Firmen so, dass sich diese das vorlegen lassen. [...]

(17:50) Wenn man den SchülerInnen wirklich Hoffnung macht, dass diese reporting function wirklich ernst genommen und wahrgenommen wird, glaub ich dass das ein bisschen übertrieben ist. Beziehungsweise beginnt man ja in der [neunten oder zehnten Schulstufe], und da ist es sicher verfrüht auf diese reporting function zu verweisen. [...]

(18:50) Wie sehen Sie die Entwicklung in nächsten Jahren, wird das ESP mehr Bekanntheit bei Arbeitgebern erlangen?

Also dieser Sprachenpass, das glaub ich schon dass das greifen wird. Also wenn eine Firma auf interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit oder Sprachkompetenz in dem Job Wert legt, wird das sicher eine Rolle spielen. Also da bin ich 100%ig überzeugt.

Ich sehe nur eher bei der reporting function die Umwegrentabilität. Wenn Sie sich vorstellen gehen und über Stärken und Schwächen sprechen sollen, das ist so eine Standardfrage, oder was sie gut können- dass sie dann durch dieses Bewusstmachen was die eigenen Kompetenzen sind, differenzierter darüber Auskunft geben können. [...]

(20:10) Wie soll das ESP 15+ nach der Matura genutzt werden?

Dadurch, dass es die klassischen GERS-Deskriptoren sind, können sie es natürlich auch im tertiären Sektor auch verwenden. Eigentlich nach den Europarat-Prinzipien sollte es ja ein Instrument für lebenslanges Lernen sein, wäre zu wünschen. Ob es dann tatsächlich eintritt kann ich schwer sagen, es wäre aber zu hoffen. [...]

(21:05) Es ist nur so, dass relativ viele Fachhochschulen dieses Instrument schon verwenden. Nicht notwendigerweise das ESP 15+, aber dieses Konzept. Und dann könnte ich mir schon vorstellen, dass das weiterführend verwendet werden kann.

(21:45) Welche Schwächen des ESP Konzepts gibt es?

Ja. Ich würde sagen, dass die wirklichen didaktischen Herausforderungen, die das ESP 15+ darstellt, nur sehr vage wahrgenommen und nur sehr vage besprochen werden. Das heißt für den oberflächlichen Betrachter bleiben dann, das ist also mein Kritikpunkt, die Listen über. Und mit den vagen Forderungen nach Autonomie, Selbsteinschätzung und so weiter- damit werden die Lernenden als auch die Lehrenden alleine gelassen, wie man konkret zu dem kommt, wie man es wirklich machen kann und was es eigentlich bedeutet. [...]

(22:40) Ich glaube, dass dieser Begriff „Lernerautonomie“, der im Herzen des Portfolios und auch des GERS liegt, wieder als eine Kompetenzliste abgebildet wird. Das heißt: „Ich kann mein Material selber suchen, ich kann das selber organisieren“. Aber es wird nirgends besprochen wie man das [als Lehrer] machen sollte. [...] Und zusätzlich wird mit der Lernerautonomie auch für Unterrichtende, die sich nicht jahrelang und tiefgründig damit beschäftigt haben, auch nicht ganz klar von den Anfängen an, wo es geheißen hat dass Lernerautonomie bedeutet, dass die Lernenden für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind. Das könnte ja eigentlich als eine Einladung für laissez-fair gelten. Das heißt, dass [der Lehrende die Verantwortung auf den Schüler überträgt], dass er ja seine Deskriptorenlisten hat, wo klar ist wo er hin soll. Nach dem Motto: mach nur! (23:50) Und eigentlich steckt aber dahinter, dass man die Lernenden eigentlich dorthin führen muss und diese „guided-autonomy“ eigentlich auch terminologisch vernachlässigt wird. [...]

(25:50) Haben Sie Vorschläge wie diese Hinführung zu Lernerautonomie vorgenommen werden könnte?

Wir sind eine Impulsschule für kooperatives, offenes Lernen und wir haben Lehrende die sich dafür interessieren. [Wir] haben Teams gebildet und unterrichten 30% ihres Unterrichts offen, das heißt mit Arbeitsaufträgen. [Da werden auch in den anderen Fächern wie Rechnungswesen und Betriebswirtschaft Portfolios angelegt]. Es ist ein Instrument, das sich eben aus dieser offenen Lernform ergibt.

