

DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio

Sandra Ballweg und Antje Stork

Zusammenfassung

Um das Europäische Sprachenportfolio sinnvoll in den DaF-Unterricht zu integrieren, müssen die Lehrenden mit Zielen und Arbeitsmöglichkeiten vertraut sein. Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse einer Befragung von DaF-Lehrpersonen zu Bekanntheit, Akzeptanz, Erfahrungen und Fortbildungsbedarf in Bezug auf das ESP vor. Aus diesen Ergebnissen werden in Form von Thesen Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung abgeleitet.

1. Einleitung

Die Entwicklung von Europäischen Sprachenportfolios (ESP) wurde 1997 im Rahmen der Abschlusstagung des Projekts »Language Learning for European Citizenship« beschlossen. Im Jahr 2000 empfahlen die Erziehungsminister der Mitgliedsländer im Europarat (in der so genannten Erklärung von Krakau; vgl. Schärer 2004: 18)¹ die Einführung des Sprachenportfolios und die Schaffung von günstigen Bedingungen für eine weite Verbreitung. Folgendermaßen erläutert der mittlerweile 47 Staaten umfassende Europarat das Dokument:

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

In dieser allgemeinen Beschreibung werden der schulische und außerschulische

Kontext, das sprachliche und kulturelle Lernen, das gegenwärtige und vergangene Lernen gleichermaßen angesprochen, und zwar mit dem Ziel sowohl der Dokumentation als auch der Reflexion.

Selbstverständlich ist die Umsetzung dieser – doch recht abstrakten – Ideen in der Unterrichtspraxis nicht immer einfach. Die Hauptlast liegt bei den Lehrpersonen, denen die Aufgabe zukommt, die Fremdsprachenlernenden mit dem Konzept des Europäischen Sprachenportfolios vertraut zu machen und sie zur Weiterarbeit damit zu motivieren (vgl. Leupold 2007: 59). Von 2004 bis 2007 beschäftigten sich deshalb zwei Projekte des Europäischen Fremdsprachenzentrums² (EFSZ/ECML) in Graz mit der Implementierung des ESP (vgl. ECML: online; Bossard 2007).

1 Der Text der »Resolution on the European Language Portfolio« ist abrufbar unter: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html.

2 Das Europäische Fremdsprachenzentrum ist eine Einrichtung des Europarats und hat den Auftrag, die Mitgliedstaaten bei der Implementierung von schulsprachenpolitischen Maßnahmen zu unterstützen, Innovationen im Sprachunterricht zu fördern sowie ein neues Berufsbild für Sprachenlehrende zu entwickeln (vgl. <http://www.ecml.at/efsz/efsz1.html>).

1. Projekt C5 »ELP *implementation support / Soutien à la mise en œuvre du PEL (impel)*«, Projektkoordinator: Hans Ulrich Bosshard (Schweiz). Ziel war, Informationen und Erfahrungen zur ESP-Implementierung zu sammeln und auszutauschen, Instrumente zur Planung, Pilotierung und zum Einholen von Feedback zu erarbeiten sowie die gesammelten Informationen u. a. mit Hilfe einer Internetseite (<http://elp.ecml.at/>) zu verbreiten.

2. Projekt C6 »Training teachers to use the European Language Portfolio: ELP_TT« unter der Leitung von David Little (Irland). Es richtete sich nicht nur an Lehrende, sondern besonders auch an die Ausbilder/innen von Lehrpersonen und hatte die Konzeption und Organisation von Workshops zum ESP sowie die Entwicklung von Materialien und Aktivitäten für den Unterricht zum Ziel.

Vor dem Hintergrund dieser systematischen und umfassenden Aktivitäten zur Implementierung des ESP und besonders auch zur Lehrerbildung in diesem Bereich interessierte uns, ob und wie das Europäische Sprachenportfolio im Unterricht, und zwar vor allem im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, tatsächlich eingesetzt wird. In unserer Studie, die wir in diesem Beitrag vorstellen möchten, haben wir uns auf die Sicht der Lehrpersonen für Deutsch als Fremdsprache konzentriert und mittels eines Fragebogens gefragt, wie im Fremdsprachenunterricht mit dem Portfolio umgegangen wird, wie und in welchen Bereichen das ESP oder Teile davon tatsächlich eingesetzt werden, welchen Zweck es erfüllt und welche der inzwischen 95 akkreditierten Modelle bekannt sind. Ziel war es, einen

breiten Einblick in die Akzeptanz des ESP bei Lehrpersonen und deren Erfahrungen damit zu gewinnen und daraus Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung zu ziehen.

Im Folgenden möchten wir zunächst kurz auf einige aktuelle Fakten zum Europäischen Sprachenportfolio in Deutschland eingehen. Danach werden wir den Ausgangspunkt und Hintergrund unserer Untersuchung vorstellen, die Ergebnisse präsentieren und schließlich daraus Thesen für die Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrpersonen ableiten.