(26:55) Wie soll die Einführung gemacht werden, wenn Klassen noch nicht an das „offene Lernen“ gewöhnt sind?

Das könnte man vielleicht unter den Schwächen des ESP15+ listen. Ich glaube, wenn nicht eine gewisse Form von Offenheit angestrebt wird, bloß durch den Einsatz des Sprachenportfolios, das nicht erreicht wird. Das heißt, ich glaube dass das ein Widerspruch an sich ist. [...] *[Also verstehe ich Sie richtig, wenn ich sage, dass Sie meinen, dass wenn das Konzept an sich genommen wird und es passt zu der Art und Weise wie an dieser Schule gelehrt und gelernt wird nicht dazu, es ein totes Instrument am Rande bleibt?]* Ja genau.

Der Eike Thürmann aus Deutschland hat einmal gesagt, dann bleibt es „einer der teuersten Staubfänger Europas“. [Er war einer der uns bei der Entwicklung unterstützt hat] aber er hat eben auch diese Schwächen gesehen. (28:00) Man erzeugt dieses Instrument, aber es muss einem bewusst sein, dass es kein Aspirin C ist, dass man in die Klasse wirft und damit Lernerautonomie erreicht hat. Das ist eigentlich das Hauptproblem. Das heißt, da muss ein ganzer Rahmen, ein ganzes Feld an Maßnahmen und Initiativen sein, damit das Fuß fasst. Alleine, also ohne Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen, funktioniert es nicht gut. Und ohne diesen Unterbau auch nicht. Also nur durch die Anwendung dieses Instruments, ist meine These, ändert sich glaub ich nichts.

(28:40) Welche Rückmeldungen kamen aus der Pilotphase? Gab es Hinweise auf Grenzen und Schwierigkeiten?

Der Auftrag an die PilotlehrerInnen war ja, dass sie eine Bandbreite von diesen Initiativen, Kapiteln, Ideen in einem Jahr ausprobieren. [...] Und die [PilotlehrerInnen] waren überfordert und haben auch geklagt, dass sie eben die Unterstützung von KollegInnen [an der Schule], ein Team gebraucht hätten. Das heißt also – ESP-Einsatz ja, aber nicht alleine. Und das würde ich auch hundertfach unterstreichen.

(30:15) Sind inhaltliche Anmerkungen gekommen, zum Layout?

Es hat schon zum Layout Rückmeldungen gegeben, auch von Schülern und Schülerinnen. Viele haben gefunden „es ist zu blau“. Das war sehr heiter. Und dann gibt es ja auch diese Diskussionen um diese Mappe, weil ursprünglich war die Pilotversion ja in einem richtigen Ordner. Und dadurch, dass man es ja in den vielen Sprachen verwenden soll, sollte das ja ein richtiger Ordner sein. Und jetzt ist man so weit gekommen, dass man gesagt hat, die Schülerinnen und Schüler sollen sich das selbst aussuchen, wo sie [die Einlageblätter des ESP 15+] reingeben. Das heißt es wird vom Verlag her nur noch als Einlageblätter hergestellt. Also das war auch ein Kritikpunkt, dass diese Mappe nur schwer in die Schultasche gepasst hat. (31:15)

Ein persönliches Wort, was ich persönlich schrecklich finde und das sage ich nur deshalb weil das ja anonymisiert wird ist, dass diese CD äußerst schlecht ist. (31:35) Also das könnte eine ganz, ganz große Hilfe sein. Im Prinzip sind es die Inhalte des Sprachenportfolios plus weiterführende Literatur. Also vertiefende Dinge. Das ist an und für sich okay, aber die CD sollte ja nicht nur den Lehrerinnen und Lehrern dienen, sondern vor allem den Schülern und Schülerinnen. Und die Angst vor copyright-Verletzungen und kopieren und irgendwo hinstellen war so groß, dass es derartig schwierig zum Ausfüllen ist. Zum Beispiel diese Listen mit den Deskriptoren oder diese Tabellen, wo ich meine interkulturellen Erfahrungen eintrage, dass das wirklich fast unmanövrierbar ist. Also ich würde [die CD] wesentlich verbessern. Und dem Verlag würde ich sagen, dass [der Verlag]

mutig sein soll und es auch auf Plattformen stellen soll und da nicht so ängstlich sein soll, dass dadurch Geschäft entgeht.