2. Das Europäische Sprachenportfolio in Deutschland

Die Geschichte der Entwicklung des Europäischen Sprachenportfolios, sein Aufbau (Sprachenpass, Sprachenbiografie, Dossier) sowie seine Zielsetzungen wurden bereits an anderer Stelle ausführlich dargelegt (vgl. z. B. Rieder 2002, Schärer 2003, Helbig-Reuter 2004a und b, Bennendorf-Helbig 2005, Kolb 2007). Aus diesem Grund widmen wir uns hier der aktuellen Situation in Deutschland (Stand: April 2008).

Nachdem 1998 das erste Sprachenportfolio in Deutschland erprobt wurde, liegen nun von derzeit insgesamt 95 akkreditierten Portfoliomodellen fünf Modelle für unterschiedliche Zielgruppen in Deutschland vor¹:

- Nordrhein-Westfalen (4.2000) – Sekundarstufe I;
- Thüringen (32.2002a, b und c) – Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II
- Hamburg (46.2003) – Sekundarstufe I;
- Thüringer Volkshochschulverband (77.2006) – Erwachsene;

1 Vgl. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html. Die Nummer in Klammern hinter dem jeweiligen Portfoliomodell bezeichnet die Akkreditierungsnummer des Europarats.

– Verbundprojekt »Sprachen lehren und lernen als Kontinuum« (90.2007) – Primar- und Sekundarstufe.

Vier weitere Modelle sind im europäischen Kontext entstanden und beinhalten eine deutsche Version:

- EAQUELS/ALTE (6.2000) – Erwachsene (elektronische Version);
- European Language Council (35.2002-DE) – Hochschule;
- Milestone (37.2002) – heranwachsende bzw. erwachsene Migranten;
- Universität Sofia Universität Sofia (48.2003-DE) – Berufstätige.

Für den DaF-Unterricht in Deutschland sind die Modelle des Thüringer Volkshochschulverbands für Erwachsene, des European Language Council für den Hochschulbereich und das Modell »Milestone« für Migrantinnen und Migranten von besonderem Interesse. In einem Projekt des Thüringer Volkshochschulverbandes, das durch das BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) gefördert wird, soll das dortige Modell für den Einsatz in Integrationskursen (A1 bis B1) getestet und bis Ende Juli 2008 eine Version für Zuwanderinnen und Zuwanderer erstellt werden.

Bezogen auf das Schuljahr 2007/2008 schätzt Rolf Schärer, der Generalberichterstatter des Europarats, die Anzahl der produzierten bzw. verteilten Exemplare des Europäischen Sprachenportfolios auf ca. 3 Millionen (vgl. Schärer 2008). In Deutschland wird die Anzahl der Lernenden, die das Europäische Sprachenportfolio benutzen, für das Schuljahr 2004/2005 auf 87.867 beziffert, und zwar 44.000 in der Primarstufe, 24367 in der Sekundarstufe I, 17500 in der Sekundarstufe II, 1000 im beruflichen Bereich und 1000 Erwachsene (vgl. Schärer 2007). Dabei handelt es sich zwar um Schätzungen, sie zeigen aber, dass das ESP in Deutschland vor allem im schulischen Bereich eingesetzt wird und nur vergleichsweise

marginal im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. Leupold (2007: 60) konstatiert, dass das Interesse am Europäischen Sprachenportfolio in Deutschland, vor allem im Sekundarstufenbereich, geringer geworden ist. Er führt das zum einen darauf zurück, dass in der Fachdiskussion andere Themen wie z. B. die Bildungsstandards ins Rampenlicht gerückt sind, und zum anderen darauf, dass der Ansatz der Selbstevaluation bei Schüler/innen auf Unverständnis stößt.

3. Das ESP aus der Sicht von Lehrenden

3.1 Ausgangspunkt: Erfahrungen aus einem Seminar

Ausgangspunkt unserer Überlegungen waren die Ergebnisse von Lehramtsstudierenden der Fächer Englisch, Französisch und Spanisch im Rahmen eines universitären Seminars zum ESP. Acht Studierendengruppen haben in einer so genannten Praxisphase Lehrpersonen verschiedener Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Berufsschule) in Hessen befragt, ob sie das ESP kennen, ob sie damit arbeiten und wie sie es einschätzen. Zusammenfassend hat sich dabei ergeben, dass viele der Lehrenden schon einmal davon gehört, aber wenige sich ausführlicher damit beschäftigt haben. Noch weniger Lehrkräfte haben bereits damit in ihrem Fremdsprachenunterricht gearbeitet. Lehrer/innen, die dem ESP skeptisch gegenüberstanden, gaben häufig als Gründe an:

»Mir bleibt dafür einfach keine Zeit«,

»Damit kenne ich mich nicht aus« oder

»Es ist sinnvoll erst in höheren Klassen einsetzbar«.

Eine Lehrerin lehnt das ESP ab, »weil es dem Sprachenlernen in der Praxis nicht so viel nutzt, wie es sich die praxisfernen Theoretiker denken«.

Von einem Berufsschullehrer kam der Einwand, dass die Kontrolle ziemlich aufwändig werden würde, weil bei den Schülern die selbstständige Arbeitsweise nicht so stark ausgeprägt sei.

Lehrende, die sich mit dem ESP intensiver auseinandergesetzt und auch bereits damit gearbeitet haben, sahen es häufig positiver. Sie beurteilten es als eine neue und effektive Lern- und Lehrform. Eine Lehrerin, die sich in ihrer Examensarbeit ausführlich mit dem ESP beschäftigt hat, hielt es für sehr sinnvoll, da es den Schüler/innen die Möglichkeit biete, den eigenen Leistungsstand zu evaluieren und Fortschritte in der Lernentwicklung zu erkennen.

Die Ergebnisse decken sich mit Beobachtungen und Erfahrungen, die andernorts gemacht wurden und in der Fachliteratur dokumentiert sind. Königs (2003: 117) kommt zu dem Schluss, dass in der Praxis zwar der Portfolio-Gedanke bekannt ist, jedoch nicht die damit verbundenen unterrichtlichen Implikationen. Nach Bosshard (2004: 10) ruft das ESP zwei Reaktionen hervor: Einige Lehrpersonen begreifen es als eine isolierte Maßnahme und beklagen den Mehraufwand; von anderen Lehrkräften wird es als Kristallisationspunkt von verschiedenen pädagogischen und didaktischen Innovationen begriffen. Westhoff (2004: 55) weist darauf hin, dass die pädagogische Funktion des ESP von den Lehrenden einen »substantiellen didaktischen Sichtwechsel« erfordert. Jensen (2004: 17) spricht von einem »Paradigmawandel im Unterricht und in der Unterrichtsplanung«.

Da wir die Ergebnisse recht ernüchternd fanden, wollten wir anschließend herausfinden, ob sich für die DaF-Lehrenden ein ähnliches Bild ergibt. Sie arbeiten in Deutschland in anderen Berufsfeldern (Erwachsenenunterricht an Volkshochschulen, Sprachschulen, Universitäten) und ihre Aus- und -Fortbildung un-

terscheidet sich grundlegend von derjenigen der schulischen Fremdsprachenlehrenden, vor allem durch weniger starke institutionelle Anbindung und Regelungen. Während die Lehrkräfte in Hessen zu Fortbildungen verpflichtet sind (Erwerb von so genannten Fortbildungspunkten), erfolgt die Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften zumeist auf freiwilliger Basis. Des Weiteren liegt bei den Lehrenden in diesem Bereich nicht immer eine didaktisch-methodische Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache vor, sondern so genannte »Quereinsteige« (beispielsweise von Germanist/innen) sind möglich.

3.2 Befragung von DaF-Lehrenden

In einem ersten Schritt haben wir im Wintersemester 2007/08 Fragebögen an vier Volkshochschulen, vier Sprachenzentren von Universitäten in Deutschland und einer Germanistik-Abteilung einer englischen Universität verteilt. Ziel war es, etwas über die Bekanntheit und die Einsatzbereiche des ESP sowie über die Einstellung der Lehrpersonen zu erfahren.

Schon bei den Leitungen war die Reaktion in vielen Fällen sehr zurückhaltend. In mehreren Fällen wurde erklärt, dass das ESP bisher an der Institution noch nicht thematisiert wurde und dass sie nicht damit rechnen, dass die Lehrenden damit vertraut sind. Im Kontakt mit Lehrpersonen selbst wurde dieser Eindruck bestätigt. Viele erklärten, dass sie dazu nichts sagen könnten und waren nicht bereit, einen Fragebogen auszufüllen. Aus 9 Einrichtungen, die Unterricht im Bereich DaF anbieten, erhielten wir dann trotz zum Teil persönlicher Anwesenheit und trotz einer großen Zahl an befragten Lehrkräften an großen Institutionen, vor allem Volkshochschulen und Sprachenzentren an Universitäten, nur 9 Fragebögen von Lehrpersonen aus vier

verschiedenen Institutionen zurück, bei deutlich über 100 Lehrkräften, die angesprochen worden waren. Vier der Fragebögen wurden von der englischen Universität zurückgesendet.

Die niedrige Rücklaufquote, die von einigen angesprochenen Lehrpersonen auch explizit mit mangelndem Wissen über das Europäische Sprachenportfolio begründet wurde, zeigt deutlich, wie wenig verbreitet das Instrument zumindest im DaF-Unterricht ist.

Bei der Betrachtung der Aussagen der neun befragten Lehrpersonen fällt zu nächst auf, dass drei Lehrkräfte angaben, noch nicht vom Europäischen Sprachenportfolio gehört zu haben, obwohl sie über eine formale Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie in einer weiteren Fremdsprachendidaktik verfügten. Alle drei Befragten waren an der englischen Universität tätig und hatten den Fragebogen auf Bitten ihrer Vorgesetzten eingereicht. Eine Lehrerin erklärte, sie habe weder im Studium, noch in Praktika, noch im Kollegium vom ESP gehört.