(33:05) Sehen Sie die Entwicklung eher hin zu einem e-portfolio, weg von dem Hardcopy-Dokument? Was bringt Vorteile?

[...] Ich glaube es ist für manche Altersgruppen wie mich, 50+, schon immer günstig wenn man eine Hardcopyversion auch in der Hand hat. Und es ist auch das, was die SchülerInnen sehr motiviert, ist das Herstellen dieser schönen Dokumente. Andererseits ist es natürlich auch wichtig, zum Beispiel wenn ich Deskriptoren verwende, oder wenn ich interkulturelle Raster oder Evaluationen verwende, dass das schon günstig ist, wenn das auch online zur Verfügung steht. Also ich glaube es sollte beides sein. (34:00) Ja und wenn man bei dieser pädagogischen Funktion ist, gerade was das Sammeln betrifft, wäre diese virtuelle Unterstützung schon günstig.

Welche Unterstützung gab es in der ESP-Einführung von Direktorensseite?

Da ist es an vielen Schulen und ich spreche jetzt aber von meiner Schule so, dass die Direktoren oft keine Sprachlehrer und –lehrerinnen sind und sie mit sehr vielen Initiativen zu tun haben [...] (e-learning, Ökologschule, offenes Lernen,..) Das heißt Direktoren für noch weitere Dinge zu motivieren, wo sie sich voll einsetzen, ist schwierig.

(35:15) Wir haben jetzt allerdings einen Direktorenwechsel gehabt und wir haben das Sprachenportfolio 15+ nicht mehr im Rahmen der Schulbücher. Es war ursprünglich ja wie ein Schulbuch, weil die Schulbuchbudgets sehr knapp sind und eben wie schon oben erwähnt, weil es sehr wenige Leute verwendet haben. Und der jetzige Direktor hat aber schon gemeint, ob das gescheit ist im Lichte der Bildungsstandards und der kompetenzorientierten Matura. Also von da her sieht man schon Unterstützung. Und man muss auch sagen, dass die Kommerzialisten- also die Direktoren kommen immer aus dem BWL- und betriebswirtschaftlichen Feld; Qualitätsdeskriptoren etwas Selbstverständliches sind. Also denen ist das Konzept viel weniger fremd als einem Sprachlehrer.

(36:00) Sollte das ESP flächendeckend bzw. verpflichtend eingeführt werden? Oder sollte es freiwillig bleiben?

Ich würde meinen es ist wie bei der Selbstständigkeit zum Lernen oder bei offenen Lernformen glaube ich sollte es freiwillig bleiben. Weil, wie ich schon erwähnt habe, durch die Verwendung erreiche ich noch keine Autonomie. Und ich glaube wenn jemand kein Verständnis dafür hat, dann glaube ich, dass auch die Verwendung des Sprachenportfolios nicht sinnvoll ist um das zu erreichen.

(37:45) Ist es besser das ESP von Beginn an einzuführen, oder ist eine Quereinführung, vorzuziehen?

Wenn die Kinder die Arbeitsweise kennen von der Volksschule und von der Unterstufe her, wäre das eine logische Konsequenz und würde sehr viel Aufklärungsarbeit und Motivationsarbeit ersparen. Ja, ideal!

(38:40) Welche Herausforderungen kommen auf Lehrer zu?

Ich formuliere das nun eher persönlich. Also für mich ist die Herausforderung natürlich Konsequenz, das heißt also das [ESP] regelmäßig zu verwenden. Es gibt dann natürlich Hilfsmittel. Ich verwende zum Beispiel eben im kooperativen offenen Lernen Arbeitsaufträge. Und in den Arbeitsaufträgen formulieren wir immer Ziele und ich bin dazu übergegangen für die Ziele die Deskriptoren zu verwenden und diese ein bisschen lesbarer zu machen indem ich eben das Beispiel an dem wir gerade arbeiten einfüge. [...] [Um den Schülern klar zu machen] dass ich nun an diesem B1-Bereich arbeite, dass es ihnen auch klar ist.