Die – allesamt weiblichen – Lehrenden aus verschiedenen Altersgruppen waren zunächst aufgefordert, zwei bis vier Assoziationen zum ESP festzuhalten (vgl. Anhang, Frage 1). Dabei wurden folgende, eingangs zum Teil schon genannte, Punkte notiert: Transparenz (2x), Selbsteinschätzung (2x), Lernbegleitung, Europäischer Referenzrahmen, international vergleichbare Informationen über Sprachkenntnisse, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Europarat, Dokumentation, Nachweis von Sprachausbildung, Bürokratie, Mehrsprachigkeit, autonomes Lernen, Sprachniveau, Fortschritt bzw. Lernfortschritt, Portfolios im Deutsch- oder Religionsunterricht.

Auffällig ist die Breite an Assoziationen. Die Nennungen des Referenzrahmens als eines der Rahmenkonzepte und der Eu-

roparat als Initiator beziehen sich dabei auf Grundüberlegungen und das Gesamtkonzept. Der Europarat benennt Ziele und Funktionen des Portfolios zum einen im »pädagogischen Bereich«, worunter auch die hier genannte Selbsteinschätzung und die Lernerautonomie fallen, zum anderen im Bereich der Dokumentation, auf den sich die meisten Nennungen beziehen, wie etwa die Vergleichbarkeit, die Transparenz, der Nachweis über die Sprachausbildung und der Aspekt des Sprachniveaus. Zusammenfassend lässt sich bei den Antworten auf diese erste Frage sagen, dass bei den Assoziationen der organisatorische Rahmen und die dokumentarische Funktion im Mittelpunkt standen, die pädagogische Funktion der Motivation, Reflexion und Selbststeuerung eine stark untergeordnete Rolle spielten und wenige Assoziationen sich auf Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis richteten.

Die nächste Frage bezog sich auf die bekannten Modelle (vgl. Frage 2). Hier wurde lediglich eines genannt, nämlich das Schweizer Portfolio 15+. Die Vermutung, dass den Lehrpersonen keine konkreten Modelle bekannt waren, wird untermauert durch die Aussage, dass noch keine der Lehrpersonen eine Fortbildung oder Informationsveranstaltung zum ESP besucht hatte (Frage 3) und dass lediglich an einer der vier Institutionen die Einführung des Instruments bereits thematisiert wurde (vgl. Frage 5).

Dennoch gaben zwei Lehrpersonen an, das ESP bereits einzusetzen (vgl. Frage 4), und zwar einmal, um »Anregungen für die Lernberatung« zu gewinnen, und bei der anderen Lehrperson, um durch die Arbeit mit den Checklisten an der Selbsteinschätzung zu arbeiten. Ideen für die Arbeit mit dem Portfolio hatten zwei weitere Lehrpersonen. Eine schlug vor, das ESP zur Dokumentation des Lernstandes sowie zur Förderung der Lerner-

autonomie zu verwenden. Für die Lehrperson sei dies von Vorteil, so die Befragte, weil Vergleichbarkeit gewährleistet sei. Die andere Lehrperson sah den Sprachenpass als Instrument der »Selbsteinschätzung und -kontrolle über das Sprachenlernen und die Fortschritte« und schien damit in einigen Aspekten die Funktion des Sprachenpasses mit der der Sprachenbiografie zu verwechseln.

Im weiteren Verlauf des Fragebogens wurde von einer Lehrperson angemerkt, dass durch den Noten- und Zeitdruck in der Auslandsgermanistik kaum Zeit für Portfolioarbeit bliebe. Eine andere Lehrperson bewertete die Arbeit mit dem Portfolio vor allem in Kursen für sinnvoll, die über eine längere Zeit laufen. In beiden Fällen stand somit die Zeit im Vordergrund. Ferner wird die Notwendigkeit einer veränderten Lernkultur betont.

»Ich denke, es ist als Ganzes in reinen Sprachkursen durchaus sinnvoll, obwohl das Lernverhalten der Studenten sich grundlegend ändern müsste.«

In einem weiteren Kommentar erläuterte eine Lehrperson ihre Erfahrungen, die sie mit dem ESP als Mittel für die Lernberatung gemacht hatte und die sich darauf bezogen, dass Portfolioarbeit erst gelernt werden muss:

»Es ist für Lernende zunächst schwierig, sich damit auseinanderzusetzen, da es den Student/innen meist schwer fällt, sich selbst einzuschätzen (der Lehrer ist der, der einschätzt), bei einigen Student/innen habe ich aber im Laufe der Zeit bemerkt, dass es ihnen Spaß macht, Lernfortschritte zu dokumentieren, dadurch erhalten sie auch oft ein besseres Gefühl für die Zielsprache.«

Abschließend erklärten alle befragten Lehrpersonen (vgl. Frage 6), dass sie sich Unterstützung bei der Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio wünschten, und zwar in Form von Fortbildungen (9 Nennungen), konkreter Unterrichtsmaterialien (2 Nennungen), ei-

nes systematischen Austauschs mit Kollegen und einer Integration in Lehrwerke (je eine Nennung).

3.3 Befragung von DaF-Studierenden

Vor dem Hintergrund des geringen Bekanntheitsgrades des ESP bei DaF-Lehrpersonen und des großen Fortbildungsbedarfs schlossen wir eine Befragung unter DaF-Studierenden an der Philipps-Universität Marburg an, die ebenfalls im Laufe des Wintersemesters 2007/08 durchgeführt wurde. Befragt wurden 33 Studierende zwischen dem 1. und 10. Fachsemester, die mehrheitlich zwischen 20 und 29 Jahre alt waren. 13 von ihnen studierten noch eine weitere Fremdsprachendidaktik, vor allem Englisch, Französisch und Spanisch für das Lehramt an Gymnasien. Diese Daten waren deshalb von Interesse, weil das unserer Ansicht nach die Wahrscheinlichkeit erhöhen müsste, dass sich diese Studierenden in einer der fachdidaktischen Veranstaltungen der anderen Fächer bereits mit dem ESP auseinandergesetzt hatten. Diese Vermutung bestätigte sich allerdings nicht: 9 von ihnen kannten das ESP nicht. Sie gehörten damit zu 18 der insgesamt 33 Studierenden, die angaben, noch nie vom ESP gehört zu haben. Bei sechs weiteren Befragten wurde nicht deutlich, ob sie tatsächlich mit dem Instrument vertraut waren, da sie es mit den »Ähnlichkeiten und Unterschieden innerhalb von Sprachfamilien«, »Sammlungen von Sprachen«, »Reflexion des Seminars«, »verschiedene Begriffe aus internationalen Bereichen zusammengesetzt« und »Protokoll« in Verbindung brachten. So blieben noch 9 von 33 Studierenden, die den Begriff des ESP zuordnen konnten.

Den Befragten in dieser Gruppe war kein Modell des ESP bekannt. Die Assoziationen zum ESP waren sehr vielfältig und ließen zum Teil auf eine informierte Kenntnis des Instruments schließen. Ne-

ben den zuvor genannten, unklaren Angaben wurden noch folgende Punkte erwähnt: Sprachenpass, Sprachenbiografie, Dossier; lernen, Vorlagen, Richtlinien; Sprachniveaus, Selbsteinschätzung, Sprachenpass; Internationale Referenz, Lernentwicklung; GER, interkulturelle Kommunikation; Sprachenpass, persönlicher Lernplan, autonomes Lernen.

29 Studierende gaben an, in einer Lehrveranstaltung noch nie vom ESP gehört zu haben, zwei Befragte hatten sich im Ausland damit beschäftigt, und zwar einmal in Frankreich und einmal in Taiwan, was besonders interessant ist. Drei Befragte erklärten, dass dem ESP in verschiedenen Lehrveranstaltungen eine Sitzung gewidmet oder es dort zumindest kurz angesprochen wurde.

Nur zwei der Studierenden waren zum Zeitpunkt der Befragung schon als Lehrpersonen tätig. Beiden war das ESP bekannt, beide hatten es aber noch nicht in ihrem eigenen Unterricht eingesetzt; in einem Fall, weil der Unterricht im außer-europäischen Ausland stattgefunden hatte.

Da das ESP im Allgemeinen recht unbekannt war, konnten nur sechs der Befragten angeben, wie und zu welchem Zweck sie es im Unterricht einsetzen würden. Folgende Vorschläge wurden gemacht:

- Selbstevaluation: zur besseren Einschätzung der eigenen Kenntnisse bzw. Defizite, um die Kenntnisse eigenständig weiterentwickeln zu können;
- Lernerautonomie, Evaluation der eigenen Lernleistung, bewusster Lernen, Hilfe bei der Zeitplanung;
- ESP vorstellen, Tipps geben: die Lerner dazu bringen, selbst über ihre Kenntnisse zu reflektieren; Vergleich der Ergebnisse (Anfang und Ende des Semesters): motivieren, falls Fortschritte zu sehen sind;
- persönlich eintragen, z. B. jede Woche; seine Kenntnisse einschätzen zu kön-

nen; persönliche Beratung: Wie führe ich das Sprachenportfoliobuch, was gehört dazu;

- Lerntagebuch: Fortschritte erkennen;
- persönlichen Lernplan entwerfen: autonomes Lernen; Sprachenpass: Beurteilung, wo die Schwächen der Lerner liegen, welche Lernprobleme der Lerner hat.

Insgesamt zeigten diese Kommentare eine recht reflektierte Vorstellung der Arbeit mit dem Portfolio, wie etwa die Notwendigkeit der Beratung, das Portfolio als Diagnose-Instrument, die motivierende Funktion durch die Dokumentation der Fortschritte und vor allem die Selbstevaluation und Lernerautonomie, die angeregt und angeleitet werden sollen.

Auch unter den Studierenden war der Fortbildungsbedarf hoch. 19 der 33 Studierenden wünschten sich Unterstützung, die anderen gaben an, das Portfolio nicht zu kennen und äußerten keine Wünsche. 16 Studierende wünschten sich Lehrveranstaltungen zu diesem Thema, 10 wünschten Erfahrungsberichte aus der Praxis, 7 plädierten für eine Integration von Portfolioelementen in Lehrwerken, 12 für eigenständige Lehrmaterialien zur Portfolioarbeit.