Wie oft greifen Sie auf das Portfolio zu?

[...] (40:00) Ich erinnere zwei bis drei Mal pro Monat an das ESP. Für größere, erwachsenere Schüler reicht es, also mache ich es, nicht öfter als zwei bis drei Mal im Semester. [Ich] weise aber

schon öfter darauf hin, dass ich sage: „Das wäre jetzt etwas das ins Portfolio gehört, oder da haben wir eine Ausstellung besucht und das wäre“. [...]

(41:05) Welche ESP-Vorbereitung auf tertiärer Ebene wäre sinnvoll?

Ich glaube dass es wichtig wäre, dass man es sowohl in Vorlesungen als auch in diesen Fachdidaktik-Veranstaltungen thematisiert. Das gibt es glaub ich schon. Also die [x] hat es ja schon vor einigen Jahren gemacht und jetzt im Moment gibt es ja auch wieder einen Kurs diesbezüglich. Und vor allem das Ganze verankern in der Lernerautonomie, also vielleicht schon vorher. Dass das eine logische Konsequenz ist, das selbstständige Lernen. [...] *[Da es in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen lediglich ca. 25 Studenten erreicht, wäre eine Möglichkeit, das in Vorlesungen schon einzubauen.]*

(42:30) Wie haben Sie die Einführung des ESP 15+ auf Klassenebene gemacht?

Damals, als das noch über die Schulbuchaktion war, haben [die Schüler das ESP] noch zusammen mit allen anderen Schulbüchern bekommen. Und ich kann mich erinnern, dass ich damals mit den verschiedenen Sprachen in der Klasse begonnen habe. Also da gibt es von Hans Jürgen Krumm ein Buch mit den sehr, sehr einfach bemalbaren Männchen. [...] Jüngere Schülerinnen und Schüler haben da aufgezeichnet, welche Sprachen sie sprechen und das war sehr aufschlussreich wenn man sieht welche sie nahe beim Herzen zeichnen. Und bei uns in den ersten Klassen, verwenden sie auch diesen Ansatz für Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz. Allerdings wo sie eben hinschreiben, was ihre Hobbies sind. Das heißt also auch hier wieder fächerübergreifende Zusammenarbeit und hier dann gleich das Bewusstsein auf Sprachen zu legen, das ist also eine Möglichkeit.

(44:10) Wie waren die Reaktion der SchülerInnen auf das ESP? Wie war die erste Resonanz?

Relativ reserviert würde ich meinen. Es war keine große Begeisterung, ich würde realistischere sagen, wie eben Schülerinnen und Schüler auf Schulbücher reagieren.

(44:35) Was beeinflusst die positive Anerkennung des ESP bei den Schülern?

Ich glaube da ist ein Unterschied in der Persönlichkeit der Schüler. Also ich glaube zu sagen man könnte mit irgendwelchen Methoden alle erreichen, glaub ich ist unmöglich. Und überhaupt dieser Ansatz etwas zusammenzustellen und herzuzeigen und es vielleicht auch schön zu machen- das motiviert sehr viele Schüler und Schülerinnen, aber selbstverständlich auch nicht alle.

(45:10) Es ist auch sehr günstig wenn man zusammenarbeitet mit IFOM, das ist Informations- und Office-Management, da arbeiten sie mit den gängigen Microsoft-Programmen wie Word und PowerPoint und so weiter und das machen sie ganz einfach gerne. Und das ist eine sehr fruchtbare Zusammenarbeit. Und da erreicht man sehr viele indem sie dieses Gestalterische hervorheben weil das in den Handelsakademien doch zu kurz kommt. [...]

(46:10) Wie viel Unterstützung kommt in einer Einführungsphase vom ÖSZ?

Es gibt sehr, sehr viel Begleitmaterial. [...] Wenn jemand das Problem hat, dass er nicht weiß wie er anfangen soll, oder er muss das ESP seinen Kolleginnen und Kollegen vorstellen, oder er weiß nicht wie er mit Deskriptoren arbeiten soll, also da gibt es sehr, sehr viel Unterstützung und Material. Das Problem ist natürlich, wie überall, dass man an dieses Material auch herangehen muss und dadurch dass es viel ist, ist es teilweise auch sehr schwer zu bewältigen. [...]

Inwieweit gibt es nach Einführungsseminaren zum ESP 15+ auch Folgeseminare?

(47:50) Man schwebt dann nach einem gut gehaltenen Seminar nach Hause und möchte das dann umsetzen und kann das dann was man 3 Tage lang gesehen hat, relativ schwer umsetzen oder seinen Kolleginnen und Kollegen kommunizieren. Das heißt, ich glaube es ist wenn eine Schule, oder ein Team in einer Schule sich entschließt das ESP einzusetzen, wäre es ideal eine schulinterne Lehrerfortbildung, kurz SCHILF, macht. Weil dann jemand an die Schule kommt und damit dem Team Möglichkeiten zeigt wie man es machen könnte und das Team dann gleich vor Ort sagt, so machen wir es, so probieren wir es. Und das erscheint mir sinnvoller als Seminare, wo man eine

oder zwei Personen pro Schule aus ganz Österreich zusammenfasst, die tollsten Leute einlädt. Und die gehen dann nach Hause und haben diesen Anschluss dann nicht.

Kann das ESP einen Wandel im Sprachenunterricht auslösen? Ist es ein „change agent“?

Ich würde sagen [das ESP] ist eine Unterstützung für change. Also in dem Sinne ist es schon ein change agent. Wenn man sich vom Produkt lösen kann dann würde ich schon meinen, dass es Veränderungen herbeiführen kann. Was ich jetzt meine mit „vom Produkt lösen“: Wenn ich das ESP als das Produkt sehe, also bloß die Seiten die ich in der Cellophanhülle, wenn es da für mich ist, ist es bloß dass ich es einführe in einer Schule oder Klasse, dann glaube ich nicht dass es tiefgreifende Veränderungen bewirkt.

(50:20) Was ich aber schon glaube ist, dass wenn ich auf dem Weg zur Lernerautonomie bin, und ich mein jetzt Lernerautonomie wirklich so wie es David Little immer sagt, so ein bisschen ein zwiespältiger Terminus. Aber wenn das mein Ziel ist, dann ist es ein Hilfsmittel um diese Veränderung durchzuführen.

Andere Instrumente die Wandel im Sprachunterricht bringen?

(51:00) Ja schon, nämlich die ganze e-learning-Szene. Und ich glaube dass das kein Widerspruch ist. Ich denke mir, dass das beim klassischen e-learning ist es genauso, dass wenn ich den Laptop in die Klasse stelle und sämtliche meine Schülerinnen und Schüler verschwinden hinter den Bildschirmen, dann habe ich keine Veränderungen herbeigeführt im Unterrichten oder im selbstständigen Lernen. Wenn ich aber die Didaktik anwende und sie eben selbstständig lernen und recherchieren lasse, ein Ziel im Hintergrund habe, wie es der Referenzrahmen ist, dann ist das genauso ein „tool for change“, oder ein „agent for change“ wie das Sprachenportfolio. Das würde ich sehr ähnlich bewerten. Aber genauso muss es eben verantwortungsvoll beziehungsweise umsichtig eingesetzt werden.

(52:25) Welche Beteiligten profitieren am meisten vom ESP-Einsatz?

Ja, ich würde schon die Lernenden nennen. Und an zweiter Stelle vielleicht die Unterrichtenden, weil es eben einen Rahmen gibt.

(53:05) Wie sehen Sie die Entwicklung und den Einsatz des ESP in den nächsten 10 Jahren?

Meine Idealvorstellung wäre es wenn, [das ESP beziehungsweise diese Kompetenzraster in diese Tools der Moddle-Plattform einfließen würden]. Idealerweise kommt dann die Unterstützung von vielen Seiten. Ich habe dann die Unterstützung von den Bildungsstandards und von den Kompetenzrastern auf der Plattform und von dem ESP und den Schulbüchern und das greift dann ineinander, inklusive E-learning. Das wäre ein Idealszenario.

(54:05) Gleichzeitig muss man sagen, wenn man nicht versucht diese ganzen Initiativen zusammenzufügen, ist es sehr schwierig dann zu sagen, dass das langfristig ein großer Erfolg wird. Ich halte es für eine Überforderung wenn ich jetzt sage, jetzt kommen die Bildungsstandards und die Zentralmatura und dann haben wir den Referenzrahmen im Lehrplan haben wir das Sprachenportfolio und dann haben wir e-learning und dann haben wir kooperatives, offenes Lernen und dann irgendwann werden die Lehrer sagen „Hilfe!“. Also das muss ein logischer Zusammenhang sein und man muss [das ESP] als Unterstützung empfinden und nicht als Hindernis oder Zusatz. Das ist das Hauptproblem, das „added extra“.

(55:20) Was würden Sie einer Lehrperson mit auf den Weg geben, die sich für die ESP-Verwendung entschlossen hat?

Dass man einen Elefanten in kleinen Häppchen isst.

10.6. Abstract in German

Die vorliegende Diplomarbeit leistet einen Beitrag zum kürzlich entstandenen Forschungsgebiet der Möglichkeiten und Grenzen in der Verwendung eines Europäischen Sprachenportfolios (ESP) im Sprachunterricht. Nach dem aktuellen Stand der Forschung wurde das ESP nicht nur für seine pädagogischen Ziele, sondern auch für seine Berichterstattungsfunktion, welche durch den Einsatz des ESPs erreicht werden kann, gelobt.

Der erste Teil dieser Diplomarbeit erarbeitet eine solide theoretische Grundlage, fasst die aktuellen Forschungsergebnisse in diesem Bereich zusammen und diskutiert diese. Anschließend wird der empirische Teil dieser Arbeit präsentiert. Hierfür wurde eine qualitative Studie mit Hilfe von vier leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Als Interviewpartner wurden vier EntwicklerInnen und/oder PilotlehrerInnen des ESP ausgewählt, welche über fundierte Kenntnisse und Erfahrungen auf diesem Gebiet verfügen. Innerhalb der Interviews konnten daher vorteilhafte, aber auch herausfordernde Aspekte der ESP-Verwendung in Österreich diskutiert werden. Diese Erkenntnisse bereichern und ergänzen die theoretische Fundierung dieser Arbeit.

Die theoretische und praktische Untersuchung dieses Forschungsgebiets zeigten, dass das ESP als "Change Agent" im aktuellen Bildungsbereich fungieren kann. Aktuelle Innovationen wie die Einführung von Bildungsstandards, neue kompetenzorientierte Lehrpläne sowie die neue Zentralmatura in Österreich stellen Veränderungen dar, welche Lehrende und Lernende vor neue Herausforderungen stellen. Die Ergebnisse dieser Diplomarbeit ergaben, dass das ESP in dieser Zeit der Reformen und Innovationen als "Change Agent" fungieren kann, indem es Lernende und Lehrende im Hinblick auf diese Neuerungen unterstützt.

11. Curriculum vitae

Persönliche Daten

Katrin Leibetseder

geb. 1985 in Linz

Wohnort in Wien

Schul- und Hochschulausbildung

2004	Matura an der BAKIP-Linz, Lederergasse
seit 2004	Diplomstudium Pädagogik (Abschluss: Oktober, 2010)
seit 2005	Lehramtsstudium Englisch/ Psychologie & Philosophie (vorraussichtlicher Abschluss: Mai 2011)

Berufserfahrung

2007	Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft
seit 2008	Trainerin in Bfi- Berufsvorbereitungskursen für Jugendliche
seit 2009	Englisch-Trainerin in Erwachsenenbildungskursen

Auslandserfahrung

September 2002	Auslandspraktikum in Irland mit Einblick in die Montessori-Arbeit irischer Kindergärten
Sommer 2006	Au-pair in London
WS 2009/2010	Erasmus-Studienauslandsaufenthalt in Aberdeen/ Schottland