4. Thesen zur DaF-Lehreraus- und -fortbildung

Aus den bisher erhobenen Daten lassen sich als Schlussfolgerungen einige Thesen ableiten, die wir abschließend vorstellen möchten:

These 1:

DaF-Lehrpersonen vernachlässigen häufiger die pädagogische Funktion des Europäischen Sprachenportfolios.

Da das Europäische Sprachenportfolio insgesamt bei DaF-Lehrpersonen recht unbekannt ist, werden auch selten die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten des Instruments in ihrer vollen Bandbreite

berücksichtigt. Insgesamt fällt jedoch auf, dass die pädagogische Funktion eine deutlich geringere Rolle zu spielen scheint als die dokumentarische.

Die Assoziationen, die die Lehrpersonen zum ESP angaben, bezogen sich sowohl auf den organisatorischen Rahmen als auch auf die Dokumentationsfunktion. Nicht oder kaum berücksichtigt wurden die motivationale Funktion sowie die Tendenz, nicht permanent bewertend zu arbeiten und Individualität zuzulassen und dadurch zumindest teilweise auf Objektivität zu verzichten (vgl. Pietsch 2005: 54).

Die Bandbreite der Portfoliofunktionen, wie sie Gehring (2006: 21) darstellt, wird nicht ausgeschöpft.

- Das Portfolio als Darbietungsmedium stellt anhand ausgewählter Beispiele aktuelle Lernergebnisse dar.
- Das Portfolio als Dokumentationsmedium enthält Daten über sprachliche Lernprozesse und Lernergebnisse, die über einen längeren Zeitraum entstanden sind und ein Gesamtbild vermitteln.
- Als Produktionsmedium fordert es den regelmäßigen Gebrauch der Zielsprache.
- Als Evaluationsmedium animiert es zur Selbstreflexion und zur Einschätzung individueller Entwicklungen. Außerdem hilft es, lernstrategische Entscheidungen zu treffen und dient als Ausgangspunkt für individuelle und differenzierte Bewertung.
- Das Portfolio schafft als sprachenpolitisches Medium Vergleichbarkeit für Sprachentwicklung und Sprachkompetenz innerhalb Europas.

Dieses ganze Spektrum an Einsatzmöglichkeiten und Funktionen wird weder im konkreten Unterricht noch in allgemeinen Überlegungen zum ESP berücksichtigt.

Der Grund für die Vernachlässigung dieses wichtigen Aspekts ist sicherlich darin

zu suchen, dass das Europäische Sprachenportfolio mit der dahinter liegenden Gesamtkonzeption sowohl bei jetzigen als auch bei zukünftigen DaF-Lehrpersonen weitgehend unbekannt ist. Da die Lehrenden (auf der Mikroebene, vgl. Bosshard 2007: 30) dafür verantwortlich sind, das ESP in die tägliche Routine des Lehrens und Lernens einzubauen, ist es zwingend erforderlich, dass sie umfassend über das Instrument informiert sind. Ohne diese Grundvoraussetzung ist es nicht möglich, die Ziele des Europarats in Deutschland umzusetzen.

These 2:

Umfassende Fortbildungen zum ESP sind dringend notwendig.

Neben der expliziten Forderung der Befragten nach Unterstützung bei der Arbeit mit dem Instrument machen sowohl die geringe Bekanntheit des Instruments als auch falsche Vorstellungen ein umfassendes Fortbildungsangebot unerlässlich. Unkenntnis der Ziele und der Möglichkeiten des Einsatzes können dazu führen, dass die notwendige Regelmäßigkeit der Portfolioarbeit (vgl. Kaiser/Kaiser 2006: 162) nicht gewährleistet ist oder dass sporadisch einzelne Seiten einer Portfoliomappe abgearbeitet werden. Das Europäische Sprachenportfolio (und der Europäische Referenzrahmen) sollten in der DaF-Lehreraus- und -fortbildung curricular fest verankert werden.

Die hier vorgeschlagenen Fortbildungen sollten sich nicht nur über wenige Stunden erstrecken, sondern in größerem Umfang folgende Aspekte berücksichtigen, die zum Teil auch mit den Inhalten der Workshops des ELP_TT-Projekts übereinstimmen (vgl. ECML: online):

- Was ist das ESP und was sind die Ziele?
- Welche akkreditierten Modelle liegen vor und wie finde ich das für meine Zielgruppe geeignete?

- Wie ist das System der Gemeinsamen Referenzniveaus aufgebaut und wie arbeite ich damit?
- Wo und wie kann ich das Portfolio in meinem Unterricht am gewinnbringendsten einsetzen?
- Wie kann ich das ESP für sprachliches und interkulturelles Lernen nutzen?
- Welche Möglichkeiten gibt es für einen Einstieg in die Arbeit mit dem ESP?

Darüber hinaus sollten Überlegungen einbezogen werden, die sowohl für die Arbeit mit dem ESP als auch für Portfolioarbeit im Allgemeinen gelten. Auf diese Weise können sich die Lehrenden stärker mit der pädagogischen Funktion auseinandersetzen:

- Wie kann ich meine Lernenden an metakognitive Lernweisen, beispielsweise an die Selbsteinschätzung und an die Planung des weiteren Lernprozesses, heranführen?
- Was sind die Prinzipien von Portfolioarbeit? (individuelle Förderung durch kontinuierliche Rückmeldung, Aufgabenorientierung, (Selbst-) Reflexivität im Lernen, Transparenz der Leistungserwartung, Kommunikation über Leistung, partizipative Leistungsbewertung) (vgl. Häcker 2007: 108f.)

Dabei ist es nützlich, wenn Lehrende zunächst Erfahrungen damit sammeln, ein eigenes Portfolio anzulegen, um so Grenzen und Nutzen der Methode zu erkunden. Dafür eignet sich zum einen das ESP, zum anderen aber auch ein Lehrportfolio (z. B. EPOSTL; vgl. Newby 2007), an dem die Lehrpersonen prozessorientiert arbeiten können.

Auch für die Portfolioarbeit im Unterricht ist die Erprobung und Reflexion darüber, eventuell auch mit Leiter/innen von Fortbildungsveranstaltungen, unerlässlich, um einen eigenen Umgang damit zu finden. Nur was einer Lehrperson selbst zusagt, kann er oder sie sinnvoll im Unterricht vertreten. Wird lediglich eine

Mappe abgearbeitet, so wird das Prinzip der Individualität ad absurdum geführt, weshalb wir auch eine zu starke Fokussierung auf vorgefertigte Materialien und Handreichungen ablehnen.

These 3:

Die Arbeit mit dem ESP erfordert eine andere Form von DaF-Unterricht.

Eine der Lehrpersonen erklärte, um erfolgreich mit dem Portfolio zu arbeiten, müsse sich das Lernverhalten der Lehrenden grundlegend ändern. Dem stimmen wir zu. Allerdings möchten wir diesen Änderungswunsch gerne breiter fassen und erklären, dass sich die Lehr- und Lernkultur grundlegend ändern muss. Metakognitives Lernen, also das Nachdenken über erfolgreiches Lernen, sollte nicht länger als Zeitverschwendung empfunden werden, sondern der Nutzen durch einen effektiven Strategieeinsatz sollte betont werden. Die veränderte Lernkultur beinhaltet ferner eine Abkehr von einer defizitorientierten Leistungsfeststellung hin zu einer prozessorientierten Arbeit, an deren Ende eine individuelle, kompetenzorientierte Leistungsdarstellung durch den Lernenden selbst steht (vgl. Häcker 2006: 16). Darüber hinaus kann Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio nicht das Abarbeiten einer vorgefertigten Mappe bedeuten.

Ohne die Grenzen eines solchen Instruments außer Acht zu lassen, kann doch behauptet werden, dass ein reflektierter und besonnener Einsatz einigen Nutzen verspricht (vgl. z. B. Leupold 2007: 61, Schärer 2008).

5. Ausblick

Für die Zukunft bleibt zu wünschen, dass das Instrument des ESP und die dahinter liegenden Unterrichtsprinzipien an Bekanntheit gewinnen und eine veränderte Unterrichtskultur damit Einzug in den DaF-Unterricht hält. Dem Wunsch nach

Fortbildungen, Begleitungen, einem Austausch mit Kolleg/innen sollte dazu in ausreichendem Umfang nachgekommen werden.

Da die Perspektive der Entscheidungsträger in Bildungseinrichtungen für die Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios im DaF-Bereich wichtig ist, werden wir in einem nächsten Schritt untersuchen, wie die Leiter/innen von Sprachkursanbietern, beispielsweise Volkshochschulen und Sprachzentren an Universitäten, die Einführung des ESP an ihren Institutionen einschätzen und welche Vor- und Nachteile sie durch die Einführung des Instruments erwarten.

Literatur

- Benndorf-Helbig, Beate: »Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene: Bereicherung oder Belastung für Sprachenlernende und Kursleitende«, *Deutsch als Zweitsprache* 2 (2005), 24–31.
- Bosshard, Hans Ulrich: »Le PEL 15+ en Suisse: mise en oeuvre 2001–2004. Expériences, défis, résultats, perspectives«, *Babylonia* 2 (2004), 8–12.
- Bosshard, Hans Ulrich: »Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios. Internationale Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven«, *Babylonia* 3 (2007), 27–32.
- Donath, Reinhard: »Portfolio-Praxis im Leistungskurs Englisch – school reality sometimes bytes«. In: Gehring, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS, 2006, 57–66.
- Europarat: *European Language Portfolio*. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/> (Zugriff: 20.03.2008).
- European Centre for Modern Languages: www.eclm.at (Zugriff: 25.03.2008).
- Gehring, Wolfgang: »Sprachlernmanagement in der Sekundarstufe I durch Portfolioarbeit«. In: Gehring, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS, 2006, 19–40.
- Häcker, Thomas: *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007 (Schul- und Unterrichtsforschung, 3).
- Häcker, Thomas: »Ein Medium des Wandels in der Lernkultur«. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzept, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2006, 15–18.
- Helbig-Reuter, Beate: »Das Europäische Portfolio der Sprachen (I)«, *Deutsch als Fremdsprache* 41, 2 (2004a), 104–110.
- Helbig-Reuter, Beate: »Das Europäische Portfolio der Sprachen (II)«, *Deutsch als Fremdsprache* 41, 3 (2004b), 173–176.
- Jensen, Hans: »Das ESP in der Schweiz – eine verlegerische Würde – und Hürde. Das Verlagsprojekt ›Europäisches Sprachenportfolio‹ in der Schweiz«, *Babylonia* 2 (2004), 16–17.
- Kaiser, Ruth; Kaiser, Armin: *Denken trainieren, Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz*. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg: Ziel, 2006.
- Königs, Frank G.: »(K)Eine Referenz für den Referenzrahmen? Überlegungen zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003, 113–119.
- Kolb, Annika: *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkindern ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr, 2007.
- Leupold, Eynar: *Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden*. Seelze: Kallmeyer, 2007.
- Newby, David: »The European Portfolio for Student Teachers of Languages«, *Babylonia* 3 (2007), 23–26.
- Pietsch, Susanne: »Das Portfolio«. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): *Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrstudium. Eine Handreichung*. Kassel: Kassel University Press, 2005, 50–57.
- Rieder, Lotte: »Die Anerkennung der Sprachen, die sonst nichts gelten«, *ide. Infor-*

mationen zur Deutschdidaktik 26, 1 (2002), 80–90.

Schärer, Rolf: »Sprachenportfolio«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 387–390.

Schärer, Rolf: »Das Europäische Sprachenportfolio. Eine Bestandsaufnahme und Perspektiven«, *Babylonia* 2 (2004), 18–20.

Schärer, Rolf: *European Language Portfolio: Interim Report 2006. Executive Summary*. Strasbourg: Language Policy Division, 2007. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html (Zugriff: 24.03.2008).

Schärer, Rolf: *European Language Portfolio: Interim Report 2007*. Strasbourg: Language Policy Division, 2008. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html (Zugriff: 24.03.2008).

Westhoff, Gerard: »Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP. Problemanalyse – Lösungsansätze«, *Babylonia* 2 (2004), 53–56.

Anhang

Fragebogen zum Europäischen Sprachenportfolio

Männlich/weiblich

Alter: 22–35, 36–50, über 50

Dozent für Deutsch als Fremdsprache seit _____, Institution _____

Unterrichten Sie auch andere Sprachen? Ja/nein. Wenn ja, welche?

Haben Sie eine Fremdsprachendidaktik studiert? Ja/nein. Wenn ja, welche? Wenn ja, wo?

1. Nennen Sie spontan zwei bis vier Begriffe, mit denen Sie das Europäische Sprachenportfolio (ESP) assoziieren.
2. Mit welchem Modell/welchen Modellen des Europäischen Sprachenportfolios haben Sie sich bisher beschäftigt?
3. Haben Sie eine Fortbildung oder Informationsveranstaltung zum Europäischen Sprachenportfolio besucht? Ja/nein. Wenn ja, wo und in welchem Rahmen?

4. Haben Sie das Europäische Sprachenportfolio oder Teile daraus schon in Ihrem Unterricht eingesetzt? Ja/nein. Wenn ja, wie und zu welchem Zweck? Wenn ja, welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Wenn nein, warum nicht? Wenn nein, könnten Sie sich vorstellen, das ESP einzusetzen? Wie und zu welchem Zweck?

5. Wurde die Einführung des ESP in ihrer Institution thematisiert?

6. Wünschen Sie sich Unterstützung bei der Arbeit mit dem ESP? Wenn ja, Fortbildungsveranstaltungen? Teambesprechungen mit Kolleg/innen, Integration im Lehrwerk, Lehrmaterial/Unterrichtsmodell? Sonstiges?

7. Haben Sie weitere Anmerkungen zum Europäischen Sprachenportfolio?

Der Fragebogen für Studierende entspricht weitgehend den o. g. Fragen für Lehrende und wurde lediglich an einigen Stellen modifiziert, um ihn der Zielgruppe anzupassen.

Sandra Ballweg

Magister in Anglistik, Politikwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache 2006; Diplom in Deutsch als Fremdsprache 2007. Mehrjährige Lehrerfahrung in Deutsch als Fremdsprache und Englisch. Seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Mehrsprachigkeitsforschung/DaF/DaZ der TU Darmstadt, derzeit Promotionsprojekt zu Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht.

Antje Stork

Dr. phil.; Studium Deutsch und Französisch (1. Staatsexamen), Promotion im Jahr 2003 zum Vokabellernen. Mehrjährige Lehrerfahrung Deutsch als Fremdsprache. Seit 1999 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg, derzeit Habilitationsprojekt zu Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht.