

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprenher
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

NI / 2000



Lernerfahrungen reflektieren - Lernerfolge beurteilen
Riflettere sulle esperienze di apprendimento - valutarne i risultati
Réfléchir sur les expériences d'apprentissage - en évaluer les résultats
Reflectar experienzas d'emprenher - valitar lur success

Neue Tendenzen und Perspektiven im Bereich der Leistungsbeurteilung
Nuove tendenze e prospettive per la valutazione
Nouvelles tendances et perspectives pour l'évaluation

De l'autoévaluation au portfolio des langues
Von der Selbstbeurteilung zum Sprachenportfolio
Dall'autovalutazione al portfolio linguistico

Come valutare le competenze socio-culturali
Wie kann man sozio-kulturelle Kompetenzen beurteilen
Comment évaluer des compétences socioculturelles

Tests "online" et certificats linguistiques internationaux
Online-tests und internationale Sprachzertifikate
Tests "online" e certificati linguistici internazionali



Babylonia

Lernerfahrungen reflektieren - Lernerfolge beurteilen
Riflettere sulle esperienze di apprendimento - valutarne i risultati
Réfléchir sur les expériences d'apprentissage - en évaluer les résultats
Reflectar experienzas d'emprender – valitar lur success

Responsabile di redazione per il tema:
Günther Schneider (Università di Friburgo)

Con contributi di
Ida Bertschy (Düdingen)
Claudine Brohy (Fribourg)
Aline Gohard-Radenkovic (Fribourg)
Hanspeter Hodel (Sarnen)
Leo Koch (Cureglia)
Viljo Kohonen (Tampere-FIN)
Michael Langner (Schmitten)
Peter Lenz (Jegenstorf)
Urs Moser (Zürich)
Romano Müller (Münchenbuchsee)
Brian North (Zürich)
Mats Oscarson (Frölunda-SWE)
Monique Pannatier (Sion)
Günther Schneider (Freiburg)
Daniel Stotz (Winterthur)
Thomas Studer (Salvenach)

Con un inserto didattico di
Cornelia Gick (Freiburg)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1 / anno VIII / 2000

PUBBLICITÀ

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Lernerfahrungen reflektieren - Lernerfolge beurteilen Riflettere sulle esperienze di apprendimento - valutarne i risultati Réfléchir sur les expériences d'apprentissage - en évaluer les résultats Reflectar experienzas d'emprender – valitar lur success
	6	Lernerfahrungen reflektieren und Lernerfolge beurteilen <i>Günther Schneider</i>
	10	Evaluation in den “Fremdsprachen”: Chancen und Grenzen <i>Urs Moser</i>
	15	Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible <i>Viljo Kohonen</i>
	19	Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht — eine Utopie? <i>Mats Oscarson</i>
	23	Erfahrungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio in der Schweiz <i>Peter Lenz</i>
	29	Evaluation im frühen teilimmersiven Fremdsprachenunterricht <i>Daniel Stotz</i>
	33	L'évaluation dans l'enseignement immersif - la quadrature du cercle? <i>Claudine Brohy, Monique Pannatier</i>
	36	Evaluer un stage linguistique <i>Hans-Peter Hodel</i>
	41	Comment peut-on évaluer les compétences socioculturelles de l'étudiant en situation de mobilité? <i>Aline Gohard-Radenkovic</i>
	47	“In Ontario kann es vorkommen, dass ein Mädchen von 15-16 Jahren mit ihrem Baby zur Schule kommt” <i>Leo Koch</i>
	50	Adaptive Testing <i>Brian North</i>
	55	Online-Tests, ausprobiert! <i>Michael Langner</i>
	60	Die Entstehung von Lernkontrollen zu <i>Bonne chance!</i> <i>Ida Bertschy</i>
	62	Internationale Sprachenzertifikate aus der Sicht von Schweizer TestautorInnen <i>Thomas Studer</i>
	67	Nützliche Bücher, Zeitschriften und Internet-Adressen zum Thema <i>Verschiedene Autoren</i>
Ricerca	74	Über den Monolingualismus der Schweizer Schulen und seine Folgen für mehrsprachige SchülerInnen <i>Romano Müller</i>

A pagina 46 si trova la presentazione di alcune manifestazioni delle associazioni **APEPS** e **VALS/ASLA**

Inserto didattico		No. 35 Wie entwickelt man kommunikative Aufgaben zur (Selbst-) Beurteilung? <i>Cornelia Gick</i>
Curiosità linguistiche	81	Histoire de boite <i>Hans Weber</i>
Bloc Notes	83	L'angolo delle recensioni
	88	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Anche a Babylonia è riuscito il salto nel nuovo millennio. Voler attribuire al numero 1/2000 un valore simbolico particolare non ci pare segno di incontrollato egocentrismo o di smisurata presunzione: più semplicemente è un gesto per dare valore ad un traguardo raggiunto – dal 1992, compreso quello di prova, abbiamo pubblicato 27 numeri di Babylonia -, sovente tra molte difficoltà, ma sempre con il piacere di lavorare ad un progetto che trae la sua legittimità dall'ideale di una società migliore in cui ci sia un posto privilegiato per la diversità linguistica, culturale e in mille sue altre forme. Nel numero di prova scrivevamo allora, con riferimento alla scelta del titolo della rivista, che “nel futuro interculturale della nostra società, il lato “babilonico” delle lingue può paradossalmente essere elemento di equilibrio culturale e di tolleranza sociale.” Tuttavia, consapevoli della doppia anima insita in ogni lingua, una tesa alla comunicazione e alla comprensione, l'altra capace di separare e di impedire il contatto, indicavamo che “le lingue occorre conoscerle, usarle, amarle per conoscere, rispettare e amare chi le parla.” Solo così esse possono essere una porta –“bab”-, non tanto verso Dio –“ili” -, quanto verso appunto una società più giusta e consapevole del fatto che uno dei valori principali degli uomini sta nella loro diversità e nella capacità di valorizzarla.

Vorremmo che questo continui ad essere uno dei “leitmotiv” principali del nostro impegno anche in futuro, adoperandoci affinché gli svizzeri diventino veramente plurilingui in un'Europa plurilingue e multiculturale, un'Europa capace di far rivivere la sua grande cultura non cercando di difendersi, ma aprendosi verso le altre grandi tradizioni del mondo. In questo spirito riproponiamo la nostra convinzione che le lingue non sono dei semplici strumenti di comunicazione, ma vanno considerate come espressione di culture e di valori, come luoghi e spazi di umanità e creatività e come tali vanno insegnate.

Ciò pare più che mai necessario in un'epoca votata all'efficienza e all'effimero, dove sembra contare, anche nel campo linguistico, più la padronanza meramente tecnica che la sensibilità umana e culturale e la capacità di immedesimazione e di ascolto.

Il numero 1/2000 è dedicato ad un problema che si pone proprio nel centro nevralgico di questo spirito epocale e ne esprime tutta l'ambiguità: la valutazione. Noi lo affrontiamo facendo affidamento all'abituale atteggiamento critico dei nostri lettori, ma anche fiduciosi che i contributi – tutti di alto lignaggio – possano offrire nuovi spunti e nuove idee. (red.)

Auch Babylonia ist der Sprung ins neue Jahrtausend geglückt. Nicht ganz ohne Stolz blicken wir auf die in acht Jahren geleistete Arbeit zurück. Dies ist für uns aber auch Verpflichtung. Wir werden uns auch in Zukunft darum bemühen, in immer besserer Form auf die Interessen unserer Leserschaft einzugehen. Die Wahl des Themas “Bewerten” für die Nummer 1/2000 soll Zeugnis für dieses Bemühen ablegen. In vielen Bereichen der Fremdsprachendidaktik klaffen Theorie und Praxis, Anspruch und Wirklichkeit auseinander. Dies zeigt sich besonders auch im Bereich des Bewertens. Erfahrungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio haben dies bestätigt.

Ein kurzer Blick in Prüfungen, vor allem auch in jene bestehender offizieller Diplome, die nicht nur, aber auch über Fremdsprachenkenntnisse Auskunft geben sollen (so zum Beispiel das unserem gymnasialen Maturitätsausweis entsprechende französische “Baccalauréat”) wirkt hier sehr ernüchternd. Seit Jahren, ja Jahrzehnten spricht man in der Fremdsprachendidaktik von Selbstbeurteilung, von kriterienbezogener, kompetenzorientierter Bewertung. Und wie sieht die Realität des Fremdsprachenunterrichts aller Stufen unserer Bildungssysteme aus? An Millionen von Jugendlichen und Erwachsenen, die in Europa Fremdsprachen lernten und lernen, sind alle diese Anregungen unbenutzt vorbeigegangen. Ich sehe nicht schwarz, ich sehe nur.

Ein “Aufsteller” ganz besonderer Art war es deshalb für den Schreibenden, slowenischen Studentinnen zuzuhören, die kürzlich an einem Portfolioseminar des Europarates in Radovljica in Slowenien ein Europäisches Sprachenportfolio vorstellten, das sie selbst aus eigener Initiative für Studierende der Universität Ljubljana, also ihre eigenen Kommilitoninnen und Kommilitonen entwickelt, produziert und erprobt haben. Welche eine Begeisterung, welche eine Kompetenz! Das weckt Hoffnung, gibt Mut für die Zukunft. Gerade die Sprachenlandschaft Schweiz braucht diese Begeisterung, diese Kompetenz, um vielfach verkrustete und verhärtete Positionen aufzubrechen und nach Lösungen für die Wahrung unserer Sprachen und Kulturen, für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit zu suchen. Die zahlreichen Beiträge dieser Babylonia-Nummer sollen nicht nur grosse Linien aufzeigen (“Aufbruch zu neuen Ufern”), sondern auch Anstoss geben, die Praxis im Bereich des Bewertens zumindest neu zu überdenken und vielleicht da und dort auch zu verändern. (Christoph Flügel)

Et, pour *Babylonia* également, il y eut le grand saut du millénaire... Vouloir attribuer ainsi une valeur symbolique particulière au numéro 1/2000, est-ce là un signe d'égoïsme caractérisé? Pire, le signe d'une présomption démesurée?... Non. C'est, tout simplement, un clin d'oeil afin de baliser le parcours réalisé, souvent parsemé de difficultés et d'embûches, mais qui - à travers les 27 numéros parus depuis 1992 - nous a donné l'occasion et le plaisir de travailler dans l'idéal d'une école et d'une société meilleures, dans lesquelles il y aurait une place privilégiée pour la diversité linguistique, culturelle ou sous quelque autre forme que ce soit. Dans le numéro d'essai, en 1992, nous écrivions à propos du choix du titre de la revue: "dans le futur interculturel de notre société, le côté "babylonien" des langues pourrait bien, paradoxalement, devenir un élément d'équilibre culturel et de tolérance sociale"... En tous les cas, étant donné le caractère (am)bivalent de toute langue - une part vouée à la communication et la compréhension entre les peuples, l'autre à la séparation et à la difficulté des contacts -, nous soulignons surtout qu'il fallait "connaître les langues, les employer, les aimer pour connaître, respecter et aimer ceux qui les parlent". Ce n'est qu'ainsi qu'elles peuvent être une *porte* - "bab" -, pas tant vers Dieu - "ili" -, que vers les autres et vers l'avènement d'une société plus ouverte et consciente du fait que la diversité, et la capacité de la valoriser, constitue une de ses plus hautes valeurs. Nous souhaitons que cette affirmation continue d'être l'un des principaux fils conducteurs de notre revue, contribuant ainsi à ce que les Suisses deviennent réellement plurilingues, dans une Europe elle-même plurielle, capable de retrouver sa grandeur culturelle non pas en se tournant vers un passé mythique et en se fermant sur elle-même mais en s'ouvrant et en apprenant des autres traditions culturelles. C'est dans cet esprit que nous réaffirmons notre conviction que les langues ne sont pas de simples instruments de communication, mais doivent être considérées comme l'expression de cultures et de valeurs, comme espaces d'humanité et de créativité. C'est à ce titre qu'elles méritent vraiment d'être enseignées! Une telle affirmation nous paraît plus nécessaire que jamais, à une époque vouée à l'efficacité et à l'éphémère, où la pure maîtrise technique semble, également dans le champ linguistique, davantage compter que la sensibilité, le partage et l'écoute.

Ce numéro 1/2000 est justement consacré à une question qui se trouve au centre même de cet esprit d'époque et qui en exprime toute l'ambiguïté: l'évaluation. Nous avons toutefois voulu aborder ce thème, dont l'importance - pédagogique et sociale - ne peut être mise en doute, en faisant pleinement confiance au sens critique habituel de nos lecteurs, et en sachant que les contributions proposées par les différents auteurs offrent des points de vue diversifiés et sont susceptibles de faire émerger des idées et des impulsions nouvelles. (réd.)

Er a *Babylonia* è reussì il sigl en il nov millenni. Da vulair dar al numer 1/2000 ina valur simbolica speziala na para a nus betg in segn d'ina prepotenza exagerada. Igl è plitost in act per dar valur ad ina finamira cuntanschida; dapi 1992 avai nus publitgà - cumprendì il numer da prova - betg main ch 27 numers da *Babylonia*, savens cun bleras difficultads, ma adina cun il plaschair da lavurar vi d'in project che retira sia legitimaziun d'ina societad che dat valur a la diversitad linguistica, culturala ed en millis autras furmas. En il numer da prova per semeglia avain nus scrit - ans referind a l'elecziun dal titel da la rivista - che l'aspect babilonic dals linguatgs possia er esser in element da l'equiliber cultural e da toleranza sociala en in futur intercultural da nossa societad. Tuttina avain nus pretendì - cunscients dals dus pols opposts dal linguatg, in drizzà vers la comunicaziun e la chapientscha, l'auter bun da separar e d'impedir il contact - ch'ins stoppia conuscher, savair e charezar las linguas per pudair conuscher, respectar e charezar quel che discurra ellas. Be uschia pon ellas esser ina porta, betg tant vers Dieu, sco vers ina societad pli gista e cunscienta dal fatg ch'ina da las valurs las pli impurtantas dals carstgauns giaschia en lur diversitad ed en l'abilitad da dar valur ad ella.

Nus vuleschan che quai cuntinueschia ad esser in dals motivs directivs principals da noss engaschi er en il futur e nus ans stentain per ch'ils Svizzers daventian vairamain plurilinges en in'Europa plurilingua e multiculturala, in'Europa ch'è abla da far reviver sia gronda cultura, betg a moda da sa vulair defender vers anora, mabain a moda da s'avrir vers las autras grondas tradiziuns dal mund. En quest spiert suttastritgain nus nossa persvasiun che l'inguas n'èn betg be simpels instruments da comunicaziun, mabain ston vegnir consideradas sco expressiuns da culturas e da valurs, sco lieus e spazis d'umanitad e creativitad ed uschia duain ellas er vegnir instruidas.

Quai para pir che mai necessari en ina epoca drizzada vers l'effizienz e la svanaivladad, nua che l'abilitad puramain tecnica para da prevalair sur la sensibilitad umana e culturala, da l'empatia e dal tadlar.

Il numer 1/2000 è deditgà ad in problem che sa pona en il center neuralgic dal spiert dal temp ed exprima tut sia ambiguitad: la valitaziun. Nus al preschentain ans fidand da la tenuta critica usitada da noss lecturs, ma er cun buna speranza che las contribuziuns possian offerir novs impuls e novas ideas. (red.)

Tema

Lernerfahrungen reflektieren - Lernerfolge beurteilen
Riflettere sulle esperienze di apprendimento - valutarne i risultati
Réfléchir sur les expériences d'apprentissage - en évaluer les résultats
Reflectar experiencias d'emprender - valitar lur success

Günther Schneider
Fribourg

Lernerfahrungen reflektieren und Lernerfolge beurteilen

Immaginiamoci che il concetto generale per le lingue („Gesamtsprachenkonzept“) venga realizzato velocemente. Cosa significherebbe per l'ambito della valutazione? Questo interrogativo fornisce lo sfondo comune ai contributi di questo numero di Babylonia „Riflettere sulle esperienze di apprendimento-valutarne i risultati“. Il fascicolo contiene contributi programmatici, resoconti di esperienze ed esempi concreti per ciò che è possibile realizzare. L'introduzione alla tematica traccia alcune tendenze e prospettive sulla base di parole chiave: individualizzazione e comparabilità, attività comunicative, valutare con il computer, diplomi internazionali, autovalutazione, valutazione su basi generalizzate, portfolio linguistico e quadro di riferimento europeo.

Prüfungen und Lernkontrollen haben vielerlei Rückwirkungen - erwünschte und unerwünschte. Sie können zum Beispiel die Motivation der Lernenden stärken oder schwächen und die Auswahl von Aufgaben und Aktivitäten im Unterricht beeinflussen. Testergebnisse können als Teil der Qualitätsentwicklung herangezogen werden, um den Erfolg von Unterrichtskonzepten oder Lehrmaterialien zu überprüfen oder um die Dringlichkeit von Reformen aufzuweisen.

Nun verfügt bekanntlich das Prüfungswesen über eine enorme Beharrungstendenz. Bedürfnisse, Ziele und Arbeitsformen verändern sich oft rascher als die Evaluationsformen. Daher kann die Prüfungspraxis leicht dazu führen, dass Reformen gebremst oder, weil nicht ins vertraute Beurteilungssystem passend, als unrealistisch abgestempelt und blockiert werden.

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz wurden mit dem „Gesamtsprachenkonzept“ mutige und vielversprechende Verbesserung- und Erneuerungsvorschläge gemacht (EDK 1998). Dazu gehören Ziele für die Entwicklung einer differenzierten Mehrsprachigkeit, die sich am europäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen ausrichten, ein früherer Beginn des Fremdsprachenlernens, zweisprachiger Sachunterricht, eine konsequente Austauschpädagogik, Unterstützung des autonomen Lernens, die Förderung der Migrationssprachen und die Einbindung des europäischen Sprachenportfolios.

Stellen wir uns einmal vor, Wunsch und politischer Wille, das Gesamt-

sprachenkonzept zu verwirklichen, würden wachsen und die Vorschläge und Postulate sollten rasch umgesetzt werden: Was würde das für den Bereich der formativen und summativen Evaluation bedeuten? Was muss sich ändern? Was muss neu bedacht oder neu entwickelt werden? In welche Richtung müssen die Beurteilungsformen erweitert werden, wenn die angestrebte Erweiterung der Lernformen zum Normalfall wird? Solche Fragestellungen bilden den gemeinsamen Hintergrund für die Beiträge dieser Zeitschriftennummer. Sie enthält zum einen Grundsatzartikel, die diskutieren, was nötig und wünschbar ist, zum andern Erfahrungsberichte und Beispiele, die zeigen, was erprobt wird und machbar ist. Die Beiträge lassen sich drei Gruppen zuordnen:

- Eine erste Gruppe mit Beiträgen von U. Moser, V. Kohonen, M. Oscarson, P. Lenz zeigt mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen wichtige Möglichkeiten und Chancen der Evaluation im Bereich des Sprachenlernens; R. Müller erinnert daran, dass Mehrsprachigkeit im Schulsystem nicht automatisch honoriert wird, sondern im Fall zweisprachiger Migrantenkinder negative Selektion zur Folge hat.
- Eine zweite Gruppe von Beiträgen befasst sich mit möglichen Ansätzen zur Evaluation in Innovationsbereichen, für die in der Schweiz noch nicht viele Erfahrungen vorliegen: wirklich frühes Fremdsprachenlernen (D. Stotz), zweisprachiger Unterricht (C. Brohy & M. Pannatier), Austausch-situationen (H.-P. Hodel, A. Gohard-Radenkovic) und, zum Teil damit verbunden, die Evaluation

soziokultureller Kompetenzen (A. Gohard-Radenkovic, L. Koch).

- Konkrete Beispiele von Lernkontrollen, Tests und Testformen unterschiedlicher (auch unterschiedlich beispielhafter) Art sind Gegenstand und Inhalt der Beiträge von B. North, M. Langner, I. Bertschy, T. Studer sowie der didaktischen Beilage von C. Gick. Ergänzt werden die Beiträge durch kurze Hinweise auf ausgewählte Informationsquellen und Neuerscheinungen zum Thema.

Die Beiträge zeigen zusammen die grosse Spannweite dessen, was zur Evaluation auch im Bereich des Fremdsprachenlernens gehört und gehören sollte: "Lernerfahrungen reflektieren" und "Lernerfolge beurteilen".

Ich möchte hier einleitend und quer zu den Beiträgen einzelne Stichworte aufgreifen und kurz einige Tendenzen, Tendenzen und Perspektiven herausstellen.

Individualisierung und Vergleichbarkeit

Die beiden ersten Aufsätze stehen programmatisch für zwei wichtige Tendenzen: Auf der einen Seite (im Beitrag von V. Kohonen) die Sicht des Pädagogen mit dem Fokus auf den Lernenden und dem ganzen Reichtum ihrer individuellen Lernerfahrungen. Auf der anderen Seite (bei U. Moser) das Interesse wissenschaftlicher Evaluation im Dienst von Qualitätssicherung und -entwicklung mit dem Fokus auf den Lernergebnissen innerhalb des Bildungssystems. Das sind nicht unvereinbare Positionen. Beides ist notwendig - und damit ein breites Spektrum von Massnahmen und Instrumenten, die ermöglichen,

- den Lernenden genügend Informationen zu geben, die ihnen weiterhelfen und sie motivieren, sich zu verbessern;

- den Lehrpersonen genügend Anhaltspunkte zu geben, damit sie sehen, was erreicht ist, und planen können, was weiter getan werden sollte;
- Aussenstehenden gegenüber verlässlich und glaubwürdig zu dokumentieren, was die Lernenden in und mit verschiedenen Sprachen tun können;
- den Behörden, Entscheidungsträgern und der Öffentlichkeit aufzuzeigen, dass es sich lohnt (mehr) zu investieren.

Kommunikative Aufgaben

Die Reformen im Prüfungsbereich zielten in den vergangenen Jahren allgemein in die Richtung eines kommunikativen Testens. Lehrbücher beschreiben für die letzten Jahrzehnte folgende Entwicklung: In den Jahren ab 1960 die Fremdsprachentests des „discrete point testing“, welche einzelne Elemente der Sprachfähigkeit wie Aussprache, Wortschatz, grammatische Strukturen, Leseverstehen, Hörverstehen usw. separat erfassten und davon ausgingen, dass die Summe der isolierten Elemente Auskunft gebe über den Grad der Sprach-

beherrschung. Ab 1970 die sogenannten "integrativen Tests" mit den typischen Formen Diktat, Lückentest und gelenktes Interview, die auf der Hypothese basierten, dass allen Fertigkeiten eine einheitliche allgemeine Kompetenz zu Grunde liege. Seit den achtziger Jahren schliesslich die "kommunikativen Tests", die nicht mehr auf die reine "Sprachfähigkeit", sondern auf die „Sprachverwendung“ und das kommunikative Handeln zielen und viele Subtests mit realitätsnahen kommunikativen Aufgaben vorsehen, in denen die vier Fertigkeiten nicht mehr unbedingt künstlich getrennt sind und bei deren Bewertung das Kriterium "Bewältigung der kommunikativen Aufgabe" Vorrang hat. Was in der Literatur als geschichtliches Nacheinander von (teilweise widerlegten und überholten) Theorien und Praktiken erscheint, ist zweifellos in unserem Schulsystem noch gleichzeitig präsent - wenn auch vielleicht eher auf Grund von Gewohnheiten und unbefragten Überzeugungen als auf Grund von theoretisch oder empirisch begründeten Entscheidungen. Auch unabhängig von der Realisierung des Gesamtsprachkonzepts muss in der Lehrerfortbildung und ganz besonders in der



Grundausbildung sehr viel mehr als bisher auf kommunikatives Testen vorbereitet und das Entwickeln kommunikativer Aufgaben geübt werden.

Testen mit dem Computer

Das Nebeneinander von Altem und Neuem findet sich bei Online-Tests auf dem Internet wieder, wie der Selbsterfahrungsbericht von M. Langner zeigt. Die Suche nach einfachen und ökonomischen Instrumenten, die auch der Entwicklung von adaptiven Tests zu Grunde liegt, ist verständlich (vgl. den Beitrag von B. North). Sie haben grosse Vorzüge, wenn es beispielsweise um eine rasche Einstufung oder um die selbstständige und unabhängige Kontrolle einer Selbstbeurteilung geht. Aber sie können glücklicherweise kommunikatives Testen nicht ersetzen. Problematisch ist, wenn sie den Lernenden ein zertifikatsähnliches Feedback geben, das eine allgemeine kommunikative Kompetenz bestätigt, die mit den indirekten Mitteln und meist stark auf die linguistische Kompetenz zielenden Aufgabenformen nicht erfasst werden kann.

Wo differenzierte Mehrsprachigkeitsprofile anvisiert sind - und das bedeutet für einzelne Sprachen auch eine bewusste Beschränkung auf partielle Fertigkeiten -, da führt wohl kein Weg an differenzierten und damit auch relativ aufwändigen Aufgaben im Sinne des kommunikativen Testens vorbei, die aber den Vorteil haben, dass sie leicht in einen kommunikativen Unterricht integriert werden können.

Internationale Diplome

An verschiedenen Orten in der Schweiz wird den Lernenden schon ermöglicht, zum Abschluss der Sekundarstufe II externe, internationale

Sprachdiplome zu erwerben. Das ist zweifellos ein Trend, der ruhig zunehmen darf, wenn es sich dabei um kommunikative Prüfungen hoher Qualität handelt, von denen ein positiver Washback-Effekt ausgeht und die auf dem Arbeitsmarkt ihren Wert haben. Es wäre wünschenswert, auch zum Abschluss der Sekundarstufe I solche Diplome anbieten zu können. Die Schweiz sollte daher jede Chance nutzen, Projekte zur Entwicklung von internationalen Sprachdiplomen für Jugendliche zu fördern oder selbst die Initiative für entsprechende Kooperationsprojekte zu ergreifen.

Aber die Schule sollte keinesfalls die Evaluation und Zertifizierung ganz an externe Prüfungsinstitutionen delegieren, sondern die Diplome als Ergänzung anbieten oder in ihre eigenen Abschlüsse einbinden. Denn zum einen bleiben in internationalen Prüfungen vielfach wichtige Bereiche wie landeskundliche Kenntnisse oder soziokulturelle und interkulturelle Kompetenzen ausgeklammert, weil sie schwer evaluierbar sind. Zum anderen sollte die Schule nicht riskieren mit einer Auslagerung auch alles Know-how in Sachen Evaluation der Kommunikationsfähigkeit zu verlieren. Im Gegenteil, das öffentliche Bildungssystem müsste bewusst anstreben, aus international anerkannten Diplomen und von manchen Anbietern wichtiger Sprachzertifikate zu lernen. Lernen liesse sich z. B. vom Anspruch an Professionalität und Transparenz: Tests werden im Team erarbeitet und vorgetestet. Prüfer müssen sich schulen und prüfen lassen. Teilweise erwerben sie einen Prüferschein, der im Abstand von zwei Jahren durch Teilnahme an weiteren Prüferschulungen zu erneuern ist. Zertifikatsanbieter verschiedener Sprachen kooperieren und entwickeln gemeinsam Standards, Leitbilder und ethische Richtlinien. Auch diese Lehre lässt sich ziehen: Solche Qualität hat ihren Preis und ist nicht im Milizsystem zu haben.

Selbstbeurteilung

Selbstbeurteilung ist keine Utopie, wie der Artikel von M. Oscarson, Pionier und einer der besten Kenner der Materie, bestätigt. Sie gehört vielmehr zu jedem Konzept, in dem die Autonomie der Lernenden einen wichtigen Stellenwert hat. Es sollte immer selbstverständlicher werden, dass bei der Vorbereitung des Unterrichts und ganz besonders bei Lernformen wie Projektarbeit, Werkstattunterricht, Tandem-Lernen, Austausch usw., aber auch bei der Planung von Lernkontrollen und Prüfungen immer auch Momente der Selbstbeurteilung eingeplant werden.

Erweiterte Leistungsbeurteilung

Im schulischen Bereich lässt sich die erfreulicherweise immer stärker werdende Tendenz feststellen, das Spektrum der Beurteilungsmittel und -formen zu erweitern und z. B. nicht mehr nur auf die Ergebnisse einer Übertrittsprüfung zu vertrauen, sondern beispielsweise auch Berichte der Lehrpersonen und Resultate einer kontinuierlichen Beurteilung während des Schuljahres zu berücksichtigen. Allgemein wird gegenüber der punktuellen, resultatorientierten summativen Evaluation die Bedeutung der kontinuierlichen, mit dem Lernprozess verbundenen und in den Unterricht integrierten, fördernden formativen Evaluation hervorgehoben.

„Erweiterte Leistungsbeurteilung“ kann und sollte möglichst einschliessen:

- eine erweiterte, umfassendere Sicht dessen, was erfasst werden soll, nämlich die gesamte komplexe fremdsprachliche und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit (wobei auch Teilkompetenzen sowie geringe Kenntnisse in verschiedenen Sprachen Beachtung finden) mit Einschluss von Schlüsselkompetenzen wie Lern- und Kooperationsfähigkeit;

- eine Verbindung von Fremd- und Selbstbeurteilung;
- einen erweiterten Kreis von Beurteilenden: Prüfungsinstanzen, Prüfer, Lehrpersonen, Mitlernende, die Lernenden selbst;
- ein erweitertes Spektrum von Beurteilungsgelegenheiten, Aufgabenstellungen und Aufgabenformen;
- eine zeitliche Erweiterung: punktuelle Beurteilung zu grösseren Etappen und kontinuierliches Beobachten und Beurteilen von Entwicklungen;
- eine Erweiterung der Mitteilungs- und Feedbackformen neben Noten und Diplomen auch Niveau- und Könnensbeschreibungen, Lernberichte, Beurteilungs- und Beratungsgespräche, Dossiers und Portfolios.

Sprachenportfolio

Im *Europäischen Sprachenportfolio*, über dessen Erprobung in der Schweiz der Beitrag von P. Lenz berichtet, finden die verschiedenen Aspekte einer erweiterten Beurteilung ihren Platz. Es integriert durch seine beiden Funktionen - die pädagogisch-didaktische Funktion und die Dokumentationsfunktion - die Postulate nach Individualisierung und Vergleichbarkeit.

Die breite Einführung des Portfolios kann eine Katalysatorfunktion erfüllen und geplante oder eingeleitete Reformen unterstützen. Das Sprachenportfolio sollte Schulen, Kursanbieter und Prüfungsinstitutionen, mit denen der Lernende zu tun hat, dazu bewegen, sich durch Einträge im Sprachenportfolio selbst darzustellen, ihre Qualitätsstandards offenzulegen und so Transparenz zu schaffen. Es möchte aber vor allem seine Besitzer, die Lernenden, zu Experten in Sachen Qualität werden lassen. Die Verwendung des Sprachenportfolios könnte so die Autonomie des Lerners stärken

und auch als Instrument einer Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von unten wirken.

Europäischer Referenzrahmen

Sprachenportfolio und Gesamtsprachenkonzept beziehen sich beide auf den europäischen Referenzrahmen, der mittlerweile zu einem wirksamen Instrument für die Schaffung von Transparenz im Evaluationsbereich geworden ist (*Common European Framework*, Council of Europe 1996).

Die Schulen sollten nicht erst die Umsetzung des Sprachenkonzepts abwarten, sondern möglichst rasch beginnen, ihre Prüfungen, Abschlüsse und Diplome den Referenzniveaus des Europarats zuzuordnen und zu dokumentieren, wie sie diese Zuordnung vorgenommen haben, z. B. durch Konsens erfahrener Lehrkräfte, auf Grund von Expertengutachten oder durch einen Vergleich der Resultate von Lernenden, die sowohl das eigene Examen als auch eine Prüfung zu einem international anerkannten Sprachdiplom abgelegt haben, dessen Position im Referenzsystem des Europarats bekannt ist.

Durch diese Tätigkeit könnte - offizielle und finanzielle Unterstützung vorausgesetzt - zusammen mit der Einführung des Sprachenportfolios ein Netz von Arbeitsgruppen mit Lehrerinnen und Lehrern entstehen, die sich so vorbereiten, Ideen und Ansätze zur Reflexion und Beurteilung von Lernereferenzen und -erfolgen zu erproben, weiterzutragen und an der Entstehung und Verbreitung einer neuen Evaluationskultur im Rahmen eines Gesamtkonzepts für das Sprachenlernen mitzuwirken.

Bibliografie

- BANERJEE, Jay / CLAPHAM, Caroline / CLAPHAM, Phoebe / WALL, Diane (eds.) (1999): *ILTA Language Testing Bibliography 1990-1999*. Lancaster: Lancaster University (Language Testing Update).
- COUNCIL OF EUROPE (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation (CC-LANG (95)5 rev. IV). Online, <http://culture.coe.fr/lang/eng/edu2.4.html>
- EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ed.) (1998): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe "Gesamtsprachenkonzept"*. Bern. Online, <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/>
- EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ed.) (1999): *Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern: EDK. (Deutsche, französische, italienische und englische Fassung). Online, <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>
- LYLE F. BACHMAN (2000): *Modern language testing at the turn of the century: assuring that what count counts*, in: *Language Testing* 17, 2000, 1, 1 - 42.
- SCHNEIDER, GÜNTHER (1999): *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version)*. Online, <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>.

Günther Schneider

ist Professor für Deutsch als Fremdsprache und Direktor des "Lern- und Forschungszentrums Fremdsprachen (LeFoZeF)" an der Universität Freiburg. Testen und Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht sind Schwerpunkte seiner Fortbildungstätigkeit und seiner Publikationen. Er ist Mitautor der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios.

Evaluation in den ‘Fremdsprachen’: Chancen und Grenzen

Methodische Zugänge, Konzeptionen und Aufwand

La diversità culturale fa della Svizzera un ambito privilegiato per la valutazione nel campo delle lingue seconde. Ciò vale in particolare a) per la descrizione delle competenze linguistiche in relazione con le diverse lingue madri, b) per l'analisi delle condizioni curricolari quadro e c) per la valutazione dell'insegnamento nelle L2. Oltre al rispetto delle regole metodologiche fondamentali, progetti di valutazione devono potersi basare su un modello di competenze adeguatamente complesso e disporre di strumenti che rispettino gli standard internazionali. Se, partendo da queste premesse, si vogliono ottenere risultati affidabili per un intero sistema scolastico, sono necessarie risorse non indifferenti e ciò spiega in parte il fatto che in Svizzera questo campo di ricerca sia ancora assai trascurato.

1. Einleitung

Evaluationen durch Leistungsmessung können aus unterschiedlichen Intentionen durchgeführt werden. Während durch Selbstevaluationen vor allem die Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler, Klassen oder Schulen überprüft werden, stehen bei Fremdevaluationen oft bildungspolitische, system- oder unterrichtsrelevante Interessen und Fragestellungen im Vordergrund. Grundsätzlich lassen sich sowohl Selbst- und Fremdevaluation als auch bildungspolitisch und didaktisch orientierte Evaluationen kombinieren (Moser & Rhy, 1999; 2000). Meist können allzu viele Interessen aber nur mit sehr grossem Aufwand in einer Untersuchung verpackt werden, weshalb die einzelnen Fragestellungen aus methodischen und finanziellen Gründen eingeschränkt bearbeitet werden müssen. Im vorliegenden Beitrag werden die Chancen und Grenzen einer Evaluation im Fachbereich ‘Fremdsprachen’ diskutiert, die sich durch die kulturelle Vielfalt in der Schweiz ergeben. Dabei werden die verschiedenen Interessen von Evaluationen in Abhängigkeit von den methodischen Zugängen, den Konzeptionen sowie dem organisatorischen und finanziellen Aufwand diskutiert.

2. Kulturelle Vielfalt als Chance für die Evaluation im Fachbereich ‘Fremdsprachen’

Die Schweiz bietet mit ihrer kulturellen Vielfalt für die Evaluation im Fachbereich ‘Fremdsprachen’ ein ausgezeichnetes Forschungsfeld. Die vier

Landessprachen ermöglichen eine differenzierte Beschreibung in Bezug auf verschiedene Fremdsprachen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Muttersprachen. Durch die kantonale Schulhoheit auf der Volksschulstufe besteht zudem in der Schweiz ein vielfältiges schulisches Angebot, das sich sowohl durch unterschiedliche curriculare Rahmenbedingungen als auch durch regional verschiedene Unterrichtsmethoden und didaktische Ansätze auszeichnet (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 1998a).

Aus schweizerischer Perspektive lassen sich in einer Evaluation im Fachbereich ‘Fremdsprachen’ deshalb drei Ziele besonders gut bearbeiten. Erstens besteht die Möglichkeit, die Fremdsprachenkompetenzen zwischen den Sprachregionen zu vergleichen und die Verhältnisse zwischen verschiedenen Muttersprachen und Fremdsprachen zu analysieren. Zweitens unterscheiden sich die curricularen Rahmenbedingungen zwischen den Kantonen zum Teil so beträchtlich, dass Effektivitätsprüfungen zu einer Optimierung des Mitteleinsatzes - zum Beispiel in Form von Stunden dotationen pro Fach oder von Änderungen des Beginns mit dem Fremdsprachenunterricht führen könnten. Drittens werden in verschiedenen Regionen neuere methodische Unterrichtsansätze erprobt, deren Wirkungen noch keiner systematischen Überprüfung unterzogen worden sind. Die Bearbeitung der drei Zielbereiche verlangt allerdings unterschiedliche methodische Zugänge, die nicht ohne weiteres in einer einzigen Evaluation kombiniert werden können, sofern

auch finanzielle und operative Aspekte berücksichtigt werden müssen. Der Vergleich der Fremdsprachenkompetenzen zwischen Sprachregionen oder Kantonen erfordert repräsentative Erhebungen und somit verhältnismässig grosse Stichproben, die Prüfung der Effektivität curricularer Rahmenbedingungen verlangt, dass solche Stichproben für möglichst viele unterschiedliche Schulsysteme gebildet werden, und Erkenntnisse über die Bedeutung von Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätzen vorzugsweise in einer Längsschnittuntersuchung gewonnen werden.

2.1. Evaluation der Fremdsprachenkompetenzen

Die Evaluation der Fremdsprachenkompetenzen ist in der Schweiz bis heute weder bei repräsentativen Stichproben erfolgt, noch sind durch Leistungstests Indikatoren erfasst worden, die sich an international standardisierten Kompetenzmodellen orientieren. Zwar sind verschiedene Evaluationsmodelle für die Fremdsprachen Deutsch und Französisch am Ende der obligatorischen Schulzeit erprobt worden (Bovet, 1993; de Pietro, 1993; Walther, 1993), doch nie wurden die Leistungen für die Sprachregionen der Schweiz systematisch erfasst und aufgrund von Standards qualitativ umschrieben. Forschungsprojekte wurden in den letzten Jahren vor allem zum Lernen von Fremdsprachen durchgeführt, so zum zweisprachigen Lernen auf der Sekundarstufe I (Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener, Serra Oesch, 1999), zum Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem (Späni & Werlen, 1998; Ziberi-Luginbühl, 1998) oder zur Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit (Schneider & North, 1999). Um die Sprachenvielfalt in der Schweiz für eine Evaluation der Fremdsprachenkompetenzen nutzen zu können, ist a) die Verwendung eines

komplexen Kompetenzmodells und b) die Entwicklung identischer Leistungstests für verschiedene Sprachen notwendig. Bereits in der Volksschule werden Französisch, Italienisch, Deutsch oder Englisch als erste oder zweite Fremdsprache unterrichtet. Weil mit dem Lernen von Fremdsprachen in unterschiedlichen Klassenstufen begonnen wird und unterschiedliche Schwerpunkte in der Zielsetzung vorliegen, können nur dann valide und bildungspolitisch relevante Ergebnisse erreicht werden, wenn sämtliche Aspekte der Fremdsprachenkompetenzen erfasst werden. Vorausgesetzt, ein komplexes Kompetenzmodell wird zur Leistungsmessung angewendet und identische Leistungstests für verschiedene Sprachen werden entwickelt, dann lassen sich nicht nur die Sprachkompetenzen zwischen den Sprachregionen der Schweiz vergleichen, sondern auch sprachspezifische Erkenntnisse über das Lernen der Fremdsprachen gewinnen, die zu didaktischen Konsequenzen führen können.

Die im Schulbereich am häufigsten verwendete Kategorisierung der Sprachkompetenzen unterscheidet zwischen gesprochener Sprache (Hörverstehen und mündliche Produktion) und geschriebener Sprache (Leseverstehen und schriftliche Produktion) (z. B. Lehrplan des Kantons Bern). Die Einfachheit dieses Modells und der hohe Bekanntheitsgrad in der Praxis sprechen für seine Verwendung in einer Evaluation (Bovet, 1993). Aktuelle Kompetenzmodelle, wie sie etwa im Schweizerischen Gesamtsprachenkonzept abgebildet sind, gehen allerdings über das "Vier-Fertigkeiten-Modell" hinaus und unterscheiden zwischen rezeptivem, produktivem und interaktivem Modus, was zu einer differenzierten Erfassung von sechs Bereichen und wesentlich grösserem Aufwand führt (EDK, 1998b). Gerade weil in verschiedenen Reformprojekten sehr früh mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen wird (Bildungs-

direktion des Kantons Zürich, 2000) und insbesondere produktive und interaktive Ziele damit verfolgt werden, ist auf eine gründliche Erfassung der produktiven und interaktiven Fertigkeiten besonders Wert zu legen. Die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen in der Schweiz erfordert folglich die Ausarbeitung differenzierter Messinstrumente, mit denen sowohl linguistische als auch kommunikative Kompetenzen hinreichend erfasst werden können. Um die Fremdsprachenkompetenzen zudem qualitativ umschreiben zu können, sind Standards zur intersubjektiv nachvollziehbaren Beurteilung der Kompetenzen notwendig. Eine Möglichkeit dazu bietet die schweizerische Adaption der Checklisten des Sprachenportfolios (vgl. Schneider & North, 1999; North & Schneider, 1998), die den Skalen des "Common European Framework" entsprechen. Im Gegensatz zur Schweiz werden in anderen Ländern, zum Beispiel England oder Australien, regelmässig "Standards-oriented assessments" eingesetzt (vgl. Davis, 1991).

2.2. Evaluation curricularer Rahmenbedingungen

Die kantonal unterschiedlichen Schulsysteme und Curricula bieten ein ideales Forschungsfeld für die Überprüfung von wirksamen Massnahmen im Bildungsbereich. Bis anhin wurde diese Situation forschungsmässig allerdings noch kaum ausgenutzt. Erkenntnisse über die Bedeutung curricularer Rahmenbedingungen für die Fremdsprachenkompetenzen fehlen weitgehend, obwohl der Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren in der Schweiz zu einem bildungspolitischen Kerngeschäft geworden ist. Durch das Gesamtsprachenkonzept (EDK, 1998b) soll der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz zwischen den Kantonen zwar stärker koordiniert werden, allerdings ohne zuvor die Wirkungen bestehender curricularer Rahmen-

bedingungen einer gründlichen Evaluation unterzogen zu haben. Gerade dadurch könnten aber nicht nur Erkenntnisse über den effektiven Einsatz der Mittel, sondern auch sachliche Argumente für eine bildungspolitisch heikle Diskussion gewonnen werden.

Die kantonal unterschiedlichen Stundendotationen in der ersten modernen Fremdsprache Französisch sind für die Deutschschweiz noch nie mit den

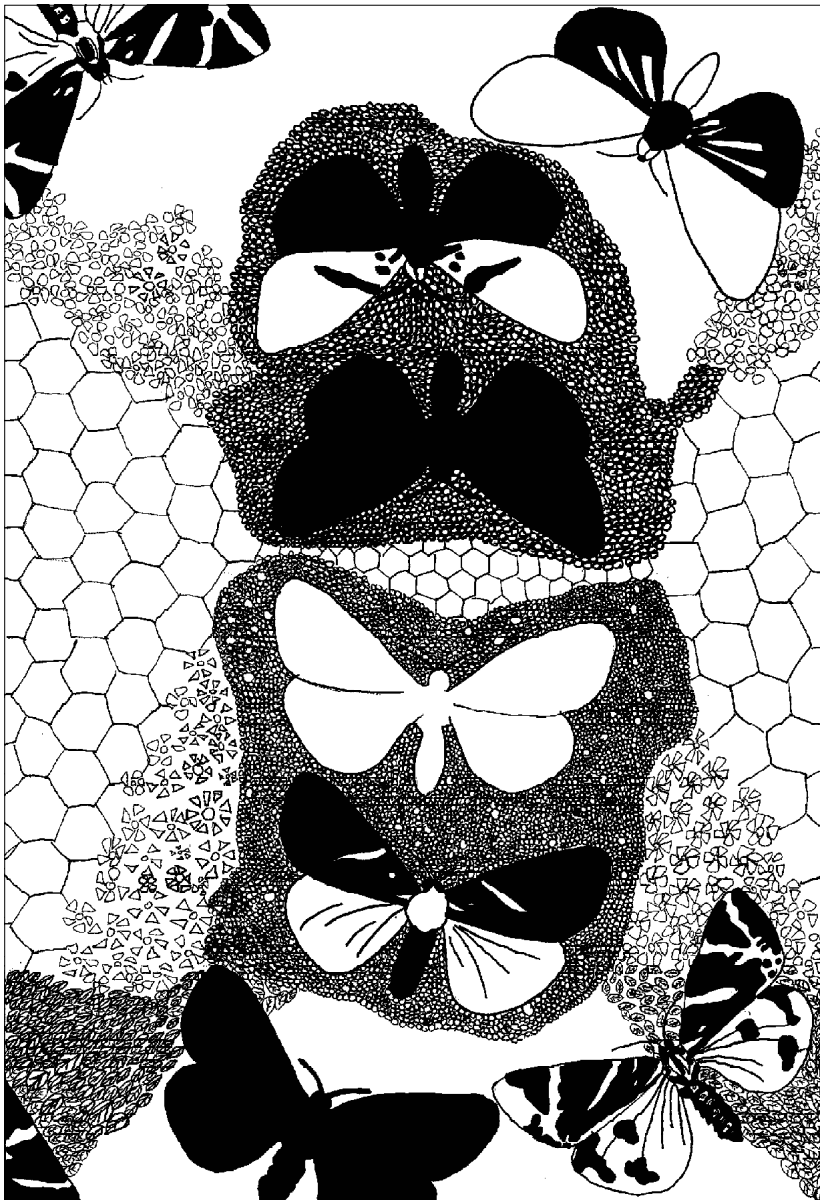
Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang gebracht worden, obwohl dies zu einer höchst interessanten Kosten-Nutzen-Analyse führen könnte. Beispielsweise werden bis zum Ende der Primarschule im Kanton Aargau zwischen 85 und 95 Stunden im Fach Französisch unterrichtet, in Bern und in Basel-Stadt sind es demgegenüber mindestens 234 Stunden (EDK, 1998a). Auch für die Stundendotation der zweiten moder-

nen Fremdsprache, meist Englisch, gibt es in der Deutschschweiz zum Teil beträchtliche Unterschiede zwischen den Kantonen. Zudem wird mit dem Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Klassenstufen begonnen. Versuchsweise wird im Kanton Zürich bereits in der ersten Klasse der Primarschule mit dem Englischunterricht begonnen, andere Kantone beginnen damit erst auf der Sekundarstufe I. Durch die kantonal bedeutsamen curricularen Unterschiede, die sich auch in der Verwendung unterschiedlicher Lehrmittel ausdrückt, besteht in der Schweiz ein ideales Forschungsfeld zur Überprüfung der Effektivität curriculärer Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts.

2.3. Evaluation des Fremdsprachenunterrichts

Eine weitere Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts ist, dass sich auch die methodischen Ansätze im Fremdsprachenunterricht zwischen den Kantonen und Regionen der Schweiz zum Teil beträchtlich unterscheiden. Zum einen werden verschiedene Sprachlehrmittel eingesetzt, denen unterschiedliche didaktische Theorien des Fremdspracherwerbs zu Grunde liegen. Zum andern sind in verschiedenen Regionen Unterrichtsansätze eingeführt worden, von denen man sich eine massive Erhöhung der Effektivität des Fremdsprachenunterrichts erhofft. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang der immersive Unterricht und die Austauschprogramme zwischen Klassen aus verschiedenen Sprachregionen.

Durch die in der Schweiz verbreitete Methodenfreiheit der Lehrkräfte unterscheiden sich auch die Lehr- und Unterrichtsformen zwischen den Klassen zum Teil beträchtlich. Unter den Lehr- und Unterrichtsformen werden immer wiederkehrende Verhaltensmuster von Lehrpersonen zur Initiierung und Steuerung von Lernaktivi-



täten verstanden (Einsiedler, 1984: 165). Ein Beispiel dafür wäre das Sprachverhalten der Lehrpersonen im Unterricht. Es ist bekannt, dass ein Teil der Lehrpersonen die Zielsprache im Fremdsprachenunterricht auf wenige kommunikative Situationen beschränkt (Ziberi-Luginbühl, 1999: 6f.). Ein Vergleich der Fremdsprachenkompetenzen in Klassen mit verschiedenen Unterrichtsansätzen und die Prüfung der Wirkungen didaktischer Merkmale der Lehr- und Unterrichtsformen auf die Fremdsprachenkompetenzen ist von der Unterrichtsvielfalt her gesehen in der Schweiz einfach zu realisieren, vom methodischen Standpunkt her allerdings nicht ohne weiteres in Zusammenhang mit der Prüfung curriculärer Rahmenbedingungen zu kombinieren.

3. Methodische Zugänge zur Evaluation der Fremdsprachenkompetenzen

3.1. Verschiedene Ziele, verschiedene Forschungsdesigns

Bis anhin wurde die Unterrichtssituation in der Schweiz als besonders günstige Ausgangslage für (1) die Evaluation der Fremdsprachenkompetenzen, (2) die Prüfung der Bedeutung curriculärer Rahmenbedingungen und (3) die Prüfung der Wirkungen von Unterrichtsansätzen sowie von didaktischen Merkmalen der Lehr- und Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht bezeichnet. Sobald jedoch methodische Überlegungen in den Vordergrund treten, muss diese Aussage relativiert werden. Nicht jeder der drei Zielbereiche kann mit der gleichen Untersuchungsanlage gleich gut bearbeitet werden.

Aus methodischen Überlegungen erfolgt eine Evaluation der Wirkungen der Unterrichtsformen auf die Fremdsprachenkompetenzen am besten bei Klassen bzw. Schülerinnen und Schülern mit gleichen curriculären Bedingungen. Stehen jedoch die Wirkun-

gen der curriculären Rahmenbedingungen auf die Fremdsprachenkompetenzen im Zentrum des Interesses, dann wäre die Variation der curriculären Rahmenbedingungen gerade eine notwendige Voraussetzung dafür, dass ein Effekt nachgewiesen werden kann. Während die curriculären Rahmenbedingungen in einem Schulsystem in der Regel über längere Zeit hinweg gleich bleiben, ändert sich die Situation im Unterricht durch Lehrpersonenwechsel und durch die Einführung von Reformprojekten oder neuer Lehrmittel vergleichsweise häufig. Die Fremdsprachenkompetenzen sind deshalb bei einer Querschnittuntersuchung nur bedingt auf Unterrichtsansätze und didaktische Merkmale des Unterrichts zurückzuführen. Unterricht wird folglich vorzugsweise mit einer Längsschnittuntersuchung überprüft. Das heisst, die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenzen wird bei den Schülerinnen und Schülern über die Zeit hinweg verfolgt, indem sie mehrmals getestet und befragt werden. Damit allfällige Wirkungen möglichst auf den Unterricht zurückgeführt werden können, sollten zudem die curriculären Rahmenbedingungen in dieser Zeit gleich bleiben. Dies ist selbstverständlich nicht als Aufforderung zu verstehen, auf notwendige Reformen zugunsten besserer Evaluationsbedingungen zu verzichten.

3.2. Zwei Aspekte der Repräsentativität

Sobald komplexe Kompetenzmodelle die Grundlage für die Entwicklung von Leistungstests sind und auch zuverlässige Aussagen über ein Schulsystem, eine Region oder einen Kanton gemacht werden sollen, steigt der Aufwand in zweifacher Weise: (1) Komplexe Kompetenzmodelle haben zur Folge, dass der Aufwand für die Testentwicklung steigt, von einer qualitativen Perspektive aus anspruchsvoller wird und wesentlich mehr Testzeit bei den Schülerinnen und Schü-

lern erfordern, um für die verschiedenen Aspekte der Fremdsprachenkompetenzen fachlich repräsentativ bzw. valid zu sein. Dies trifft insbesondere für die Erfassung kommunikativer und interaktiver Kompetenzen zu. (2) Die Beschreibung der Fremdsprachenkompetenzen kann für eine Schule - in der Regel als Selbstevaluation - oder für ein Schulsystem - in der Regel als Fremdevaluation - von hohem Interesse sein. Während in einer Schule meist die Leistungen sämtlicher Schülerinnen und Schüler überprüft werden, genügen für zuverlässige Aussagen über die Kompetenzen in einem Schulsystem repräsentative Stichproben. Die Erfassung der Fremdsprachenkompetenzen an einer Schule verlangt, dass sämtliche Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen evaluiert werden. Die Erfassung der Fremdsprachenkompetenzen in einem Bildungssystem verlangt, dass repräsentative Stichproben gebildet und evaluiert werden. Soll eine Evaluation beiden Aspekten der Repräsentativität gerecht werden, führt dies zu einem Einsatz von umfangreichen Testinstrumenten bei einer relativ grossen Anzahl Schülerinnen und Schüler.

3.3. Das Problem "Testen ganzer Schulklassen"

Es gibt keine allgemeingültige Grundregel, nach der Stichprobengrössen bestimmt werden sollen. Die Bestimmung von Stichprobengrössen ist ein Kompromiss, in den verschiedene Komponenten wie Präzision der Ergebnisse, Stichprobendesign, Analysemöglichkeiten, aber auch zur Verfügung stehende finanzielle Ressourcen einfließen. In der Regel wird die Grösse der Stichprobe so bestimmt, dass ein Populationsparameter (z. B. Mittelwert eines Schulsystems im Hörverstehen Französisch) so genau geschätzt werden kann, dass er mit 95% Sicherheit innerhalb von $\pm 5\%$, bzw. innerhalb von 10%, der Standard-

abweichung liegt. Bei einer einfachen Zufallsstichprobe sind dazu knapp 400 Schülerinnen und Schüler notwendig (Bortz & Döring, 1995, S. 396). Wenn nun ganze Schulklassen ausgewählt und getestet werden, dann muss zur Berechnung der Grösse der Stichprobe allerdings der so genannte Designeffekt berücksichtigt werden. Das heisst, weil ganze Klassen getestet werden und nicht zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Klassenverband, muss zum Beispiel für eine Schätzung eines kantonalen Mittelwerts ein Mehrfaches an Schülerinnen und Schülern getestet werden als bei einer einfachen Zufallsstichprobe (Kish, 1995, S. 161ff.). Um den Aufwand bei einer Evaluation eines Schulsystems trotzdem in einem relativ geringen Rahmen halten zu können, lohnt es sich, statt ganze Klassen die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Klassenzugehörigkeit zufällig auszuwählen und zu evaluieren. Dies fordert zwar eine für die Praxis ungewöhnliche Situation, führt jedoch dazu, dass die Fremdsprachenkompetenzen in einem Schulsystem mit zwei bis dreimal weniger Schülerinnen und Schülern gleich genau beschrieben werden können wie wenn ganze Klassen getestet werden. Der Verzicht auf Erhebungen bei allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse ist allerdings nicht mit sämtlichen Zielen von Evaluationen vereinbar. Sollten die Ergebnisse auch für die Evaluation von Schulen und Klassen genutzt werden können, ist es von Vorteil, für diese genaue Schätzwerte zu erhalten und möglichst alle Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Dies gilt auch dann, wenn Aussagen über die Wirkungen des Fremdsprachenunterrichts im Vordergrund stehen.

4. Fazit

Die Schweiz bietet auf geographisch engstem Raum ein hervorragendes

Forschungsfeld für die Evaluation im Fachbereich "Fremdsprachen". Bedenkt man, mit welchem grossem Aufwand und mit welchen methodischen Anforderungen internationale Schulleistungsvergleiche vor allem aus Gründen der Systemvariation zwischen den Ländern durchgeführt werden, dann erstaunt, dass in der Schweiz das in dieser Hinsicht geradezu optimale Forschungsfeld nicht besser genutzt wird. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass viele bildungsrelevante Fragestellungen mit einem relativ hohen Aufwand verbunden sind: Sobald mit einer Evaluation mehrere Zielbereiche bearbeitet werden sollen, steigt die Zahl der zu testenden Schülerinnen und Schüler und damit der finanzielle Aufwand beträchtlich. Gerade durch Evaluationen könnten jedoch Erkenntnisse über die Wirkungen im Fremdsprachenunterricht gewonnen werden, die zu einer Effektivitäts- bzw. Qualitätssteigerung im Fremdsprachenunterricht und nicht zuletzt zu Einsparungen von Kosten führen könnten.

Literatur

BILDUNGSDIREKTION des Kantons Zürich (2000): *Schulprojekt 21*, www.schulprojekt21.ch
 BORTZ, J. / DÖRING, N. (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin, Springer.
 BOVET, M. (1993): *Beurteilung von Schülerleistungen im Fach Deutsch als zweite Landessprache am Ende der Sekundarstufe I (Entwurf)*, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (Hrsg.): *Analyse von Evaluationsmodellen, Dossier 23/1*. Bern, EDK.
 DAVIES, A. (1991): *Language Testing in the 1990s*, in: J. CH. ALDERSON / B. NORTH (ed.): *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*, London, British Council / Macmillan (Developments in ELT) p. 136-152.
 de PIETRO, J-F. (1993): *Un test pour évaluer les performances en allemand: analyse statistique des résultats*, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (Hrsg.): *Analyse von Evaluationsmodellen, Dossier 23/2*, Bern, EDK.
 EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1998a): *Fremdsprachenunterricht (moderne Sprachen) auf Primarstufe und Sekundarstufe I*, Bern, Schwei-

zerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
 EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1998b): *Sprachenkonzept Schweiz*, Bern, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
 EINSIEDLER, W. (1984): *Lehrmethoden zur Instruktionsverbesserung*, in: G. L. HUBER / A. KRAPP / H. MANDL (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns*, München, Urban & Schwarzenberg, p. 163-219.
 KISH, L. (1995): *Survey Sampling*, New York, John Wiley & Sons.
 MOSER, U. / RHYN, H. (2000): *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*, Aarau, Sauerländer.
 MOSER, U. / RHYN, H. (1999): *Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*, Aarau, Sauerländer.
 NORTH, B. / SCHNEIDER, G. (1998): *Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales*, *Language Testing*, 15, p. 217-262.
 SCHNEIDER, G. / NORTH, B. (1999): "In anderen Sprachen kann ich..." *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Bern, Aarau, NFP33/SKBF.
 SPÁNI, M. / WERLEN, I. (1998): *Der Zweitsprachenunterricht im obligatorischen Schulsystem*, *Bulletin NFP 33*, 6, p. 32-35.
 STERN, O. / ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, CH. / REUTENER, H. / SERRA OESCH, C. (1999): *Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, Chur, Zürich, Rüegger.
 WALTHER, R. (1993): *Beurteilung von Schülerleistungen im Fach Französisch am Ende der Sekundarstufe I (Entwurf)*, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (Hrsg.): *Analyse von Evaluationsmodellen, Dossier 23/1*, Bern, EDK.
 ZIBERI-LUGINBÜHL, J. (1999): *Zweisprachenunterricht im obligatorischen Schulsystem*, Bern, Aarau, NFP 33, SKBF.

Urs Moser

Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich.

Viljo Kohonen
Tampere

Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible

Fertigkeitsorientierte Sprachtests zeigen nur einen Ausschnitt der Lernresultate. Ein beträchtlicher Teil von Lernergebnissen, die für die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, die Lernautonomie und die Persönlichkeitsentwicklung ganz entscheidend sind, bleibt unsichtbar. Das sind z. B. die Einstellungen zum Lernen und zum Sprachlernen, Lernstrategien, die Risikobereitschaft des Lernenden oder die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Selbstbeurteilung. Das Sprachenportfolio bietet Möglichkeiten, verschiedene Arten von Lernresultaten und Lernprozessen sichtbar zu machen. Darauf sollten die Lernenden vorbereitet werden. Der Autor plädiert auf Grund von Erfahrungen in Finnland dafür, den Lernenden im Unterricht prinzipiell mehr Gelegenheit zu geben, über sich selbst, über das Lernen allgemein und über das Sprachenlernen im Besonderen zu reflektieren. Er zeigt, von welchen Fragestellungen die Reflexion und Diskussion über Lernziele und Lernwege in Kleingruppen ausgehen kann, und illustriert die Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden zu solcher Reflexionsarbeit durch Beispiele aus Lerntagebüchern.

Visible and invisible outcomes in language learning

Developing learner autonomy in language teaching raises the question of what we actually mean by language learning outcomes. We customarily tend to think that the outcome is the learner's communicative competence which can be measured using various performance or proficiency tests. While the skills-oriented tests measure the student's language performance and thus make it *visible*, they miss, however, a number of significant learning outcomes that do not lend themselves directly to quantitative testing. A great deal of relevant language competence easily remains *invisible* both to the teacher and to the student.

Language learning also involves a number of important student properties that are educationally valuable learning goals in their own right. Students come to our classes with their personal properties and beliefs and assumptions of language learning which they have acquired as part of their learning biographies in their families and in school. These features evolve, one way or another, in connection with the affective, social and cognitive processes of language learning. They impinge indirectly on the student's observable language performance. Such invisible learning outcomes include a number of properties that are essential for the development of language competence and motivation:

1. commitment for and ownership of one's language learning;
2. tolerance of ambiguity and uncertainty in communicative situations

- and learning in general;
3. willingness to take risks in order to cope with communicative tasks and situations;
4. understanding of oneself as a language learner and a language user in terms of the beliefs about language use and one's role as a learner;
5. understanding of one's cultural identity and what it means to become an intercultural speaker;
6. skills and attitudes for socially responsible learning and language use;
7. plurilingualism, involving a reflective awareness and appreciation of languages and language learning, as well as assuming respect for and appreciation of cultural diversity and otherness;
8. learning skills and strategies necessary for continuous, independent language learning;
9. a reflective basic orientation to language learning, with abilities for self-assessment.

Properties such as these are crucial for learner autonomy, intercultural communication and the student's personal development (see Byram and Fleming (eds.) 1997; Arnold (ed.) 1999; Kaikkonen 2000; Kohonen 1999; 2000). In many cases such aspects of learning can be inferred only indirectly from the linguistic output data. Unless we pay explicit attention to them, they may remain inaccessible to the student for conscious monitoring and to the teacher for pedagogical interventions.

Combining the language/ communicative goals and the above learning process goals, I have grouped foreign

language learning goals under three broad headings as follows (Kohonen 1992; 1999; 2000):

- (1) **Task awareness:** understanding language as a linguistic system and learning the necessary communicative skills; meta-knowledge of language at the various levels of linguistic description;
- (2) **Personality awareness:** personal identity, realistic self-esteem, self-direction and socially responsible autonomy;
- (3) **Process and context awareness:** management of learning processes towards self-organized language learning; strategic and metacognitive knowledge for reflection and self-assessment; social skills.

With such a holistic personal and language competence to aim at, developing learner autonomy in language learning requires time, commitment and explicit pedagogical guidance. As David Little (1999) points out, students do not become autonomous learners simply by being told that they are now in charge of their learning. They can take control of more and more aspects of the learning process only to the extent that they acquire the appropriate knowledge, skills and

motivation. To enhance their learning they need to be actively involved in the whole process, interacting with their peers (in small groups) to share their learning experiences.

Increasing visibility in learning through portfolio assessment

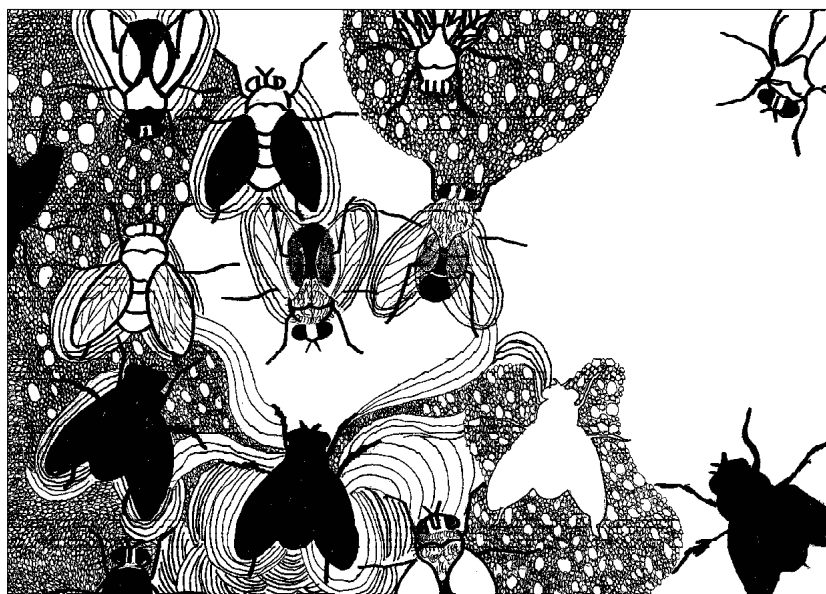
Portfolio assessment opens new ways for promoting the above kind of outcomes in language learning. It can offer new possibilities for making at least some of language learning more *visible* to students, teachers and other stakeholders of school. By this visibility I mean that language teachers can facilitate their students to become aware of the wide range of goals and learning outcomes connected with the language learning enterprise. They can teach these aspects to the students (at least to some extent) by using concrete instructional materials, just as they do when teaching the linguistic aspects of language use. Visible goals are negotiable and accessible to conscious efforts and reflection.

In my understanding, the language portfolio may constitute a major part of the "missing link" between the

goals of learner autonomy and the pedagogical ways of fostering it in language education. It promotes the twin goals of learner-centred curricula discussed by David Nunan (1988): (1) learning communication and (2) developing a critical awareness of language learning. The European Language Portfolio (ELP) offers significant possibilities for enhancing language learning in terms of both the learning processes (pedagogic function) and the learning outcomes (reporting function).

Getting started with the ELP – where to begin?

It is not easy for anyone to become reflective about their learning. Young students have little experience and knowledge about learning in general and even less about language learning as a linguistic and psychological phenomenon. Self-assessment of language skills using the criterion-referenced level descriptors is a difficult and complex task. For one thing, the descriptions are written in an abstract language which is not easy to understand. Secondly, as students have difficulties in realising what the learning goals mean in concrete terms it is not easy for them to assess the degree of their language skills – degree of what? What are the targeted standards of language proficiency? How can they understand and evaluate something that they do not know what it is? As David Little (1999: 3) points out, students seem to face a hopeless undertaking when asked to assess their linguistic correctness: "How, after all, can learners assess themselves with any degree of accuracy unless they already possess the same degree of linguistic knowledge as the person who set the examination paper or devised the assessment task?" However, students are more likely to know what they can do with the target language communicatively in concrete situa-



tions and tasks. They also have a better idea of the general level of proficiency with which they can do it (Little 1999). The functional "can do" statements are thus more natural to begin with, as students generally have a fairly good understanding of what they can do with their language in specific situations and contexts of language use.

Our experience in Finland suggests that it is perhaps even more advisable to start student reflection with a more general reflective orientation to learning. Learning to be reflective about oneself as a human being and as a student seems to be something that most students find quite a natural thing to do. Again, for some students reflection seems to be more difficult, probably due to their personal histories. We need to proceed with caution and see what is possible with different students and accept quite modest observations in the beginning. In any case, it is necessary for the teacher to justify the rationale and benefits of reflection to the students and why she is asking them to reflect on themselves as learners. The learning atmosphere also needs to be supportive (e.g., using small groups to discuss experiences). Once they realise the purpose of reflection and self-assessment students have crossed the basic motivational threshold for the reflective language learning.

Beginning with the students themselves

Like with any new skill, it seems a good idea to teach reflection by giving students concrete questions to begin with. It also seems helpful to use small groups in which the students can share their reflections and thereby get perspectives to their own thoughts. The teacher might help her students to reflect on their roles and responsibilities as language learners by asking them to keep a personal

diary of their learning process, supporting the work with further questions and comments. Our experiences suggest that a useful way of doing this is to guide the students to reflect on the following kind of questions regularly as part of the language lessons (and later also as homework):

- What is important for you as a person?
- What (three things) do you value in yourself? Why?
- What are your strengths as a student in school?
- What weaknesses (shortcomings) do you have as a student?
- How do you see your role as a language learner?
- What are your expectations of the language teacher?

Thinking about language learning processes and aims

We have used the following kind of questions to facilitate students reflection on their learning processes and their role in the groups and in the class.

- What aims do you wish to set for this course (week, etc)?
- What are you going to do to reach your aims?
- What aspects of language learning are easy (difficult) for you?
- How might you improve your work/your working habits?
- What is a good group member like in our language class? Why?
- How might you improve your participation in your groups?

As regards the more specific language learning aims, we encourage students to become aware of their undertaking by asking them to consider, for example, the following kind of questions.

- Why do you wish to learn foreign languages?
- How do you understand (intercultural) communication?
- What elements and skills does language learning include?

- What elements do you find easy (difficult) for you? Why?
- What skills are you good at? What can you still improve?

Consequently, we have wanted to begin with the students' beliefs of their language learning, how they understand their roles as learners, how they work and how they might improve their learning skills. The teachers have guided them to undertake independent writing tasks (small-scale projects) to be included in their dossiers. As part of every piece of work submitted, the teachers have asked the students to reflect on their learning processes and what they thought they learned from doing the task. We have thus facilitated them to become more reflective about themselves and their language learning, to acquire some basic understanding of their learning, and to obtain concrete tools for reflective self-assessment.

Some student reflections

The following student's comment shows that she has assumed responsibility for her own learning:

"I did not understand some things, but that is my fault because sometimes during the lessons I only think of my own doings and I therefore don't know what to do at home when trying to do my homework." (lower secondary school 8th grader, in connection with a test in Swedish)

She realises that she could have done better on the test if she had concentrated more on the tasks at hand during the lessons. The following comments show that the students have learned a great deal about their language learning and social responsibilities (Kolu 1999):

"I have learned to introduce myself to the others. I learn by speaking, reviewing and writing... the 'teach yourself' tasks are very useful. Variety during the lessons makes learning interesting."

My behaviour is affected by how others relate to me. I attend to another person when speaking, listening and interacting.” (lower secondary school 9th grader)

„I did not learn much English [during the group sessions], some new words. I learned, however, at least a bit about cooperation and attending to the classmate when we took turns in writing the story. I learned to look up words in the dictionary. I enjoyed the group work, but our group roles were a bit mixed up.” (lower secondary school 8th grader)

Several students got emotionally attached to their dossiers, and leaving goodbye to them (at the end of the three-year experiment) filled the following student's mind with longing (Pajukanta 1999):

„Dear Diary, I don't know how to begin. There is much to say and so little time.... It is time to say goodbye soon. Time to leave behind my German dossier and diary ... I feel longing ... the fond feeling is increased when I read the old beautiful works (with so many errors) and notice how I made mistakes and what I had in mind at that time when I was 'little'. At times I feel like laughing, then again like crying ... these works are so nice no matter how many times I was crying when I was doing them, but still. I would not want give up a single day...” (upper secondary school student, end of school)

Our findings indicate that it is natural to teach student reflection in connection with concrete learning tasks, with supportive tutoring and comments by the teacher. Students also appreciated their schoolmates' comments. We have discovered further that it is very important for the teacher to support the idea of self-direction and ownership of learning. This is primarily a question of justifying and legitimizing the idea to the students and motivating them to assume increasing responsibility.

The teacher consequently has a significant function as a resource person

for self-directed reflective learning. The participating teachers noticed that their role shifted towards becoming an observer, a tutor, a professional consultant of student learning and an organiser of learning opportunities (Kujansivu and Pajukanta 2000). The process required a great deal of flexibility, sensitivity to learner needs, and firmness about the agreed plans and deadlines. The work also required tolerance of uncertainty when facing unanticipated and surprising situations. For these reasons the teachers found that collegial support and continuous in-service education during the project were crucial for their professional development.

References

- ARNOLD, J. (ed.) (1998): *Affect in language learning*. Cambridge, CUP.
- BYRAM, M. / FLEMING, M (1997): *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge, CUP.
- KAIKKONEN, P. (2000): *Intercultural learning through foreign language education*, in: KOHONEN, V. et al.: *Experiential learning in foreign language education*, London, Pearson Education (in press).
- KOHONEN, V. (1992): *Foreign language learning as learner education: facilitating self-direction in language learning*, in: NORTH, B. (ed.): *Transparency and coherence in language learning in Europe*, Strasbourg, Council of Europe, p. 71-87.
- KOHONEN, V. (1999): *Authentic assessment in affective foreign language education*, in: ARNOLD, J. (ed.): *Affect in language learning*, Cambridge, CUP, p. 279-294.
- KOHONEN, V. (2000): *Towards experiential foreign language education*, in: KOHONEN, V. et al.: *Experiential learning in foreign language education*, London, Pearson Education (in press).
- KOLU, U. (1999): *Interactive self-assessment experiment at Pyyrikki school*, in: KAIKKONEN, P. / KOHONEN, V. (eds): *The living curriculum 2*, Tampere, Department of Teacher Education Publication Series A 18, p. 9-37 (in Finnish).
- KUJANSIVU, A. / Pajukanta, U. (2000): *The teacher as the tutor of the student's portfolio work*, Manuscript, University of Tampere, Department of Teacher Education.
- LITTLE, D. (1999): *The European language portfolio and self-assessment*, Strasbourg, Council of Europe, Document DECS/EDU/LANG(99) 30.
- NUNAN, D. (1988): *The learner-centred curriculum*, Cambridge, CUP.

riculum, Cambridge, CUP.

PAJUKANTA, U. (1999): *The language portfolio as a tool for tutoring students' oral skills and reflection*, in: KAIKKONEN, P. / KOHONEN, V. (eds): *The living curriculum 2*, Tampere, Department of Teacher Education Publication Series A 18, p. 109-118 (in Finnish).

Viljo Kohonen

University of Tampere, Department of Teacher Education.

Mats Oscarson
Göteborg

Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht — eine Utopie?

In current practices in language education students are often more closely involved in the evaluation of their own learning than used to be the case. This article sketches out the background to this development and makes a case for learner self-assessment. It is pointed out, for instance, that a great deal of language learning takes place outside the classroom (notably in the most widely taught language, i.e. English) and that the opportunities for realistic self-testing have thereby increased considerably. Indeed, it is argued that certain aspects of communicative ability are very difficult to assess outside real-life language use settings (e.g. in the classroom). The point is also made that self-monitoring ability makes independent learning after formal schooling easier and more effective.

A number of investigations of the validity of self-ratings are reviewed. Results obtained have been encouraging in most cases. Learners tend to have a fairly good grasp of their ability, although some researchers have also reported negative outcomes. The question posed in the title of the article is answered in the negative, i.e. self-assessment is not a utopian vision at all. It has been shown to work in many contexts and with a variety of learners. There is also some evidence that the necessary skills can be learnt. Accustoming learners to the idea of self-managed assessment, through training, is in any case recommended.

Die Bedingungen für das Fremdsprachenlernen haben sich in den letzten Jahrzehnten dramatisch verändert. Das trifft nicht zuletzt auf das Sprachenlernen in den Schulen zu, wo traditionelle Curricula und Lernziele durch praxisnähere und funktionellere ersetzt worden sind. Die Möglichkeiten der Schüler, in der Freizeit mit der lebenden Sprache in direkten Kontakt zu kommen, haben beträchtlich zugenommen, besonders was Englisch als die meistgelehrte Sprache betrifft. Viele Schülerinnen und Schüler haben in der Tat außerhalb des Klassenzimmers mehr Kontakt mit der Sprache als innerhalb des Klassenzimmers.

Auch die Formen des Lernens haben sich verändert, weg von der vorherrschenden Lehrerrolle und vorhersehbarer Aktivitäten hin zu kooperativen Lernverfahren, bei denen die Schüler eine aktive Rolle spielen und wo auf der Basis ständigen Feedbacks reflektiert wird, was auf den verschiedenen Stufen des Lernens gemacht und erreicht wird. Deutlich sichtbar sind die veränderten Bedingungen außerdem bei der Beurteilung des Sprachenlernens, die nach wie vor notwendig ist, aber heute von einer umfassenderen Perspektive her gesehen werden muss als früher. Dieser Artikel betrachtet einige der Konsequenzen, die daraus entstehen, dass man die Schüler selbst in die Beurteilung des Sprachenlernens einbezieht. Können die Schüler - oder sollten sie sogar - in die Beurteilung der erreichten Leistungen einbezogen werden? Sind sie in der Lage, zuverlässige und valide Beurteilungen ihrer eigenen Leistungen abzugeben? Kurz und gut: Ist Lerner selbstbeurteilung möglich und wünschenswert - oder bloß uto-

pisch und deshalb überflüssig?

Ich möchte noch darauf hinweisen, dass die Formen der Beurteilung, über die ich in diesem Artikel vor allem schreibe, solche des formativen Typs sind, d. h. Beurteilungen, welche die Funktion von Feedbacks für die Lernenden haben. Eine abschließende Beurteilung für Einstufung, Zertifizierung und Ähnliches wird wahrscheinlich in den meisten Fällen in der Verantwortung des Lehrers verbleiben.

Voraussetzungen

Was prägt heute, an der Schwelle zum neuen Jahrhundert, das Fremdsprachenlernen an unseren Schulen? Dazu fünf Thesen, denen wahrscheinlich die meisten Sprachlehrer zustimmen würden:

1. *Kommunikation als vorrangiges Ziel.* Die wichtigsten Ziele betreffen die funktional-kommunikativen Fertigkeiten. Dies im Unterschied zu früher, als formale Sprachkenntnisse (z. B. Vokabelkenntnisse; Korrektheit in Orthographie und Aussprache; Beherrschung von Grammatik; Fähigkeit, Texte zu analysieren und zu verstehen), von zentraler Bedeutung waren.
2. *Komplexität der Beurteilung.* Es ist komplizierter und zeitraubender, die generelle Kommunikationsfähigkeit (Fertigkeiten) der Schüler zuverlässig zu beurteilen, als die formalen linguistischen Kenntnisse der Schüler zu überprüfen. Viele Lehrer haben das Gefühl, dass das ein Problem ist, ganz besonders in großen Klassen.
3. *Eine umfassendere Perspektive.* Die generelle Kommunikations-

fähigkeit eines Schülers hängt stark von der Beherrschung von Sprachformen ab; sie ist aber auch abhängig von vielen außersprachlichen Faktoren, die oft in Situationen des Sprachgebrauchs außerhalb des Klassenzimmers wirksam werden. Beispiele für solche Faktoren sind die Einstellung des Schülers zu der Sprache, der Motivationsgrad des Schülers, der Umfang und die Art der Erfahrungen des Schülers mit dem Sprachgebrauch (rezeptiv oder produktiv), die Bereitschaft des Schülers und sein "Mut", die Sprache in echten Kommunikationssituationen anzuwenden etc. Diese Aspekte sind sehr schwer - und oft unmöglich - mit den Mitteln konventioneller Tests zu beurteilen. Sie sind auch schwer mit anderen Mitteln zu fassen (durch Beobachtung, individuelle Betreuung, Interviews etc.), wenn die Zahl der betroffenen Schüler ein überschaubares Maß übersteigt.

4. *Lernen, wie man lernt.* Die spezifische Fähigkeit zu lernen, wie man lernt (das sogenannte Meta-Lernen), ist ein wichtiges und erstrebenswertes Erziehungsziel. Damit die Schüler dieses Ziel erreichen, müssen sie auch die Fähigkeit entwickeln, ihr Lernen zu beurteilen. Darum enthalten Curricula oft den Vorschlag oder sogar die Forderung, dass die Schüler lernen sollen, ihre eigenen Lernergebnisse zu beurteilen - autonom und auf der Grundlage eigenen Feedbacks. Dadurch soll nicht nur das Lernen während der Schulzeit gefördert werden, sondern auch das berufsbegleitende und lebenslange Lernen, die beide in unserer sich schnell wandelnden Gesellschaft Konzepte von steigender Bedeutung sind.
5. *Gemeinsame Beurteilungspflichten.* In den meisten offiziellen Verlautbarungen, die für die Schulen Erziehungsziele festlegen, wird die Verantwortung für die Beurteilung von Leistungen nicht allein den

Lehrern übertragen. Modernes Fremdsprachenlernen ist durch kooperative Formen des Arbeitens gekennzeichnet, die auch dann anwendbar sind, wenn Lehrer und Schüler die Ergebnisse ihrer gemeinsamen Bemühungen beurteilen müssen. In Gruppen, in denen eine Atmosphäre des Vertrauens und der Empathie herrscht, ist die gegenseitige Leistungsbeurteilung durch die Lernenden eine durchaus sinnvolle Aktivität.

Die Folgerung

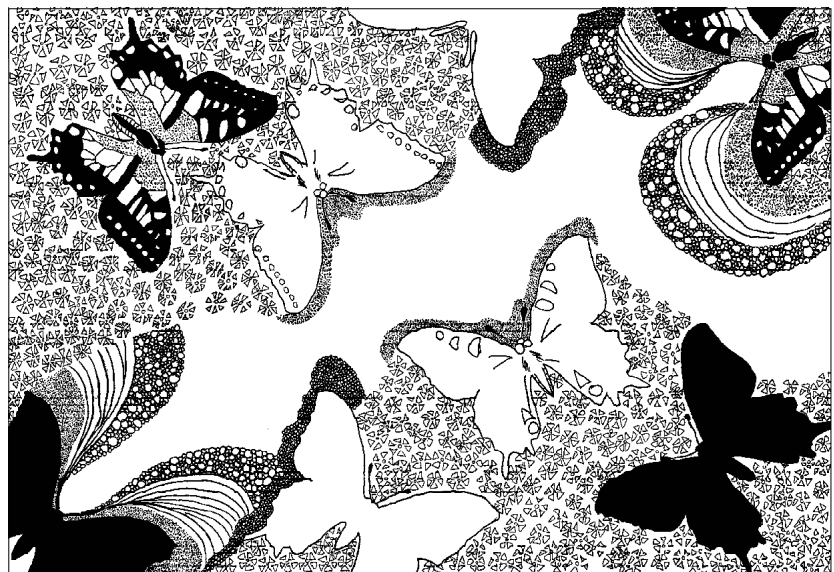
Zusammengenommen führen diese fünf Thesen unweigerlich zur Schlussfolgerung, dass die Schüler eine wichtige Rolle bei der Bewältigung ihres Sprachlernprozesses spielen müssen, und zwar eben nicht nur in ihrer Eigenschaft als Lerner, sondern auch in einem beträchtlichen Umfang als "Beurteiler". Wenn wir uns über die Ziele verständigen (Punkt 1), dann müssen wir uns der Tatsache bewusst sein, dass die Beurteilung der Leistungen ziemlich schwierig geworden ist (Punkt 2), weil bestimmte schwer zu fassende Faktoren zusätzlich zu den üblichen Kompetenzkriterien in

Betracht gezogen werden müssen (Punkt 3). Offensichtlich sind es normalerweise die Schülerinnen und Schüler selbst, die hinsichtlich einer umfassenderen Perspektive (Punkt 3) am besten urteilen und oft auch für die Wahl von Lernaktivitäten — sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers — die wichtigsten Hinweise geben können. Von daher ist Schüler-Input eine Notwendigkeit. Darüber hinaus ist die Gewöhnung der Schüler an die regelmäßige Beurteilung ihrer Leistungen ein notwendiger Schritt auf dem Weg zur Fähigkeit autonom zu lernen (Punkt 4).

Im Weiteren sollten die Schüler auch deshalb in die Beurteilung einbezogen werden (Punkt 5), weil sie oft sehr aufwendig ist und nicht vom Lehrer alleine getragen werden kann — nicht immer und nicht für jeden Zweck. Außerdem haben die Schüler das Recht, an der Überwachung der Fortschritte in ihrer eigenen Arbeit teilzunehmen.

Funktioniert Lernerselfbeurteilung?

Dies ist eine wichtige Frage, die genau geprüft werden muss. Ist Selbst-



beurteilung im Bereich der Fremdsprachen möglich? Sind die Ergebnisse, die dabei herauskommen, verlässlich? Es hat keinen Zweck, Schüler ihre eigenen Lernfortschritte bestimmen zu lassen, wenn sie es nicht mit einem gewissen Maß an Sicherheit und Zuverlässigkeit tun können. Und wir haben auch ein Problem — zwar ein vergleichsweise kleineres — wenn Selbstbeurteilung zwar bei einigen Gruppen oder Kategorien von Schülern funktioniert, nicht aber bei anderen. Es lohnt sich deshalb, rasch einen Blick darauf zu werfen, was die Wissenschaft in der Angelegenheit zu sagen hat.

Zur Frage der Validität

Eine ganze Reihe von Untersuchungen sind mit dem Ziel unternommen worden zu bestimmen, welchen Glauben man den subjektiven Einschätzungen der Lerner im Hinblick auf ihre eigenen Fähigkeiten schenken kann. Die Frage ist: Sind sie größtenteils richtig, informativ und hilfreich, oder sind sie zu zufällig und zu vage, um für den Lehrer oder den Schüler von irgendeinem Nutzen zu sein? Die Ergebnisse der verfügbaren Experimente weisen nicht alle in genau dieselbe Richtung, aber viele Wissenschaftler haben herausgefunden, dass Selbstbeurteilungen in der Tat zuverlässiger sind, als man oft denken mag. Falchikov & Boud (1989) haben die Ergebnisse einer großen Anzahl von Untersuchungen (ungefähr 60) gesammelt und analysiert, und zwar solche aus verschiedenen Fächern, wobei sie die Einschätzungen von Lehrern mit den Selbsteinschätzungen von (Universitäts-) Studenten verglichen. Sie fanden keine durchgängige Tendenz der Über- oder Unterschätzung. Bachman & Palmer (1989) schlossen auf der Basis von Untersuchungen im Gebiet des Fremdsprachenlernens, dass “self-ratings can be reliable and valid measures of communicative

language abilities”. Ziemlich optimistische Resultate aus dem Fremdsprachenbereich sind außerdem von Oscarson (1997) beschrieben worden. Auf der anderen Seite waren auch ziemlich enttäuschende Ergebnisse zu verzeichnen (vgl. z. B. Peirce, Swain & Hart, 1993), aber diese scheinen weniger häufig zu sein als die ermutigenden. Die Hauptbotschaft ist ziemlich klar: Selbstbeurteilung ist nicht unmöglich, nicht utopisch.

Gibt es in Selbstbeurteilungen geschlechtsspezifische Unterschiede?

Wir wissen aus Untersuchungen, dass Mädchen dazu neigen, in Sprachen bessere Resultate zu erzielen als Jungen. Wie ist es um die jeweilige Selbsteinschätzung der Leistungen bestellt? Vielleicht anders als erwartet, scheinen Mädchen und Jungen ihr Leistungsniveau ungefähr gleich genau (oder ungenau, was auch der Fall sein kann) einzuschätzen (vgl. z. B. Shrauger und Osberg, 1981). Auf der anderen Seite fand Erickson (1996) heraus, dass die Mädchen in Bezug auf den möglichen Erfolg in einem Sprachtest, den sie gerade beendet hatten, als sie den Fragebogen zur Selbstbeurteilung ausfüllten, pessimistischer waren als die Jungen. Weitere Untersuchungen sind erforderlich.

Sind bestimmte Lernergruppen besser in der Selbstbeurteilung?

Abgesehen davon, was oben über Jungen und Mädchen gesagt wurde, sind nicht allzu viele gesicherte Erkenntnisse zur Beantwortung dieser Frage verfügbar. Die Untersuchung von Falchikov & Boud (1989) kam zu dem vorläufigen Schluss, dass begabtere Schüler besser sind in der Einschätzung ihres Lernniveaus als Schüler mit geringeren Lernfähigkeiten. Einige Wissenschaftler haben bestimmte Unterschiede in der Genauigkeit zwischen Lernern aus verschie-

denen geographischen Regionen festgestellt. Das Alter scheint keine kritische Variable zu sein. Sogar bei Grundschulern hat man festgestellt, dass sie in der Lage sind, ihre Sprachkompetenz zu beurteilen (Towler and Broadfoot, 1992).

Kann man Selbstbeurteilung lernen?

Es ist klar, dass sich die meisten Schüler mit den Methoden der Selbstbeurteilung und den entsprechenden Materialien erst vertraut machen müssen, besonders dann, wenn das Konzept der “Strategie” für sie neu ist. Übungseffekte sind auch in der Forschung verzeichnet worden. Man hat bei Schülern beobachtet, dass deren Selbstbeurteilungen mit der Zeit genauer wurden (vgl. Yule et al., 1987; Caouette, 1990; Carter, 1992). Offensichtlich ist es also der Fall, dass man Selbstbeurteilung lernen kann, aber eine gezieltere Untersuchung dieser Frage wäre sehr wertvoll.

Schlusswort

In diesem Artikel habe ich versucht, einen kurzen Überblick über die Argumente zu geben, die für einen mehr schülerzentrierten Ansatz bei der Messung und Beurteilung von Sprachleistungen sprechen. Ich habe auch angedeutet, welche Fragen die Wissenschaftler zu beantworten versucht haben. Es gab in den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts eine Woge von Interesse auf diesem Teilgebiet des Sprachunterrichts, und vieles ist erreicht worden. Aber es bleibt natürlich noch viel zu tun, nicht zuletzt im Hinblick auf die Entwicklung von praktischen Materialien und Leitlinien sowohl für Lehrer als auch für Schüler. Mehr Forschung ist also notwendig, wie klar geworden sein dürfte. Hoffen wir also, dass das Thema im neuen Jahrhundert weiterhin die nötige Aufmerksamkeit auf sich

zieht — vor allem zum Nutzen der Sprachlerner.

Bibliographie

BACHMAN, L. / PALMER, A.S. (1989): *The construct validation of self-ratings of communicative language ability*, in: *Language Testing* 6, p.14-25.
CAOQUETTE, L. (1990): *Self-Assessment in the Second Language Classroom: A Study of Core French Students' Ability to Assess Their Own proficiency*. M.Ed. Dissertation, University of Alberta, Canada.
CARTER, M.A. (1992): *Self-Assessment Using Writing Portfolios*. Ph.D. Dissertation, Ohio State University.
ERICKSON, G. (1996): *Teachers and students reflect on the (Swedish) standardized test in English*, in: *Reports from The Language and Literature Unit, Department of Education, Göteborg University*, No. 14.
FALCHIKOV, N. / BOUD, D.J. (1989): *Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis*, in: *Review of Educational Research* 59, 4, P. 395-430.

OSCARSON, M. (1997): *Self-assessment of foreign and second language proficiency*, in *The Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 7 (Language Testing and Assessment), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 175-187.

PEIRCE, B.N. / SWAIN, M. / HART, D. (1993): *Self-Assessment, French Immersion, and Locus of Control*, in: *Applied Linguistics* 14, p. 25-42.
SHRAUGER, J.S. / OSBERG, T.M. (1981): *The relative accuracy of self-predictions and judgments by others in psychological assessment*, in: *Psychological Bulletin* 90, 2, p. 322-351.

TOWLER, L. / BROADFOOT, P. (1992): *Self-assessment in the primary school*, in: *Educational Review* 44, p. 137-151.
YULE, G. / DAMICO, J. / HOFFMAN, P. (1987): *Learners in transition: Evidence from the interaction of accuracy and self-monitoring skill in a listening task*, in: *Language Learning* 37, 4, p. 511-521.

Mats Oscarson

is a university lecturer at the Department of Education, Göteborg University, Sweden. He specializes in language testing and evaluation and has directed a number of research and development projects dealing with foreign language education. He has also been active in the Council of Europe Modern languages projects and in other international undertakings. His publications include articles on language testing and learner self-assessment, as well as research reports and textbooks in the area of English language teaching.

Solidarisch durch eine Patenschaft

Übernehmen Sie eine Patenschaft! Verlangen Sie unsere Informationsunterlagen.

eine Sache des Herzens

Senden Sie mir bitte die Broschüre "Solidarisch durch eine Patenschaft" sowie Ihre Informationsunterlagen

Name: _____

Vorname: _____

Adresse: _____

PLZ/Ort: _____ 7332

Zurücksenden an Terre des hommes Kinderhilfe
Büro Zürich - Postfach - 8026 Zürich
☎ 01 242 11 37 - PCK 10-11504-8

Terre des hommes Kinderhilfe

Peter Lenz
Freiburg

Erfahrungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio in der Schweiz

Le Portfolio européen des langues (PEL) est en expérimentation dans différents pays européens durant les années 1998 à 2000. La Suisse y participe aussi, avec plus de 100 classes représentant tous les degrés scolaires, sauf le primaire. Au niveau européen, l'expérimentation est coordonnée et évaluée par le Conseil de l'Europe, au niveau suisse, par la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP). Sur la base des résultats provisoires de l'évaluation en Suisse, on peut dire qu'en principe les enseignant-e-s considèrent le PEL comme un instrument efficace et novateur qui remplit de manière très satisfaisante une bonne partie des fonctions prévues. Mais l'expérimentation a également montré que l'utilisation du PEL dans les classes n'était pas automatiquement une chose aisée. De plus, le format et l'aménagement du PEL ont souvent été critiqués. Plusieurs points critiqués, mais pas la totalité, sont en rapport avec le caractère expérimental du PEL: le PEL n'est pas encore suffisamment connu et reconnu dans le domaine éducatif et dans le monde du travail. L'année 2001 constituera une bonne occasion de promotion pour une version améliorée du PEL, étant donné que le PEL jouira du soutien particulier de la CDIP suisse et du Conseil de l'Europe dans le cadre d'un projet officiel pour l'Année européenne des langues.

1. Überblick

Das Jahr 2001 ist vom Europarat, von der EU und von der UNESCO gemeinsam zum Europäischen Jahr der Sprachen erklärt worden. Der Europarat wird diesen Rahmen nutzen, um zwei seiner grossen Projekte im Fremdsprachenbereich, das *Common European Framework of Reference* und das *Europäische Sprachenportfolio (ESP)* einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen.

Verschiedene ESP-Versionen werden teilweise seit 1998 und noch bis Sommer 2000 in 15 nationalen oder regionalen Projekten sowie in vier transnationalen Projekten erprobt. Nachdem die Ergebnisse der Erprobung in die Projekte eingeflossen sind, soll dann das ESP im Verlauf des Jahres 2001 in möglichst vielen seiner 47 Mitgliedstaaten lanciert und nach und nach implementiert werden. Das *Comité de l'Education* des Europarates hat bereits eine Empfehlung sowie Umsetzungsrichtlinien verabschiedet. Auch die Einführung eines europäischen Logos für die einzelnen Portfolioversionen und eine entsprechende Qualitätskontrolle sind beschlossen worden. Von Seiten vieler, bisher nicht beteiligter Staaten zeichnet sich ein grosses Interesse am Europäischen Sprachenportfolio ab. Vor allem mittel- und osteuropäische Länder, in denen das Erziehungswesen stark im Umbruch ist, sehen das ESP offenbar als wichtiges Innovationselement im Fremdsprachenbereich. Wichtig für die Zukunft des ESP dürfte die Entscheidung der Vereinigung der grössten europäischen "Language Testers" (ALTE) sein, ihre Zertifikate in die sechsstufige Kompetenzskala des Europarates, die auch ein Kernelement des ESP ist, einzureihen.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) unterstützt das Portfolio-Projekt als einen von drei nationalen Beiträgen zum Europäischen Jahr der Sprachen (2001). Damit wird gewissermassen eine Tradition fortgesetzt, denn die Schweiz hat massgeblich zur Entwicklung des ESP beigetragen. Seit 1991 ist die heute vorliegende schweizerische Version des ESP in mehreren Etappen entstanden und war wohl allen bisherigen Portfolio-Entwürfen Vorbild oder zumindest Inspirationsquelle.

Zwischen dem Frühjahr bzw. Spätsommer 1999 und Juni 2000 wird das ESP in der Schweiz in weit über 100 Klassen bzw. Gruppen aller Sektoren ab der Sekundarstufe I erprobt. Bereits nach wenigen Monaten der Erprobung zeigt sich eine beachtliche Ausstrahlung über die Klassenzimmer hinaus. Beinahe überall in der Schweiz, wo der Fremdsprachenunterricht in der Diskussion ist, spielt das Portfolio - oder zumindest einzelne Elemente daraus - eine Rolle, sei es bei der Gestaltung von neuen Lehrplänen für Fremdsprachenfächer, bei der Festlegung von Anforderungen bei Übertritts- und Abschlussprüfungen oder natürlich bei der Umsetzung des Expertenvorschlags für ein Gesamtsprachenkonzept (EDK, 1998b), in dem das ESP schon immer als wichtiges Instrument vorgesehen war. Das ESP scheint damit die von seinen Autoren erhoffte und erwartete Rolle eines Katalysators für Innovationen, die bereits seit einiger Zeit in der Diskussion sind (vgl. Schneider, 1999: 21), zu spielen. Der positiv-innovative Charakter des ESP wird immer wieder auch von Erprobungslehrpersonen hervorgehoben - auch dann, wenn sie

dem Einsatz des ESP vielleicht skeptisch gegenüberstehen. So meinte ein Französischlehrer nach einer Reihe kritischer Bemerkungen abschliessend: *“Ich mache neue, gute Dinge dank dem Portfolio. Er war gut dieser Versuch.”* Wenn man in Betracht zieht, wie viele Lehrerinnen und Lehrer – und im Übrigen auch Lernende – aus dem ESP offenbar Nutzen gezogen haben, dann hat die Erprobung des ESP in der Schweiz schon für sich einen beachtlichen “Wert”.

Im Folgenden werden die schweizerische Erprobung des ESP und einige vorläufige Ergebnisse daraus vorgestellt. Anschliessend folgt ein Ausblick auf die weitere Entwicklung.

2. Organisation der Erprobung und der Evaluation

Die Erprobung des ESP wird national, regional und zum Teil kantonal koordiniert. Zudem hat die EDK ein Mandat zur Evaluation der Erprobung erteilt. Der nationale und die regionalen Koordinatoren und Koordinatorinnen bilden zusammen mit Vertretern der EDK, dem Evaluator und dem europäischen Rapporteur général des Portfolioprojekts eine Steuerungsgruppe. Diese hat unter anderem den Auftrag, nach Abschluss der Erprobung im Sommer 2000 aus den gemachten Erfahrungen zuhanden der EDK und der Kantone Schlussfolgerungen zu ziehen.

Der Beginn der Erprobung erfolgte wegen logistischer Probleme in zwei Etappen: Ein kleinerer Teil der Erprobungsklassen setzte die Portfolios im Frühjahr 1999 erstmals ein, die übrigen begannen erst im neuen Schul- bzw. Studienjahr. Dadurch wurde die ohnehin kurze Erprobungszeit weiter verkürzt, so dass mittel- und langfristige Effekte kaum studiert werden können.

Eine erste, recht umfangreiche Evaluation der Erfahrungen mittels Fragebögen erfolgte wenige Wochen nach

dem ersten Einsatz im Unterricht. Dadurch wurde schon früh ein recht detaillierter Problemaufriss möglich. Weitere Evaluationsmassnahmen sind eine Reihe von Telefoninterviews im Frühjahr 2000, die Teilnahme an Erfahrungsaustausch-Treffen für Erprobungslehrpersonen und Koordinatoren, die Auswertung von Protokollen solcher Treffen und schliesslich eine Fragebogenaktion bei den verschiedenen Gruppen von Beteiligten zum Abschluss der Erprobung. Die Fragebögen, die im Rahmen der Schweizer Erprobung verwendet werden, enthalten zu einem kleineren Teil “europäische Fragen”, die von Lehrpersonen und Lernenden in allen teilnehmenden Ländern ausgefüllt werden, zum grösseren Teil aber spezifisch schweizerische Fragen. (Die Schweizer Fragebögen sind einzusehen unter <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>.)

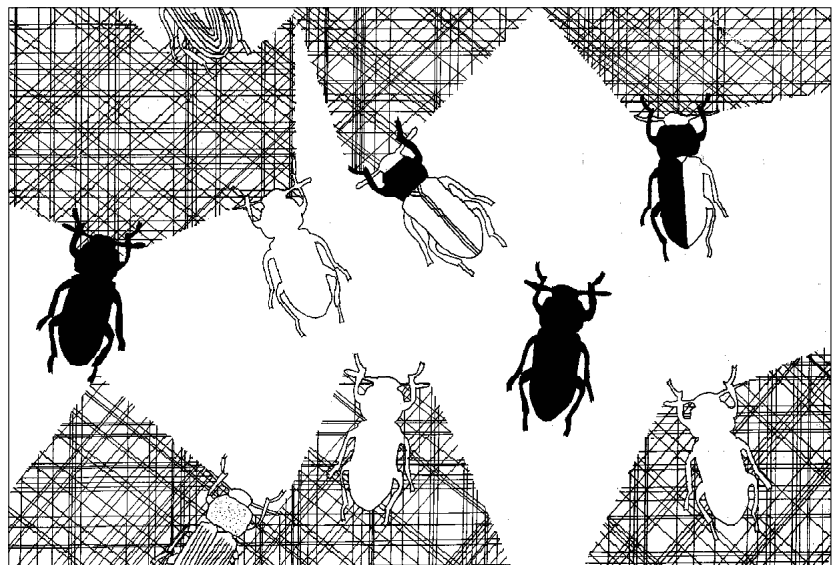
Zahlen zur Evaluation der Einstiegsphase

Total eingegangene Fragebögen von Lernenden	ca. 1400
Total eingegangene Lehrer-Fragebögen	108
Sekundarstufe I	23
Sekundarstufe II	48
Tertiärstufe	29
Erwachsenenbildung	8

3. Einige vorläufige Evaluationsergebnisse

Mittels der Fragebogenaktion im Anschluss an die Einstiegsphase wurden recht deutliche Trends aufgezeigt, die anschliessend in Gesprächen weiter konkretisiert werden konnten.

Die erste Fragebogenserie wurde von den Lehrpersonen und Lernenden nur wenige Wochen nach der Einführung des ESP in den Klassen ausgefüllt, zu einem Zeitpunkt also, zu dem mit den Teilen und Instrumenten des Portfolios noch nicht erschöpfend gearbeitet worden war. In fast allen Klassen stand in der Anfangsphase die Selbstevaluation mittels Raster und Checklisten im Vordergrund. Häufig wurde auch an der eigenen Sprachlernbiografie gearbeitet; das Dossier dagegen wurde in 60% aller Klassen völlig ausgeblendet. Interessant ist, dass die Kompetenzbeschreibungen zwar offenbar als Hilfsmittel für die Selbstevaluation im Zentrum des Interesses standen, dass sie aber in weniger als 30% der Klassen auch zur Planung von Lernzielen verwendet wurden. Die eher fragmentarischen Erfahrungen mit dem ESP zum Zeitpunkt der ersten Evaluation – und darüber hinaus – haben die Ergebnisse sicher beeinflusst, so dass dieser Umstand bei der



Interpretation mitbedacht werden muss. Generell lässt sich sagen, dass die Lehrpersonen das ESP grundsätzlich für eine gute und innovative Idee halten, deren Umsetzung innerhalb und ausserhalb des Sprachunterrichts aber nicht immer einfach ist. Kaum bestritten wird, dass das Portfolio einige seiner zentralen Funktionen gut erfüllt. Umfang und Grösse des Portfolio-Ordnern sowie einige weitere Aspekte werden dagegen von den meisten als problematisch empfunden.

3.1. Positive Aspekte

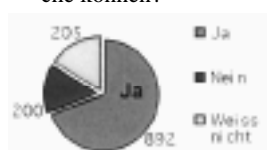
Wichtige positive Punkte sind:

- die Existenz und die Zuverlässigkeit der Deskriptoren, Raster und Skalen (der positiv beschreibende Ansatz; ihre Verwendbarkeit für Selbst- und Fremdevaluation sowie Selbstbeurteilung und Lernzielplanung; das Vergleichbarmachen von Sprachkompetenz; die getrennte Erfassung der einzelnen Fertigkeiten). Die sehr positiven Ergebnisse bei den folgenden Fragen zu zentralen Funktionen dürften der Qualität der Deskriptoren, Raster und Skalen zuzuschreiben sein, mit denen in den meisten Klassen ja tatsächlich auch gearbeitet worden war und die für viele das Portfolio schlechthin ausmachen.

Frage an Lehrpersonen: Ist das Portfolio bei der Einschätzung der Sprachkompetenz Ihrer Lerner nützlich?



Frage an Lernende: Hilft Ihnen das Portfolio dabei, festzustellen, wie gut Sie eine Fremdsprache können?



Frage an Lehrpersonen: Können die Lernenden mithilfe des Portfolios ihre Sprachkompetenz selbstständig beurteilen?



Frage an Lehrpersonen: Hilft Ihnen das Portfolio dabei, Ihren Lernern die Lernziele klar zu machen?



Frage an Lernende: Hilft Ihnen das Portfolio dabei, die Ziele des Sprachenlernens zu verstehen?



Die eher schwache Zustimmung der Lernenden auf die Frage nach der Nützlichkeit des Portfolios beim Bewusstmachen der Lernziele dürfte darauf zurückzuführen sein, dass die Ziele, die in den Deskriptoren beschrieben sind, und die Ziele des tatsächlichen Unterrichts bzw. des Lehrwerks im Unterricht oft nicht zueinander in Beziehung gesetzt wurden.

Weiter werden als positiv empfunden:

- der hohe Stellenwert der Selbstevaluation;
- die Kombination der drei Teile *Sprachenpass*, *Sprachlernbiografie* und *Dossier*, die alle ihre spezifischen Funktion haben;
- die Eignung des ESP als sprachbiografisches "Werkzeug":

Frage an Lehrpersonen: Eignet sich das Portfolio, um über die eigene Sprachlernvergangenheit einen Überblick zu geben?



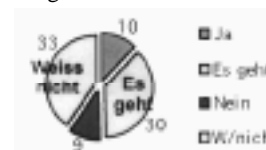
- die europäische Dimension des ESP (gemeinsamer Referenzrahmen für die Schweiz und Europa; Erleichterung von Vergleichen und der Mobilität).

3.2. Kritikpunkte

Die folgenden Aspekte werden wiederholt kritisiert:

- die physische Form des ESP (Grösse und Umfang des Ordners) sowie eine offenbar mangelhafte visuelle Unterstützung bei der Benutzerführung;
- der grosse Zeitaufwand für die Einführung und verschiedene Inkompatibilitäten zwischen dem ESP und der üblichen Unterrichts- und Evaluationspraxis;

Frage an Lehrpersonen: Stehen beim Einsatz des Portfolios Aufwand und Ertrag in einem günstigen Verhältnis?



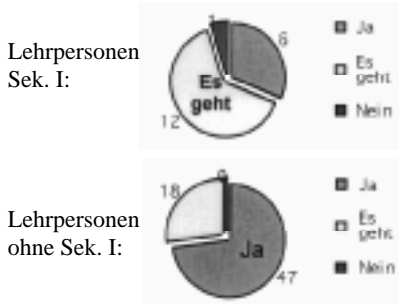
- der unklare Status des ESP während der Erprobung: Zweifel bezüglich einer Schweiz- und Europa-weiten Verbreitung; Zweifel am Wert auf dem Arbeitsmarkt; Unsicherheit, inwieweit Curricula, Examina usw. angepasst werden; damit verbunden: z.T. Probleme mit der Motivation der Lernenden;
- die Verwendung des ESP auf der Sekundarstufe I: Sprache und Inhalt zu anspruchsvoll für siebte Klassen (für welche die vorliegen-

de Version eigentlich auch nicht vorgesehen ist) und untere Leistungsniveaus; Fehlen von Zwischen-niveaus, v.a. im Bereich A1 – B1; eingeschränkter Nutzen als Planungswerkzeug, wenn der Unterrichts-“Stoff” durch Lehrplan und Lehrwerk praktisch ganz festgelegt ist). Zwischen einzelnen Lehrpersonen und Klassen zeigten sich in den Ergebnissen der Fragebogenaktion zum Teil grosse Unterschiede, global gesehen waren aber die Resultate in den verschiedenen Landesteilen und Bildungssektoren erstaunlich ähnlich. Einzig die **Sekundarstufe I** fiel in der Analyse nach Bildungssektoren in Bezug auf einige Aspekte durch deutlich abweichende Ergebnisse auf.

3.3. Das ESP auf der Sekundarstufe I

An den Orientierungsschulen (Stufe Sek I) sind die Erprobungslehrerinnen und -lehrer damit konfrontiert, ihren Schülerinnen und Schülern ein Dokument näher bringen zu müssen, das für diese sprachlich und intellektuell nicht einfach zugänglich ist. Entgegen den Empfehlungen der Autoren wurde das ESP in einigen Fällen bereits an Siebtklässler abgegeben, auch an solche in Realklassen (schwächere Leistungsstufe). Dabei ist recht klar herausgekommen, dass das ESP, so wie es ist, diese Gruppen tendenziell überfordert. Dazu ein Befragungsergebnis:

Konnten die Lerner die Kompetenzbeschreibungen (Raster/Checklisten) verstehen und benutzen?



Unklar ist bei diesen Zahlen, wie viel Erklärungsaufwand die Sekundarlehrerinnen und -lehrer hatten, damit immerhin ein solches Ergebnis erreicht wurde – nach Aussagen verschiedener Sekundarlehrpersonen recht viel. Während einige wenige von ihnen vor der Aufgabe, das ESP einzusetzen, kapitulierten, haben andere gezeigt, dass der Einstieg ins Sprachenportfolio auch bei jüngeren und schwächeren Schülern gelingen kann, wenn einzelne Elemente herausgegriffen und spezifisch didaktisiert werden. Einzelne Lehrpersonen haben das ESP zum Anlass genommen, Selbstbeurteilung lernen zu lassen, ohne dabei explizit mit dem ESP zu arbeiten. Sie haben wohl richtig erkannt, dass das ESP vor allem dann erfolgreich eingesetzt werden kann, wenn Selbstevaluation und bewusstes Planen von Lernzielen zum Lern-Alltag gehören. Andere konnten ihre Schülerinnen und Schüler dadurch motivieren, dass sie ihnen zeigten, wie im Portfolio bereits geringe oder partielle Kenntnisse ausgewiesen werden können und welche Perspektiven das Weiterlernen eröffnet. Auch in der schweizerischen Erprobung bestätigt sich, dass zwei- und mehrsprachige Jugendliche – besonders auch Migrantenkinder – es richtiggehend geniessen zu zeigen, was sie alles können, was sonst von Schule und Mitschülern selten genug positiv wahrgenommen wird. – Obschon es also Beispiele gibt für eine sinnvolle Verwendung des ESP für Jugendliche und Erwachsene auch schon vor der neunten Klasse, ist es der ausdrückliche Wunsch der betroffenen Lehrpersonen, ein eigenes, zielgruppenspezifisches, lernergerichtetes Sprachenportfolio zu bekommen. Die Schaffung eines ESP für die Altersgruppe 11/12 - 15 ist vom Europarat vorgesehen und dürfte auch in der Schweiz bald an die Hand genommen werden. Um den Bruch zwischen den Sekundarstufen I und II aber nicht grösser zu machen, als er oft schon ist,

sollte darauf geachtet werden, dass die Lernenden vor dem Ende der obligatorischen Schulzeit das Portfolio für Jugendliche und Erwachsene erhalten und füllen; dadurch steigt nämlich die Chance, dass auf der höheren Stufe auch ernst genommen wird, was die Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe I mitbringen.

3.4. Das ESP auf der Sekundarstufe II

Auf der **Sekundarstufe II** beteiligt sich ein breites Spektrum von Klassen an der Erprobung: Lehrlinge in Berufs- und Berufsmaturitätsschulen, Gymnasiasten und Seminaristinnen und Seminaristen.

Unter **Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern** hat das ESP (einmal mehr) die Frage nach dem Stellenwert sprachlicher Lernziele neben all-gemein-kulturellen und literarischen bzw. literaturwissenschaftlichen Lernzielen aufgeworfen - dies auch im Hinblick auf eine potenzielle Veränderung der Maturitätsprüfungen. Während einige im Portfolio den längst erwarteten Referenzrahmen für eine qualitative Angleichung der Maturitätsprüfungen im Bereich der sprachlichen Lernziele sehen, werfen andere dem ESP einen einseitig sprachlich-utilitaristischen Charakter vor und sehen die kulturellen Lernziele ihres Unterrichts und darüber hinaus ihre Freiheit im Setzen von Lernzielen bedroht. Als Lösung für das wahrgenommene “Kulturdefizit” im ESP werden zwei unterschiedliche Strategien vorgeschlagen: Die einen möchten das ESP um geeignete Elemente erweitern, die anderen streben eher eine klare Trennung zwischen sprachlichen und kulturellen Lernzielen an und möchten das ESP entsprechend auf den Bereich der Sprachkompetenz beschränken. Es erstaunt, dass auch Gymnasiallehrpersonen diejenigen Elemente des ESP, die eigentlich für die Dokumentation von (inter-)kulturellen Erfah-

rungen vorgesehen sind, vorerst kaum beachtet und im Unterricht aufgenommen haben, so etwa die Seiten 2.4.x im Teil *Biografie* sowie das *Dossier*, das natürlich auch für "Lernerprodukte" offen ist, die von literarischer oder interkultureller Kompetenz zeugen. Darauf angesprochen vertraten Lehrpersonen die Meinung, dass das ESP in ihren Augen die (inter-)kulturelle Kompetenz nur dann als Lernziel wirklich ernst nehmen würde, wenn diese auch in Raster und Checklisten enthalten wäre. Nachdem das Problem der Dokumentation von (inter-)kultureller Kompetenz an regionalen Treffen verschiedentlich angesprochen wurde, ist zu hoffen, dass sich mehr Gymnasiallehrpersonen als bisher kreativ damit auseinandersetzen. (Vgl. dazu den Artikel von Leo Koch in diesem Heft.)

Andere Fragen stehen in den **Berufsschulen** im Vordergrund. Dort wird vor allem der Rahmen für eine nutzbringende Verwendung des ESP als recht eng empfunden. Oft sind die Stundendotierungen für die einzelnen Fremdsprachenfächer niedrig und die sprachlichen Lernziele (durch Curricula usw.) schon sehr konkret vorgegeben, zum Beispiel als Rollen in Berufssituationen, die gemeistert werden müssen, oder durch das Format von international anerkannten Sprachdiplomen. Deshalb wird in diesem Umfeld immer wieder die Frage nach dem Zusatznutzen des ESP gestellt. Die Frage nach dem Nutzen ist grossenteils eine Frage nach dem zukünftigen "Verkehrswert" des ESP in der Bildungslandschaft und in der Arbeitswelt. Am konkreten Wert des Portfolios "für das Leben" zeigen ganz besonders diejenigen Sektoren grosses Interesse, die der Arbeitswelt nahe stehen, so auch der Bereich der **Fachhochschulen**, wo einzelne Unterrichtende richtiggehend in einen Rechtfertigungsnotstand gerieten, weil die Studierenden am Sinn (oder "Ertrag") ihres Zusatzaufwands zweifelten. Konkret werden etwa Überlegungen

Was will das Europäische Sprachenportfolio?

- die **Mobilität** in Europa erleichtern, indem es sprachliche Qualifikationen transparent und vergleichbar dokumentiert;
- zum **Lernen von Fremdsprachen** ermutigen;
- den Wert von **Mehrsprachigkeit und Multikulturalität** betonen und zum gegenseitigen Verständnis in Europa beitragen;
- **autonomes Lernen** und die Fähigkeit zur **Selbstbeurteilung** fördern.

In den Portfolio-Projekten wird mit **unterschiedlichen Versionen** gearbeitet, die **gemeinsame Grundzüge** tragen. Alle haben sie sowohl eine **Präsentations- und Dokumentationsfunktion** als auch eine **pädagogische Funktion**, die in den drei Hauptteilen des ESP in unterschiedlicher Weise umgesetzt werden.

- Der Teil *Sprachenpass* gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse (Selbstbeurteilung, Zertifikate und Bestätigungen).
- Der Teil *Sprachlernbiografie* dokumentiert die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und die interkulturellen Erfahrungen; z.T. enthält er auch Instrumente zur Selbstbeurteilung und zur Planung des Lernens.
- Das **Dossier** versammelt persönliche Arbeiten unterschiedlicher Art, welche die Sprachkompetenz illustrieren.

Weitere Informationen: Babylonia, 1999/1; EDK, 1998a; Schneider, 1999.

Die schweizerische ESP-Version (d/f/i/e) kann auf der **CH-Web-Site** angeschaut und von dort heruntergeladen werden (<http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>). Interessant sind auch die ESP-Seiten des **Europarates** mit Links zu verschiedenen anderen Portfolio-Projekten (<http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.5.html>).

wie die folgenden vorgebracht:

- Das ESP ist noch nichts Definitives, es wird noch erprobt, könnte also wieder verschwinden.
- Im ESP spielt die Selbstbeurteilung eine wichtige Rolle. Ist damit nicht dem Betrug Tür und Tor geöffnet?
- Das ESP ist bei den Abnehmern (weiterführende Schulen, Arbeitgeber) noch weitgehend unbekannt.
- Es ist nicht bewiesen, dass die Arbeitgeber an einem erweiterten Nachweis von sprachlicher und interkultureller Kompetenz und Erfahrung überhaupt interessiert sind.
- Gewisse internationale Sprachzertifikate erfüllen bereits die Funktion von international vergleichbaren und anerkannten Sprachkompetenznachweisen – wozu dann noch das ESP?

Gewisse Bedenken können natürlich aufgrund der laufenden Erprobung nicht einfach entkräftet werden. Dafür wären nötig: eine längere Erpro-

bung, eine grössere Verbreitung – in der Schweiz und in Europa – ein gesicherter Rückhalt im Erziehungswesen, mehr Rückmeldungen vom Arbeitsmarkt usw.

4. Erfreuliche Zukunftsperspektiven

Vieles deutet darauf hin, dass in absehbarer Zeit Rahmenbedingungen entstehen könnten, unter denen der "Verkehrswert" des ESP kaum mehr umstritten ist. Es sind zur Zeit nämlich auf verschiedenen Ebenen Entwicklungen im Gange und Massnahmen geplant, welche die Position des ESP stärken werden (vgl. dazu auch den Überblick zu Beginn des Artikels):

- Es steht fest, dass das ESP ab 2001, dem *Europäischen Jahr der Sprachen*, in verschiedenen europäischen Ländern implementiert, in

weiteren neu lanciert wird. Zudem kommt es möglicherweise zu einer engeren Zusammenarbeit zwischen Europarat und EU bei Sprachenprojekten.

- Die EDK und weitere schweizerische Institutionen werden das Portfolio-Projekt im Europäischen Jahr der Sprachen voraussichtlich durch offizielle Verlautbarungen unterstützen.
- Durch die Öffentlichkeitsarbeit im Jahr der Sprachen werden mehr Abnehmer das ESP kennen lernen.
- Immer mehr Lehrpläne und Prüfungen werden auf die Kompetenzskalen abgestimmt, die dem Portfolio zugrunde liegen; dies trifft voraussichtlich auch auf die sprachlichen Richtziele zu, die für die Umsetzung des Gesamtsprachenkonzepts formuliert werden.
- In den nächsten Monaten werden für verschiedene Adressaten Leitfäden und Begleitmaterialien erstellt, die den Zugang zum ESP und dessen erfolgreiche Einbindung erleichtern werden; es entstehen auch Studien, welche den pädagogischen Ansatz des ESP, unter anderem die Wirksamkeit der Förderung autonomen Lernens, untermauern werden.
- Anpassungen werden das vorliegende ESP handlicher und intuitiver – und dadurch attraktiver machen.
- Alle europäisch anerkannten ESP werden den gleichen, neu definierten Standards genügen müssen und das Logo des Europarates tragen.
- Möglicherweise wird zu allen Portfolioversionen für Erwachsene ein europaweit identischer “Sprachenpass” gehören, der eine leicht zugängliche Synopse ermöglicht über die Sprachkompetenz und die interkulturellen Erfahrungen seines Trägers.

Aufgrund der laufenden Entwicklungen dürfte das ESP also bald besser in unsere Bildungslandschaft passen als noch heute. Um den Implementie-

rungsprozess abzusichern und die Akzeptanz zu erhöhen, wird es trotzdem wichtig sein, dass auch die weitere Einführung evaluiert wird und dass Fakten, Beispiele (v.a. “fertige” Lernerportfolios) und Argumente beigebracht werden, welche die Wirksamkeit des ESP zeigen.

Insbesondere die Entscheidung der EDK, das Europäische Sprachenportfolio als einen Beitrag der Schweiz zum Europäischen Jahr der Sprachen zu lancieren und mit dem Ziel der Implementierung weiterzuentwickeln, ist eine grosse Chance. Innerhalb relativ kurzer Zeit müssen nun die Ergebnisse der Erprobung in das Projekt eingebracht und zahlreiche organisatorische Aufgaben an die Hand genommen werden. Das ist in einem föderalistischen System, das zu einem grossen Teil auf Milizarbeit angewiesen ist, nicht einfach.

Im Zusammenhang mit dem Sprachenportfolio und anderen laufenden Innovationsprojekten im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts zeigt sich einmal mehr, wie nötig in der Schweiz permanente Strukturen wären, die einerseits Sachkompetenz und andererseits Arbeitskapazität einbringen könnten, wenn dies nötig ist. Ein Nachfolge-Gremium für die *Kommission L2* wäre ein Minimum, ein schweizerisches Kompetenzzentrum für Fremdsprachenunterricht und -forschung das Optimum.

Bibliografie

AD-HOC-KOMMISSION PORTFOLIO, GENERALSEKRETARIAT EDK (Ed.) (1999): *Europäisches Sprachenportfolio. Schweiz. Newsletter 1 / Dezember 1999.*
 AD-HOC-KOMMISSION PORTFOLIO, GENERALSEKRETARIAT EDK (Ed.) (2000): *Europäisches Sprachenportfolio. Schweiz. Newsletter 2 / März 2000.* [Reihe wird fortgesetzt. Online, <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>]
 COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION (Ed.) / SCHÄRER, ROLF (2000): *A European Language Portfolio (ELP). Pilot Phase 1998 – 2000. Third Progress Report – January 2000.* Strasbourg: Council for Cul-

tural Cooperation (DECS/EDU/LANG (2000) 5). Online, <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.5.html>

COUNCIL OF EUROPE (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal.* Strasbourg: Council for Cultural Cooperation (CC-LANG (95)5 rev. IV). Online, <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html>

European Language Portfolio - Portfolio européen des langues - Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio europeo delle lingue - Portfolio europeic da las linguas. Babylonia. Spezialnummer in Zusammenarbeit mit dem Europarat: 1999/1.

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ed.) (1998a): *Informationsbroschüre Europäisches Sprachenportfolio, Schweizer Version.* Bern: EDK. Online, <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ed.) (1998b): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe “Gesamtsprachenkonzept”.* Bern. Online, <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/>

Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio, Schweizer Version (1999) Ed.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK, Bern: EDK. (Deutsche, französische, italienische und englische Fassung). Online: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>; weitere Informationen zu europäischen Sprachenportfolios: <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.5.html>
 LENZ, P. (1999a): *Piloting the Swiss Version of the European Language Portfolio, May/June 1999. First provisional Results.* Bericht zuhanden der EDK und des Europarates (unveröffentlicht).

LENZ, P. (1999b): *Piloting the Swiss Version of the European Language Portfolio, May - December 1999. Evaluation Report.* Bericht zuhanden der EDK und des Europarates (unveröffentlicht).

SCHNEIDER, G. (1999): *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version).* Online, <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>.

Peter Lenz

ist Lektor für Deutsch als Fremdsprache am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg. Er evaluiert im Auftrag der EDK die schweizerische Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios.

Evaluation im frühen teilimmersiven Fremdsprachenunterricht

The article reflects on the assessment of language competence of young learners who are learning English from the first grade of primary school in an experimental approach termed School Project 21 in the Canton of Zurich. It argues that in a partial immersion programme, here referred to as Embedding, assessment procedures must be derived from a close observation of classroom teaching and learning in order to cope with the high degree of context variability and heterogeneous perceptions of objectives. An approach to assessment is postulated which reflects the embedded teaching and learning and is capable of delivering dense description. An adaptation of the Council of Europe reference framework to primary school contexts may go some way towards telling teachers, parents and taxpayers how well the children master the language to which they are exposed from an early age on.

1. Einführende Bemerkungen

Das Schulprojekt 21 des Kantons Zürich ist nur eines von mehreren innovativen Projekten in der Schweiz, die versuchen, mit Anleihen an Theorien und Befunde des sogenannten natürlichen Spracherwerbs das schulische Fremdsprachenlernen zu befruchten (siehe Brohy, 1998; Fuchs, 1999; Stern et al., 1999).¹ Sprachenpolitisch hat beim Schulversuch im Kanton Zürich vor allem die Wahl des Englischen als erster Fremdsprache Furore gemacht oder einen Furor entfacht, je nach Perspektive. Nach der Veröffentlichung des ersten Zwischenberichts der Arbeitsgemeinschaft Evaluation SP 21 (Stöckli et al., 2000; <http://www.schulprojekt21.ch>) stellt sich um so eindringlicher die Frage nach der Qualität des gebotenen Unterrichts in der Fremdsprache und nach den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler.

2. Embedding und das Zürcher Schulprojekt 21

Das Schulprojekt 21 ist ein Experiment mit Lernformen, die die Schule und das gesellschaftliche Leben gemäss Bildungsdirektor Ernst Buschor im 21. Jahrhundert prägen sollen. Es sind dies das Lernen in altersdurchmischten Gruppen (AdL), der Unterricht und das eigenständige Lernen mit Unterstützung des Computers und die frühe Einführung der Fremdsprache Englisch ab der ersten Klasse der Primarschule.²

Die wichtigsten Merkmale des Teilprojekts Englisch:

- thematische und unterrichtsmethodische Einbindung des Englischunterrichts in den bestehenden

Primarschullehrplan ohne eigene Lektionendotation

- Englisch als Unterrichtssprache im Sinne von *Content-and-Language-Integrated Learning* (Nikula, 1997)
- Unterricht durch nicht durch Fachlehrkräfte, sondern die Klassenlehrpersonen, die im Vergleich mit voll ausgebildeten Fremdsprachlehrpersonen über geringere Kenntnisse und Gewandtheit in der Fremdsprache verfügen.
- Kurze tägliche Sequenzen in Englisch (ca. 20 Minuten)
- Anfangs beschränkte Auswahl an geeigneten Unterrichtsmaterialien
- Relativ grosse Autonomie bei der Wahl der Unterrichtsgegenstände bzw. -bereiche

Der Vorteil des integrativen Ansatzes ist, dass es nicht passieren kann, "dass in der Fremdsprache Lerninhalte angeboten werden, die fern vom Thema oder gar jenseits der Interessen der Kinder liegen" (Felberbauer, 1999:10). Ausserdem erlaubt der Ansatz das spielerische Lernen und die "reale Sprachverwendung" (Krüsmann, 1999). Diesen drei Aspekten – inhaltliche Integration, spielerisches Lernen und Handlungsorientierung – muss also bei der Beobachtung des Unterrichts und der späteren Evaluation der Sprachkompetenzen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

3. Angemessene Evaluation des Spracherwerbs der Lernenden

Wie die Bezeichnung *Embedding* verriet, lebt das Konzept davon, dass der Unterricht in Englisch eng verflochten ist mit dem Schulalltag. Die Frage, wie man Lernleistungen denn am besten beobachten, analysieren und be-

werten könnte, ist deshalb untrennbar mit der auf den ersten Blick heterogenen Wirklichkeit des Klassenzimmers verbunden.

Es kommt dazu, dass im Rahmen des *Embedding* in erster Linie durch und für die Schule gelernt wird. Obschon ja hinter dem Einsatz des Englischen durchaus Bildungsziele im Hinblick auf eine Qualifikation für den Arbeitsmarkt stehen, beziehen sich die bisher veröffentlichten Lernziele auf den

Schulbereich und bestehen im Wesentlichen aus einer Auswahl von Lernzielen des Primarschullehrplans des Kantons Zürich. Beispiele:

Nature and technology

Children can care for plants and animals. This enables them to learn about themselves and others, about assuming responsibility. They can learn the names, habits and living conditions of some animals and plants in this way.

They know the names of the seasons in English and can describe changes in season and their influence on plant life.

Wenn in einer Beurteilung der Lernleistungen nun diese Stufenlernziele zum Massstab genommen werden sollen, ergeben sich einige Schwierigkeiten. Erstens sind die Angaben über den "Einsatzort" des Englischen relativ unverbindlich gehalten. z. B.:

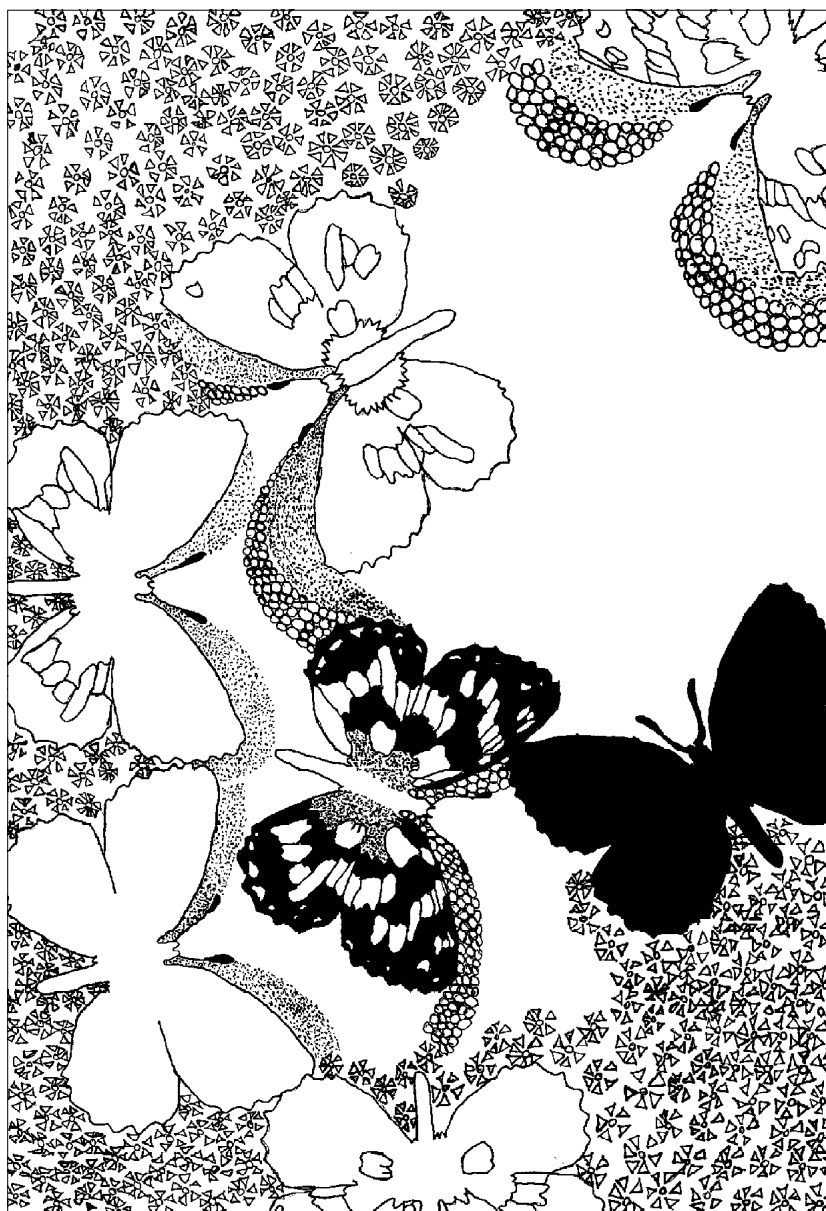
"children should learn some of the language necessary to talk about ...; the pupils should be given opportunities to recognise and use the language of mathematics in practical tasks and in real-life situations"

Die Frage nach der Auswahl der Beurteilungskriterien stellt sich, sobald über den Rahmen einer Klasse hinausgegangen wird.

Zweitens sollte dem Postulat, dass die Beurteilung die Lernsituation reflektieren muss, Genüge getan werden. Das heisst, dass das Verstehen Präzedenz über das Produzieren hat, und dass die Sprachproduktion in einen interaktiven Zusammenhang eingebettet sein sollte. Entsprechende Tests sind meistens sehr aufwändig und schwer generalisierbar.

Ferner ist gemäss dem *Embedding*-Ansatz zu beachten, dass die curricularen Lerninhalte mitgeprüft werden sollten. Theoretisch müssten also z.B. Rechenprüfungen in Englisch veranstaltet werden, die Aussagen sowohl zum mathematischen Können als auch zur sprachlichen Beherrschung der Zahlen und Grundrechenarten in Englisch liefern könnten. Dass solche Tests viel Verwirrung stiften können und die Prüflinge überfordern würden, steht ausser Zweifel.³

In einem Schulversuch stellt sich die Problematik der Anschlussprogramme mit besonderer Schärfe, können doch die Abnehmerschulen nur mit klaren Aussagen über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der unteren Stufe dazu bewegt werden, deren Lernleistungen ernst zu neh-



men, so ernst mindestens, dass sich der Spruch erübrigt, man müsse ohnehin wieder bei Null anfangen.⁴

Mit diesen Fragen und Bedenken steht das Schulprojekt 21 nicht alleine da. In einem kürzlich erschienenen Artikel stellt Richard Johnstone eine ähnliche Liste von Problemen auf, die sich aus dem schottischen Primarschulfremdsprachenprojekt ergeben haben:

- *“variability of context*
- *embeddedness of children’s language in a flow of events*
- *their relative lack of cultural knowledge*
- *unfamiliarity of teachers with concepts of L2 testing*
- *lack of consensus concerning what MLPS proficiency might mean”*

(Johnstone, 2000:123)

Die Konsequenz, welche die Forschenden zogen, war eine Erweiterung ihres Repertoires an Evaluationsinstrumenten weg von herkömmlichen Testprozeduren in Richtung auf eine offenere Datensammlung. Sie bedienten sich dreier Instrumente (systematische Unterrichtsbeobachtung; paarweise Sprechaufgabe; Wortschatzproduktionsaufgabe), die sich in Johnstone’s Einschätzung unter der extremen Kontextvariabilität bewährten:

All three were relatively content-free, i.e., they were vessels into which pupils could pour whatever language they were able to.
(Johnstone, 2000:134)

Bezogen auf das Zürcher Schulprojekt bleibt die Frage: Was können Lernende nach drei oder sechs Jahren *Embedding-Englisch*? Wie soll dieses Können gemessen und beschrieben werden?

Für die Zwecke der wissenschaftlichen Evaluation stehen die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen und die Sensibilisierung auf Sprache und Fremdsprachen allgemein im Vordergrund. Neben Tests des Hör- und Leseverstehens lassen sich diese

Werte am ehesten mittels Beobachtung der Unterrichtsinteraktion und in strukturierten mündlichen Interview-Tests erheben.

Dabei wären Deskriptoren wie sie für den Referenzrahmen des Europarats geschaffen wurden sicher von Nutzen, da sie erstens auf reale Verwendungsmöglichkeiten der Sprache verweisen und zweitens für die Lernenden und weiteren Beteiligten gut verständlich sind. Während die Gradierungen v.a. auf den unteren Niveaus nicht immer leicht unterscheidbar sind (z.B. die Verwendung des Adjektivs “einfach” auf mehr als einer Stufe), eignen sich die *can-do statements* gut für die Beschreibung alltagsrelevanter kommunikativer Kompetenz.⁵

Im Rahmen eines teilimmersiven Frühfremdsprachprojekts könnte man sich also zum Ziel setzen, auf der Basis a) der beobachteten Unterrichtsinteraktion und b) der Lehrplaninhalte und Lernziele Könnensbeschreibungen zu erarbeiten, die den zu erwartenden Kompetenzen nach einer bestimmten Lernzeit gerecht werden und dann von diesen abgeleitete Untersuchungsinstrumente zu verfassen, sei das in Form von kleinen Simulationen, Interviews oder Hörverstehensübungen mit non-verbaler Response. Bevor man sich an diese Arbeit macht, gilt es allerdings einiges zu bedenken. Es wäre sicher ein Leichtes, *Embedding*-spezifische Deskriptoren zu schaffen von der Art: “Kann auf 100 zählen” oder “Kann einfache Anweisungen einer Bastelanleitung befolgen”, d.h. die simpelsten Lernziele eines Primarschullehrplans in sprachliche Deskriptoren umzumünzen. Dies scheint auch die Absicht des Projektkonzepts zu sein. So heisst es z. B. unter der Rubrik “Speaking”:

“They can answer simple questions about subjects they have studied on the curriculum or about stories they have heard.” (Guidelines, p. 12)

Bei komplexeren und allgemeiner formulierten Lehrplanzielen hingegen

entstehen Schwierigkeiten bei der Konzeption von Beurteilungsinstrumenten.

“After three years of English, they can recognise and understand some typical differences between their own and English-speaking cultures of the world“. (Guidelines, p.13)

Wenn man von den Bemühungen der Experten des Europaratsprojekts weiss, soziokulturelle Deskriptoren zu formulieren, fragt man sich, wie das Erreichen solcher allgemein gehaltenen Ziele sach- und kindgerecht beurteilt werden kann, zumal gemäss unserer Befragung die meisten Lehrkräfte die Kulturen der englischsprachigen Länder als für das Schulprojekt eher unwichtig beurteilen (Stöcklin, 2000). Es ist ein Vorzug der *can-do statements*, dass sie exemplarisch gemeint sind. Wenn für eine bestimmte Teilkompetenz mehrere auf ein Niveau geeichte Deskriptoren zur Verfügung stehen, dürften auch heterogene Lernereffahrungen zumindest grob vergleichbar werden. Voraussetzung wäre allerdings, dass nachvollziehbare und generalisierbare *can-do’s* auch für eher spezielle Lernsituationen wie das *Embedding* zur Verfügung stehen.

Eine der vier Domänen des Europarats-Referenzrahmens bezieht sich auf die Bildung. Die Checklisten für die Selbsteinschätzung erscheinen so offen, dass wo nötig Könnensbeschreibungen für tiefe Niveaus wie A1 und A2 für den Schulbereich geschaffen werden könnten. Allerdings ist eine zu grosse Spezifik abzulehnen, denn eines der Hauptprobleme aller immersiven schulischen Ansätze ist ja gerade die Beschränkung auf das Biotop Schule. Wenn der Transfer der sprachlichen Kompetenzen in die reale Welt nicht gelingt, hat das Sprachbad oder das Einbetten der Fremdsprache in den Schulalltag seinen Sinn nicht erfüllt.

4. Schlussbemerkungen

Eine der wesentlichsten Fragen des frühen Fremdsprachenunterrichts ist diejenige nach der Nach- oder vielleicht treffender, Durchhaltigkeit, denn wenn ein Schüler durch die ganze obligatorische Schulzeit während wöchentlich 2 bis 3 Lektionen eine Fremdsprache lernt, müsste nach ca. 1000 Lektionen Unterricht ein sehr kompetenter Sprecher in die Berufswelt entlassen werden.

Die Lancierung des Schulprojekts 21 hat bei vielen Eltern und anderen am Bildungsprozess partizipierenden Stakeholders enorme Erwartungen geweckt (Stöckli et al, 2000). Die Zielsetzungen sind auch für die engagiertesten Lehrkräfte anspruchsvoll und langfristig nur mit einer verbesserten Sprachausbildung zu erreichen.

Durch die relativ offene Anlage des Projekts 21 werden sich wahrscheinlich erhebliche Unterschiede von Klasse zu Klasse ergeben, je nachdem in welchem Unterrichtsbereich am häufigsten Englisch verwendet wurde und wie stark das sprachliche Modell der Lehrkraft wirkt.

Es kommt dazu, dass in der Wahrnehmung vieler das Teilprojekt Englisch an den Erfahrungen mit Frühfranzösisch gemessen wird (obschon diese nie so systematisch untersucht worden sind wie gegenwärtig das SP21). All diese Punkte zusammengenommen lassen ahnen, dass den hochgesteckten Erwartungen manche Enttäuschung oder Überraschung folgen könnte.

Es ist deshalb die Aufgabe der begleitenden Evaluation, für die Kenntnisse und das Können nach eineinhalb bzw. drei Jahren eine dichte Beschreibung zu liefern. Formative und emergente Elemente sollten mit summativen und lernzielorientierten Aspekten kombiniert werden.

Dafür würde sich die Sprache des europäischen Referenzrahmens eignen, mit den Einschränkungen, dass hier noch einiges an Arbeit geleistet

werden muss und dass die *can-do's* nicht einfach ein Abklatsch eines kantonalen Lehrplans werden. Gegenwärtig sind verschiedene Portfolio-Versionen in der Erprobung, darunter auch eines für junge Lernende. Der Lehrplan für die Fremdsprachen auf der Sekundarstufe I des Kantons Zürich ist kürzlich mit dem Instrumentarium des Referenzrahmens überarbeitet worden. Diese Konvergenz ist sicher begrüssenswert und könnte schon bald in den frühesten Jahren des schulischen Fremdsprachenlernens Eingang finden.

In einem integrativen pädagogischen Ansatz wie dem *Embedding* ist es unabdingbar, dass die Evaluationsmethoden die Einbettung des Unterrichts in der Fremdsprache im Schulalltag reflektieren, dass mithin nicht herkömmliche Tests verwendet werden, die den Schülern "kalt" vorge-setzt werden. Die Untersuchungsinstrumente müssen die Heterogenität des Unterrichts reflektieren, und in interaktiven Kontexten Situationen schaffen, in denen die Schüler und Schülerinnen relativ frei produzieren können, was sie gelernt haben, auch wenn darunter die Vergleichbarkeit leidet.

Anmerkungen

¹ Siehe zu diesem Thema auch die Postulate des Gesamtsprachenkonzepts der EDK: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>

² Das Projekt wird seit August 1999 an zwölf Schulgemeinden (Land, Agglomeration und Stadt) auf der Unterstufe durchgeführt; im August 2000 stösst die Mittelstufe dazu, was zu insgesamt gegen 100 Versuchsklassen führt.

³ Nebenbei bemerkt ist in Anbetracht der geringen Intensität des Unterrichts in Englisch auch kaum jemand ernsthaft besorgt, die Kinder könnten die Lernziele in den Sachfächern nicht erreichen.

⁴ Diese etwas polemische Aussage ist zu verstehen im Kontext des im Kanton Zürich allgemein als gescheitert empfundenen Frühfranzösisch ab der 5. Klasse.

⁵ Johnstone weist auf einen ähnlich problematischen Aspekt hin: "[the framework] does not reflect the songs, poems, games and aspects of mathematics, science, history, geography and drama that MLPS beginners soon experience

through their foreign language, and which enables them to pull chunks of language from their long-term memory store that can go well beyond 'simple phrases or sentences'." (Johnstone, 2000: 133)

Bibliographie

- BROHY, C. (1998): *Zweispachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen/ Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse*. Solothurn, Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz/ Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse. Siehe auch http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_12.html
- FELBERBAUER, M. (1999): *Fremdsprachen integrieren – ein Konzept für die Grundschule*, Erziehung und Unterricht 1-2/1999.
- FUCHS, G. (1999): *Reaktionen auf die Einführung von Projekten mit zweispachigem Unterricht ab Kindergarten- und Grundschulstufe*, in: DAZZI-GROSS, A./ MONDADA, L.: *Les langues minoritaires en contexte/ Minderheitensprachen im Kontext*, Bulletin suisse de linguistique appliquée 69/2, p. 55 – 72.
- JOHNSTONE, R. (2000): *Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience*, Language Testing 17:2, p. 123-143.
- KRÜSMANN, G. (1999): *Classroom English – auf dem Weg zu einem handlungsorientierten Englischunterricht*, Schulmagazin 5 bis 10, 2.
- NIKULA, T. (1997): *Terminological considerations in teaching content through a foreign language*, in: MARSH, D. / MARSLAND, B. / NIKULA, T. (eds.) *Aspects of Implementing Plurilingual Education*, Jyväskylä, University of Jyväskylä Press.
- STERN, O. / ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, C. / REUTENER, H. / SERRA C. (1999): *Französisch – Deutsch. Zweispachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, Chur/Zürich, Verlag Rüegsegger.
- STÖCKLI, G. / STEBLER, R. / BÜELER, X. / STOTZ, D. (2000): *Zwischenbericht IARGE Evaluation Schulprojekt 21*. Siehe auch <http://www.schulprojekt21.ch/news1.html>

Daniel Stotz

arbeitet im Departement angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften Zürcher Hochschule Winterthur. Er ist als Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Evaluation Schulprojekt 21 (ARGESP21) an der wissenschaftlichen Begleitforschung im Teilprojekt Englisch an der Primarschule beteiligt.

Claudine Brohy
Fribourg
Monique Pannatier
Sion

L'évaluation dans l'enseignement bilingue: la quadrature du cercle?

Die Feststellung, "dass es bisher keine Veröffentlichung gibt, die sich detailliert mit der Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht auseinandersetzt" (Ernst 1995: 258), stimmt leider heute noch. Der folgende Beitrag befasst sich mit der Frage der Evaluation im zweisprachigen Unterricht auf den verschiedenen Ebenen: 1. mündliche unmittelbare Korrektur oder Feedback, 2. Bewertung von Leistungskontrollen, 3. summative oder formative Semester-, Jahres- oder Schlussevaluationen. Dieser Beitrag versteht sich als kurze Bestandaufnahme der Unterrichtspraxis und der einschlägigen Literatur, die aber eher Fragen aufwirft als beantwortet.

1. Introduction

Lorsqu'on croise des notions aussi polysémiques que l'évaluation et l'enseignement bilingue, on obtient forcément des champs scientifiques vagues. A cela s'ajoute le fait que l'évaluation et l'enseignement bilingue sont des disciplines relativement jeunes et qu'ils n'ont pas vraiment eu le temps de faire l'objet de réflexions approfondies. Une brève consultation des banques de données usuelles nous montre rapidement que les mots-clés cumulés "évaluation", "immersion" et "enseignement bilingue" portent essentiellement sur l'évaluation de projets ou de systèmes en termes de mesure d'efficacité relative ou de preuve de légitimation: on compare les élèves en immersion à ceux qui sont dans des classes régulières, ou alors à des élèves qui se trouvent dans différents types d'enseignement immersifs (immersion précoce, moyenne ou tardive; partielle ou totale; immersion en plusieurs langues). Même les mots-clés anglais qui permettent un peu d'affiner la recherche par une différenciation entre *assessment*, *evalu-*

ation et *testing* ne donnent pas satisfaction, en effet, leur utilisation n'est pas assez consistante et conséquente pour être efficace.

2. Evaluer et valoriser

L'aspect de l'évaluation dans l'enseignement bilingue reste peu documenté, il demeure néanmoins une préoccupation majeure des enseignants et des chercheurs impliqués dans ce domaine. En effet, ces notions somme toute parfaitement banales dans le quotidien des élèves et des enseignants prennent une dimension nouvelle dans des situations immersives où les élèves n'ont pas forcément les moyens linguistiques adéquats pour exprimer les notions, réflexions, savoirs scientifiques qu'ils ont appris ou qu'ils sont en train d'apprendre et qui correspondent à leur niveau cognitif.

Nous allons rapidement faire le tour de trois types d'évaluation, avec quelques exemples tirés soit de la pratique soit de la recherche, en relevant les interrogations qui subsistent.

Type d'évaluation Caractéristiques

Micro	Essentiellement en situation orale, réaction immédiate de l'enseignant (parfois des élèves) suite à une prise de parole d'élève, soit pour corriger, soit pour donner un feedback; concerne le contenu et la forme.
Méso	Prépondérance de l'écrit, épreuve qui vise à vérifier si les objectifs d'une unité ont été atteints, sanctionnée par une note ou un commentaire, l'élève en est le premier destinataire.
Macro	Prépondérance de l'écrit, ensemble d'épreuves qui sanctionne les acquis plus globaux sous forme de notes ou commentaires, a fonction de feedback et d'information pour les élèves, étudiants, parents ou futurs employeurs, sert aussi à la promotion, sélection, et, à la fin d'un parcours, à la certification.

2.1 Niveau micro

Le domaine de la correction des erreurs en immersion concerne surtout les recherches qui sont en relation avec les cours de langues et non avec les cours en langue L2 (Froc, 1995). Mais lorsqu'on écoute parler des élèves de leur expérience en immersion, ils relèvent généralement le côté positif de pouvoir s'exprimer sur un sujet donné sans être continuellement interrompus par des corrections qui visent pour la plupart des erreurs grammaticales et morpho-syntaxiques. Néanmoins, l'école canadienne (p. ex. Lyster et al., 1997) change de paradigme et donne un tour de manivelle au "focus on form", même dans les disciplines non linguistiques. Elle se détourne, du moins partiellement, de la primauté de la communication ou du "focus on meaning" et se propose d'analyser les types de corrections les plus efficaces (reformulation, répétition, commentaire métalinguistique, correction implicite ou explicite, etc.). Cette démarche reste délicate, car si la reprise d'une correction par l'élève ne garantit pas l'intégration dans son interlangue, l'absence de reprise ne signifie pas non plus que la forme ou l'expression correcte ne soit pas "apprise". Dans la pratique, on observe que les élèves ne comprennent souvent pas tout de suite si l'interruption par l'enseignant concerne la prononciation, un problème grammatical (p. ex. l'article), terminologique ou factuel, raison pour laquelle les enseignants préfèrent ne pas interrompre les élèves. Ils notent les erreurs les plus courantes et retravaillent ces notions lors d'exercices spécifiques de structuration. Ce qui leur manque donc est un inventaire de "bonnes pratiques correctives", sous forme écrites et visuelles (support vidéo), qui ne soient pas seulement efficaces, mais aussi valorisantes et motivantes pour l'élève, car en effet, de brèves plages "langue" (souvent pas plus de quelques secondes) peuvent s'avérer fort efficaces, cette stratégie étant spontanée-

ment appliquée par des enfants bilingues de naissance.

2.2 Niveau méso

Pour la correction et l'évaluation des tests et des épreuves, il n'y a pour l'instant pas de pratiques partagées, mais plutôt des pratiques intuitives. D'une manière générale, on essaye d'évaluer uniquement les compétences disciplinaires. "Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfach sind die fachlichen Leistungen entscheidend. Analog zur Leistungsbewertung im deutschsprachigen Fachunterricht ist auch im bilingualen Sachfach die angemessene Verwendung der (englischen) Fachsprache ein Teil der sachfachlichen Leistungsbeurteilung" (Empfehlungen, 1995: 44).

A notre connaissance, il n'y a que le Land Rhénanie-Palatinat qui préconise de compter les performances scientifiques pour deux tiers et les performances langagières pour un tiers (Ernst, 1995: 261).

Au niveau de l'école infantine et des premiers degrés de l'école primaire, il faudrait dès le départ clairement savoir si l'enseignement en L2 est une sensibilisation, une imprégnation, une activité d'éveil, ou un apprentissage, car le choix d'un de ces objectifs détermine la façon d'évaluer les compétences, mais aussi les attitudes et les comportements en L2. Avec de jeunes enfants, on peut recourir à des auto-collants et des sceaux qu'on consigne dans les cahiers des élèves, selon un barème établi (cf. aussi Chase, 1999). Dans certaines écoles qui ont plus de recul, on insère directement l'évaluation dans la planification du travail. Le plan d'évaluation est même négocié avec les élèves, ce qui donne lieu à des pratiques évaluatives dites alternatives: évaluation par les pairs, auto-évaluation, évaluation par groupe, portfolios, observations (Belotti et al., 1996), etc. Pour éviter la charge linguistique dans les matières, on peut aussi évaluer les résultats dans la lan-

gue première et procéder à des chassés-croisés entre les langues. Mais les enseignants sont réticents, ils ont peur que ces pratiques amènent un "learning for the test" qui diminuerait l'input en L2. Au niveau secondaire I et II, l'évaluation peut être un contrat didactique. Dans ce cas, on détermine avec les élèves si et jusqu'à quand ils peuvent utiliser leur L1, pendant combien de temps les aspects langagiers ne jouent pas de rôle et à partir de quand la charge linguistique augmente (évaluation du type "essai"). Dans ce cas, on peut procéder à une "correction à deux mains", c'est-à-dire que les enseignants de la discipline concernée et ceux de la langue cible corrigent séparément l'épreuve et donnent aussi séparément un note ou une appréciation. Au début d'une expérience bilingue, les enseignants devraient construire des tests qui aient un accès direct sur les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être factuels, cognitifs, stratégiques et attitudeaux, sans passer par les circonvolutions de la L2. "In der Anfangsphase bieten sich zunächst Lückentexte, Zuordnungsaufgaben oder Mehrfachwahlaufgaben an, später – und im Hinblick auf die Schriftlichkeit des Faches auf der gymnasialen Oberstufe – auch die Beantwortung von Fragen oder die ausführlichere Darstellung eines fachlichen Zusammenhanges" (Empfehlungen, 1988: 118).

2.3 Niveau macro

Au moment de communiquer les résultats des compétences non linguistiques acquises en L2, il faut bien sûr s'assurer que la lisibilité soit bonne pour les personnes auxquelles l'information est destinée. Les bulletins de notes envoyés aux parents sont généralement plus explicites dans les classes bilingues que dans les autres classes. A l'école infantine et primaire, l'appréciation se fait sous forme de commentaires et elle concerne surtout les attitudes et le comportement

que l'élève emprunte face à la L2. Pour les examens sanctionnant les études bilingues à la faculté de sciences économiques et sociales de l'Université de Fribourg, nous avons voulu savoir par une mini-enquête effectuée parmi les professeurs et les étudiants si le fait d'avoir choisi cette option était plutôt un bonus ou un malus lors des examens intermédiaires ou finals. Les enseignants penchent pour le bonus; ils pensent que le fait d'être trois lors des examens permet de se concentrer sur le contenu et d'évacuer tant soit peu l'impact langagier. Malgré cela, une étudiante nous a dit qu'elle était consciente qu'elle aurait pu faire une meilleure note si elle avait passé l'examen dans sa langue maternelle, mais que c'était un risque qu'elle avait pris.

Un travail de recherche consisterait à assembler, documenter et à évaluer les différentes pratiques dans ce do-

main. Un pool serait ainsi mis à disposition des personnes intéressées.

3. Conclusion provisoire et desiderata

Une réflexion sérieuse autour de la question de l'évaluation dans l'enseignement bilingue aurait des conséquences bénéfiques sur l'évaluation en général, sur l'évaluation dans les matières et sur l'évaluation des élèves allophones. Il est considéré comme normal que l'on ne se pose pas la question de la séparation de la langue et des contenus dans l'enseignement unilingue, alors que la compréhension des consignes peut poser problèmes même aux native speakers.

De grands espoirs reposent à l'heure actuelle sur les futures HEP qui auront la tâche de créer un lien entre la recherche et la pratique en formant les

étudiants à la recherche-action. Pour les degrés secondaires I et II, une meilleure coopération entre les enseignants de langues et les enseignants des disciplines non linguistiques devrait assurer une évaluation plus fine et plus équitable. Il est clair que l'élaboration de grilles critériées, du genre d'un Portfolio disciplinaire, faciliterait grandement le travail des enseignants tout en les sécurisant. Ce document aurait aussi pour effet de donner un levier à l'essor de l'enseignement bilingue.

Bibliographie

BELOTTI, M. et al. (1996): *Evaluation dans la nouvelle distribution des disciplines*, in: L'École valdôtaine 33, p. 6-11.

CHASE, K. (1999): *Assessment of a preschool second language program using sticker books as portfolios*, in: Learning Languages 4, 2, p. 41-42.

Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht Erdkunde, Sekundarstufe I. 1995. Düsseldorf, Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.

Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht Politik. 1988. Düsseldorf, Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.

ERNST, M. (1995): *Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht*, in: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts 3, p. 258-264.

FROC, M. L. (1995): *Error correction in French immersion*, in: La Revue Canadienne des Langues Vivantes 51, 4, p. 708-717.

LYSTER, R. (1999): *La négociation de la forme: la suite ... mais pas la fin*, in: La Revue Canadienne des Langues Vivantes 55, 3, p. 355-384.

LYSTER, R. et al. (1997): *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms*, in: Studies in Second Language Acquisition 19, p. 37-66.

Claudine Brohy

linguiste, collaboratrice scientifique à l'IRDPA à Neuchâtel, chargée de cours au CERLE, Université de Fribourg, présidente du Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue (IRDPA), travaille dans les domaines du plurilinguisme, de la politique linguistique et de l'allemand langue étrangère.

Monique Pannatier

responsable de la L2 et du programme bilingue du Canton du Valais.

Moi, je suis avant tout un enseignant qui enseigne la géographie. A ce titre, j'évalue les résultats en géographie et non en allemand. (Enseignant dans un collège, section bilingue).

Si je corrige les élèves lors d'une activité en environnement, par exemple, les élèves se taisent découragés. (Enseignante, 3P bilingue)

Si c'est copier, on compte ce qui est langagier, si ça fait partie des notions à apprendre on compte aussi, sinon on accepte même le 'phonétique'. (Enseignante, 4P bilingue)

Je n'interromps pas les élèves s'ils font des erreurs, j'écris la structure correcte au tableau. (Enseignante, 6P bilingue)

En fait, les élèves s'auto-corrigent énormément. (Enseignante, 4P bilingue)

On corrige les erreurs de langue, mais on ne les sanctionne pas. (Enseignante dans un collège, section bilingue).

C'est un cours de sciences. Vous n'avez pas le droit de corriger mes fautes de français! (Etudiante dans un collège, section bilingue).

Tant que le message scientifique est clair et correct, je ne corrige pas la langue. Sinon, je demande des clarifications, des rectifications ou des reformulations. (Enseignant dans un collège, section bilingue).

Pour les examens de la licence bilingue, il y a des étudiants qui choisissent des branches quantitatives comme la statistique comme branche en L2, pour éviter des branches riches en langue. Mais c'est trompeur. (Etudiante en sciences économiques à l'université, licence bilingue).

Pour les examens en bilingue, l'oral est plus facile que l'écrit. Le professeur peut venir te chercher. Enfin, si il veut. S'il veut pas, c'est peut-être plus facile à l'écrit. (Etudiant en sciences économiques à l'université, licence bilingue).

Hans-Peter Hodel
Sarnen

Die Kantonsschule Obwalden hat einen individuellen, obligatorischen Sprachaufenthalt im frankophonen Raum eingeführt. Evaluationsfragen nehmen in diesem Projekt einen wichtigen Platz ein. Konzepte und Instrumente dieser Evaluation haben ihren Ursprung im Sprachenportfolio und in Forschungsarbeiten des Romanischen Seminars der Uni Basel. Die Evaluation initiiert und begleitet die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Stage, über einen Zeitraum von nahezu zwei Jahren. Diese Sorgfalt löst bei allen Beteiligten wertvolle und langfristige Lernprozesse aus.

Evaluer un stage linguistique

1. Introduction

Le “concept général pour l’enseignement des langues” propose à la fois un décloisonnement et une systématisation: décloisonnement quant au pluralisme des parcours qui mènent à la maîtrise langagière, systématisation quant à la précision, la transparence et une reconnaissance plus large des objectifs, niveaux et points de rencontre par et à travers le système scolaire suisse. L’évaluation telle qu’elle se pratique encore largement dans nos écoles (Lüdi/Pekarek/Saudan 1999:15 et 20) s’en trouve remise en cause. Comment évaluer les acquis d’une ou d’un élève, arrivant ou revenant en classe après un long séjour en Suisse romande, comment assurer ses progrès ? C’est dans ce contexte que s’inscrit une initiative qui a été prise à l’Ecole Cantonale d’Obwald, à savoir l’instauration d’un stage linguistique individuel avec pour corollaire une évaluation soutenue. Si cette initiative baigne dans l’esprit du concept général et en profite pour s’affirmer, elle lui est antérieure. Elle était une réaction au lot régulier de difficultés qu’apportait l’organisation d’échanges scolaires, une réaction aussi à la réduction du temps d’école amenée par la Nouvelle Maturité. Le stage concerne tous les élèves de 4e (âgés de 17 ans), qui font un séjour linguistique individuel de quatre semaines en région francophone (surtout en Suisse romande, mais aussi en France et en Belgique). Le stage vise à favoriser l’autonomie des apprenants, à développer leurs compétences sociales, interculturelles et discursives.

2. Principes généraux pour l’évaluation du stage

L’aspect novateur de ce projet de stage

a fait que, dès le début, des questions d’évaluation soient au premier plan. A l’heure qu’il est, avant la troisième édition du stage, les principes généraux de cette évaluation sont posés. Il faut toutefois souligner le caractère évolutif de ce projet de stage. Elèves, enseignants, parents, personnes d’accueil, tous les acteurs du stage sont impliqués dans un processus d’apprentissage, d’optimisation et de systématisation.

La dimension verticale

L’évaluation doit aider les apprenants à concevoir leur stage dans la durée, comme une étape dans un projet de formation langagière à long terme. L’évaluation initie la préparation du stage par les apprenants, elle marque leurs progrès et leur assure un suivi. Le stage s’inscrit ainsi dans leur biographie d’apprentissage et oriente leur avenir.

L’individualité

Comme d’autres activités d’échanges¹, ou extrascolaires, le stage linguistique sollicite particulièrement la personnalité de l’apprenant, sa capacité de se prendre en charge et d’établir des relations de communication. La ou le stagiaire est dans une situation de responsabilité accrue comparé au travail scolaire qui, reposant sur le collectif et sur l’enseignement, permet de partager et de déléguer (et souvent aussi d’esquiver) la responsabilité. Il ou elle est, avec les personnes d’accueil, l’artisan du succès de son stage. A cette autonomisation des apprenants, correspond une évaluation personnalisée qui fait une large part à l’auto-évaluation.

La dimension horizontale

Un stage linguistique en région de langue 2 recèle un potentiel d’apprentissage unique. Loin de tendre à la

routine et à la réduction, il offre la chance de développer et de consolider des compétences très variées de l'individu. En effet, les stagiaires voient solliciter toute la gamme des compétences générales² et des compétences communicatives langagières (savoir-être, savoir-apprendre, savoir-faire, savoirs, langagiers ou autres, etc.). Le stage, véritable laboratoire, se prête à des observations simultanées de tout un concert de compétences (sociales, socioculturelles, linguistiques, discursives, etc.) qui deviennent des enjeux didactiques réels dans le travail des enseignants, des sujets de discussion et d'échanges parmi les apprenants et des objets d'évaluation.

Le caractère sélectif

Vu l'obligation imposée aux élèves de faire le stage, sa durée relativement importante et les dépenses qu'il nécessite, l'Ecole Cantonale a voulu l'intégrer pleinement dans le curriculum linguistique. Un élément crucial de cette intégration est la prise en compte du stage comme facteur de sélection. Ainsi, après le stage, la notation des tests et épreuves se fait par rapport à un niveau de compétence plus élevé qu'avant le stage.

La réflexivité

La nouveauté du stage, les effets innovateurs qu'il produit sur l'école justifient le fait que l'évaluation se mette aussi au service du développement du stage lui-même et de l'approfondissement des connaissances théoriques et pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage. L'évaluation des évaluations, le souci du partage et de l'échange des conclusions et des expériences entre enseignants, stagiaires et personnes d'accueil, le désir de perfectionner les outils, le dialogue et la collaboration avec la recherche, favorisent l'insertion de cet élément de formation dans le développement durable de l'école et peuvent y amener même une refonte et une adaptation du programme traditionnel.

Vue d'ensemble

Instruments	PFL Vue d'ensemble (auto évaluation et évaluation par l'hôte)	PFL Grille d'évaluation pour l'oral (auto-évaluation et examens)	PFL Listes de repérages, Biographie d'apprentissage, objectifs personnels	PFL Attestation de séjour linguistique en région de L2	Questionnaire d'évaluation du stage	Journal et dossier de lecture
classe de 4e - début	x		x			
- 1er semestre		x			x	
- 2e semestre	x	x	x	x	x	x
Stage (4 semaines) - début						
- stage						x
- fin	x				x	x
Classe de 5e - début		x	x		x	x
- 1er semestre		x		x		
- 2e semestre	x	x	x			

3. Instruments d'évaluation et d'accompagnement du stage

Les pratiques d'évaluation actuelles de l'Ecole Cantonale tentent de suivre ces principes. Pour une bonne partie du terrain investi jusque-là, deux types de ressources ont été sollicités : d'une part le *Portfolio européen des langues*³ (PEL) et d'autre part les travaux du Romanisches Seminar de l'Université de Bâle (Lüdi/Pekarek/Saudan 1999). Ces ressources fournissent des connaissances théoriques et des instruments pratiques.

4. Le Portfolio européen des langues

4.1 Grilles, niveaux

Une bonne partie des outils d'évaluation proviennent directement du PEL. L'utilité et la praticabilité du PEL, notamment de **la vue d'ensemble/Passeport**, pour l'auto-évaluation ne sont plus à souligner. Les apprenants du gymnase s'en servent judicieusement et avec facilité. Les résultats obtenus les incitent à des prises de conscience concernant leur parcours ("Voilà ce que je sais faire, tout ce temps que j'ai mis pour y arriver, en telle ou telle classe, j'ai passé mon temps à..." , etc.) , favorisent leur auto-

nomie ("Monsieur, il faut faire plus de ...") et renouvellent leur motivation ("D'accord, jusqu'à la maturité, je veux être ..."), d'autant plus qu'ils ajoutent à cette auto-évaluation leur **biographie d'apprentissage** dans laquelle ils retracent leurs expériences et leur compréhension de l'apprentissage du français.

Les résultats des auto-évaluations fournis à des moments décisifs du curriculum peuvent être mis en commun et comparés entre eux pour donner une information sur l'ensemble des progrès réalisés par une classe. Complétés par des hétéro-évaluations basées en particulier sur la **grille d'évaluation pour l'oral**, elles permettent de rapporter les niveaux de compétence au temps d'apprentissage. C'est ce qui est en train de se faire à l'Ecole Cantonale d'Obwald. Les données recueillies laissent penser qu'une année de cours à raison de 3 heures hebdomadaires équivaut à un demi-niveau du PEL (sauf A1, le premier niveau, qui semble faisable en une année). Cette constatation, qui attend certes encore d'être validée, aide à rendre les apprenants plus conscients des exigences des cours et, notamment, aussi du stage. Ainsi, dans une classe de 4e de l'année passée (4e année de français, le niveau de com-

pétence B1 s'est vu attribuer la note 5 (mention bien) avant le stage, mais la note 4 après le stage, la mention bien demandant alors le niveau B1+. Le stage n'est pas sélectif en soi, mais les examens qui le suivent supposent que des progrès équivalant à un demi-niveau aient été réalisés. L'auto-évaluation des stagiaires, l'évaluation par jugement guidé des personnes d'accueil (qui se servent de la vue d'ensemble du PEL), les hétéro-évaluations directes par tests attestent d'ailleurs ces progrès. (Les hôtes les évaluent même, pour ce qui est de l'écoute et de la conversation, à un niveau entier.) Il s'agit d'une moyenne, les écarts individuels pouvant être considérables.

4.2 Besoins des apprenants

Le stage rend la question des besoins des apprenants prépondérante, dans deux sens. De nouvelles compétences, dont l'importance dans le contexte extrascolaire est reconnue, sont requises, par exemple les compétences socio-culturelles (Lüdi et al. 1998). Ensuite, les stagiaires eux-mêmes, plus le stage approche et plus ils ont pu se familiariser avec la place de stage par des activités préparatoires

[...] il prend non seulement conscience de ses capacités, mais aussi de lui-même comme apprenant de langues et comme apprenant tout court.

(correspondance, téléphone, visite) se découvrent des besoins et des objectifs, anticipant sur de futures situations sociales ou activités communicatives langagières. C'est dans ce contexte que les **listes de repérage** du PEL rendent bien service. Les élèves s'auto-évaluent pour formuler, sur la partie **objectifs personnels** de la **biographie d'apprentissage** (également PEL) un programme individuel pour lequel ils conçoivent, avec l'aide des enseignants, des tâches d'apprentissage. Les cours des quelques semaines avant le stage sont réservées à ce programme personnel. Ils sont ponctués ça et là par des tâches de type socioculturel initiées par les enseignants (par exemple "téléphoner, décrire le Canton d'Obwald, s'entraîner à des stratégies de communication"). Cette phase est un défi pour les enseignants et les apprenants. Il ne s'agit pas moins que de développer une cul-

ture de l'autonomie.

Pendant le stage, l'école reste à l'écoute des stagiaires, des hôtes et des parents d'élèves moyennant une permanence téléphonique. Les premières semaines de la rentrée en 5e, le programme se base entièrement sur le stage. Le **dossier de lecture**, une collection d'articles de presse d'intérêt général ou local⁴ que les stagiaires auront lus pendant le stage, un **journal** d'au moins dix pages, les expériences faites et les événements surgis pendant le stage ainsi que les questionnaires constituent les matières pour des échanges, entretiens, présentations, évaluations. Par la suite, l'attention portée aux besoins des apprenants diminue fortement en raison des impératifs du programme, notamment de l'épreuve de maturité. Néanmoins, la volonté est manifeste au sein de la section de français de réexaminer les deux dernières années ainsi que l'épreuve de maturité à la lumière notamment du stage.

5. Le questionnaire d'évaluation du stage

5.1 Contenus

Ce questionnaire tente d'évaluer certaines compétences générales telles que les attitudes comportementales, la motivation, les efforts fournis (savoir-être). Il s'intéresse aussi aux activités langagières communicatives. Quels sont les types de communication du stage, quelle est la part de co-gestion et de co-responsabilité des stagiaires lors des interactions avec les personnes d'accueil, comment les différents acteurs analysent-ils les causes des problèmes d'intercompréhension, quelles stratégies de solution adoptent-ils ? Le questionnaire correspond à un système de double évaluation. Les versions "hôtes" (en français) et "stagiaires" (en allemand) constituent les deux faces d'une médaille. Il permet ainsi de confronter deux points de vue.



5.2 Extraits (en allemand pour les stagiaires)

4. Situations de communication

Dans vos rapports avec le / la stagiaire, quels types de communication prédominaient? Donnez-vous des instructions, des explications? Faisiez-vous de la conversation? Négociez-vous des solutions? ...

Pour répondre, tenez compte aussi des autres personnes qui éventuellement communiquaient avec le / la stagiaire. Faites une estimation sur l'ensemble des 4 semaines.

types de communication	marquer ce qui convient
1. je présentais / j'informais (p. ex. faire visiter la maison)	1 2 3 4 5
2. j'instruisais / j'expliquais (p. ex. expliquer comment faire le dîner)	1 2 3 4 5
3. je collaborais / je négociais (p. ex. faire un programme ou un jeu ensemble)	1 2 3 4 5
4. je conversais (p. ex. à table, ou dans la voiture, parler de tout et de rien)	1 2 3 4 5
5. je discutais (p. ex. échanger des points de vue sur une question politique)	1 2 3 4 5
6. j'enseignais / j'expliquais la langue (p. ex. corriger la prononciation, aider à lire)	1 2 3 4 5
7. j'écoutais (p. ex. quand le stagiaire présente sa famille sur une photo)	1 2 3 4 5
8. d'autres:	1 2 3 4 5

5 c) Quand le / la stagiaire avait des problèmes de compréhension, d'après vous, quelles en étaient les causes?

il lui manquait des mots ou expressions importantes	1 2 3 4 5
il lui manquait la grammaire (par ex. les temps)	1 2 3 4 5
il / elle avait des difficultés avec la prononciation et la vitesse du parler	1 2 3 4 5
il / elle ne comprenait pas immédiatement le sujet de la conversation	1 2 3 4 5
il / elle avait perdu le " fil rouge "	1 2 3 4 5
le sujet dont il s'agissait était nouveau ou trop difficile	1 2 3 4 5
on changeait trop rapidement entre des sujets différents	1 2 3 4 5
plusieurs personnes conversaient en même temps	1 2 3 4 5
d'autres:	1 2 3 4 5

Echelle: 1 = (presque) jamais; 1 = rarement; 3 = parfois; 4 = souvent; 5 = (presque) toujours.

4. Kommunikationssituationen

Welche Kommunikationssituationen hast du im Kontakt mit der Gastfamilie (oder andern französisch sprechenden Gesprächspartnern) erlebt? An welchen typischen Gesprächssituationen hast du teilgenommen? Mache eine Gesamteinschätzung über die vier Wochen stage.

Typen von Kommunikationssituationen, an denen du teilnahmst	Treffendes ankreuzen
1. zuhören (bei einer längeren Information, z. B. Führung durchs Haus)	1 2 3 4 5
2. nachfragen, klären, quittieren (z. B. um einen Arbeitsauftrag sicher zu verstehen)	1 2 3 4 5
3. besprechen (z. B. Wochenendprogramm zusammen festlegen)	1 2 3 4 5
4. plaudern (z. B. am Tisch über den vergangenen Tag)	1 2 3 4 5
5. diskutieren (z. B. Meinungen zu einem politischen Thema vertreten)	1 2 3 4 5
6. Unterricht holen (z. B. dir ein franz. Wort erklären lassen)	1 2 3 4 5
7. präsentieren (z. B. die eigene Familie auf einer Foto)	1 2 3 4 5
8. andere:	1 2 3 4 5

5 c) Welches waren deiner Ansicht nach die Ursachen für Probleme, den französischsprechenden Gesprächspartner zu verstehen?

es hing an Wörtern, die ich nicht verstand	1 2 3 4 5
es hing an grammatischen Formen, die ich nicht verstand	1 2 3 4 5
die Aussprache und das Sprechtempo der Gastgeber boten mir Schwierigkeiten	1 2 3 4 5
ich wusste nicht gerade, worum es genau ging (Globalverstehen)	1 2 3 4 5
ich verlor schnell den roten Faden	1 2 3 4 5
das Gesprächsthema war für mich neu / schwierig	1 2 3 4 5
es wurde zu schnell von einem Thema zum andren gewechselt	1 2 3 4 5
mehrere Personen sprachen lebhaft miteinander	1 2 3 4 5
andere:	1 2 3 4 5

5.3 Buts, résultats

Les buts des questionnaires sont multiples. C'est d'abord un moyen de **sensibilisation**. Au début de la classe de quatrième, lors d'une réunion de parents et d'élèves, les principaux résultats du questionnaire du stage écoulé sont présentés. (Ces résultats sont également envoyés aux personnes d'accueil). Ensuite, avant le départ pour le stage, les questionnaires sont remis aux apprenants et aux hôtes pour information et pour des suggestions de modification. Futurs stagiaires et personnes d'accueil prennent ainsi conscience des potentialités du stage, de ses difficultés, de ses exigences, de ses chances, en particulier de l'importance qu'y revêt l'interaction.

Le questionnaire est un outil d'**évaluation individuelle** du stage. Lorsque le stagiaire le remplit vers la fin du stage, lorsqu'ensuite, à la rentrée, dans le cadre d'un entretien avec l'enseignant, journal et questionnaire "hôte" à l'appui, il prend non seulement conscience de ses capacités, mais aussi de lui-même comme apprenant de langues et comme apprenant tout court. Le questionnaire est aussi un instrument de **valorisation** et de légitimation de cette action novatrice qu'est le stage. Il arpente la collaboration entre enseignants et entre l'école et ses partenaires extérieurs. Les résultats venant des évaluations basées sur le PEL et sur le questionnaire font fonction de compte rendu auprès des autorités.

Il est instrument de **remédiation**. Ses résultats quantitatifs et qualitatifs donnent des indications précieuses en vue de l'optimisation du stage, en particulier pour sa préparation. Prenons le cas des personnes d'accueil. La première série de questionnaires a montré qu'il faut mieux impliquer les hôtes non seulement au niveau de l'encadrement social et psychologique, mais également au niveau de l'apprentissage de la langue, en les sensibilisant à leur rôle de tu-

teur dans l'interaction verbale (contrat de tutorat). Ainsi une suggestion d'une personne d'accueil selon laquelle, dans les conventions de stage, il faudrait recommander un nombre fixe d'heures par journée où les stagiaires sont à disposition pour donner des coups de main a pu être retenue. Dans les questionnaires d'évaluation du stage et dans des retours d'information oraux des stagiaires, des "Au stage, on aurait eu besoin de ..." se font entendre qui poussent à modifier les cours traditionnels. Prenons comme exemple le désir manifesté par certains stagiaires de l'année passée de maîtriser le futur simple et le conditionnel. Ces deux points de grammaire n'étaient pas au programme jusqu'à la fin de 4e ; désormais, ils le seront. On apprend aussi que l'écoute (de l'hôte ou des médias) est ressentie par les stagiaires comme le type de communication de loin le plus difficile. Les causes principales se situent apparemment dans un manque de vocabulaire et de compréhension globale, et dans la vitesse et la façon du parler des autochtones. En revanche, la collaboration et la négociation semblent être faciles. De là, comme conséquence didactique, un travail sur la compréhension orale (par documents authentiques) et sur les stratégies d'intervention et de négociation s'impose. Dernier exemple, les stratégies de solution de problèmes d'intercompréhension. Les stagiaires et les hôtes affirment s'en servir souvent, tandis que ceux-ci se plaignent assez souvent d'un manque d'initiative et d'ouverture des stagiaires envers eux et leur monde. Comment réagir à cette divergence de vues sinon en invitant hôtes et stagiaires à repenser leurs conceptions de l'intercompréhension et du rôle des stratégies?

Il est prévu finalement d'intégrer cette évaluation dans un projet de **recherche**.

En guise de brève **conclusion**, nous dirons qu'évaluer un stage, activité

extra-scolaire s'il en est, c'est certes l'améliorer, mais c'est aussi bien clarifier, développer et améliorer les activités scolaires elles-mêmes.

Notes

¹ LÜDI, G. et al. (1998): Concept général pour l'enseignement des langues, recommandation 10.

² pour la terminologie, recours a été fait au "Cadre européen commun de référence" (Conseil de l'Europe 1996).

³ cf. *Babylonia* Nr. 1/1999.

⁴ Ainsi, un stagiaire en Belgique couvrirait la crise de la dioxine.

Bibliographie

Babylonia 1999/1, Spezialnummer in Zusammenarbeit mit dem Europarat: *European Language Portfolio - Portfolio européen des langues - Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio europeo delle lingue - Portfolio europeic da las linguas*.

Conseil de l'Europe (1996): *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

LÜDI, G. / PEKAREK, S. / SAUDAN, V. (1999): *Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule*, Umsetzungsbericht, Bern und Aarau, NFP 33/SKBF.

LÜDI, G. et al. (1998): "Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?" *Concept général pour l'enseignement des langues*, Berne, CDIP, <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>.

SCHNEIDER, G / NORTH, B. (2000): "Dans d'autres langues, je suis capable de ...". *Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères*. Rapport de valorisation, Berne et Aarau, PNR 33/CSRE.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Ed.) (1999): *Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio*, Schweizer Version, Bern, EDK.

Hans-Peter Hodel

est enseignant de français à l'Ecole cantonale d'Obwald, conseiller didactique pour le français et la coordination des langues auprès du canton.

Aline Gohard-Radenkovic
Fribourg

Évaluer les compétences socioculturelles

Le cas de l'étudiant universitaire en situation de mobilité

This paper looks at modes of evaluation of cultural competencies acquired by students involved in higher education exchange programs. It begins by considering how to conceptualize cultural competence and the types of knowledge and skills which need to be co-constructed with the learner during the overseas exchange visit. Two approaches stand out: on the one hand there is declarative evaluation, which aims to evaluate the acquisition of cultural knowledge (or of a culture of individuals), while on the other hand procedural evaluation focuses on the acquisition of discursive and behavioral knowledge (or the acquisition of an individual culture). A number of evaluative procedures were tried out and concrete examples from the class studied are presented. We conclude by examining the validity of the evaluative or auto-evaluative practices applied during the stay in the host country and discussing possible procedures for the analysis of what is effectively acquired culturally by the learner in terms of interpretative and behavioral competencies.

Si la compétence culturelle est la capacité de “lecture” de toute société et culture, alors son évaluation est particulièrement délicate pour plusieurs raisons. D’une part, parce que la construction des compétences culturelles n’est pas encore entrée concrètement dans la formation des enseignants; d’autre part, parce que dans les systèmes éducatifs ou universitaires, l’évaluation qualitative est encore à contre-courant de la tradition éducative qui fonctionne spontanément sur une évaluation quantitative des connaissances. Enfin, du fait que toute évaluation de l’apprentissage susceptible de refléter le développement psychologique de l’apprenant soulève une question de responsabilité morale; cette évaluation risque en effet d’imposer un cadre de valeurs idéologiquement construit (cf. Byram/Zarate, 1997: 12). Nous partons du principe que l’on ne peut limiter l’acquisition de nouveaux “repères socioculturels” aux seuls savoirs scolaires ou universitaires traditionnels. Face aux besoins pragmatiques de nos usagers de la langue en situation de mobilité universitaire, on peut se poser un certain nombre de questions: quelles compétences socioculturelles construire avec l’étudiant en situation d’immersion linguistique? quelles sont les modalités d’évaluation possibles de leurs apprentissages culturels pendant leur séjour? quelles sont les difficultés rencontrées dans l’évaluation des acquis et des réinvestissements chez ces publics en mobilité volontaire ?

1. Construction de compétences socioculturelles

La “compétence de communication”

est, de par sa définition même, *pluridimensionnelle* c’est-à-dire qu’elle implique l’apprentissage de compétences socioculturelles et sociolinguistiques du fait que toute communication entre des individus est autant sociale, culturelle que langagière. Tout échange recèle donc d’autres langages - non verbaux - qu’il nous faut comprendre pour mieux en (faire) maîtriser les usages sociaux en contextes quotidien, éducatif et professionnel. Les implications didactiques d’une conception pluridimensionnelle de la communication nous amènent à distinguer dans la formation des apprenants l’acquisition de compétences culturelles de deux ordres se construisant sur des approches complémentaires (Gohard-Radenkovic, 1999: 182-183).

1.1. Appréhension de la “culture des individus” : constitution de savoirs

Celle que les membres d’une même communauté, d’un même pays, d’un même groupe social se partagent et que Henri Holec (1988: 102) définit par le terme de “civilisation des pays”. Nous proposons, quant à nous, une acception socio-anthropologique de cette culture collective comme un ensemble d’éléments observables organisés en un réseau de significations (invisibles) qu’il nous faut décoder, mettre en relation et interpréter. Toujours selon Holec (*ibid.*), l’apprentissage organisé, structuré de cette “culture des individus” comprendrait:

- des *informations* sur l’histoire du groupe humain considéré;
- des *informations* sur la société de la culture cible, soit celle d’un groupe d’individus défini: institutions, mo-

des de vie, comportements sociaux, pratiques langagières, courants philosophiques, artistiques, politiques, religieux, traditions, coutumes, etc.

- des *informations* sur toutes les formes de production: artistiques, (littérature, architecture, peinture, cinéma, musique, etc.) mais aussi techniques, médiatiques, etc.

L'acquisition de ces savoirs culturels peut s'effectuer aussi bien dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil, à condition que les enseignants ou les formateurs, dans les deux cas aient une maîtrise suffisante des approches anthropologiques et sociologique afin que ces contenus fondamentaux ne soient pas réduits à des stéréotypes, des banalités et des savoirs non-structurés.

1.2. Développement d'une "culture individuelle": construction de savoir-faire

Celle que l'individu a acquise à travers ses divers héritages sociaux, culturels et psychologiques, construite et reconstruite à travers des expériences de vie. Tout individu est porteur de ces règles de jeu invisibles qui ont élaboré sa culture individuelle et véhiculé un ensemble de *représentations, croyances, valeurs, attitudes*, etc. fondant son identité sociale et son individualité. Mais ces représentations et valeurs évoluent au contact de toute nouvelle expérience sociale et culturelle modifiant ainsi sa culture individuelle existante. La confrontation à une culture étrangère, soit une expérience radicale de la différence à travers "autrui", est le lieu par excellence de l'interrogation sur ses "évidences invisibles" (pour reprendre le titre de l'ouvrage de Raymonde Carroll, 1987) que nous dénommons *la culture inconsciente*.

Cette distinction proposée par Holec (*ibid.*: 102-103) entre "culture des individus" et "culture individuelle" est intéressante parce qu'elle ouvre sur une double perspective didactique

dans la conception interactive de "parcours d'initiation" à la différence pour et avec les apprenants. Ainsi, la constitution de compétences socioculturelles repose à la fois sur l'acquisition de savoirs thésaurisés, catégorisés sur la société d'accueil ainsi que sur l'apprentissage interactif de savoir-faire culturels à partir de sa propre culture et de la culture des autres. Cette démarche se conçoit comme une remise en question de son "système de référence" hérité grâce à cette "expérience en immersion" que représente pour tout apprenant en contexte universitaire ou professionnel la confrontation à la culture autre et à la culture des autres. L'objectif prioritaire est donc de construire avec l'apprenant une capacité de "lecture" de toute société et culture en l'initiant aux outils d'analyse des *pratiques socioculturelles* des individus (selon les concepts empruntés à l'anthropologie culturelle), qui constitue par excellence *la compétence culturelle* (Porcher, 1995: 66-69). En d'autres termes, la compétence culturelle, c'est 'mon habileté' (comportant mes savoirs, mes savoir-faire et mes savoir-être) à me comporter et à agir en fonction de mon appartenance à un groupe social déterminé. 'Habitus' et 'compétence culturelle' sont toujours lisibles, décodables et interprétables par autrui dans mes discours comme dans mes actions, comportements, attitudes en société." (de Salins 1999: 25)

2. L'évaluation de l'acquisition de compétences socioculturelles

L'évaluation sera d'une part "déclarative" (contenus, savoirs) mesurant l'acquisition de *compétences référentielles* et d'autre part "procédurale" (savoir-faire, savoir être ou savoir s'adapter) appréciant l'acquisition de *compétences comportementales et sociales* pendant le séjour. L'évaluation explicite des compétences culturelles doit être la plus proche possible,

dans ses critères et procédures, des évaluations formelles (par exemple, entretien d'embauche) et informelles (par exemple, conversation entre natifs et non-natifs) existant dans les situations hors du cadre institutionnel (Byram et Zarate, 1997: 12-13). Ces auteurs retiennent également le contact vécu avec l'étranger comme un moyen et une fin pour l'apprentissage d'une langue étrangère: l'expatriation et le séjour de moyenne et longue durée à l'étranger constitue un modèle et un aboutissement pour cet apprentissage. *L'évaluation doit donc intégrer les expériences antérieures de relation à l'altérité* même si elles n'ont pas été vécues dans le cadre strict de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il nous faut donc concevoir en amont *des outils d'analyse* pour construire les modalités d'évaluation en aval des compétences acquises pendant le séjour. Ainsi, pour mieux connaître le parcours et les enjeux de l'étudiant, il faut, dès le début de la formation, établir "une fiche biographique langagière" (Gohard-Radenkovic, 1999: 91-92) intégrant des informations comme: l'histoire de ses apprentissages linguistiques, de ses études, ses motivations, projets académiques et professionnels, son expérience des langues et de l'étranger, ses méthodes de travail, son rapport au savoir, etc., éléments constitutifs de son *capital social et culturel de départ*. L'objectif est d'éviter une interprétation eurocentrée des profils, besoins et comportements de nos apprenants (Byram et Zarate, *ibid.*).

2.1. "Dossier thématique" un outil pour l'évaluation de savoirs socioculturels et de savoir-faire discursifs

Il est impératif de constituer *les compétences référentielles* des connaissances et des savoir-faire que l'apprenant ne peut pas posséder instinctivement s'il n'est pas préalablement "ini-

tié” (cf. le concept “évaluation oblique” dans Gohard-Radenkovic, A. et Radenkovic, M., 1993: 42-43). Pour ce, notre évaluation s’intéresse à l’acquisition d’une connaissance socio-anthropologique de la société *apprendre à décoder des pratiques sociales et culturelles des interlocuteurs dans un temps et un espace circonscrits*. Ces repères socioculturels sont indispensables à la compréhension des dimensions cachées de toute situation de communication et à la compréhension des énoncés de toute production: en effet, implicites, non-dit, représentations, valeurs, statuts, hiérarchies, enjeux, héritages, etc. constituent la trame de ce *savoir référentiel*.

Rédiger un “dossier thématique” sur une problématique socioculturelle passée ou actuelle permet de réinvestir cette appréhension de la culture selon deux approches.

- Selon *une approche intraculturelle* obligeant à interroger sa propre société à travers les valeurs, rites et pratiques culturelles héritées, à revisiter ainsi sa propre culture patrimoniale et une mémoire collective, en réfléchissant sur les légendes locales et leur évolution, les fonctions sociales des fêtes comme les carnivals ou fêtes en Suisse, l’histoire d’un village montagnard et les conséquences de sa touristisation à travers le récit d’une famille, l’analyse d’une inondation dans une ville suisse et ses conséquences socio-économiques, les traces historiques du bilinguisme et les pratiques sociales des langues à Fribourg, pour ne citer que ces exemples.
- Selon *une approche interculturelle* comparant la perception des problèmes sociaux ou celle des pratiques culturelles entre la société d’origine et la société d’accueil, comme suit: en analysant les représentations mutuelles portées sur chacun des peuples (ex. “La perception d’un Américain en Suisse”), les pratiques alimentaires et les lieux de restauration en Suisse et dans le

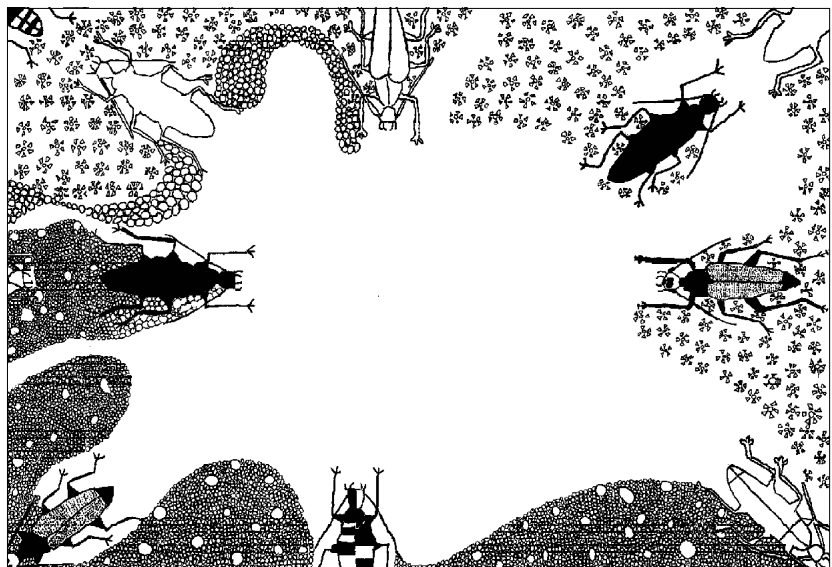
pays d’origine, l’influence comparée des discours médiatiques sur les grands événements politiques, le phénomène d’immigration et la situation des étrangers dans les sociétés concernées, la place des jeunes et des vieux dans le pays d’origine et le pays d’accueil, etc.

Ces activités de recherche, de collecte et d’analyse de documents, de travail sur enquête par questionnaires ou entretiens puis de synthèse rédactionnelle permettent à l’étudiant de construire des points de vue confrontés, pluriels et donc *relativisés* sur une problématique socioculturelle bien circonscrite. Le produit final, le “dossier thématique” (Gohard-Radenkovic, 1995: 124), permet d’évaluer chez l’étudiant sa capacité:

- à identifier dans les documents audio-visuels et écrits utilisés (de presse par exemple) les implicites, les références à une histoire et à des valeurs partagés par les locuteurs appartenant à un même contexte ou à une même génération;
- à organiser, intégrer, confronter, commenter des informations, des données sur le pays d’origine et sur le pays d’accueil, dans une perspective diachronique ou synchronique,

selon une démarche méthodique, objectivée interrogeant les documents utilisés;

- à faire des hypothèses sur les dimensions sociales, culturelles et sur les spécificités d’un contexte, d’une situation, l’ensemble de ces variables pouvant induire les énoncés et les discours lors des enquêtes ou des échanges;
 - à décoder les règles argumentatives des discours à l’écrit comme à l’oral, en regard des pratiques d’organisation discursive et rhétorique propre à chaque culture éducative ou universitaire (Gohard-Radenkovic, 1999);
 - à réinvestir ses acquis sociolinguistiques dans des productions orales et écrites tout en respectant les règles implicites d’organisation de chaque savoir-faire discursif visé (ici: savoir organiser un dossier thématique avec introduction, conclusion, synthèses, commentaires; savoir exposer à l’oral le point de vue développé et les étapes du travail).
- Ces approches contribuent à la construction progressive d’une compétence culturelle chez l’étudiant en termes de savoirs socioculturels sur sa propre société, revisités et réorganisés, et à la maîtrise de savoir-faire discursifs ciblés en langue étrangère.



Du même coup, il apprend à organiser son travail individuellement ou en équipe selon un calendrier, développant ainsi des savoir-apprendre et des savoir-gérer son temps.

2.2. L'évaluation de savoir-faire interprétatifs et de savoir-faire comportementaux

Un autre objectif de l'évaluation est d'apprécier les *compétences interprétatives de situations interculturelles* et la mise en oeuvre de ces compétences à travers des *compétences comportementales*. L'apprenant doit apprendre à s'adapter à des situations de communication formelles et informelles, en observant les rites et pratiques, en restituant (ou jouant) les comportements attendus, en anticipant ou dédramatisant les malentendus, les conflits possibles. Cette capacité de réinvestissement linguistique et de réajustement comportemental implique que l'étudiant possède les connaissances, soit les "compétences référentielles" et les "compétences sémiotiques" - ou repérage et mise en relation des signes - nécessaires à la compréhension des paramètres contextuels de toute situation de communication. Ce travail de repérage et de confrontation, mené en cours, s'appuie sur l'observation préalable de situations extraites de documents audio-visuels - films de fiction ou documentaires - où malentendus, conflits, excuses, rejets, connivences, etc. sont mis en scène dans des contextes culturels et sociaux différents. Le décodage socio-anthropologique d'une situation précise peut s'appuyer sur une étude de cas, des questionnaires, sur des activités de simulations ou jeux de rôles préparés en petits groupes. Le but de cette démarche est de confronter les hypothèses d'interprétation de chaque groupe en les incitant à argumenter leur position. Nous proposons donc des évaluations (auto)collectives selon une *approche contrastive et plurielle*, afin de mesurer: d'une part

jusqu'à quel point les apprenants, au sein d'un même groupe, ont pu acquérir une *compétence interprétative* de situations de communication en contexte étranger; afin d'évaluer d'autre part s'ils sont aptes à transférer des expériences acquises d'une langue et la découverte d'une culture étrangère dans l'interprétation d'une autre. Ceci nous amène à mesurer la capacité de nos apprenants à:

- identifier les difficultés de compréhension et d'expression rencontrées dans les situations de communication quotidiennes, universitaires ou professionnelles;
- regrouper les difficultés inventoriées, en repérant et catégorisant les différences dans les énoncés, les comportements et les attentes;
- confronter et mettre à plat leurs *représentations* des interlocuteurs étrangers et des situations rencontrées en les confrontant avec celles des camarades;
- décoder les similarités et les différences socioculturelles, en repérant les constantes et les variantes, en faisant des hypothèses sur les lois sous-jacentes à l'aide de grilles de lecture socio-anthropologique;
- transposer ces outils d'analyse dans des études de cas prises de diverses situations qu'ils ont pu rencontrer pendant leur séjour en l'élargissant à des expériences vécues dans d'autres contextes.

La finalité de ces approches est que tout apprenant parvienne à *se détacher* de jugements "spontanés" et "naïfs" sur les autres, en commençant par l'analyse de sa propre société et en s'attachant à l'étude comparée d'une micro-situation: si la classe est un lieu-laboratoire pour une première évaluation collective, le dossier thématique est un lieu-laboratoire pour une évaluation complémentaire plus individualisée.

3. Peut-on évaluer l'acquisition "effective" d'une compétence culturelle ?

Lors de l'analyse des pratiques "effectives" du français par nos étudiants d'échange (Gohard-Radenkovic et Banon-Schirman, 2000), il s'était avéré difficile d'évaluer les réinvestissements langagiers des étudiants hors du contexte-classe car nous basions notre étude sur des discours traduisant en fait *la perception* de leur pratique de la langue. Nous nous heurtons aux mêmes difficultés, aux mêmes biais pour réaliser une *évaluation qualitative* de l'acquisition de la compétence culturelle telle que nous l'avons définie. Si nous arrivons à collecter des indices d'évaluation à travers des activités et des productions proposées dans le cadre universitaire, nous restons néanmoins cantonnés à une évaluation *intra muros* qui nous informe peu sur l'évolution de cette expérience vécue *extra muros*.

3.1. L'analyse des représentations

Pour que la démarche exposée ci-dessus prenne tout son sens, il est nécessaire de réaliser une enquête sur les *représentations* que les étudiants véhiculent sur le pays d'accueil dès le début du séjour et qui doit être renouvelée à la fin de leur séjour. Cette analyse en deux temps à partir d'un même questionnaire a été effectuée auprès de ces publics au sein de notre institution (Kohler et Noet, 2000) et a permis de dégager une *évolution* dans les représentations portées par chacun d'entre eux sur la société étrangère. L'étude des *auto et hétéroreprésentations* offre des indices suffisamment opératoires pour élaborer une *évaluation qualitative*, si ce n'est des acquis socioculturels, du moins de *la perception de l'expérience à l'étranger par l'étudiant et de l'éventuelle transformation de son "regard" sur l'altérité*. Mais remarquera de Salins réalisant ce type d'étude auprès d'un groupe d'étudiants américains à Paris

(1999: 25), on en apprendra davantage sur le “système de référence” des étudiants que sur leur perception de la société d’accueil: “par leur découverte de la culture parisienne, ces jeunes Américains se définissent eux-mêmes dans leurs habitudes comportementales de groupe et dans leurs pratiques des modèles socioculturels privilégiés, dans leur culture”.

Cette évaluation faite “à chaud” ne prend pas en compte l’effet de décantation de l’expérience dans le temps et l’espace. C’est pourquoi il serait nécessaire d’envisager une évaluation “post-séjour”, au moins lors de l’année décisive qui suit leur retour dans leur pays, comme l’a réalisé Jim Coleman auprès de ses étudiants britanniques (1999). En effet, le réinvestissement effectif des acquis socioculturels à long terme nous échappe de fait, car les étudiants nous contactent rarement après leur séjour, sauf quelques messages émanant le plus souvent de ceux qui ont visiblement tiré profit de leur expérience. Cette évaluation “post-séjour” croisée avec celles effectuées “pendant le séjour” sont indispensables pour connaître les acquis réels du séjour.

3.2. Les outils de l’auto-évaluation et les prérequis nécessaires

L’auto-évaluation d’un séjour universitaire à l’étranger est un outil complémentaire précieux pour l’étudiant (mais aussi pour l’enseignant) qui peut ainsi mesurer l’évolution de ses acquis langagiers et culturels, notamment à travers *sa perception de la communication avec l’autre*. En effet il est amené à se distancer de son expérience en analysant des situations de contacts quotidiens, universitaires ou professionnels rencontrées en contexte étranger. Deux matériaux sont à sa disposition et à la nôtre pour tenter de mesurer le cheminement de l’apprenant.

• *Les rapports Erasmus* sont des rapports d’évaluation des étudiants en

mobilité qui représentent une source de renseignements sur la perception de l’expérience (quand ceux-ci sont du tout administrativement accessibles). Toutefois, la fiabilité des commentaires pose problème pour deux raisons: d’une part, parce que le questionnaire risque d’induire un certain nombre de réponses souvent généralisantes ou convenues; d’autre part, parce que certains étudiants cherchent à valoriser les acquis du séjour, voire à en idéaliser le bien-fondé, afin d’obtenir une bourse pour repartir dans un autre pays d’Europe. On a donc souvent affaire à des rapports de “complaisance” dont les contenus, s’ils nous informent sur la motivation de l’étudiant, nous informent de manière biaisée sur le type de compétences réellement acquises (cf. recherche menée par Papatziba, non publiée, 1999).

• *Les rapports de stage*: à partir d’un “modèle” de rapport (Gohard-Radenkovic, 1995: 111-114), l’évaluation - rédigée en français - s’intéresse ici à faire mesurer par nos futurs enseignants de langue l’adéquation entre la préparation socioculturelle offerte dans notre institution avant le séjour et le réinvestissement pendant le séjour. Elle a pour but aussi d’apprécier l’adéquation entre leurs attentes et la formation linguistique, culturelle suivie dans la structure d’accueil (centre de langue en université francophone), leur capacité relationnelle à nouer des contacts avec les professeurs et à créer des réseaux.

Ce type de rapport nous permet de repérer les *indices d’évolution dans les discours*: véhiculés par nos étudiants sur leur expérience en immersion: en effet, si ceux-ci étaient nettement négatifs lors des premiers séjours, ils sont devenus nettement plus positifs ces deux dernières années. L’une des explications possibles est qu’entre-temps les apprenants ont bénéficié d’une initiation socioculturelle leur proposant des outils d’analyse et de distanciation. Mais ne nous réjouissons pas trop vite: l’un de nos étu-

dants, encore sous le choc culturel, ne nous a-t-il pas récemment reproché “de ne pas l’avoir suffisamment préparé à la violence en France”?... L’intérêt de ces pratiques auto-évaluatives n’est pas à mettre en doute mais elles sont tributaires d’une compétence fondamentale: “l’autonomie”. En effet, l’autonomie n’est ni une valeur éducative ni une compétence partagée par tous les apprenants selon leurs appartenances sociales et culturelles. Il faut donc prévoir dans leur formation des “parcours d’autonomisation” qui visent l’acquisition de méthodes d’apprentissage et d’évaluation que nous avons désignée par “culture de l’autonomie” (Gohard-Radenkovic, 1995: 210-216).

On ajoutera qu’il est complexe de mesurer *la capacité informelle* de l’apprenant à construire puis à *maintenir* des réseaux sociaux et relationnels, à obtenir plus tard un stage pratique en structure étrangère ou à trouver un emploi dans une entreprise internationale: quelles ont été les compétences linguistiques, sociales et culturelles mobilisées par ces démarches? Plus difficile encore est de mesurer le chemin parcouru par l’étudiant dans la déconstruction de ses préjugés, la construction d’une attitude distanciée, sa connaissance et son approche relativisée des sociétés, sa capacité de s’ajuster à des situations de communication imprévues qui représentent, par excellence, *l’évaluation différée et donc externe* des formations proposées et de leur adéquation avec les enjeux spécifiques de l’étudiant en situation de mobilité.

Références bibliographiques

BYRAM, M. / ZARATE, G. (1997): *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*, in: BYRAM, M. / ZARATE, G. / NEUNER, G.: *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l’Europe
CARROLL, R. (1987): *Evidences invisibles. Français et Américains au quotidien*, Paris, Seuil.

Leo Koch
Cureglia

“In Ontario kann es vorkommen, dass ein Mädchen von 15-16 Jahren mit ihrem Baby zur Schule kommt”

Über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen berichten

Siccome lo sviluppo di indicatori che descrivano effettivamente che cosa si intenda per competenze socio- e interculturali non è per nulla semplice, è importante che gli studenti possano in prima persona raccontare le proprie esperienze linguistiche e interculturali e che siano in grado di riflettervi e di documentarle per renderle accessibili ad altri. L'autore mostra opportunità ed esempi per muoversi in questa direzione.

1. Il peut faire grossièrement la différence entre un registre formel et un registre informel: Die Schwierigkeit, Deskriptoren für soziokulturelle Fähigkeiten und Kenntnisse zu formulieren.

Solange es dabei um den richtigen Gebrauch von Höflichkeits- oder Abschiedsformeln geht, mag es durchaus noch gelingen Kompetenzen zu beschreiben und diese auch zu skalieren. Aber ob solche Beschreibungen darüber Auskunft geben können, ob jemand dann wirklich in der Lage ist, abzuschätzen, wann der richtige Moment gekommen ist, sich höflich zu verabschieden, damit die gähnenden Gastgeber schlafen gehen können, ist damit noch nicht garantiert. Und auch die Kenntnis, welcher Ausdruck vulgär, familiär oder eher gewählt ist, garantiert noch nicht, dass man richtig einschätzt, wann der Zeitpunkt gekommen ist, vulgär oder eher familiär zu werden.

Wie man schnell versteht, meint man mit soziokulturellen Fähigkeiten oder interkulturellen Kenntnissen offensichtlich auch Dinge, die nicht unbedingt mit Niveau- und Kompetenzbeschreibungen zu fassen sind, wie sie für das Verstehen, Sprechen, und Schreiben entwickelt wurden.

Es geht da, das ist klar, um Kenntnisse der Lebens- und Arbeits- und Umgangsformen einer Sprachgemeinschaft, um die Kenntnis ihrer Geschichte, Konventionen, Traditionen, ihrer stillschweigenden oder erklärten Wertvorstellungen, vor allem aber auch um die Fähigkeit, einer möglicherweise fremden Kultur offen zu begeg-

nen, neue Erfahrungen gelten zu lassen und übernommene Vorurteile aufzugeben. Es geht um die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede richtig einzuschätzen und damit umzugehen.

Wie aber lassen sich solche Deskriptoren formulieren? Etwa: Kennt die wichtigsten Epochen der neuzeitlichen Geschichte? Oder: Ist sensibilisiert für kulturelle Unterschiede und besitzt Strategien, um Kontakt herzustellen mit Leuten anderer Kulturen? Und welchem Sprachniveau, wenn man in der Logik der Skalen zur Beschreibung und Beurteilung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit bleiben will, welchem Sprachniveau würden diese Fähigkeiten entsprechen?

2. Über wichtige sprachliche und interkulturelle Erfahrungen Auskunft geben: Nicht formulieren, was man kann, sondern was man gemacht hat.

Vielleicht geht es bei der Beschreibung, Beurteilung und Dokumentierung von wichtigen sprachlichen und interkulturelle Erfahrungen weniger darum, von Expertenseite Skalen für interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln und etwa einen Pflichtkatalog aufzustellen, was man gemacht haben sollte oder was man können beziehungsweise kennen muss, sondern darum, dass die Lernenden selber über wichtige interkulturelle Erfahrungen und Aktivitäten Auskunft geben, die beigetragen haben, ihre Kenntnisse über Land und Leute

und Gesellschaft und Kultur des fremden Sprachgebiets zu erweitern. Das heisst, dass vermehrt Gelegenheiten geschaffen werden sollten, regelmässig solche Erfahrungen zu reflektieren und zu dokumentieren und sie sich so selber bewusster und für andere einsichtig zu machen. Gerade im schulischen Bereich heisst das, dass vermehrt Gelegenheit geboten werden muss, solche Erfahrungen auch zu machen. "Alle Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, an Formen des sprachlichen Austausches teilzuhaben," heisst es dazu im Bericht der Expertenkommission "Gesamtsprachenkonzept". Und: "Ziel muss sein, eine in sich gefestigte, funktional mehrsprachige und gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft offene Bevölkerung heranzubilden."

Für das Formulieren, Dokumentieren und Beschreiben solcher Erfahrungen kann das Formular "Wichtige sprachliche und interkulturelle Erfahrung" als Beispiel dienen, das für die Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolio entwickelt wurde. Dort werden solche Erfahrungen und Aktivitäten in vier Bereiche aufgeteilt, Bereiche, die sich natürlich überschneiden können:

- A Interkulturelle Erfahrungen; Begegnung mit Land, Kultur und Sprechenden der Zielsprache.
- B Andere Aktivitäten, die zur besseren Kenntnis von Gesellschaft und Kultur (Kunst, Musik, Literatur, Geschichte, Medien, Wissenschaft, Alltagsleben usw.) beigetragen haben.
- C Praktischer Sprachgebrauch in bestimmten Situationen (bei der Arbeit, im Studium, in der Schule, im Bekanntenkreis, in der Freizeit).
- D Grössere Arbeiten und Projekte in einer Fremdsprache.

3. Beschreiben von Aufenthalten in fremdsprachigem Gebiet


Das Formular gibt auch Anregungen, wie spezifisch interkulturelle Erfahrungen während eines Austausches oder eines Aufenthaltes in einem anderen Sprachgebiet beschrieben werden könnten, wie man Beobachtun-

gen, Ereignisse und Erlebnisse, die man interessant, ungewohnt, fremdartig, bemerkenswert findet, kommentieren und dokumentieren kann.

3.1. Erwartungen vor dem Aufenthalt aufschreiben:

Was erwarte ich vom Aufenthalt (von

Importanti esperienze linguistiche e interculturali



Descrivo qui importanti esperienze interculturali e altre attività che hanno contribuito ad allargare le mie conoscenze su un paese e la sua gente, sulla società e la cultura di un'area in cui si parla una lingua straniera. Le informazioni possono essere date in forma personale, suddivise per lingua o cronologicamente.

A Esperienze interculturali. Incontri con il paese, la cultura e le persone parlanti la lingua straniera.

B Altre attività che hanno contribuito a meglio conoscere la società e la cultura (arte, musica, letteratura, storia, media, scienza, vita quotidiana ecc.).

C Uso pratico della lingua in determinate situazioni (sul lavoro, nello studio, a scuola, tra conoscenti, nel tempo libero).

D Lavori di una certa importanza e progetti in una lingua straniera.

Iftensiv Deutschkurs "Deutsch für Jugendliche", Marienau (Hamburg)

A. Contatto giornaliero con persone di madrelingua tedesca (professori, monitori ma anche giovani del posto che facevano sport nel nostro campus). Gite a diverse città più o meno grandi nei dintorni, tutte precedute da lezioni sulla loro storia, le loro leggende, le loro usanze particolari ecc. Inoltre sono state fatte anche delle interviste agli abitanti del luogo. Nelle lezioni molto importante è stato anche il discorso sulla situazione politica attuale tedesca, poi verificata con piccoli sondaggi.

B. Realizzazione di una pièce teatrale in tedesco, riadattata ("Sogno di una notte di mezza estate"). Lettura a lezione di diversi testi poetici, tra cui alcuni brani tratti dal "Faust I". Possibilità di vedere tre film per settimana.

C. Oltre che a lezione, il tedesco veniva usato in tutte le altre situazioni, essendo un idioma comprensibile per tutti. Essendo un corso di livello avanzato, si poteva aver la possibilità di parlare tedesco con ragazzi che lo studiano da 10-11 anni.

D. Progetti importanti sono stati la visita presso il sindaco del paese, per approfondire appunto la conoscenza sulla politica, e la realizzazione di un programma radiofonico per un'emittente locale, dove dovevamo descrivere la nostra attività nel corso. Inoltre è stato realizzato un giornalino con articoli trattanti diverse tematiche.

August 1999, 3 Wochen

Auskunft über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen (Dario, 17): Knappe Auflistung der Aktivitäten während eines Sommersprachkurses. Sie verzichtet auf tiefer gehende Reflexion interkultureller Erfahrungen, gibt aber doch einen Überblick über die Bandbreite und Ausrichtung des Aufenthalts. Genaueren Einblick gewähren die erwähnten Arbeiten (Interviews, Radiosendung, Zeitung), die im Dossier des Sprachenportfolios abgelegt sind.

Il mio obiettivo principale è quello di vivere un'esperienza indimenticabile lontano da casa e di imparare bene l'inglese.

Parteciperò a uno scambio di studenti in modo che conoscerò bene una persona non della stessa madre lingua e da lei – in seguito lei da me – imparerò tante cose utili e interessanti. Apprenderò la lingua vivendola ogni giorno. Il mio obiettivo è di fare tanti amici canadesi e discutere con loro del più e del meno. Importante per me non è la grammatica o le regole dei verbi, ma piuttosto riuscire a dialogare discretamente con una persona di madre lingua inglese, capire il significato di testo, una canzone, un film. Desidererei, per prima cosa capire e sapermi esprimere poi amerei leggere testi letterari e infine saper scrivere.

Durante il mio fantastico soggiorno canadese ho frequentato una scuola per studenti dai 13 ai 18 tipica: senza nessun programma speciale per me. Il sistema scolastico è molto diverso da quello presente qui in Svizzera. Ogni alunno sceglie a suo piacimento 4 materie che poi frequenterà ogni giorno per un semestre; alla fine si fanno gli esami e se ne riscalgono 4 per il semestre successivo. Le mie "classes" erano: ginnastica, arte, inglese, e cucina. Tutte materie interessanti e comprensibili per me in cui mi sono divertita e ho parlato molto. C'è un rapporto molto più spontaneo e di simpatia con i docenti. C'è inoltre un forte attaccamento alla propria scuola e questo l'ho potuto constatare nella giornata in cui, con la scuola, si camminava per raccogliere fondi per la ricerca contro il cancro: lì ognuno si colorava con i colori della propria scuola, sbandierava colorate bandiere e cantava la canzone della propria scuola; in più il club o le squadre sportive (io partecipavo a quello di cross-country running) aumentano la concorrenza con le scuole vicine. Esistono pure capi, anelli, diari, album della propria scuola. Ogni mattina il bus passa a prenderti proprio davanti a casa tua e, prima di cominciare le lezioni ci si alza per l'inno canadese. Tra un corso e l'altro c'è una piacevole musica. Le ore sono più lunghe ma meno stancanti. Gli studenti sono veramente molto simpatici e cordiali. Può succedere che una ragazza di 15-16 anni venga a scuola con il suo bébé.

(Elena, 17. Scambio studenti, Canada (Ontario), 11 settimane)

Beobachtungen während Sprachaufenthalten in Kanada und Deutschland.

Die Beobachtungen, die die Schülerinnen machen, haben natürlich auch mit der eigenen Schulwelt zu tun; es ist ein Beschreiben der anderen Realität auf dem Hintergrund der eigenen. Das Lesen der Beschreibungen führte in der Lernergruppe zu Diskussionen darüber, was im eigenen Umfeld wünschbar, machbar, vermeidbar wäre.

Il sistema scolastico è simile al nostro in Svizzera. Gli allievi non hanno, però, molti compiti da fare a casa, ma sono molto più attivi in classe. E' un tipo di insegnamento in cui ci sono spesso discussioni di opinioni tra gli allievi, senza il necessario intervento dei docenti, che spesso sembrano voler imparare dagli allievi oltre che insegnare. Comunque c'è un ottimo rapporto tra docenti e allievi, fondato sul rispetto e la fiducia reciproca. Nonostante tutto, però, mi è sembrato che a livello di quantità si faccia poco, proprio perché ciò che viene fatto è fatto bene e quindi ciò che conta è la qualità del lavoro svolto.

(Marija, 18. Scambio studenti, Germania, 2 mesi)

Die Schülerin hat während der o. g. Zeit an den Grundkursen der Fächer Deutsch, Französisch, Italienisch, Kunst, Sozialwissenschaften, Mathematik, Biologie und Sport teilgenommen. Sie besuchte den Unterricht regelmässig und nahm auch an ausserunterrichtlichen Veranstaltungen wie Exkursionen teil. In den Fächern bemühte sie sich um eine rege Mitarbeit. Durch ihre freundliche und offene Art wurde sie schnell bei den Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert, so dass die Integration in die bestehenden Lerngruppen kein Problem mit sich brachte.

Die Bereitschaft, neue Erfahrungen zuzulassen, zeigt sich in der Praxis. Aus der Bestätigung über die Teilnahme an einem Austauschprogramm.

der Gastfamilie, vom Studium, von der Arbeit, den Leuten)?

Wie will ich Kontakte knüpfen und den Aufenthalt nutzen, um möglichst viel über Land und Leute zu erfahren?

3. 2. Die ersten Eindrücke festhalten:

Nach 1 bis 2 Wochen (je nach Dauer des Aufenthalts) sich die Zeit nehmen, eine oder mehrere wichtige Beobachtungen, ein aufschlussreiches Erlebnis oder Ereignis zu beschreiben und dazu Stellung zu nehmen: Warum ist die Beobachtung wichtig, was ist besonders daran?

3. 3. Entwicklungen registrieren:

In bestimmten Zeitabständen (z. B. nach jeweils 5 bis 6 Wochen) schaut man sich die früher gemachten Notizen, z. B. die "ersten Eindrücke" und die "Erwartungen vor dem Aufenthalt" wieder an und formuliert, wie man die Beobachtungen und Bemerkungen jetzt einschätzt. Was sehe, beurteile ich jetzt anders?

Leo Koch

ist Lehrer für Deutsch als Fremdsprache im Tessin und Mitautor der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios.

Brian North
Zürich

Adaptive Tests geben effizient Antwort auf die Frage "Auf welchem Sprachniveau befindet sich diese Person?" Anbieter von Sprachkursen müssen die Teilnehmer einstufen; Firmen möchten überprüfen, wer unter den Bewerbern die nötigen Sprachkenntnisse mitbringt; Lehrpersonen wollen eine objektive Kontrolle zur Sprachkompetenz ihrer SchülerInnen in Bezug auf die Niveauskala des Europarates; Lernende wünschen eine unabhängige Bekräftigung ihrer Selbstbeurteilung. Wie muss ein Test aussehen, der in solchen Fällen für Kandidaten aller Niveaus eingesetzt werden kann? Grundsätzlich gibt es vier Möglichkeiten: a) Unten beginnen und durch eine Auswahl an Aufgaben für jedes Niveau nach oben steigen; b) Weitergehen zu Teil 2, sobald in Teil 1 ein bestimmtes Ergebnis erreicht ist; c) einen Schnelltest durchlaufen, um zu klären, auf welchem Niveau man sich befindet und anschliessend in einem zweiten Test das genaue Ergebnis ermitteln; d) adaptives Testen: die Auswahl der Aufgaben hängt davon ab, wie man die vorhergehenden gelöst hat. Adaptives Testen hat den grossen Vorteil, dass es ein Maximum an Information über den wichtigen Kompetenzbereich um das aktuelle Niveau eines Kandidaten oder einer Kandidatin herum hervorbringt. Der Artikel gibt zum Schluss einen kurzen Überblick über kommerziell erhältliche Computer-adaptive Tests.

Adaptive Testing

Adaptive tests are a quick, efficient, and remarkably accurate way of finding out what level of language proficiency someone has. There are many forms of language assessment. Very often one is testing whether someone has learnt a given content, or can perform a particular kind of task. But there are other occasions when one wants a rapid answer to the question: What level is this person? (Intermediate? Upper Intermediate? Lower Intermediate?)

With end of year tests and exams, the test developer has a pretty good idea of both the level of the candidates and the domains the test should cover. Both are determined by the learning/teaching context. Hence the traditional reliance on expert judgement in order to define the content, design the tasks and interpret the results. The meaning of the results of the test are therefore to a very considerable extent context-dependent. Comparison with the results of other people's tests is therefore difficult.

But on other occasions one wants a quick, abstract, context-free, generalisable assessment of level. A sort of "palm-reading" device; a linguistic litmus test. For example, intensive language programmes and university departments often want to know people's level in order to *place* them in the most appropriate class. Companies may want to *screen* applicants for a job, and just interview those with a certain level of English and French. Teachers may want an *objective check* on the proficiency of their learners to get an idea of where they stand in relation to the levels of the Common European Framework referred to in the Gesamtsprachenkonzept. Learners completing their European Language Portfolio may want the security of an *independent reinforcement* of

their self-assessment in relation to those levels. *Am I really Level B2?* What one wants in these situations is a test offering the same simple, quick instrument to everybody concerned, whatever their level.

But how do you design the tests, if the candidates could be any level? Basically there are four options, whatever the medium of the delivery system (computer, paper, human interlocutor):

- Start at the bottom and climb
- Part One / Part Two
- Fast track / Fine-tuning
- Adaptive testing

Start at the bottom and climb.

This is the traditional approach. The test developer includes tasks/items at each level up the scale, usually presenting these in order of difficulty. The candidate zooms through the easier items and then slows down through those matching their level, finally making desperate or playful attempts at tasks/items which are way above their level.

The advantage of this approach is that it can be reassuring to the candidate to meet old friends and get over their inevitable initial nervousness with the confidence-building experience of almost certainly getting things correct.

However, there are many disadvantages. Firstly, the test has to be long since test reliability is a direct function of test length. Any paper placement test of, say, 36 points, is unreliable. Even with a brilliantly written and fully validated test, standard error will be about 3 points on a 36 item test. If you try to report 6 levels, there will be about 5 items per level. If each result could be randomly 3 points too

high or too low, anybody not reported as right in the middle of the range of scores associated with a level could actually be the level above or below. Therefore the test has to be long. Secondly, with this long test (often 80-100 items) more than half of the test is actually a complete waste of everybody's time. A test gets maximum information about a candidate's ability on the items which they get just right or just wrong. In refining a test, facility values are conventionally used to remove very easy and very difficult items since they add nothing to the effectiveness of the test. Why should the middle-ability candidates slog through the first 25 items and depress themselves with the last 25? Why should the elementary students be brutally shown how much they can't do? Why should the elementary students pick up points for difficult items they get right by accident? So far we have talked about discrete-point paper tests, but many of these issues apply to interviews, and conventional computer tests as well. Can one economically afford the time wasting of presenting tasks at each level up the scale?

Part One / Part Two.

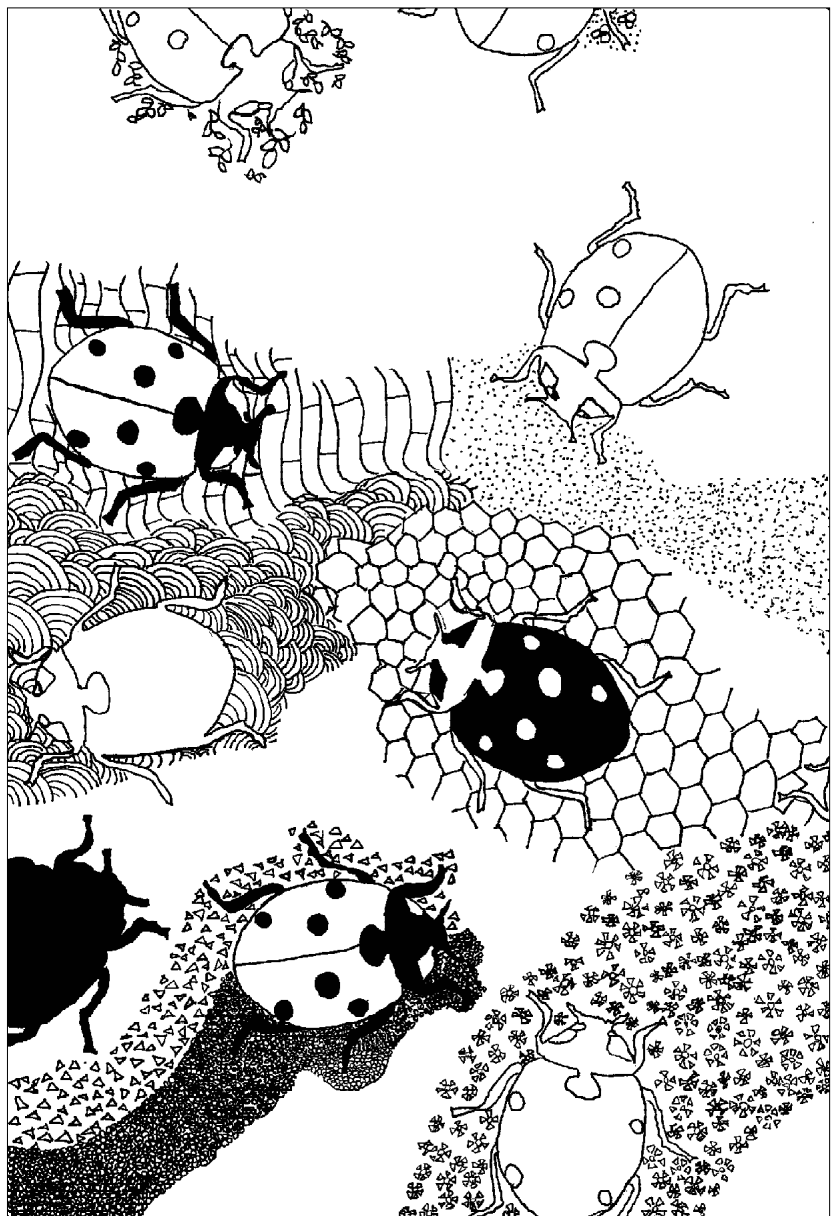
One solution to the above problem was pioneered by ELTDU (English Language Teaching Development Unit), the then research arm of Oxford University Press in the test battery accompanying their Stages of Attainment Scale. The technique operates with a threshold principle. "If you got 15/20 you have passed Stage 2; go on to Stage 3."

The advantage of this approach is that decisions are made on relevant information; irrelevant information is ignored. This can increase the accuracy of the decisions. I recently used a simplified variant of this approach for a large-scale placement operation in Brazil. I used *Itembanker* (introduced below) to design a placement test in

two parts: Beginner and Intermediate. Correlations to levels on the Eurocentres scale of language proficiency from oral interviews for two separate administrations with different interviewers were 0.85 (435 students) and 0.82 (501 students). This is a high correlation when one considers that very different skills are being tested in a grammar- and vocabulary-based entry test and in an interview. This would be a high level of correlation

between two interviewers, or between two tests assessing the same thing. Indeed it is the level generally taken for "concurrent validity" between two tests. It suggests considerable accuracy in the decisions between levels made by the test.

The first disadvantage of this approach, however, is that little time is being saved - everybody still does the easy items. Secondly, although the idea sounds simple, teachers seem to



have difficulty understanding it. Only counting the marks gained at the *relevant* stage increases the accuracy of the reporting - but teachers seem to find it "unfair" as it doesn't give credit for everything.

Fast Track / Fine-tuning

Therefore several early applications experimenting with computer interactivity adopted a fast track / slow track approach to get the learner to roughly the right place as fast as possible. One example was the ToPE (*Test of Proficiency in English*) (Hill 1991). The test takes part in two stages. With the ToPE the learner was presented with two or three cloze tests one after another. The score on these gave an indication whether the learner was elementary, intermediate or advanced and passed him/her to the appropriate module. Here his/her level was fine-tuned with a second series of more targeted cloze tests. An advanced student would be presented with an advanced cloze passage. If they did well, the next passage was more difficult; if they did badly, the next passage was easier. The Eurocentres Vocabulary Size test did something very similar. Responses in guessing whether words chosen from different frequency bands existed or not gave a first estimate of the size of the person's vocabulary. Fine tuning was achieved in a second module focused at a particular frequency range.

The advantage of the approach is that it is potentially very fast. The Vocabulary Size test took 5-10 minutes. It has therefore been resurrected as the first element of the tests soon to be put on the internet for 15 EU languages in the DIALANG project. However, ToPE threw away this advantage by using test items (cloze) which take 10 minutes each anyway. As a result the test was just as long as a conventional test.

The disadvantages of the approach

are really serious. This approach is NOT truly adaptive. You are damned by what you do at the beginning. Recover later and it is too late. Since a proportion of test candidates are nervous and do make a mess of the beginning, especially with a computer test, this lack of adaptability can lead the test in the wrong direction. More and more fine-tuning leaving you right at the top or right at the bottom of the "level". Then one is back to the age old problem "How does a brilliant result on the intermediate module relate to a weak result on the advanced module?" As a result of this issue, neither the ToPE nor the Vocabulary Size test has as yet demonstrated any really impressive reliability statistics or high correlations to other tests. This approach lends itself to adaptation for oral assessment—with the advantage that the human rater is more likely to spot a mistaken impression gained in the "introduction module" and naturally adjust the difficulty of the tasks up or down as a result. In other words, unlike the computer, the pre-programmed oral assessor has the liberty of going back on their earlier decision if they get uncomfortable. This approach has been used effectively at Eurocentres Paris for some years. The interview is in two stages, the introduction branching to either an elementary, intermediate or advanced module. Further fine tuning in relation to qualitative criteria then determines if the intermediate student

is Level 4, 5 or 6. At the end, the learner is given a written placement test narrowly targeted at what the interviewer judges is their level. The flexibility lies in the fact that the interviewer can switch sideways from the intermediate to the elementary module if he/she starts to think the person is a Level 3 (high elementary) rather than a 4 (low intermediate) after all.

Adaptive testing

That flexibility is the secret of adaptive testing. Although it is an impression-driven "Fast track/ Fine-tuning" approach, the Paris interview contains a strong adaptive element. The reason it is structured in two tiers is that we are placing on 9 levels and humans have great difficulty distinguishing reliably between a high number of categories. It is easier to chop, then fine tune with the possibility of lateral movement to correct an incorrect initial classification. Computers don't have any psychological limits to the number of categories they can juggle with. They can juggle with fractions of a point on the mathematical scale they are using. Therefore computers do not need to use a two tier approach. Conversely, unlike interviewers, computers find it difficult to judge that they should change tactics. Therefore they should not use a two-tier approach.

Genuine computer-adaptive testing adapts to every student response, as shown in Figure 1

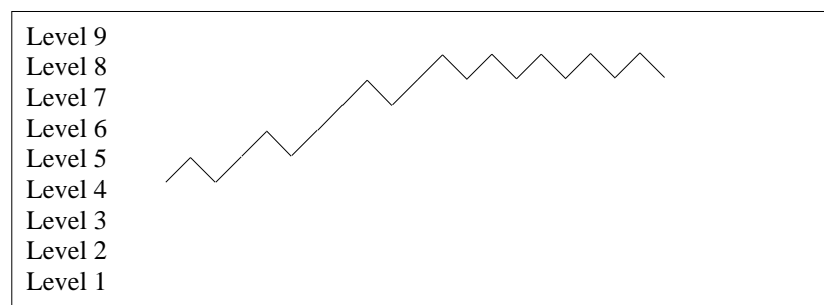


Figure 1

Figure 1 logs 21 responses in a simplified representation of what happens in a computer-adaptive test. The learner is presented with a question at more or less the middle of the scale of difficulty and gets it right. Therefore they are offered a more difficult question at about Level 5, which they get wrong, and so get an easier question at Level 4 again. Next the learner gets two questions right, but has a problem with one at just below Level 6. Then they get three in a row correct and climb to Level 7, get one wrong, and then climb up to just below Level 8. Then the pattern changes, they tend to get one right and one wrong. This cycle repeats 5 times and then the computers decides "Thank you very much, we could go on all day, but I know you are between Level 7 and Level 8 at, say, Level 7.6

The computer says, in effect, that if you are getting 50% of the items at this level correct, we have got maximum information about you, so we can stop. In order to be able to do this the computer has to know how difficult each item is. That is to say that each individual test item must have a *difficulty value*. Then the computer analyses the candidate's response to each item and assigns them an *ability value*. That is why the methodology behind this approach is called Item Response Theory (Woods and Baker 1985; McNamara 1996; Baker 1997). Both the difficulty values of the items and the ability items of the persons are expressed on the same mathematical scale. The algorithm is a probability model: the person is the same level as the item when they have an *n*% chance of getting it right. The default value for the *n* in *n*% is 50, which is convenient for computer-adaptive testing for the reason shown in the diagram above. The advantage of computer-adaptive tests is that they home in very quickly to the point at which the candidate is getting half-right and half-wrong. A test gets maximum information at this point. This is why examinations are

traditionally difficult. The pass mark is often set at 50% to get maximum information at the point where it is most crucial: deciding who passes and who fails. The difference is that a computer adaptive test gets there quickly and relatively painlessly. The default for the maximum number of questions on the Eurocentres Itembanker (Jones 1993; North 1994) is set at 21 items. This takes 15-20 minutes. Therefore, computer-adaptive tests are fast and reliable, provided the items being presented have all been properly pre-tested to establish their difficulty values. This is quite a research undertaking.

Available Computer-adaptive Tests (CATs)

There are four *computer-adaptive tests* currently on the market in Europe. All four report results onto the 6 levels of the Common European Framework, or onto the ALTE (Association of Language Testers in Europe) scale, which is the top 5 of the 6 CEF levels.

Itembanker CAT. Eurocentres have a Windows version of CAT (computer-adaptive test), part of the Itembanker suite of programs produced as a prototype for English by Neil Jones during his PhD in 1992 (Jones 1993). CAT is one of three programs exploiting an item bank of about 1200 items per language. English, French and German are currently available. One of the other programs can be used to make paper tests. The items test use of grammar and vocabulary in mainly functional contexts in discrete sentences. There are 12 types of items. Some require recognition of a correct answer, some require a one-word answer, and others a phrase or even complete sentence:

RECOGNITION ITEM

Complete each sentence with one item from those given below. Use each item once only.

- [] 1 She gets up 7 o'clock.
 She usually goes bed early.
 Sometimes she goes out her friends.
 She gets up later Sundays.
 with / at / on / to

ONE WORD ITEM

Complete the sentence with the correct form of the verb in brackets.

- [] 2 I my friend yesterday. (SEE)

LONGER ITEM

Write a new sentence meaning the same as the first one. Use the word in brackets. Don't change the word.

- [] 3 I am sure it is not true. (CAN'T)

With the computer version, the candidate "drags and drops" the right answer to recognition items into the appropriate gap. With the longer items, the computer recognises specified correct answers discovered in trialling, in this case:

- It can't possibly be true
- It can't be true
- I can't believe it
- I can't believe it's true
- I can't believe it is true
- I can't believe in it
- I can't believe that it is true

The other two programs in the suite are TIB, which teachers can use to design specific tests, and DOG (Diagnostic Oriented Grade test) which is a module for learners to take on computer a diagnostic test designed with TIB. Price of CAT: CHF 1,000.— for one language (1-25 computers, unlimited use) 750.— for additional languages. Whole Itembanker package: CHF 1,500.— for one language, CHF 1,000.— for additional languages. A simplified version of CAT, called *Kitten* will shortly be available on the Eurocentres website:

<http://www.eurocentres.com>. No doubt puppies will follow.

Contact: gjones@eurocentres.com.

CommuniCAT is the successor to Linguaskill, two programs which Neil Jones went on to produce for the University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Both CommuniCAT and Linguaskill have been produced for English, French, Spanish, German and Italian in conjunction with UCLES's partners in ALTE (Association of Language Testers in Europe). Linguaskill was produced exclusively for Manpower, but CommuniCAT is commercially available from UCLES. CommuniCAT has a nice Windows interface and integrates listening and reading items in addition to the grammar/functional item types of Itembanker. Price: uncertain at the time of writing. CommuniCAT is available only under licence with a fee per candidate. This fee was at one time CHF 100.— per candidate. It may now become available through a publisher for maybe CHF 10.— a user (or less). It requires hardware modification to accommodate a “dongle” which counts test users. There is no test authoring program.

Information:

<http://www.communicat.org/>

Contact : info@ucles.org.uk

BULATS (Business Language Testing Service) is an up-market version of CommuniCAT from UCLES aimed at companies. It appears to be becoming popular for company training programmes. Again it adds listening and reading items to grammar/functional item types. Again it is available only under licence with a fee per candidate - more expensive than CommuniCAT - again it requires hardware modification and has no test authoring program.

Information: <http://www.cambridge-efl.org.uk/exam/its/bulats.htm>

OR <http://www.communicat.org/bulats/>

Contact: bulats@ucles.org.uk

Phonepass is a completely different approach offered this year by an

American-Dutch consortium. Phonepass operates with a speech recognition device analysing candidate speech patterns over the phone. The candidate speaks for 30-60 seconds in response to about 60 spoken functional prompts similar to those formerly used in SPEAK and the TSE (Test of Spoken English) from Educational Testing Service. Very high correlations (around 0.96) are reported between the machine rating and human assessors. Phonepass has a \$ 40 charge per candidate.

Contact: jdejong@swets.nl

Postscript

Adaptive testing is associated with computers, but actually most *computer-based testing* (CBT) is not adaptive, as the computerisation of the language entry tests for North American universities (TOEFL) and for British universities (IELTS) shows. The new TOEFL CBT is not adaptive, even though, despite its title (CBT not CAT), people tend to think it is (e.g. EL Gazette 2000). The planned computer version of IELTS (International English Language Testing Service) which is called CBIELTS will also not be adaptive. This is for two reasons, one academic and one technical: Firstly, it is difficult if not impossible to test the ability to cope with large chunks of academic text adaptively. The listening and reading texts are simply too long. CAT is appropriate with single items, or with a cluster of items attached to relatively short texts that you can get on the screen at once (as with CommuniCAT and BULATS). It is less practical to do this with the longer academic texts plus detailed comprehension and inferencing questions which tend to be associated with IELTS and TOEFL. Secondly, as pointed out whilst discussing the “Fast track / Fine-tuning approach” semi-adaptability has been found to be technically counter-productive.

References

- BAKER, R. (1997): *Classical Test Theory and Item Response Theory in Test Analysis. Extracts from: An Investigation of the Rasch Model in Its Application to Foreign Language Proficiency Testing*, in: Language Testing Update, Special Report No 2.
- EL GAZETTE (2000): *Testing adapts to its customers*. EL Gazette 241, February 2000, 4.
- HILL, (1991): *ToPE: Test of Proficiency in English: The development of an adaptive test*, in: ALDERSON, J. C. / NORTH, B. (eds.): *Language Testing in the 1990s: Modern English Publications/British Council*, London, Macmillan, p. 237-246.
- JONES, N. (1993): *An item bank for testing English language proficiency: using the Rasch model to construct an objective measure*. PhD thesis, University of Edinburgh.
- MCNAMARA, T. (1996): *Measuring Second Language Performance*. Harlow Essex, Addison Wesley Longman.
- NORTH, B. (1994): *Itembanker: A testing tool for language teachers*, in: Language Testing Update 16, Autumn 1994, p. 85-97.
- WOODS, A. / BAKER, R. (1985): *Item response theory*, in: Language Testing 2/2, p. 117-140.

Brian North

is responsible for academic coordination at Eurocentres, a Zürich-based foundation with schools offering language learning stays abroad. He has coordinated the development of computer-adaptive testing for the English, French and German Eurocentres.

Tema

Michael Langner
Freiburg

Online-Tests, ausprobiert!

Was leisten Fremdsprachen-Tests im Internet?

Avec un certain effort l'auteur a trouvé dans l'Internet 15 tests de langues, qu'il a essayé. La plupart des tests concerne l'anglais et un très petit nombre l'allemand, le français et l'espagnol. L'article donne une brève description de ces tests. Les deux points les plus importants: ses résultats dans les tests d'anglais étaient très divergents. En comparant les différents tests il a eu l'impression qu'aucun test ne fait usage de toutes les possibilités intéressantes du multimédia.

Wie komme ich zu online-Tests im Internet? Zunächst habe ich eine Suchmaschine bemüht und zwar gleich eine sogenannte Meta-Suchmaschine, die auf verschiedene Suchprogramme zugreift. Ich habe mit den Recherchebegriffen „Online-Test“ (ca. 210 Nennungen), „Sprachtest“ (ca. 180), „Evaluation“ (ca. 330) angefangen. Und frei nach dem Motto „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen!“ musste ich dann mit einer ganzen Reihe von Mausclicks die Spreu vom Weizen trennen. Die langen Ausflüge im ‚virtuellen Raum‘ des Netzes wurden dann durch Insider-Tipps von KollegInnen etwas abgekürzt, und so blieben zum Schluss 15 Web-Adressen übrig, auf die ich hier näher eingehen will.

Allgemeine Beobachtungen

Von den 15 Tests beziehen sich 11 auf Englisch als Fremdsprache (Nr. 1-11), 10 davon sind Einstufungstests / placement tests. Zwei Tests beziehen sich auf Deutsch als Fremdsprache (Nr. 12 und 13), einer auf Deutsch oder Spanisch als Fremdsprache (Nr. 14) und einer auf Französisch (Nr. 15), alles sind Einstufungstests.

Grundlegend kann ich hier feststellen, dass alle analysierten online-Tests auf eine mündliche Komponente verzichten (müssen?). Nur in einem Fall eines kommerziellen Anbieters wird explizit darauf verwiesen, dass eine mündliche Prüfung für eine abschließende Einstufung notwendig ist!

Bei 12 der online-Tests erhält man auch die Ergebnisse online, bei den anderen Anbietern werden die Ergebnisse per E-Mail verschickt. Dabei sind die Ergebnis-Mails manchmal

recht persönlich gehaltene Einstufungen (Nr. 14), manchmal auch vom Computer generiert – was keineswegs negativ sein muss (Nr. 1 und 2).

Meine Erfahrungen im Einzelnen

Berlitz School: Nach dem Eingeben der Web-Adresse begrüsst mich der Eingangsbildschirm der Berlitzschule und ich kann für den Einstufungstest für Englisch zwischen 19 Arbeitssprachen wählen. Dann werde ich in der gewählten Sprache begrüsst, mir wird erklärt, dass ich pro E-Mail-Adresse nur einmal am Test teilnehmen kann und dass mir die Ergebnisse an meine E-Mail-Adresse übermittelt werden. Dann geht es weiter, ich muss einige persönliche Angaben machen und dann kommt der Moment des Tests. Er besteht aus 24 Items, 12 aus dem Bereich Grammatik/Wortschatz und weitere 12 zum Hörverstehen. Zu Beginn werden beide Testbereiche an Beispielen interaktiv eingeführt, so dass zu Beginn des eigentlichen Tests die Bedingungen klar sind.

Ich bin besonders neugierig auf den Bereich Hörverstehen. Man macht mich darauf aufmerksam, dass jeder Text zweimal gehört wird, ich sehe aber keine Fragen. Erst nach dem zweimaligen Hören werden diese sichtbar und so wird mein Gedächtnis gefordert: Was haben die Sprecher gesagt? Da ich, Gott sei's gedankt, über eine zweite E-Mail-Adresse verfüge, kann ich den Test noch ein zweites Mal absolvieren (und mit der Adresse meiner Frau sogar ein drittes Mal!). Erst da weiss ich, auf was ich achten muss. Dies kann aber doch wohl nicht das Ziel eines Hörverstehenstests sein!

Schon kurze Zeit später erhielt ich mein Ergebnis per E-Mail: Niveau 6 der Berlitz-Einstufung: „*Ihre Leistungen deuten darauf hin, daß Sie die Sprache bis zu einem gewissen Maße beherrschen, Ihre Grundlagenkenntnisse der Sprache jedoch noch einmal auffrischen müssen, um auf der angegebenen Stufe wirklich sicher zu sein.*“ Es folgt dann die Beschreibung der 12-stufigen Niveauskala, die sich in den Formulierungen an die can-do-statements des *Common European Framework* des Europarats anlehnt. **Colchester English Study Centre:** Deutlich anders präsentiert sich dieser Einstufungstest: 80 Items aus den Bereichen Wortschatz und Grammatik muss ich beantworten, um per E-Mail eine Einstufung anhand einer 7-teiligen Niveauskala zu erhalten. Ich werde auf dem Niveau 4 platziert „*Intermediate*“ und dies entspricht dem „*Preliminary Cambridge University Exam*“. Offensichtlich findet aber keine spezifische Bewertung der einzelnen Items statt, denn entsprechend der Zahl der erreichten Gesamtpunkte werde ich einem Niveau zugeordnet. Zusätzlich erhalte ich noch mit dem Ergebnis einen Ausdruck meiner Antworten, wobei kurze Kommentare zu den Lösungen bei der Analyse der eigenen Fehler weiterhelfen.

Eine Besonderheit sind die Test-Items 47 – 80, die sich an mündlicher dialogischer Kommunikation orientieren: Sowohl der mit ‚*conversation*‘ betitelte Abschnitt, als auch der mit ‚*at a hotel*‘ bezeichnete Teil werden durch eine Gesprächssituation eingeführt und meine Antworten müssen sich auf diese beziehen. Es ist dies wohl ein Versuch, den fehlenden Bereich der mündlichen Prüfung wenigstens partiell mit in den Test einzubeziehen.

Englishtown: Auch die nächste besuchte Web-Site der *virtuellen Schule Englishtown* kennt im Einstufungstest einen Teilstest zum Hörverstehen. Ich werde aufgefordert einen Text zu hören und anschließend

10 Fragen zu beantworten. Die erste Frage ist sichtbar, aber ich kann während des Hörens (24 Sekunden Text) nicht zu den weiteren Fragen gelangen. Also wird auch hier wieder mein Gedächtnis getestet, sogar noch stärker als in der Berlitz-School, denn ich sollte den Text wohl nur einmal hören. Erst beim (natürlich nicht vorgesehenen) zweiten Testdurchlauf konnte ich die Fragen einigermaßen beantworten. Mein Ergebnis: *EF Language Level 9 einer Skala von 1-12 Niveaus – Higher Intermediate*. Leider kann man die Beschreibung der Skalen nirgends sehen. Aber auch hier erhalte ich mit meinem Ergebnis die detaillierten Resultate, und ich kann sehen, wo ich Fehler gemacht habe.

Immerhin 50 der 60 Items beziehen sich indes auf Grammatik (tag-questions, Präpositionen, Idioms, Passivumformung, indirekte Rede etc.). Ärgerlich sind einige Kleinigkeiten: So ist ein Satz, in dem eine Lücke ergänzt werden soll, nicht vollständig sichtbar, also auch nicht verstehbar. So wird die Antwort willkürlich. Und bei den tag-questions (4 Items) darf man auf keinen Fall ein Fragezeichen in das auszufüllende Feld eintragen, sonst wird die Antwort als falsch klassifiziert!

University of Surrey: Eine Besonderheit stellt dieser *English Language Listening Test* dar. Wie schon der Name sagt, handelt es sich um einen reinen Hörverstehenstest, und ich bin gespannt, was mich erwartet. In 7 Tasks werden mir insgesamt 25 Items präsentiert; Grundlage sind authentische Audio- bzw. Video-Files. Ich kann die Fragen schon während der (verhältnismässig langen) Ladezeiten der Hörtexte lesen, sie können also während des Hörens beantwortet werden. Drei Testformate kommen zur Anwendung: Richtig/Falsch, Fill-ins und Multiple-Choice-Items. Leider steht die Rückmeldung nach dem Testversuch in keinem Verhältnis zur interessanten Konstruktion des Tests. Lapidar heisst es: „*Your answers have*

been received. Your score was 54%. 20 out of 37. I would advise a course in listening skills.“

Hueber-Verlag: Der Verlag bietet auf seiner Web-Site zu dem *Englisch-Lehrwerk Multimedia English Course Reward* einen Einstufungstest. Ich vermute mal, dass dadurch dem Käufer eine Entscheidungshilfe geboten werden soll, welche CD-ROMs auf den vier verschiedenen Lernstufen er kaufen soll. Tatsächlich heisst es: „*Ihr Testresultat gibt an, welche Lernstufe Ihren Bedürfnissen am besten gerecht wird. Der Test besteht aus zwei Teilen: Grammatik und Vokabular.*“

Ich werde mit insgesamt 120 Items konfrontiert, verteilt auf 14 Seiten, habe aber immerhin 95 Minuten! Zeit. Auch hier wird mein Ergebnis nur quantitativ prozentual errechnet: Mein Ergebnis betrug 84,80%, ich sollte also mit der obersten Lernstufe „*Upper Intermediate*“ arbeiten.

Ich verstehe aber nicht ganz, warum bei diesem für mich unerwarteten Glanzergebnis vermerkt wird: „*Auch wenn das Ergebnis nicht Ihren Erwartungen trotzdem einen Reward (=Anerkennung).*“ In der Empfehlung im Anschluss an mein Ergebnis werden die Stärken des Lehrwerks hervorgehoben, deshalb erstaunt es mich, dass in diesem doch recht anspruchsvollen Test *Leseverstehen, Hörverstehen* und *Schreiben* nicht abgetestet werden. Ein zusätzlicher Wermutstropfen: Ich musste den Einstufungstest am Sonntag absolvieren, da Wochentags der Aufbau der einzelnen Seiten unattraktiv verlangsamt ist. Und bevor ich werktags mein Ergebnis erhalten konnte, war die Verbindung wegen zu langer Wartezeit unterbrochen.

IKL Business Language Training: Dieser Einstufungstest eines kommerziellen Anbieters war für mich überraschend: Der Test ist klar unterteilt in einen ersten Teil Selbsteinstufung anhand einer zehnstufigen Skala. Beschrieben werden diese Skalen posi-

tiv: *Was können Sie?* Der zweite Teil mit dem Titel "schriftliche Einstufung" ist ein umfangreicherer Test der rezeptiven Englischkenntnisse. Diese beiden Teile werden online durchgeführt. Der erste und der zweite Teil stehen aber nur in einem indirekten Zusammenhang der Art, dass mit dem zweiten Teil nur die Selbsteinstufung bestätigt bzw. falsifiziert wird. Die schriftliche Einstufung wird nicht durch die Selbsteinstufung beeinflusst; es handelt sich also unabhängig von der Selbsteinstufung um immer den selben Test. Ein dritter Teil "mündliche Einstufung" ist nach den Informationen auf der Einstiegsseite unbedingt erforderlich, da der schriftliche Teil nur eine Tendenz aufzeigen kann. Dieser mündliche Prüfungsteil kann aber nur vor Ort abgelegt werden.

Spotlight online: Nach diesen doch eher umfangreichen Tests wieder einmal ein ‚placement test light‘: Zwei kurze Tests stehen zur Auswahl, einer davon mit 9 Items, der zweite mit 19 Items. Das Testformat sind Vierer-Multiple-Choice (optisch aber unterschiedlich realisiert mit Radiobuttons oder pulldown-Menüs) mit jeweils einer richtigen Lösung. Mein Ergebnis im ersten Test: 90 von 100 Punkten, im zweiten 80 von 100 Punkten.

Es wird mir aber nicht klar, wie die 100 Punkte zustande kommen und ich erhalte auch keine Einstufung auf ein beschriebenes Niveau.

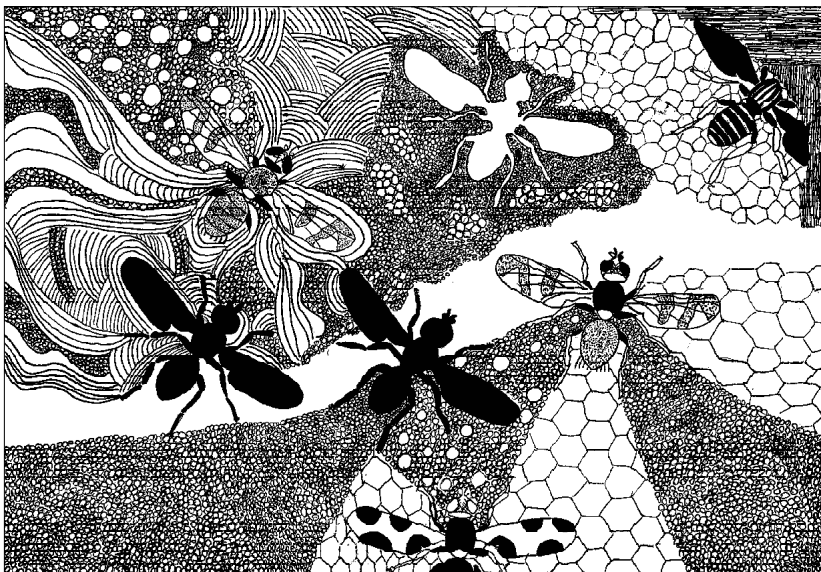
Stuff Media: Der English Level Test dieses kommerziellen Anbieters wirbt mit einem Computer Adaptive Test (CAT). Ich klicke auf Start und bin erstaunt, da ich einen ähnlichen Test schon kenne: den ITEM BANKER der Eurocentres. Und es handelt sich tatsächlich um eine abgespeckte Variante dieses sehr umfangreichen Tests (siehe den Artikel von Brian North in diesem Heft). Ich werde dann auf Level 4 eingestuft. „*You can deal with practical everyday demand, finding out and passing on simple information and taking part in conversation. You have a relatively wide range of simple language and strategies. You can communicate adequately in familiar everyday situations.*“ Interessant ist dies für mich insofern, als ich mit dem ITEM BANKER auf 5.5 der zehnteiligen Skala der Eurocentres zu liegen komme. Also ein deutlicher Unterschied, der aber nicht erstaunt, werden doch in der abgespeckten Version nur 10 Items angeboten.¹

Churchill House - School of English Language: Nach dieser Erfahrung bin

ich neugierig, was mir der Assessment Test dieser privaten Schule bietet. Ich kann schon auf der Einstiegsseite mein Niveau wählen, finde aber leider keine Beschreibung der vier angebotenen Stufen. Nur die erlaubte Zeit (für die beiden unteren Niveaus je eine Stunde, für die beiden oberen je zwei Stunden) wird angegeben. Ich wähle „*Elementary*“ und werde mit drei Testteilen konfrontiert: 1. Teil *Multiple Choice*, 2. Teil *Grammar & Vocabulary in Context* und 3. Teil *Banked Cloze*. Die Items sind teilweise recht anspruchsvoll und mein Ergebnis ist: 69%. Leider kann ich dies wiederum nicht interpretieren, da keine Beschreibung dieses Niveaus vorliegt.

Aber ich bin nun neugierig geworden. Was verbirgt sich wohl hinter den drei höheren Niveaus? Für „*Intermediate*“ sind es drei identische Teile, aber mit Ausnahme des 1. Teils mit anderen Textgrundlagen. Und „*Upper-Intermediate*“ bzw. „*Advanced*“ haben je 5 Teile (Teil 4 *Proof Reading* und Teil 5 *Composition*), die ebenfalls mit jeweils unterschiedlichen Texten realisiert werden.

Es ist schade, dass für einen solch anspruchsvoll konzipierten Test (leider fehlt Hörverstehen) kein weiterführendes Feedback erfolgt. Die reine Feststellung eines erfüllten Prozentsatzes einer Stufe ist wenig hilfreich. **Okanagan University College:** Eine völlig andere Art von Test präsentiert die *TOEFL Preparation Page*. Wie schon der Name sagt geht es dabei um eine Vorbereitung auf den TOEFL-Test. So gibt es vorbereitende Tests für *Structure and Written Expression*, für *Reading and Vocabulary*, aber auch für *Listening*. Authentische Materialien werden zugrunde gelegt und es gibt jeweils differenzierte Rückmeldungen, nicht nur bei Fehlern. Insgesamt ein gutes Trainingswerkzeug, wengleich es erstaunlich ist, dass diese Seite das letzte Mal am 14. Januar 1997 überarbeitet wurde. Ich konnte nicht überprüfen, ob der derzeitige Stand der TOEFL-Prüfung



durch diese Übungstests noch abgedeckt wird.

Goethe-Institut: Eine negative Überraschung ist der Einstufungstest des *Goethe-Instituts*. Anhand von 28 Grammatik-Items wird in einem lapidaren Satz bescheinigt: „*Sie haben x Fragen korrekt beantwortet. Aufgrund des Tests raten wir Ihnen an, sich für einen Kurs der y-stufe einzuschreiben.*“

Institut für Internationale Kommunikation Heinrich Heine Universität e.V.: Beim IIK finde ich zwei Einstufungstests für Deutsch als Fremdsprache online: den *Allgemeinen Einstufungstest für Deutsch als Fremdsprache* und den *Einstufungstest für Wirtschaftsdeutsch*. Beide Tests bestehen aus 5 C-Tests, in denen entsprechend den Erläuterungen „*die lexikalisch-grammatische Kompetenz*“ abgetestet wird.

Learn Plus Interactive Online Courses: Es bleibt wohl so, dass für Deutsch keine anspruchsvolleren Einstufungstests zu finden sind. Auch dieser (sehr kurze) Einstufungstest macht da keine Ausnahme. Zwar wird deutlich stärker auf die produktive Komponente abgehoben, aber die Mini-Items sind banal: eine Bildbeschreibung und eine Beschreibung einer (minimal) bewegten Szene, beide Mal wird eine kleine Textproduktion erwartet. Die zwei letzten Teile sind Hörverstehenstests, wenn auch mit einer sehr banalen Textgrundlage. Ausgewertet werden die Ergebnisse von einem Tutor, der dann per E-Mail das Resultat mitteilt.

Centre International d'Etudes des Langues (Brest): Dies ist das einzige Beispiel eines kurzen Einstufungstests für Französisch, das ich gefunden habe. Ich kann zu Beginn eines von vier Niveaus wählen und bekomme dann jeweils 5 Einheiten mit je 5 Items, für die ich aus jeweils 7 Antworten die richtigen 5 auswählen muss. Der Test ist stark grammatikorientiert und zudem kommen ein Teil der Items aus dem literarischen Fran-

zösisch. Ich bezweifle, dass dabei Alltagskompetenz im Französischen abgetestet werden kann. Mein Ergebnis überrascht mich dennoch: Auf dem Niveau „*Avancé*“, welches ich spasseshalber gewählt habe, schaffe ich es, 17 richtige Antworten zu geben. Mitgeteilt wird das Ergebnis grafisch durch ein Kontinuum von gelb nach dunkelgrün, wobei das erreichte Niveau durch einen roten Pfeil markiert wird.

Neugierig schaue ich auch bei anderen Niveaus nach und entdecke, dass die Aufgabenart (Lückensatz mit Auswahlantworten) gleich bleibt, aber dass es auf jedem Niveau andere Sätze sind.

Abschliessende Bemerkungen und Empfehlungen

Im Internet nehmen derzeit Angebote zum (Fremdsprachen-)Lernen rapide zu. Verlage stellen auf Webseiten Zusatzmaterialien zu Lehrwerken zur Verfügung, kommerzielle Sprachschulen bieten Lernmittel an, virtuelle Sprachschulen gehen online und auch nichtkommerzielle Einrichtungen zum Sprachenlernen, wie Schulen und Universitäten, nehmen an dieser Entwicklung teil. Solche Lernangebote haben den grossen Vorteil, dass sie schnell aktualisiert werden können, es bleibt jedoch abzuwarten, inwieweit durch sie eine qualitative Veränderung des (Sprachen-)Lernens erfolgen wird. Damit diese Entwicklungen nicht einfach nur durch Kommerzialisierung bestimmt wird, sollten Fachleute sie kritisch begleiten und vielleicht selbst an ihr teilnehmen. Ein Beispiel für eine solche kritische Begleitung ist die Arbeit einer *Arbeitsgruppe für Evaluation von Software für das Sprachenlernen (Nachtclub)*, die in Kürze im Internet Evaluationen zu Fremdsprachen-Software anbieten wird (<http://www.unifr.ch/cerle/nc/>). Nach meinem Ausprobieren und Vergleichen der 15 Online-Tests möchte

ich Folgendes festhalten:

In keinem Fall werden alle Möglichkeiten des Computers bzw. des Internets sinnvoll eingesetzt. Beispielsweise wird – wenn überhaupt – die Hörverstehenskomponente nur sehr rudimentär getestet (Ausnahme ist Nr. 4, ein ausschliesslicher Hörverstehenstest, der zeigt, was heute technisch realisiert werden kann). Häufig handelt es sich bei den Tests um Sammlungen von relativ kurzen, stark grammatikorientierten Items, bei denen die kommunikative Methode – die ja für manche FremdsprachdidaktikerInnen schon abgelöst wurde – noch keine Spuren hinterlassen hat.

Und wenn ich meine Ergebnisse der verschiedenen Einstufungen meiner Englischkenntnisse miteinander vergleiche, so liege ich je nach Test zwischen einem guten Anfänger bis hin zu Upper-Intermediate, also doch eine beträchtliche (und zu grosse) Bandbreite!

Ich möchte meine Erfahrungen in den folgenden Empfehlungen zusammenfassen, die sich natürlich in erster Linie an Unterrichtende und Testproduzenten/-innen richten:

- a) Ein Hörverstehenstest sollte nicht als Gedächtnistest konzipiert werden. Die Fragen bzw. die Aufgabenstellungen sollten vor dem Hören des Textes klar sein (und eventuell auch während des Hörens sichtbar sein), damit ein gerichtetes Hören möglich ist. Ausserdem sollte im Sinne einer einigermaßen realistischen Hörsituation darauf verzichtet werden, den Text zweimal hören zu lassen.
- b) Es sollte möglichst zu Beginn eines Tests Gelegenheit zur Selbstevaluation gegeben werden.
- c) Die Bewertungskriterien sollten transparent gemacht und die zugrundeliegenden Niveauskalen expliziert werden. Nur so kann die Einstufung für die InteressentInnen eine weiterführende Hilfe sein.
- d) Ein Teilstest zur produktiven Sprachverwendung (Schreiben) sollte in

den Test integriert werden, wenn auch dadurch die Auswertung schwieriger wird. Momentan empfiehlt sich dafür die Korrektur durch einen Tutor.

- e) Das Testformat für die einzelnen Teile sollte abwechslungsreich sein und nicht einfach nur technisch leicht zu realisierende Multiple Choice oder Fill-ins umfassen.
- f) Einstufungstests sollten eine bestimmte Länge/Komplexität nicht unterschreiten und somit auch deutlich machen, dass sie eine gewisse Bearbeitungszeit erfordern. Andererseits werden solche placement tests unattraktiv, wenn sie zu umfangreich konzipiert werden. (Vergleiche dazu den Artikel von Brian North in dieser Nummer.) Es ist ein Weg zwischen Skylla und Charibdis. Damit die (leider immer noch) hohen Verbindungskosten

reduziert werden können, empfiehlt sich die Möglichkeit des Downloads des Tests und der offline-Bearbeitung. Inwieweit dabei eine Zeitkontrolle möglich ist, muss technisch geklärt werden.

- g) In einem online-Test sollten verschiedene sprachliche Fertigkeiten und Kompetenzen evaluiert werden. Es empfiehlt sich daher auch, für die Ergebnisse diese einzeln zu bewerten und nicht einen einfachen Durchschnitt zur Einstufung heranzuziehen (siehe den Ansatz des Europäischen Sprachen-Portfolios).

Anmerkung

¹ Die Nachfrage bei den Eurocentres ergab übrigens, dass es sich bei der online-Variante um eine illegale Version des ITEM BANKERS handelt.

Literatur

- COUNCIL OF EUROPE (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal*. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation (CC-LANG (95)5 rev. IV). Online <http://culture.coe.fr/lang/eng/edu2.4.html>
- FULCHER, G. (2000): *Tests Online*, in: *The Language Tester's Guide to Cyberspace, Resources in Language Testing Page*, Online <http://www.surrey.ac.uk/ELI/ltr.html>
- SCHNEIDER, G. / NORTH, B. / FLÜGEL, Ch. / KOCH, L. / EDK (1999): *Europäisches Sprachenportfolio - Schweizer Version*. Deutsch. Bern, EDK.
- EUROCENTRES (1999): *Itembanker. Language Testing Program. Version 3.0*. Zürich, Eurocentres.

Michael Langner

ist Direktor der Mediathek am „Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen“ der Universität Freiburg.

Web-Sites

Institution/Einrichtung	Web-Adresse
1. Berlitz School	http://englishtest.berlitz.com/
2. Colchester English Study Centre	http://www.edunet.com/english/practice/cesc/test.cfm
3. Englishtown (Virtuelle Schule)	http://www.englishtown.com/master/school/info/test/
4. University of Surrey	http://www.surrey.ac.uk/ELI/sa/testframe.html
5. Hueber Verlag: Multimedia English Course Reward	http://www.geist.de/hueber-vfd/verlag-D.html
6. IKL Business Language Training	http://www.ikl-language.com/sptest/ToDo.htm
7. Spotlight online	http://www.spotlight-online.de/language/lang_tye.htm
8. Computer Adaptive Test (Stuff Media)	http://www.stuff.co.uk/cat/cat.html
9. Cyberlangues	http://www.cyberlangues.com/inscription.html
10. Churchill House (School of English Language)	http://www.churchillhouse.com/tests/index.html
11. TOEFL Preparation Page (Okanagan University College)	http://www.arts.ouc.bc.ca/ContEd/toefl/toefl_prep.html
12. Goethe-Institut	http://www.goethe.de/i/deitest.htm
13. Institut für Internationale Kommunikation Heinrich Heine Universität e.V.	http://www.iik-duesseldorf.de/ctest/erlaeuterung.html
14. Learn Plus Interactive Online Courses (Deutsch / Spanisch)	http://www.learnplus.com
15. Centre International d'Etudes des Langues (Brest)	http://www.ciel.com/

Ida Bertschy
Düdingen

Die Entstehung von Lernkontrollen zu *Bonne chance!*

Eine Arbeit aus der Praxis für die Praxis

A partire dal 1984 un gruppo intercantonale ha sviluppato strumenti di valutazione per il metodo di francese "Bonne chance!" che cercano di rendere conto delle tendenze attuali nella valutazione delle competenze comunicative in L2 e, nel contempo, tengono in considerazione le condizioni scolastiche reali. L'articolo discute il lungo processo ciclico che ha portato allo sviluppo degli strumenti e ne descrive caratteristiche e principi.

Wer sich über Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen informieren will, der findet genügend relevante wissenschaftliche und zum Teil auch sehr praxisorientierte Konzepte. Wer sich für die Qualität einer flächendeckenden Fremdsprachen-Evaluationspraxis in den Schulen interessiert und nach wirksamen und konsequenten Anwendungen dieser Konzepte sucht, der wird höchstens hier und dort „Lichtblicke“ entdecken. Warum werden überzeugende Konzepte so zögernd umgesetzt? Ich wage eine Erklärung: Die Komplexität der Evaluationskonzepte steht der Komplexität der ganzheitlichen Situation „Schule“ gegenüber. Nur selten kommt es zu einer Kooperation zwischen diesen beiden „Grössen“; die eine fühlt sich durch die Gegenwart der andern überfordert. Das Ausarbeiten von Lernkontrollen zu *Bonne chance! 1, 2 und 3* sollte der Versuch einer Annäherung dieser beiden Komplexitäten sein.

Beginn 1984

Im Vorwort des Dossiers zum 3. Schweizerischen Forum Langue 2 in Les Avants zum Thema „Grundlagen zur Evaluation mündlicher Schülerleistungen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht“ heisst es: „Dans le bilan qu'il a dressé au terme de ce Forum suisse, monsieur G. Lüdi a exprimé le souhait de voir se créer des forums régionaux où les enseignants élaboreraient des tests d'évaluation pour un manuel précis.“ (EDK 1984: 7) Der Dokumentationsteil des Dossiers führt dann direkt zur Entste-

hung der Lernkontrollen zu *Bonne chance!*: „Die von einer Arbeitsgruppe aus dem Kanton Solothurn vorgelegten Lernkontrollen (vorwiegend zur Überprüfung der schriftlichen Kompetenz) belegen, dass Lehrpersonen sehr wohl in der Lage sind, brauchbare Beurteilungsformen zu entwickeln. Was bleibt also noch zu tun? Ähnliche Kontrollaufgaben zur Überprüfung mündlicher Schülerleistungen auszuarbeiten.“ (EDK 1984: 197) Der Initiator der ganzen Bewegung, Bruno Käsermann, suchte von da an Interessierte für eine konkrete Mitarbeit.

Ein Projekt der NWEDK (Nordwestschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz) und des BLMV (Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag)

Es setzte in der Folge ein interkantonalen Arbeitsprozess ein, an dem Lehrpersonen, FachdidaktikerInnen und andere am Bereich Fremdsprachen Interessierte beteiligt waren. Das Entwickeln von brauchbaren Evaluationsformen wurde in der *Arbeitsgruppe Sprachen* der NWEDK zum Projekt erklärt, an dem sich auch deren Präsident und mehrere Mitglieder beteiligten.

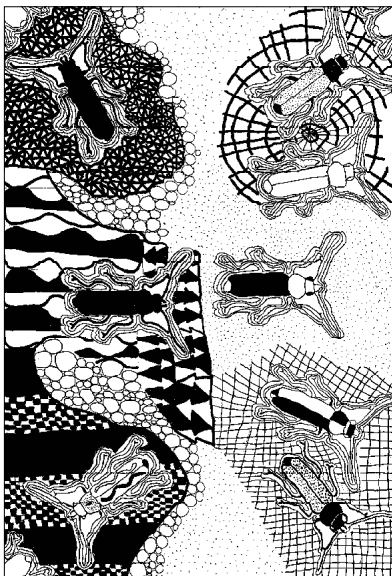
Es ist zu erwähnen, dass zu Beginn des Arbeitsprozesses weder das Autorenteam noch der Verlag von *Bonne chance!* beteiligt waren. Ich erachte es als entscheidenden Schritt, dass der Evaluationsbereich nach und nach zu einem gemeinsamen Anliegen wurde. In der Überarbeitung der drei Bände von *Bonne chance!* wurden wichtige Elemente der ganzen Evalua-

tionsdiskussion integriert: das Sichtbarmachen der Lernziele für die Lernenden, die innere Differenzierung, die Selbstkontrollen am Ende jeder Lerneinheit, der Lernpass im Übungsbuch, usw. Die Evaluation war zu einem zentralen Thema in der ganzen Lehrmittelarbeits geworden. Das ist in der Lehrmittelbranche auch heute noch keine Selbstverständlichkeit

Merkmale des Arbeitsprozesses

Die Lernkontrollen zu *Bonne chance!* sind eine Arbeit aus der Basis, die ganz bewusst folgenden Kriterien genügen wollte:

- Die Hauptbeteiligten sind Personen, die von der ganzheitlichen Situation „Schule“ direkt betroffen sind, also Lehrerinnen und Lehrer.
- Die Fragen werden aus der Perspektive der schulischen Praxis angegangen, und diese ist immer auch interdisziplinär.
- Das Arbeitsergebnis widerspiegelt das Vorhandensein einer sinnvollen praktischen Theorie.
- Der Arbeitsprozess ist langfristig und zyklisch und lässt Entwicklung zu.
- Verschiedene Sichtweisen und Perspektiven werden eingebracht (Un-



terrichtende, Fachdidaktik, kantonale Gegebenheiten, ...) und miteinander konfrontiert.

- Praktiker und Praktikerinnen bringen ihr Wissen und ihre Ansichten durch eine gemeinsame Arbeit öffentlich zum Ausdruck.
- Die bestehenden Bedingungen der Lehrerarbeits werden berücksichtigt, und es soll zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen am Arbeitsplatz Schule kommen.

Orientierung an der Entwicklung in Evaluationsfragen

Die Lernkontrollen zu *Bonne chance!* sind keine wissenschaftliche Arbeit. In den langfristigen und zyklischen Arbeitsprozess wurden jedoch kontinuierlich aktuelle Entwicklungen einbezogen. Mit dem Fortschreiten der Arbeiten fühlten wir uns mehr und mehr den folgenden Grundsätzen verpflichtet:

- Die Lernenden in Bezug auf die wichtigsten Lernziele beurteilen;
- Das Augenmerk vor allem auch auf den Lernweg der Lernenden richten (formative Beurteilung);
- Formen der Selbstbeurteilung von Anfang an einbeziehen;
- Ganzheitliche Beurteilung anstreben: Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Individual- und Arbeitsverhalten;
- Verschiedene Beurteilungsinstanzen vorsehen: Lehrperson, Lernende, Klasse, Partner, Gruppen;
- Ausserschulisches Lernen einbeziehen;
- Einbezug des Europäischen Sprachenportfolios;
- Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft des eigenen Lernprozesses im Zusammenhang mit dem offiziellen Lernprogramm aufzeigen;
- Noten als eine verdichtete Mitteilungsförm ansehn, die sich aus verschiedenen Bereichen zusammensetzt: Prüfungen, Lernkontrollen, Beobachtungen, Projekte, usw.

Ideensammlung im Hinblick auf eine Weiterentwicklung

Im Moment sind die Lernkontrollen zu *Bonne chance!* als eine Ideensammlung zu betrachten, die von der Praxis für die Praxis erarbeitet wurde. Sie sind ein Versuch, „das pädagogische Wissen einzelner Lehrerinnen und Lehrer aus der privatistischen Isolation zu befreien.“ (Altrichter/Posch 1998: 19) Die interkantonale Arbeitsgruppe geht davon aus, dass aus der Diskussion und der Arbeit rund um das Beurteilen von Schülerleistungen im Fremdsprachenunterricht weitere Produkte entstehen werden, die bestimmte Gütekriterien auch konsequenter berücksichtigen können als wir das vor allem aus zeitlichen Gründen konnten. Gute Evaluationsformen brauchen viel Zeit und Ressourcen.

Literatur

- ALTRICHTER, H., POSCH, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.
- INTERKANTONALE ARBEITSGRUPPE NWEDK (1995, 1997, 2000): *Lernkontrollen zu „Bonne chance!“ Band 1, 2 und 3*. Bern, Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag (BLMV).
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (1984): *Grundlagen zur Evaluation mündlicher Schülerleistungen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Dossier L2, Nr. 1, Bern, EDK-Sekretariat.

Ida Bertschy

Fachdidaktikerin Fremdsprachenunterricht, Mitglied der interkantonalen Arbeitsgruppe zur Entwicklung von Lernkontrollen für das Lehrwerk *Bonne chance!*, in der über 15 Jahre ca. 30 Personen gearbeitet haben.

Thomas Studer
Freiburg

Internationale Sprachenzertifikate aus der Sicht von Schweizer TestautorInnen

Aspekte der Testentstehung am Beispiel des *Zertifikats Deutsch*, der *Zentralen Mittelstufenprüfung* und der *DELF/ DALF-Diplome*

I certificati linguistici internazionali sono oggi confrontati con nuove esigenze come ad es. una nuova concezione della lingua d'arrivo. In questo articolo ci si chiede come queste nuove e in genere impegnative esigenze vengano recepite dagli operatori che in Svizzera elaborano strumenti e test di valutazione. Si tratta di mettere a fuoco alcuni degli aspetti che, caratterizzando lo sviluppo e la trasformazione dei test, assicurano almeno parzialmente l'elevata qualità richiesta dai certificati internazionali. Nella prima parte dell'articolo vengono presentati due modelli per lo sviluppo di tests, il Zertifikat Deutsch e la Centrale Mittelstufenprüfung da un lato e il DELF/DALF-Diplome dall'altro. Nella seconda parte si propone un'intervista raccolta con autori svizzeri di strumenti di valutazione e tests.

Viele Lernerinnen und Lerner wollen ihre Lernanstrengungen beurteilen und beurteilen lassen – sei es aus subjektiven Interessen (Selbstvergewisserung, Organisation des eigenen Lernprozesses) oder aus instrumentellen Gründen (Nachweis von Sprachkenntnissen z.B. bei Bewerbungen). Dabei spielten international anerkannte Ausweise schon immer eine zentrale Rolle, und diesen Ausweisen kommt heute, im Zuge der fortschreitenden Internationalisierung und Globalisierung, eine noch grössere Bedeutung zu. Gleichzeitig werden internationale Sprachprüfungen aber auch mit neuen Ansprüchen konfrontiert: Die weiter zunehmende Mobilität fördert auch das Bedürfnis der Lernenden, die angestrebten Sprachkenntnisse möglichst weiträumig einsetzen zu können, diese also wenn möglich nicht nur auf ein einzelnes Land zu beziehen, sondern die nationalen Varianten einer Sprache (z.B. das belgische und das schweizerische Französisch oder das österreichische und das schweizerische Deutsch) mit zu berücksichtigen. Wenn es gelingt, diesen neuen Ansprüchen Rechnung zu tragen, gewinnen die Diplome und Zertifikate weiter an Attraktivität, und zwar, und das ist wichtig, nicht nur für den weltweiten Kreis von AdressatInnen, sondern speziell auch für Schweizer KandidatInnen (Französischdiplome z.B. für Jugendliche an kaufmännischen Berufsschulen in der Deutschschweiz, Deutschzertifikate beispielsweise für MaturandInnen im Tessin): Abschlüsse, in denen auch sprachliche und kulturel-

le Besonderheiten der Schweiz vorkommen, lassen eben diese Besonderheiten als etwas Akzeptiertes und Gleichwertiges erscheinen, und das dürfte die Lernmotivation positiv beeinflussen.

Wie aber präsentieren sich die allgemein hohen Ansprüche an moderne Sprachenzertifikate für die Testautorinnen und -autoren? Wie z.B. gehen Schweizer TestkonstrukteurInnen mit den Forderungen nach authentischen Testmaterialien um? Welche Testentstehungs- und Umarbeitungsprozesse sind eigentlich mit einer Grundlage für die hohe Qualität, die von internationalen Sprachenzertifikaten und –diplomen erwartet wird?

Diese Fragen sollen in der Folge etwas ausgeleuchtet werden – exemplarisch und in Form eines Werkstattberichts. Zur Sprache kommen v.a. das neue *Zertifikat Deutsch (ZD)*, die *Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)* sowie die *DELF/DALF-Diplome*; vgl. Kasten. Basis dieses Beitrags sind schriftliche Interviews, die mit den DaF-Testautorinnen *Sigrid Andenmatten* und *Dietlinde Ebeling* und mit einem Mitglied des DELF-Autorenteams, *Jacques Heller*, durchgeführt wurden (siehe Kasten).

Die *DELF/DALF-Diplome* einerseits und das *ZD* sowie die *ZMP* andererseits repräsentieren zwei Modelle der Testentstehung. Im ersten Teil des Beitrags werden kurz einige grundsätzliche Unterschiede und Parallelen der beiden Modelle angesprochen. Im zweiten Teil sind einige der (z.T. gekürzten) Antworten der Interview-

Das neue Zertifikat Deutsch (ZD)

- wird seit Anfang 2000 angeboten;
- wurde im Rahmen einer deutsch-österreichisch-schweizerischen Kooperation im Prüfungsbereich DaF entwickelt;
- die Prüfungssätze werden von TestautorInnen in Deutschland, Österreich und der Schweiz erstellt;
- ist auf der Stufe B1 (Threshold) der sechstufigen Kompetenzskala des „European Framework“ situiert.

Informationen:

- <http://www.sprachenzertifikate.de/tests/Deutsch/ZD.htm> (Kurzbeschreibung mit Beispielen)
- Goethe-Institut, ÖSD, EDK, WBT (Hrsg., 1999): *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*, Frankfurt a.M., Weiterbildungs-Testsysteme GmbH. (Gesamtdarstellung einschliesslich genauer Angaben zur Trägerschaft)
- Gick, Cornelia, unter Mitarbeit von Reiner Schmidt (2000): *Zertifikat Deutsch. Der schnelle Weg. Ein Programm für die Prüfungsvorbereitung*, Berlin et al., Langenscheidt. (enthält eine Zusammenfassung der Neuerungen)

Die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP neu)

- wird seit 1996 angeboten;
- wurde vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit Österreich und der Schweiz entwickelt;
- ist auf Level 4 der ALTE-Skala (=Stufe C1 (Proficiency) im „European Framework“) eingestuft.

Informationen:

- <http://www.goethe.de/z/pruef/depangeb.htm> (Kurzbeschreibung und Aufgabenbeispiele)
- Goethe-Institut (Hrsg., 2000): *Zentrale Mittelstufenprüfung. Prüfungsziele und Testbeschreibung*, München, J. Gotteswinter GmbH [2., veränderte Auflage]. (umfassendere Darstellung)
- Flügel, Christoph (1996): *Berufsmaturität, Sprachenportfolio und internationale Sprachdiplome*, in: *Babylonia* 1/1996, S. 49-57. (mit Informationskasten)

Die DELF/DALF-Diplome

- wurden 1985 durch das französische Bildungsministerium geschaffen und 1992 in ihrer Struktur leicht modifiziert;
- werden heute in vielen Ländern, darunter der Schweiz, erstellt und angeboten (nationale, von Frankreich autorisierte Prüfungen);
- sind modular organisiert und umfassen die beiden *DELF-Diplome* (Diplôme d'Etudes en Langue Française Premier et Second Degré) und das *DALF-Diplom* (Diplôme Approfondi de Langue Française).

Informationen:

- <http://www.ciep.fr/langue/delfdalf/index.htm>. (übersichtliche Darstellung der einzelnen Einheiten; Beispiele inklusive Hörproben)
- <http://www3.itu.int/AMBASSADE/France/Berne/linguifr.htm>. (Informationen zur Situation in der Schweiz, darunter zur Integration der DELF-Diplome in die kaufmännische Berufsmatura, zu ECO 4 (Examen de contrôle) und zu EAD (Examen d'accès direct))
- Venturelli, Mireille & Juliette France (1996): *DELF/DALF: modularité des unités capitalisables*, in: *Babylonia* 1/1996, S. 58 - 60. (Kurzinformation aus Schweizer Sicht)

Die InterviewpartnerInnen

Sigrid Andenmatten

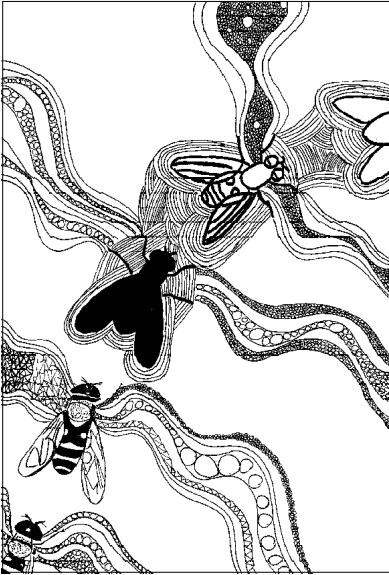
- Kursleiterin für Deutsch als Fremdsprache im Sprachenzentrum der Universität Lausanne;
- unterrichtet u.a. auf der Mittelstufe und ist mit den Niveaus des *ZD* und der *ZMP* sehr vertraut;
- hat für das neue *ZD* Testteile zum Lese- und Hörverstehen, zu den Sprachbausteinen und zum mündlichen Ausdruck konstruiert, für die *ZMP* Subtests zum Leseverstehen.

Dietlinde Ebeling

- Kursleiterin für Deutsch als Fremdsprache im Sprachenzentrum der Universität Lausanne;
- unterrichtet u.a. auf der Mittelstufe und ist mit den Niveaus des *ZD* und der *ZMP* sehr vertraut;
- hat für das neue *ZD* Testteile zum Lese- und Hörverstehen, zu den Sprachbausteinen und zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck konstruiert, für die *ZMP* Subtests zum Leseverstehen.

Jacques Heller

- Lehrer für Französisch an der Handelsschule KV in Liestal/BL;
- arbeitet seit mehreren Jahren im *DELF-Autorenteam* der Schweiz mit;
- hat bisher *DELF-A1 und -A2 Teile*, die sowohl mündliche als auch schriftliche Komponenten umfassen, konstruiert und die anderen *DELF-Teile* mitbeurteilt.



partnerInnen auf praxisbezogene Fragen zur Testentstehung abgedruckt.

1. Zwei Modelle der Testentstehung: Vergleich der DELF/DALF-Diplome mit dem ZD und der ZMP unter einigen grundsätzlichen Aspekten

- Die DELF/DALF-Testsätze entstehen vollumfänglich in der Schweiz (länderspezifische, von Frankreich autorisierte Prüfungen), die Testsätze des ZD und der ZMP dagegen werden von TestautorInnen in Deutschland, Österreich und der Schweiz erstellt (bei den neuen Testsätzen der ZMP kommt es allerdings zu Abweichungen von diesem Prinzip).
- Testkonstrukteure der DELF/DALF-Diplome betreuen die Testsätze in der Regel auch redaktionell, beim ZD und bei der ZMP hingegen erfolgt die Testkonstruktion und die redaktionelle Arbeit an den Testsätzen im Grundsatz durch verschiedene Personen.
- Ein dritter Unterschied besteht darin, dass neu erstellte Prüfungssätze des ZD und der ZMP erprobt wer-

den (Stichproben von jeweils ca. 100 ProbandInnen aus verschiedenen Sprachkursen), was bei Testsätzen der DELF/DALF-Diplome nicht der Fall ist.

- Eine wichtige Gemeinsamkeit beider Modelle ist, dass in den zuständigen Gremien nach dem Konsensprinzip verfahren wird, wenn Testteile beanstandet oder zurückgewiesen werden: Über die Notwendigkeit von Umarbeitungen und neue Vorlagen wird einvernehmlich und gemeinsam entschieden, und das bedeutet auch, dass die Entscheidung breit abgestützt und gut begründet sind. Bei den DELF/DALF-Diplomen wird dies derzeit durch ein Team von 14 AutorInnen garantiert, das von Paul Mauriac präsiert wird, beim ZD durch eine trinational zusammengesetzte, aus vier Personen bestehende Testkommission, die alternierend von den deutschen, österreichischen und Schweizer Partnern geleitet wird. Die Testkommission des ZD prüft die Entwürfe zweimal genau: ein erstes Mal bei der Konfektionierung der Testsätze (kritische Sichtung und Abgleichung der Entwürfe mit den Rahmenvorgaben der Lernzielbroschüre, inklusive Überprüfung des lösungsrelevanten Wortschatzes anhand von Wortlisten), das zweite Mal aufgrund der Erprobungsergebnisse und gestützt auf Gutachten von erfahrenen LehrerInnen und PrüferInnen.

2. Zur Praxis der Testentstehung: Interview mit den TestkonstrukteurInnen Sigrid Andenmatten (SA), Dietlinde Ebeling (DE) und Jacques Heller (JH)

Welche Testteile geben besonders viel zu tun, welche sind weniger aufwändig?

- SA: Sehr aufwändig ist die Material-

suche, und zwar v.a. für Hörtexte und Lesetexte: Man muss Texte finden, die nicht zu lang oder eventuell ohne wichtigen Informationsverlust kürzbar sind, die zu einem bestimmten Themenbereich gehören und die doch nicht zu spezifisch sind. Eine grosse Hilfe ist aber das Internet: Man hat Zugang zu den verschiedensten Quellen und die Auswahl ist wirklich sehr gross. - Das erste Ausarbeiten der Items geht dann relativ schnell (weil ich schon bei der Textauswahl darauf achte, dass genügend Informationen für die Konstruktion der Items vorhanden sind), das definitive Ausfeilen dagegen kann sehr zeitaufwändig sein: alle Items müssen eindeutig zu beantworten sein, und zwar immer mit Hilfe des Textes, nicht aufgrund irgendeines eventuellen Vorwissens...

- DE: Der Zeitaufwand ist enorm, besonders beim ersten Mal. Bei der Suche nach einer passenden Grafik für die mündliche Prüfung bin ich fast verrückt geworden, zumal in der Schweiz eine Quelle wie der Globus-Kartendienst für Deutschland fehlt. Fündig geworden bin ich dann schliesslich beim Bundesamt für Statistik. Die Materialsuche für das ZD ist auch deshalb aufwändig, weil niveaubedingt nur relativ wenige Themen in Frage kommen.
- JH: Der Zeitaufwand ist unterschiedlich. Manchmal hat man sehr schnell die nötigen Karikaturen, Lese- oder Hörtexte gefunden, manchmal muss man mühsam und lange suchen, bis man geeignetes, sprachlich und vom Thema her geeignetes Material gefunden hat. Es ist ebenfalls schwierig, den Zeitaufwand für das Ausarbeiten der verschiedenen DELF-Module zu vergleichen.

Welche Aufgabentypen konstruierst du gerne, welche gar nicht?

- SA: Ich mache eigentlich alles sehr gern... Mehrfachauswahlaufgaben beim Leseverstehen, also Items in

Form von Dreier-multiple-choice-sets, finde ich relativ schwierig auszuarbeiten, da sie drei sehr ähnliche Aussagen enthalten, sich dabei aber klar voneinander unterscheiden müssen. Hinzufügen möchte ich, dass Aufgaben bei Lesetexten einfacher zu realisieren sind als bei Hörtexten, vor allem bei authentischen Hörtexten.

- **DE:** Gut zu machen sind die Leseaufgaben der *ZMP*, bei denen Standpunkte erkannt und Texte ergänzt werden müssen. Mühe habe ich mit den Grafiken bei den mündlichen Aufgaben im *ZD*: Die Interpretation von Grafiken passt m.E. eher in wirtschaftlich orientierte Prüfungen. Interessant, aber schwierig zu realisieren sind die Hörverstehensteile, besonders, wenn man den Anspruch der Authentizität einlösen will.
- **JH:** Die *A2-Prüfung* verlangt Kreativität, das gefällt mir. Man muss ein gutes Thema für den schriftlichen Teil finden, ein Thema, das der Zielgruppe geläufig ist, dass eine Meinungsäußerung erlaubt. Das Verfassen der Rollenspiele in der mündlichen *A1-Prüfung* kann auch spannend sein. Bei allen Prüfungsteilen hat der Autor eine grosse Einflussmöglichkeit. Generell ist das Verfassen von Prüfungen eine dankbare, kreative Aufgabe.

Für TestkonstrukteurInnen gibt es Richtlinien. Lassen dir diese Richtlinien genügend Spielraum und wie gehst du damit um?

- **SA:** Einerseits finde ich die Richtlinien, d.h. die Hinweise für Textkonstrukteure sehr wichtig, da sie mir einen Rahmen geben, in dem ich mich bewegen kann, aber andererseits finde ich manche Vorgaben nicht sehr logisch, wie z. B. beim *ZD* die Items des Hörverstehens vor der eigentlichen Aufnahme des Hörtextes auszuarbeiten, da sich bei der Aufnahme am Text noch etwas ändern kann. Ich fände es besser,

die Interviews z. B. spontan mit einem Gesprächspartner aufzunehmen, sie dann zu transkribieren und die Items erst im Anschluss daran auszuarbeiten. Da könnte ich auch besser abschätzen, ob die Beantwortung der Items während des Hörens realisierbar ist.

- **DE:** Ich habe keinen Spielraum feststellen können.
- **JH:** Unser Spielraum wird unter anderem durch ein Büchlein vorgegeben, das wir immer wieder zu Rate ziehen, es heisst "le guide des concepteurs" und wurde von der *commission nationale* in Paris herausgegeben. Darin wird der Spielraum für alle Prüfungen und alle Länder definiert. Generell muss man sagen, dass dieser Spielraum eine kreative Prüfungsgestaltung ermöglicht. - Als Autor sollte man die ganze Bandbreite der Richtlinien ausnützen. Beim Leseverstehen zum Beispiel gilt es eine möglichst vielfältige Art von Fragentypen zu verwenden.

Wo und wie entsteht die Prüfung eigentlich, die du (mit)konstruierst und welchen Weg nehmen dann die von dir vorgeschlagenen Prüfungsteile?

- **DE:** Die Ausarbeitung der einzelnen Teile erfolgte zwar allein, aber der gegenseitige Austausch (mit *Sigrig Andenmatten* und anderen Kolleginnen) war schon wichtig: Diskussionen, Probelesen, Korrekturlesen... Einzelarbeit bei der Testkonstruktion war möglich, weil *Sigrig Andenmatten* und ich das Niveau der *ZMP* und des *ZD* durch jahrelange Unterrichtserfahrung ziemlich gut kennen.
- **SA:** Meine ausgearbeiteten Testteile des *ZD* habe ich der Testkommission geschickt. Ich bekam dann ein Protokoll von der Redaktionssitzung der Testkommission und die Teile des *ZD* mit Verbesserungsvorschlägen, die ich dann noch ausgeführt habe. Bei der *ZMP* be-

kam ich auch ein Echo, was meine Textauswahl betraf, und die fertigen Prüfungssätze, in denen meine LV-Teile benützt worden waren. So konnte ich die definitiven Resultate meiner Arbeit sehen.

- **JH:** Die einzelnen Prüfungen werden zuerst den anderen Mitgliedern des Teams verschickt, die für die jeweilige Session verantwortlich sind. Viermal pro Jahr, weil vier Prüfungssessionen vorgesehen sind, kommen die Prüfungsautoren zusammen, in Bern, und besprechen die jeweilige Session. Eine zusätzliche Besprechung pro Jahr findet nach Bedarf statt. Wenn eine Prüfung ganz oder teilweise zur Überarbeitung zurückgegeben wird, muss sie der Gruppe nochmals vorgelegt werden.

Probierst du die einzelnen Testteile informell aus, bevor du sie weiterleitest?

- **SA:** Ja, ich habe die Subtests immer mit mehreren Personen ausprobiert, aber nicht mit meinen Lernenden, sondern mit aussen stehenden Personen, die ungefähr das Niveau der entsprechenden Prüfung hatten. Und es war mir eine grosse Hilfe, denn sie teilten mir mit, wenn ein Item nicht eindeutig oder klar war oder eine mündliche Aufgabenstellung nicht verständlich verfasst war.
- **DE:** Eine informelle Erprobung erfolgt zum einen durch KollegInnen, die das gleich Niveau unterrichten, zum andern durch eine Semesterassistentin französischer Muttersprache (*ZOP-Niveau*) – und durch meinen zweisprachigen Sohn. So lässt sich wenigstens alles Unverständliche eliminieren.
- **JH:** Das kommt vor, ist aber nicht die Regel und wird nicht systematisch gehandhabt.

“Authentizität” ist ein Schlüsselbegriff in der Diskussion über das moderne Sprachenlernen und -

lehren. Was bedeutet “Authentizität” z.B. für die Auswahl von Lesetexten?

- **SA:** Wenn man von Plurizentrismus spricht, sollte man auch von Authentizität sprechen, d.h. Hör- und Lesetexte aus Schweizer, österreichischen und deutschen Quellen zu allgemein aktuellen Themen wählen, die die Kultur des entsprechenden Landes repräsentieren und die Eigenarten der Sprache einer Region erkennen lassen.
- **DE:** Lesetexte suche ich im allgemeinen in Schweizer Regionalzeitungen oder z.B. auch in Gratisanzeigen wie der *Coop-Zeitung*. Den Aufgabentyp “Schriftlicher Ausdruck” schreiben wir selbst.
- **JH:** Im Leserverstehen werden schon ab dem Niveau *DELFA3* authentische Zeitungstexte verwendet. Manchmal werden sie gekürzt oder einzelne Wörter werden weggelassen. Wir verwenden nach Möglichkeit Artikel aus der *Suisse romande*, haben aber selbstverständlich auch schon Zeitungen aus Frankreich benützt. Das Thema und die Stil- und Sprachebene der einzelnen Texte müssen dem jeweiligen Modul angepasst sein. Um ein Beispiel zu nehmen: in der *DELFA6-Prüfung* können die Kandidaten Texte aus einem bestimmten Gebiet wählen, *sciences humaines et sociales* oder *sciences économiques ou juridiques* um zwei davon zu nennen. Die Prüfungsautoren müssen bei der Auswahl der Texte auf diese Einteilung achten.

Welches Zielpublikum hast du vor Augen, wenn du z.B. einen Sprech Anlass oder einen Schreib Anlass konstruierst?

- **SA:** Im Hinblick auf die allgemeinen Sprachdiplome habe ich ein Zielpublikum vor Augen, das aus den verschiedensten Kulturen und Orten stammt, in Deutschland, Österreich, der Schweiz oder auch in Ägypten, an der Elfenbeinküste,

in Norwegen oder in Chile an Hand von Lehrbüchern mit Hilfe von Lehrenden oder im Selbststudium Deutsch als Fremdsprache lernt. Für mich bedeutet das: Texte, Schreib- und Sprech Anlässe zu wählen, die keine Tabuthemen ansprechen, wie z. B. Sexualität, politischer oder religiöser Extremismus, die keine Vorurteile gegenüber bestimmten Kulturen oder bestimmten Gesellschaftsgruppen ausdrücken, die keine zu breiten Vorkenntnisse voraussetzen (wie z. B. beim Thema “Informatik”), die für Jugendliche und Erwachsene interessant sein können.

- **DE:** Ich orientiere mich an unseren KursteilnehmerInnen: Jüngere bis ältere Erwachsene, Studierende, aber auch Personen, die im Berufsleben stehen.
- **JH:** Im *DELFA-Autorenteam* sind Lehrer und Lehrerinnen vertreten, die in sehr unterschiedlichen Klassen unterrichten, das heisst, dass wir darauf achten nicht nur ein spezielles Zielpublikum anzusprechen. Ein Mitglied unserer Gruppe bereitet zum Beispiel in Genf unter anderem Araber auf die *DELFA-Prüfungen* vor. Er erinnert uns zum Glück immer wieder daran, dass Fragen und Texte auch für Menschen verständlich sein müssen, die aus einer anderen Kultur kommen. - Eine eigentliche *DELFA-Prüfung* für Jugendliche gibt es nicht. Die Prüfungen müssen von allen Altersschichten abgelegt werden können. Es ist aber schon so, dass wir darauf achten, gerade in den *DELFA1* und *A2-Prüfungen* Themen anzubieten, die sich auch für Jugendliche eignen.

Was nicht gefragt wurde, was mir aber wichtig ist:

- **SA:** Einmal abgesehen von einigen für mich mühsamen Informationspannen hat mir diese Arbeit sehr viel Spass gemacht, indem sie mir erlaubt hat, über Tests im Allgemeinen viel mehr nachzudenken (was will ich prüfen, warum, wie...?) und

sprachliche Feinheiten zu erarbeiten. Ausserdem konnte ich die Tests von der Konstruktionsseite her sehen, d.h. ich konnte erkennen, dass es nicht immer unbedingt evident ist, Items zu verfassen, die eindeutig, klar und einem breiten Publikum verständlich sind und wieviel Arbeit und Koordination dahinter stecken. Und mir ist noch bewusster geworden, wie wichtig der trinationale Aspekt im Unterricht ist, nicht nur vom grossen Deutschland zu sprechen, sondern auch von den anderen deutschsprachigen Regionen und Ländern und von deren Kultur und Besonderheiten.

- **DE:** Wesentlich effizienter und gleichzeitig professioneller wäre die Arbeit, wenn man regelmässig die gleichen Testteile erarbeiten würde. - Insgesamt ist es schon interessant, Prüfungsteile zu erstellen, denn das hilft bei der Einschätzung von Prüfungen und auch bei der Beurteilung von neuen Prüfungsvorbereitungsmaterialien.
- **JH:** Eine wichtige Frage scheint mir, wieso die *DELFA-Prüfungen* einen solchen Erfolg haben. Ich glaube, dass der Lernende heute einen Bedarf nach Evaluation hat. Er will seine sprachlichen Fähigkeiten situieren können. Er will moderne, kommunikative Prüfungen, die ein Französisch bewerten, das er im Beruf oder im Alltag brauchen kann. Die *DELFA/DALFA-Prüfungen* entsprechen diesen Erwartungen.

Thomas Studer

arbeitet als Lektor für Deutsch als Fremdsprache am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF) der Universität Freiburg/Schweiz. Er unterrichtet u.a. auf der Mittelstufe. Im Rahmen eines von der EDK finanzierten, trinationalen Projektes zur Entwicklung und Revision internationaler Sprachdiplome für Deutsch als Fremdsprache hat er an der Revision des *ZD* mitgearbeitet und ist Mitglied der *ZD-Testkommission* und der Steuerungsgruppe dieses Projekts.

Tema

Bruno Frischherz (fri)
Cornelia Gick (CG)
Peter Lenz (pl)
Günther Schneider (GSch)
Thomas Studer (Stu)

Nützliche Internet-Adressen, Zeitschriften und Bücher zum Thema

Internet-Adressen

FULCHER, G.: *Resources in Language Testing Page*. Online, <http://www.surrey.ac.uk/ELI/ltr.html>.



Die Web-Seiten von Glenn Fulcher, Universitätsdozent in Surrey (GB) sind nicht eben schön, aber reichhaltig. Die Stärke der "Resources in Language Testing" sind die verschiedenen Sammlungen von zahlreichen, nach Kategorien geordneten und meist kommentierten Links zu anderen Web-Adressen, die mit dem Testen zu tun haben.

Die Sammlung *The Links*, alias *The Language Tester's Guide to Cyberspace*, umfasst Hunderte von kommentierten Web-Adressen, die zu Sites von kommerziellen und öffentlichen Organisationen, Vereinigungen, Universitäten, Zentren usw. hinführen; dazu kommen Datenbanken, Sammlungen von Online-Sprachtests, Sites, die sich mit ethischen Aspekten des Testens befassen oder Statistikprogramme vergleichen und anbieten. *Articles & Reviews* ist eine Sammlung von gegen 100 online zugänglichen Artikeln aus dem Bereich des *language testing*.

Weitere Links führen zu einem aktuellen **Konferenzkalender**; zu einem **Register**, in das sich alle am Testen Interessierten eintragen können; zur **International Language Testing Association (ILTA)** und zur Datenbank der Zeitschrift *Language Testing*. Unterhaltungswert haben ein **Wissenstest für Tester**, den man sogar

korrigieren lassen kann, und eine **FAQs**-Seite mit einer Sammlung von Video-Aufnahmen, in denen bekannte Köpfe aus der *Testing*-Gilde grundlegende Dinge erläutern. (pl)



www.alte.org

Die Website stellt die Vereinigung "Association of Language Testers in Europe (ALTE)" vor und gibt einen **Überblick über das Niveausystem von ALTE** mit ausführlichen **Beschreibungen der fünf Niveaustufen**. Zugänglich ist ausserdem der "**Code of Practice**", in dem die Verpflichtungen der ALTE-Mitglieder und der entsprechenden Prüfungsstellen festgehalten sind. Neben einer kurzen Information über **laufende Projekte** von ALTE gibt es ein kurzes **Glossar** mit Erläuterungen zu Begriffen aus dem Bereich des Testens und vor allem ausführliche **Beschreibungen zu den Prüfungen**, die für inzwischen zwölf Sprachen von ALTE-Mitgliedern angeboten werden. Da lässt sich beispielsweise schnell nachschauen, wie es die Prüfungsinstitutionen mit dem Vortesten ihrer Prüfungen bzw. der Transparenz in Bezug auf das "Pretesting" halten: keinerlei Vortest (z.B. für Dänisch und Letzeburgisch), wenig oder eher vage Angaben (z.B. für Italienisch-Examen der Università per Stranieri von Perugia), informelle Erprobung etwa durch Befragung von Lehrern (z.B. für Prüfungen der Alliance Française) oder systematische

Vortests mit statistischer Auswertung auf Item-Ebene (z.B. für die Cambridge-Prüfungen und Prüfungen des Goethe-Instituts und des Deutschen Volkshochschulverbands).

Für eine Vereinigung europäischer Sprachtester erstaunlich - oder doch bezeichnend? - ist die ganze Homepage einsprachig englisch, obwohl das Handbuch von ALTE mit den entsprechenden Texten in verschiedenen Sprachen gedruckt vorliegt. Aber wertvoll und praktisch sind die **LINKS**, die zu den Web-Seiten der Mitglieder führen. (GSch)

Zeitschriften

PRIMAR. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich. Heft 19: Evaluation, 7. Jahrgang, Oktober 1998, 64 Seiten.



PRIMAR wendet sich speziell an Lehrerinnen und Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache in der Primarschule unterrichten. Das Themenheft "Evaluation" enthält insgesamt elf Be-

richte aus der Unterrichtspraxis von Lehrerinnen und Lehrern vorwiegend aus osteuropäischen Ländern, in denen Deutsch z.T. bereits ab der ersten, vielfach ab der dritten Klasse unterrichtet wird. Evaluation, hier vor allem verstanden als Beobachten von Lernprozessen und Feststellen von Lernfortschritten, ist immer eingebet-

tet in thematisch ausgerichtete Unterrichtseinheiten. Während eine Gruppe der Beiträge zeigt, wie man Lernprozesse durch gemeinsamen Rückblick auf den Unterricht bewusst machen kann (Beiträge von H. Andrássová, H. Org und R. Kabu, E. Tóthné), beschäftigen sich andere mit der Frage, wie im Unterrichtsprozess sinnvoll Lehrer-Feedback gegeben werden kann (M. Zbankova; K. Halinová et al.; H. Org und R. Kabu). Arbeitsblätter illustrieren die meisten Beiträge und regen zum Ausprobieren an. Den Praxisberichten schließt sich ein Grundsatzartikel von D. Larcher an, in dem Evaluation in der Primarschule aus der Sicht der TZI (Themenzentrierte Interaktion) betrachtet wird, sowie ein Artikel mit interessanten Lesehinweisen von U. Bliessener. (CG)

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 19: Benoten und Bewerten. 2/1998, 66 Seiten. (ISSN 0937-3160)



Das Themenheft von Fremdsprache Deutsch legt den Akzent auf einen Teilaspekt von Evaluation, auf "Bewerten und Benoten" der produktiven Fertigkeiten.

Der Einstieg ins Heft stimmt nachdenklich: Der Leser / die Leserin soll einen Schüleraufsatz bewerten und benoten. Andere haben das bereits getan. Die Ergebnisse, die in den Beiträgen von A. Altmeyer und R. Domisch sowie von D. Macaire vorgestellt werden, erstaunen nicht, erschüttern aber doch und zeigen, wie nötig die Diskussion um Beurteilungskriterien und -verfahren ist. Das Heft stellt verschiedene Ansätze vor.

In einem ersten Teil geht es um die Bewertung schriftlicher Textproduktion. Hervorzuheben ist hier vor allem der Artikel von M. Glaboniat, in dem die Autorin der Frage nachgeht, wie sich schriftliche Kompetenz möglichst valide und zuverlässig überprüfen lässt und welche Kriterien dabei zu beachten sind.

"Fremdbewertung, Selbsteinschätzung und Portfolio" bilden die thematische Klammer der vier Artikel im zweiten Teil. Während H.-E. Piepho in Anlehnung an das italienische Portfolio Frage- und Selbsterkennungsbögen vorstellt, die Einstellungen und Strategien der Lernenden beim Fremdsprachenlernen ermitteln sollen, und so den Lernenden ermöglichen sollen, sich ihrer eigenen Lernblockaden und Probleme bewusst zu werden, formuliert H. Geist ein Anforderungsprofil für einen guten Schüler anhand dessen die Lernenden ihr eigenes Verhalten situieren sollen. K. Yli-Renko stellt in ihrem Artikel das finnische Portfolio vor, L. Koch den Schweizer Entwurf zum Europäischen Sprachenportfolio.

Die Frage, wie mündliche Kompetenz bewertet werden kann, steht im Zentrum des dritten Teils. M. Perlmann-Balme stellt das Kriterienraster zur Bewertung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Zentralen Mittelstufenprüfung vor. M. Panusová plädiert für eine stärkere Berücksichtigung der Aussprache bei der Bewertung der mündlichen Kompetenz. Manches wäre zu diskutieren, z.B. ob es vertretbar und motivierend ist, ein Verhaltensprofil für Lernende aufzustellen, oder ob die vorgestellten Bewertungsraster sinnvoll und praktikabel sind. Andere zentrale Fragen, z.B. wie mündliche Testsituationen am sinnvollsten zu gestalten sind, ob als Einzel-, Paar- oder Gruppenprüfung, welchen Einfluss gewählte Verfahren auf die Bewertung haben, werden leider nicht näher thematisiert. Dennoch gibt es für die/den interessierte(n) Leser(in) einiges zu entdecken. (CG)

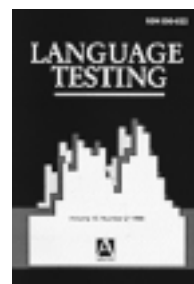
Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch: Lernerfolge bewerten. Jahrgang 33, Heft 37. Seelze: Friedrich Verlag 1999.



Das Themenheft diskutiert Evaluationskriterien für den Fremdsprachenunterricht und bietet konkrete Vorschläge für eine Veränderung der Evaluationspraxis. Einige Stich-

worte seien genannt: Gütekriterien für eine zuverlässige Leistungsmessung, Lernerfolgskontrollen innerhalb eines Textprojekts, eine Liste von 24 verschiedenen Verfahren zur Überprüfung der grammatikalischen Kompetenz und Performanz, Ideen für eine Leistungsbewertung im offenen Unterricht und die Leistungsmessung innerhalb eines Task-orientierten Unterrichts. Das Heft beinhaltet Grundsätzliches und Rezepthaftes und regt die Lesenden an, sich weiter mit dem Thema der Leistungsbeurteilung auseinanderzusetzen. (fri)

Language Testing, London: Arnold, Vol 17, 2000, 1+2. (ISSN 0265-5322)



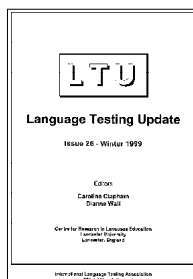
"Language Testing" ist die wichtigste Fachzeitschrift zum Testen in den Bereichen Muttersprache, Fremd- und Zweitsprache. Sie wird betreut von J. Charles Alderson

und Lyle F. Bachman. Schwerpunkte der rein englischsprachigen Zeitschrift sind Beiträge zur Entwicklung von theoretischen Modellen und empirische Forschungsarbeiten. Viele der grundlegenden Beiträge sind von Testspezialisten für Testspezialisten ge-

schrieben und setzen einige Vertrautheit mit Sprache und Verfahren der modernen Statistik voraus. Es sind also nicht unbedingt Artikel, in denen Fremdsprachenlehrer leicht anwendbare Anregungen für ihre regelmässige Beurteilungspraxis finden würden. Aber es gibt doch auch immer wieder Zeitschriftennummern oder Beiträge, welche für alle wichtig und auch zugänglich sind, die sich für die Entwicklungen auf dem Gebiet des Sprachtestens interessieren oder die an der Planung von Reform- oder Evaluationsprojekten im Bereich des Fremdsprachenlernens beteiligt sind. So enthält die erste Nummer des Jahres 2000 einen längeren, äusserst informationsreichen und gut lesbaren Artikel zur Situation des Sprachtestens an der Jahrhundertwende von Lyle F. Bachman, dessen Arbeiten für die Entwicklung auf diesem Gebiet in den letzten zehn Jahren richtungsweisend waren: "Modern language testing at the turn of the century: assuring that what count counts". Was für Bachman zählt ist u. a. eine Professionalisierung im Bereich des Sprachtestens, die Fragen der Validität und der Fairness des Testens ins Zentrum stellt. Die neueste Ausgabe (2/2000) ist eine Spezialnummer, herausgegeben von Pauline Rea-Dickins, die ganz dem Thema der **Beurteilung im frühen Fremdsprachenunterricht** gewidmet ist. Diese Nummer mit dem Titel "Assessing Young Learners" bringt in einem ersten Teil Artikel, in denen grundsätzliche Fragen der formativen und summativen Evaluation beim frühen Sprachenlernen diskutiert werden. Ein zweiter Teil berichtet über interessante Erfahrungen aus laufenden Projekten in Österreich, Norwegen und Italien. Dabei wird auch auf die Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung Wert gelegt. Die Lektüre dieser Spezialnummer ist ein Muss für alle, die sich in der Schweiz mit Frühenglisch, -französisch oder -deutsch befassen. (Das Inhaltsverzeichnis der neuesten Num-

mer kann auf dem Internet eingesehen werden auf der *Resources in Language Testing Page*. Online, <http://www.surrey.ac.uk/ELI/ltr.html>.) (GSch)

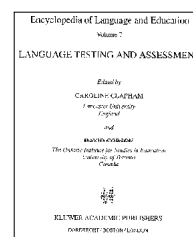
Language Testing Update (LTU). International Language Testing Association, Official Newsletter, Lancaster, Centre for Research in Language Education, Lancaster University.



Language Testing Update ist die Mitgliederzeitschrift der ILTA (International Language Testing Association) und bringt einzelne thematische Artikel. In der letzten Nummer (26, Winter 1999) sind die Antworten von rund 30 Testautoren abgedruckt, die auf eine Umfrage von J. Charles Alderson reagiert haben und berichten, wieviel Zeit sie zum Schreiben von Testteilen und -items brauchen und wie sie dafür bezahlt sind. Nützlich ist die Zeitschrift, abgesehen von Vereinsnachrichten, vor allem als Sammlung von aktuellen Informationen z.B. über Testorganisationen, neuere Publikationen, laufende Forschungsprojekte und Kongresse. Herausgeberinnen sind Caroline Clapham und Dianne Wall. Alle Beiträge sind englisch. (GSch)

Neuere Bücher

CLAPHAM, C. / CORSON, D. (eds.) (1997): *Language Testing and Assessment*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers (= *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 7). ISBN 0 521 67876 4.



Der siebte Band der "Encyclopedia of Language and Education", der auch separat erhältlich ist, ist zur Zeit das Buch, das den besten Überblick über den Stand der Forschung und Entwicklung im Bereich des Sprachtestens gibt. Er wurde herausgegeben von Caroline Clapham und David Corson und ist eine Sammlung von 29 fundierten, meist gut lesbaren Forschungsberichten aus der Feder von ganz "Grossen" des Fachs wie Lyle F. Bachman, Glenn Fulcher, Liz Hamp-Lyons, Mats Oscarson oder CJ. Weir. Teil 1 behandelt in je vier Beiträgen das Testen der vier Fertigkeiten einerseits in der Muttersprache und andererseits in Zweit- bzw. Fremdsprachen; sie werden (für die Zweit-/Fremdsprachen) ergänzt durch zwei Beiträge zum Grammatik- und Wortschatztesten. Teil 2 enthält unter dem Titel "Methods of Testing and Assessment" zehn Beiträge, u. a. "*Language for Specific Purposes Testing*" von Dan Douglas, "*Performance Testing*" von Tim McNamara, "*The Assessment of Young Learners of English as a Foreign Language*" von Pauline Rea-Dickins und Shelag Rixon, "*The Second Language Assessment of Minority Children*" von Penny McKay und "*Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency*" von Mats Oscarson. Teil 3 befasst sich in fünf Beiträgen mit quantitativen und qualitativen Methoden der Testvalidierung. In Teil 4 schliesslich geht es um die Fragen der Ethik des Testens und die Ethik der Tester sowie um die

Der siebte Band der "Encyclopedia of Language and Education", der auch separat erhältlich ist, ist zur Zeit das Buch, das den besten Überblick über den Stand der Forschung und Entwicklung im Bereich des Sprachtestens gibt. Er wurde herausgegeben von Caroline Clapham und David Corson und ist eine Sammlung von 29 fundierten, meist gut lesbaren Forschungsberichten aus der Feder von ganz "Grossen" des Fachs wie Lyle F. Bachman, Glenn Fulcher, Liz Hamp-Lyons, Mats Oscarson oder CJ. Weir. Teil 1 behandelt in je vier Beiträgen das Testen der vier Fertigkeiten einerseits in der Muttersprache und andererseits in Zweit- bzw. Fremdsprachen; sie werden (für die Zweit-/Fremdsprachen) ergänzt durch zwei Beiträge zum Grammatik- und Wortschatztesten. Teil 2 enthält unter dem Titel "Methods of Testing and Assessment" zehn Beiträge, u. a. "*Language for Specific Purposes Testing*" von Dan Douglas, "*Performance Testing*" von Tim McNamara, "*The Assessment of Young Learners of English as a Foreign Language*" von Pauline Rea-Dickins und Shelag Rixon, "*The Second Language Assessment of Minority Children*" von Penny McKay und "*Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency*" von Mats Oscarson. Teil 3 befasst sich in fünf Beiträgen mit quantitativen und qualitativen Methoden der Testvalidierung. In Teil 4 schliesslich geht es um die Fragen der Ethik des Testens und die Ethik der Tester sowie um die

Wirkungen von Test- und Beurteilungsformen. (GSch)

GLABONIAT, M. (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch, Innsbruck, Studien-Verlag (=Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 2). ISBN 3-7065-1275-0.*



Das Buch von Manuela Glaboniat, der Leiterin des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD), ist ein wissenschaftlich interessanter und für die Praxis der Test-

konstruktion und –evaluation sehr nützlicher Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion über kommunikativ ausgerichtete Sprachtests.

Leitfrage des ersten, grundlagenorientierten Teils der Arbeit ist, wie sich kommunikative Tests definieren lassen und welchen Anforderungen sie im Einzelnen gerecht werden müssen. Dazu werden der Testgegenstand, die kommunikative Kompetenz, sowie die davon abzuleitenden kommunikativen Aufgaben auf der Basis von pragmalinguistischen Modellen und in Anlehnung an das "European Framework" genau beschrieben und die Anforderungen an die Tests mittels Grundbegriffen der Testtheorie, besonders der klassischen, diskutiert und gut verständlich dargestellt. Im umfangreichen Kapitel über Testformate arbeitet die Autorin mit einer Einteilung in "Auswahl-" (rezeptive Formate) und "Konstruktionsformate" (reproduktive und produktive Formate), wobei sie v.a. erstere genauer ausdifferenziert. Im zweiten Teil stehen empirische Untersuchungen zur Evaluation von

Prüfungssätzen des ÖSD auf der Grund- und Mittelstufe im Zentrum. Bei den Hör- und Leseverstehensteilen bilden quantitative Analysen auf Itemebene (darunter: Trennschärfe und Distraktorentauglichkeit) und auf Subtestebene (Reliabilität) einen Schwerpunkt. Beim Schreiben und Sprechen liegt der Akzent auf Berechnungen und Beobachtungen zum Grad der Übereinstimmung von BewerberInnen (Interrater-Reliabilität). Neben den quantitativen Analysen werden indessen auch die vielfach noch wichtigeren, nicht quantifizierbaren Aspekte der Validität sorgfältig diskutiert. Die statistisch abgestützten Resultate belegen u.a. sehr deutlich die Wirksamkeit von Prüferschulungen, geben aber teilweise auch Anlass zu Formatsmodifikationen der untersuchten Prüfungen. (Stu)

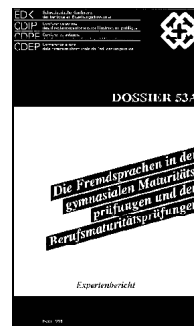
EGGENSPERGER, K.-H. / FISCHER, J. (Hrsg.) (1998): *Handbuch UNICERT, Bochum, AKS-Verlag (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung, 22). ISBN 3-925453-28-8.*



UNICERT ist ein Zertifizierungssystem für die hochschulspezifische Fremdsprachenausbildung und beruht auf einer 1992 verabschiedeten Rahmenvereinbarung einiger deutscher Hochschulen. Die akkreditierten Institutionen können hochschulspezifische Abschlüsse auf vier Stufen verleihen, die über unterschiedliche Sprachen und Institutionen hinweg vergleichbare Sprachkompetenzen attestieren. Das Handbuch bietet mit rund 20 Artikeln einen guten Überblick über den aktuellen Entwicklungsstand des UNICERT-Systems. Das Handbuch umfasst 5

Teile: Im ersten Teil stehen die Konzeption, die Ziele, die Leistungsstufen und die Qualitätssicherung von UNICERT im Mittelpunkt. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Problematik einzelner Sprachgruppen, der dritte Teil mit Ausbildungskonzepten und der vierte Teil mit der Prüfungsgestaltung. Im letzten Teil sind die wichtigsten Dokumente und Materialien zu UNICERT versammelt. Sowohl das Anliegen von UNICERT, Transparenz und Qualität des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen zu sichern, als auch der eingeschlagene Weg mit einer flexiblen Rahmenordnung scheinen sinnvoll. Trotzdem ist UNICERT in der Schweiz praktisch unbekannt. Auf der Liste der akkreditierten Institutionen von Ende 1998 ist keine Schweizer Universität oder Fachhochschule zu finden. Eine Frage lässt aber das vorliegende Handbuch offen: Wie stehen die vier Niveaustufen von UNICERT zu den sechs Niveaustufen des Europäischen Referenzsystems (*Common European Framework*) und des Europäischen Sprachenportfolios? (fri)

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren / CELIO, C. / FLÜGEL, CH. / SIMON, W. (1998): *Die Fremdsprachen in den gymnasialen Maturitätsprüfungen und den Berufsmaturitätsprüfungen. Bern: EDK (= Dossier 53A).*



Die drei Tessiner Autoren haben mit ihrem *Dossier* einen mutigen und nützlichen Beitrag zur Neuentwicklung bzw. Neuausrichtung von Maturitätsprüfungen in den Fremdsprachenfächern geleistet. Mutig ist der Aus-

gangspunkt: Für Berufsmaturitätsprüfungen und gymnasiale Maturitätsprüfungen wird das gleiche Grundmodell vorgeschlagen. Überaus nützlich sind die zahlreichen Beispiele von Aufgabenstellungen, Bewertungsrastern, Merkblättern usw.

Das vorliegende Dossier ist insgesamt stark praxisorientiert: Kap. 3.5 zeigt auf, wie im Team-Prüfungen entwickelt werden können; in Kap. 4 werden oft gehörte Einwände diskutiert und entkräftet und Kap. 6 beschäftigt sich mit der Umsetzung der Neuerungen innerhalb der bestehenden Strukturen.

In Kapitel 3 wird ein Grundmodell für Maturitätsprüfungen vorgestellt. Es stellt sich in die Tradition der Fremdsprachenprojekte des Europarates (*Cadre de référence; Sprachenportfolio*) und baut auf den Grundsätzen *Realitätsbezug, Fertigungsorientierung* und *Transparenz* auf.

Realitätsbezug: Überprüfung dessen, was auch ausserschulisch relevant ist; Verwendung authentischer Texte und realitätsbezogener Aufgabenstellungen; Evaluationskriterien, die den Handlungsaspekt vor formale Aspekte stellen; Zulassung der üblichen Hilfsmittel (z.B. Wörterbuch) auch bei Prüfungen.

Fertigungsorientierung: Evaluation der vier Grundfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben); andere, z.B. Übersetzen, können hinzukommen. Nicht explizit sollen Grammatik und Wortschatz geprüft werden sowie deklaratives Wissen aller Art.

Transparenz: verständliche Deklaration von Examensanforderungen; aussagekräftige und vergleichbare Beschreibungen des Erreichten in den Zeugnissen.

Ein wichtiges Anliegen ist den Autoren die mündliche Gruppenprüfung, mit welcher die Kompetenz im monologischen Sprechen und in der mündlichen Interaktion ermittelt werden soll. Einseitig an literarischen Werkinterpretationen orientierte Einzelprüfungen lehnen sie ab.

Klare Entscheidungen wie diese und ein starker Praxisbezug machen das Dossier zu einer Pflichtlektüre für alle, die mit Maturitätsprüfungen in Fremdsprachen zu tun haben. (pl)

ALTE MEMBERS (1998): *Multilingual glossary of language testing terms*, Cambridge, Cambridge University Press (= *Studies in Language Testing* 6). ISBN 0 521-658772.



Was ist ein “power test”? Was steckt hinter Abkürzungen wie OPI oder SOPI, die immer wieder in Artikeln über die Evaluation des Mündlichen auftauchen? Was ist der “Fit” und wie

sagt man, wenn man den englischen Terminus vermeiden möchte, z.B. auf Deutsch, Französisch oder Italienisch? Ob Sie sich vergewissern möchten, was Begriffe wie “Intervallskala”, “intra rater agreement”, “compétence sociolinguistique” oder “modello Rasch” bedeuten oder wie sie in andere Sprachen zu übersetzen sind, in solchen Fällen hilft das mehrsprachige Glossar schnell und kompetent weiter. Es enthält pro Sprache jeweils rund 450 Einträge mit einer knappen, prägnanten Definition, zum Teil ergänzt durch einen Hinweis auf weiterführende Literatur und mit Querverweisen zwischen den zehn Buchteilen mit den berücksichtigten Sprachen, nämlich 1. Català, 2. Dansk, 3. Deutsch, 4. English, 5. Español, 6. Français, 7. Gaeilge, 8. Italiano, 9. Nederlands, und 10. Português. (Einen Auszug aus dem Glossar, allerdings leider nur auf Englisch, findet man auf der ALTE-Homepage www.alte.org.) (GSch)

DAVIES, A. / BROWN, A. / ELDER, C. / HILL, K. / LUMLEY, T. / MACNAMARA, T. (1999): *Dictionary of language testing*, Cambridge University Press (= *Studies in Language Testing* 7). ISBN 0 521-658764.



Dass in derselben Reihe kurz hintereinander gleich zwei Spezialwörterbücher zum Bereich des “Language Testing” erscheinen, ist ungewöhnlich, wohl kaum von langer Hand geplant,

sondern eher darauf zurückzuführen, dass beide Wörterbücher, aus unterschiedlichen praktischen Bedürfnissen und an unterschiedlichen Orten entstanden, etwa gleichzeitig fertig wurden. Beide haben ihre Vorzüge, weshalb man den meisten Lesern dummerweise nur empfehlen kann, beide zu benutzen.

Während wir das mehrsprachige Glossar der Vereinigung der europäischen Sprachtester zu verdanken haben, ist das einsprachig englische “Dictionary” von einer australischen Forschergruppe entwickelt worden, die zunächst für ihre eigene Arbeit wichtige Begriffe klären wollte. Das Wörterbuch umfasst rund 600 Einträge mit vielen internen Querverweisen. Die berücksichtigten Stichwörter decken sich zu einem grossen Teil mit denen im mehrsprachigen Glossar von ALTE (siehe oben), aber es gibt doch auch etliche Unterschiede. Zusätzlich findet man im “Dictionary” u. a. viele Einträge, die sich allein auf Tests oder Testorganisationen für Englisch als Fremdsprache beziehen (z. B. TOEFL, ASLPR, English Placement Test usw.). Gegenüber dem Glossar von ALTE gibt es etwas weniger Begriffe zur Statistik und zur Zertifizierung. So fehlen z.B. Stichwörter wie “c-parameter”, “contingency table”,

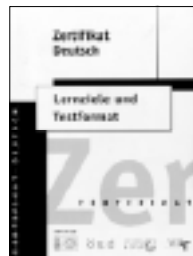
“dispersion” oder “diploma”, “double marking”, “accreditation”. Manchmal zeigt die Wahl der Stichwörter interessante Unterschiede der Perspektive an: “cultural bias” im Glossar der ALTE-Tester steht im “Dictionary” das positive Stichwort “culture-fair-test” gegenüber.

Etwas ärgerlich ist, dass im “Dictionary” mit seinen zahlreichen, den Leser manchmal doch zu viel hin und her schickenden Querverweisen erstaunliche Lücken auffallen. So gibt es beispielsweise zwar Stichwort und Erklärung zum Verfahren des “vertical equating”, das entsprechende Gegenstück “horizontal equating” sucht man jedoch vergeblich (obwohl im Textabschnitt unter “equate/equating” davon die Rede ist). Anders als im mehrsprachigen Glossar wird auch nur der “ceiling effect” (die meisten Testkandidaten haben sehr hohe Werte) erklärt, nicht aber der “floor effect” (die meisten haben sehr tiefe Werte) und auch nicht der Überbegriff “boundary effects”. Ähnliche Inkonsistenzen gibt es bei zentralen Begriffen wie “nominal scale” (vorhanden) und “categorical scale” (fehlt).

Abgesehen von solchen Mängeln in der Systematik hat das einsprachige Wörterbuch gegenüber dem “Glossary” den grossen Vorzug, dass die Stichwortartikel in der Regel ausführlicher sind und mehr Information liefern. Im Glossar findet der Leser unter “multiple choice item” vier Sätze mit einer kurzen, klaren Definition und Beschreibung dessen, was Mehrfachaufgaben sind, im “Dictionary” werden im entsprechenden Artikel, der rund eine Seite einnimmt, zusätzlich auch die Vorteile und Nachteile dieser Aufgabenform skizziert. (GSch)

Zu neuen Diplomen für Deutsch als Fremdsprache

GOETHE-INSTITUT, ÖSTERREICHISCHES SPRACHDIPLOM DEUTSCH, SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN, WEITERBILDUNGS TESTSYSTEME GMBH (Hrsg., 1999): *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*, Frankfurt a.M., Weiterbildungstestsysteme GmbH, ISBN 3-933908-17-5.

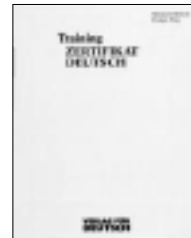


Das Begleitbuch zum *Zertifikat Deutsch* (ZD) informiert in drei Abschnitten umfassend über die Grundlagen, die Ziele und das Format der neuen Prüfung.

Die Lernziele werden in zwei Schritten vorgestellt: zuerst im Überblick und integrativ, wobei die “Szenarien” für die Darstellung der produktiven Fertigkeiten und die Authentizität der Texte für die Beschreibung der rezeptiven Fertigkeiten wichtige Ausgangspunkte bilden, und dann im Detail in Form von Lernzielkatalogen. Dass mit dem ZD ein plurizentrischer Ansatz verfolgt wird, wird u.a. bei den Wortlisten besonders deutlich: Österreichische und schweizerische Standardvarianten des Deutschen werden berücksichtigt und auch separat ausgewiesen. Ausserdem enthält das Buch eine “Didaktische Grammatik der deutschen Sprache”, die Robert Saxer (Klagenfurt) für das ZD ausgearbeitet hat sowie einen Aufsatz von Albert Rasch (Saarbrücken) zum Thema “Sprachenlernen und Sprachenzertifikate”. (Stu)

DITTRICH, R. / FREY, E (1999): *Training Zertifikat Deutsch*, Ismaning, Verlag für Deutsch. Buch

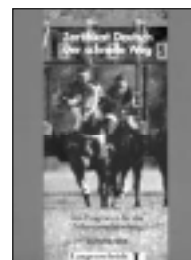
(ISBN 3-88532-916-6) mit 2 Audio-Kassetten (ISBN 3-88532-918-2) oder 2 CDs (ISBN 3-88532-919-0).



Das Buch von Dittrich und Frey umfasst Übungsteile zu den Subtests des *Zertifikats Deutsch* (ZD), einen Probetest sowie den Lösungsschlüssel und die

Transkription der Texte zum Hörverstehen. Es ist ganz aus der Sicht der Lernenden geschrieben: Das Schwergewicht liegt auf der Erklärung der Aufgabenstellungen und die Lernenden werden genau instruiert, wie die einzelnen Aufgaben am besten zu lösen sind; auf die Konzeption des ZD wird erst im Nachwort hingewiesen. Eine Besonderheit dieses Trainingsbuches ist der Übungsteil zur mündlichen Prüfung: Hier gibt es zu den abgedruckten Materialien und Fragestellungen zwei Tonbeispiele von ‘echten’ Prüfungen, eines zur Einzel- und eines zur Paarprüfung, und die Bewertung wird anhand dieser Beispiele aufgezeigt. (Stu)

GICK, C., unter Mitarbeit von Reiner Schmidt (2000): *Zertifikat Deutsch. Der schnelle Weg. Ein Programm für die Prüfungsvorbereitung*, Berlin et al., Langenscheidt. Buch (ISBN 3-468-49517-X) mit Audio-Kassette (ISBN 3-468-49518-8) oder CD (ISBN 3-468-49519-6).

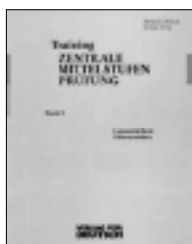


Im “Schnellen Weg” sind eingangs die Neuerungen im *Zertifikat Deutsch* (ZD) zusammengefasst (einmal für Lehrende und einmal für Lernende).

Das Übungsangebot umfasst drei Teil-

le: Der erste Teil besteht aus Probetests zu allen Komponenten der Prüfung und Tipps zur Bewältigung der Aufgaben. Der zweite Teil beinhaltet Wiederholungsübungen zur Grammatik sowie Hinweise und, in konzentrierter Form, vergleichende Übungen zum Wortschatz in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hier – und bei den Hörverstehenstexten – können sich die Lernenden mit den nationalen Standardvarianten des Deutschen auseinandersetzen und damit ein Grundprinzip des ZD kennenlernen. Im dritten Teil findet sich eine Probeprüfung. Der Lösungsschlüssel, die Angaben zur Bewertung der Tests und die Transkripte der Hörtexte sind in einem Anhang untergebracht. (Stu)

DITTRICH, R. / FREY, E. (1999): *Training zentrale Mittelstufen-Prüfung*, 2 Bde., Ismaning, Verlag für Deutsch.
Bd. 1: Lese- und Hörverstehen (ISBN 3-88532-920-4) mit 2 Audio-Kassetten (ISBN 88532-922-0); Bd. 2: Schriftlicher und mündlicher Ausdruck (ISBN 3-88532-921-2) mit 1 Audio-Kassette (ISBN 88532-923-9).



Das Trainingsprogramm von Dittrich und Frey richtet sich an Lernende, die über gute Sprachkenntnisse auf Mittelstufenniveau verfügen und die sich gezielt auf die *Zentrale Mittelstufenprüfung* vorbereiten wollen. Der Übungsteil, dem genaue Erklärungen des Formats, des Ablaufs und der Bewertung der Prüfung vorangestellt sind, umfasst für alle vier Prüfungsteile je einen Übungsblock. Jeder Block ist nach folgendem Muster aufgebaut: Durcharbeiten der einzelnen Subtests – Einüben der prüfungs-

relevanten Arbeitstechniken (Schwerpunkt) – Training mit weiteren Tests. Speziellere Elemente in diesem Programm sind v.a. die korrigierten und bewerteten Texte zu den Schreibaufgaben sowie die kommentierten Audiobeispiele zur mündlichen Prüfung. Hinzu kommen die Transkripte der Hörtexte, ein Lösungsschlüssel und ein Antwortbogen. (Stu)

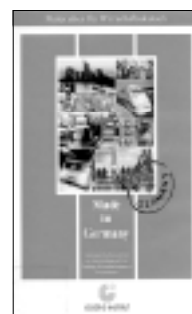
relevanten Arbeitstechniken (Schwerpunkt) – Training mit weiteren Tests. Speziellere Elemente in diesem Programm sind v.a. die korrigierten und bewerteten Texte zu den Schreibaufgaben sowie die kommentierten Audiobeispiele zur mündlichen Prüfung. Hinzu kommen die Transkripte der Hörtexte, ein Lösungsschlüssel und ein Antwortbogen. (Stu)

HANTSCHEL, H.-J. / KRIEGER, P. (1998): *Mit Erfolg zur Mittelstufenprüfung Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart, Klett. **Testbuch (ISBN 3-12-675388-4) mit Audio-Kassette (ISBN 3-12-675390-6) oder CD (ISBN 3-12-675391-4) und Übungsbuch (ISBN 3-12-675389-2).**



Mit Hantschel & Kriegers Materialien, die als Ergänzung zu Mittelstufenkursen konzipiert sind, können Lernende die besonderen Prüfungstechniken der *Zentralen Mittelstufenprüfung (ZMP)* trainieren. Im *Testheft* wird zuerst – knapp, aber übersichtlich – das Funktionieren der *ZMP* aufgezeigt. Anschliessend finden sich vier vollständige Testsätze. Nach jedem Testsatz ist ein Abschnitt mit den Lösungen und den Transkriptionen der Hörtexte eingefügt. Der Lösungsteil zum ersten Testsatz enthält ausserdem noch Kommentare zur Bewertung der Subtests sowie Tipps zu deren Bewältigung. Im *Übungsbuch* können Aspekte der Grammatik und Bereiche des Wortschatzes, die auf der *ZMP*-Stufe besonders relevant sind, nachgeschlagen, wiederholt und eingeübt werden. (Stu)

GOETHE-INSTITUT (Hrsg.) (1996): *Made in Germany. Video-unterrichtseinheiten zur Vorbereitung auf die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International. Videokassette und Materialienheft*. München, Goethe-Institut. ISBN 3-930220-29-6.



“Made in Germany” umfasst 12 kurze Wirtschaftssendungen der Deutschen Welle von etwa 4 bis 5 Minuten Dauer und ein Materialienheft. Thematisch deckt die Auswahl den Kernbereich und

den erweiterten Bereich der *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International* des Goethe-Instituts ab: Wirtschaftssysteme, Sozialversicherung, Wirtschaftsindikatoren, Marketing, Banken- und Börsenwesen, Wirtschaftsgeographie, Europäische Union, Unternehmensformen, Tarifparteien und Internationale Organisationen. Zu jedem der 12 Videobeiträge bietet das Begleitheft Hintergrundinformationen, eine Transkription, eine Wortschatzliste, Lesetexte und Übungen zum Fachwortschatz an. Die didaktisierte Sammlung von thematisch ausgewählten Videomaterialien ist für den fachbezogenen Deutschunterricht sicherlich eine wertvolle Bereicherung. Es besteht aber das grundsätzliche Problem, dass authentische Materialien ihre Aktualität sehr schnell verlieren. Wen interessiert es beispielsweise heute noch, was Kohl vor ein paar Jahren den demonstrierenden Chemiearbeitern der Leuna ans Herz gelegt hat? Wünschbar wäre eine regelmäßige Aktualisierung der Sammlung. Bei den Videobeiträgen handelt es sich zudem ausschliesslich um Sendungen der Deutschen Welle. Leicht geht dabei vergessen, dass auch in der Schweiz und in Österreich in wirtschaftlichen Kontexten Deutsch gesprochen wird. (fri)

Romano Müller
Bern

Über den Monolingualismus der Schweizer Schulen und seine Folgen für mehrsprachige SchülerInnen¹

The author criticizes practices of the Swiss educational system for the integration of bilingual foreign students as ineffective and accuses authorities of being mainly rhetoric by so-called recommendations, instead of acting. He presents statistically supported facts, proving that over a period of 20 years (1980 - 1999) school success of bilingual foreign students has deteriorated on all levels of the Swiss school system. He demonstrates by the calculation of a success-failure-ratio (EMQ) that a great number of monolingual autochthonous students profit highly from the linguistic (and thus school) failure of foreign students. The author explains the facts giving three main reasons and sustains them empirically, i.e. (1) a lack of a conception of bilingual education; (2) a strongly biased monolingual education policy and selection of students mainly disregarding bilingualism and unjustly reducing the problems to social-economic factors; (3) the defense of group interests by the monolingual autochthonous majority against an aspiring bilingual foreign minority. Finally the author draws a number of conclusions aiming at a reform of school policy. He emphasizes the fact that both social and the economical welfare of the country will depend on a highly educated population which includes the 20% of foreign bilingual students and insists that school policies should not be permitted to neglect this portion of the country's human capital.

1. Polemik

Allgemein kann man sagen, dass gelebte Mehrsprachigkeit in einer monolingual definierten Gesellschaft, wie es die Schweiz in ihren Regionen ist, von dieser eher als bedrohend empfunden wird und dass etwaige Äusserungen zur positiven Bedeutsamkeit der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern zur pflichtgemässen Verlautbarung von Bildungsbehörden gehören, ohne dass man dann auch entsprechende Konsequenzen zöge. Bekannt sind beispielsweise die Empfehlungen der schweizerischen EDK zur Schulung fremdsprachiger Kinder (EDK, 1991), Empfehlungen, die wir zwar alle als sinnvoll und richtig bezeichnen, die aber mittlerweile Anlass zur Peinlichkeit geben, wenn man bedenkt, dass sich seit deren Bestehen die Situation mehrsprachiger Kinder nicht etwa verbessert, sondern im Gegenteil sukzessiv verschlechtert hat. Um jedes Missverständnis auszuräumen, die Benachteiligung mehrsprachiger Migrantenkinder lässt sich nicht einfach durch den Umstand der vermehrten Neuzuwanderungen aus Kriegsgebieten der letzten Jahre erklären. Sie betrifft insbesondere auch jene mehrsprachigen SchülerInnen, welche in der Schweiz aufgewachsen sind und welche somit der 2. oder gar 3. Generation angehören. Ich bin der Meinung, dass Empfehlungen aus dem Munde derjenigen, welche sie geschrieben haben und die sie bei jeder günstigen und ungünstigen Gelegenheit wiederholen desto ungläubwürdiger und hohler tönen, als ihren Worten keine Taten folgen. Das Problem der Empfehlungen der EDK zur Schulung fremdsprachiger Kinder

liegt nicht in deren Selbstverständlichkeit, sondern in deren seit Jahren ausstehenden Verwirklichung.

Wenn zum heutigen Zeitpunkt in bestimmten Schweizer Gemeinden die Bildungsbehörden wegen der hohen Anteile ausländischer Kinder nach einem neuen "Nationenmix" in den Schulen rufen und sie die Migrantenkinder über die Gemeinde eigenen Schulen besser verteilen wollen, so handelt es sich hier um eine kurzfristig vielleicht sinnvolle Massnahme; sie hat aber wenig mit den grundlegenden Problemen der Migration zu tun und wird die schulische Situation dieser SchülerInnen keineswegs grundsätzlich verändern.

Die Gerechtigkeit ist auch in der Pädagogik nicht so verteilt, dass gleiche oder ähnliche Umstände zu gleichen oder ähnlichen Reaktionen führten. Alles hängt auch davon ab, wer von diesen Umständen betroffen ist. Bezeichnenderweise hat sich die veränderte Schülerpopulation vieler Gemeinden in einer Reihe von politischen Vorstössen zugunsten von Schweizerkindern niedergeschlagen. Es wird damit diffusen Befürchtungen um deren schulischen Erfolg Rechnung getragen, während das seit Jahren bekannte Schulversagen zweisprachiger ausländischer Kinder kaum jemand kümmert(e). So fragen zwei Interpellanten einer grossen Schweizer Gemeinde "nach den Massnahmen, die der Stadtrat zu ergreifen gedenke, um die Chancengleichheit durchschnittlich begabter Deutschsprechender Kinder wiederherzustellen ..."².

2. Fakten

Die Fakten bestätigen zwei mögliche Behauptungen *nicht*, nämlich:

- Die mehrsprachige Schweiz - bzw. ihre Schulen - habe ein besonders positives Verhältnis zur gelebten Mehrsprachigkeit der zweisprachigen MigrantInnen.
- Die mehrsprachigen MigrantenschülerInnen beeinträchtigen die Bildungschancen von einsprachigen SchülerInnen.

2.1 Positives Verhältnis zur Mehrsprachigkeit in der Schweizer Schule?

Wäre es so, dass die Schweizer Schule ein positives Verhältnis zur Mehrsprachigkeit von Migrantenkinder hätte, so müsste sich dies in einem den einsprachigen Kindern annähernden (sicher aber höheren) Grad von schulischem Erfolg ausdrücken. Dies ist nicht der Fall. Es trifft vielmehr Folgendes zu:

1. Sekundarstufe I (7. - 9. Schuljahr):

Die prozentualen Anteile von zweisprachigen SchülerInnen, die lediglich die Sekundarstufe I mit *Grundansprüchen* (im Gegensatz zu erweiterten Ansprüchen) besuchen können, betragen über das Doppelte im Vergleich zu den einsprachigen Schweizer Kindern und haben eine stark steigende Tendenz.

2. Primarstufe/Grundschule (1.-6. Schuljahr):

Ganz massiv sind die zweisprachigen SchülerInnen in den sonderpädagogischen Kleinklassen (ohne Fremdsprachenklassen) übervertreten. 8.21 % der ausländischen gegenüber nur 2.54 % der schweizerischen Kinder besuchen im Schuljahr 1998/99 eine Kleinklasse, d.h. fast jedes zweite Kind in pädagogischen Sonderzügen ist zweisprachig.

3. Sekundarstufe II (Nachobligatorische Ausbildung: Berufslehre; Mittelschulen):

Wir finden nicht nur weniger zweisprachige SchülerInnen in einer gymnasialen Mittelschule; prozentual gesehen absol-

vieren auch bedeutend weniger zweisprachige SchülerInnen eine nichtobligatorische Ausbildung (Berufslehre) auf der Sekundarstufe II. Selbst bei *gleichrangigem* Volksschulabschluss besitzen z.B. zweisprachige SchülerInnen bedeutend weniger Chancen, eine entsprechende Lehrstelle zu finden als einsprachige SchülerInnen. So sind die Chancen für eine nachobligatorische Ausbildung auf der Sekundarstufe II für eine/n CH-OberschülerIn (niedrigste Ansprüche) etwa gleich gross wie für eine/n AUSL-SekundarschülerIn (höchste Ansprüche)³.

4. Und schliesslich hören wir täglich von der *Zunahme von Gewaltdelikten* unter den schweizerischen und ausländischen Jugendlichen. Diese Probleme sind nicht einfach "importiert", sondern zu einem grossen Teil hausgemacht. Die schulische Erfolgs-Misserfolgsquote korreliert⁴ nämlich hochgradig mit der Kriminalitätsquote, und zwar nicht etwa nur bei den neu zugezogenen Jugendlichen, sondern auch bei jenen, welche im Lande aufgewachsen sind. Wo die Chancen auf eine angemessene berufliche Ausbildung und damit Aussicht auf eine sinnvolle Lebensgestaltung sinkt, wird besonders unter schwierigen ökonomischen Verhältnissen die Tendenz zur Delinquenz steigen, dies auch ganz unabhängig von der Tatsache der Einwanderung von Menschen aus kriegsversehrten Ländern.

Es hätte auch erstaunt, dass eine Schule, die sich monolingual definiert und die dem sprachlichen Territorialitätsprinzip selbst in bezug auf die eigenen Nationalsprachen streng nachlebt, der Zugehörigkeit zu einer andern Sprache bestimmte Vorteile zubilligt. Es gehört zum "monolingualen Habitus der multilingualen Schule" (Gogolin, 1994) die gelebte Mehrsprachigkeit von MigrantInnen *nicht* zu honorieren, sondern sie vielmehr durch die Feststellung von Mängeln im Berei-

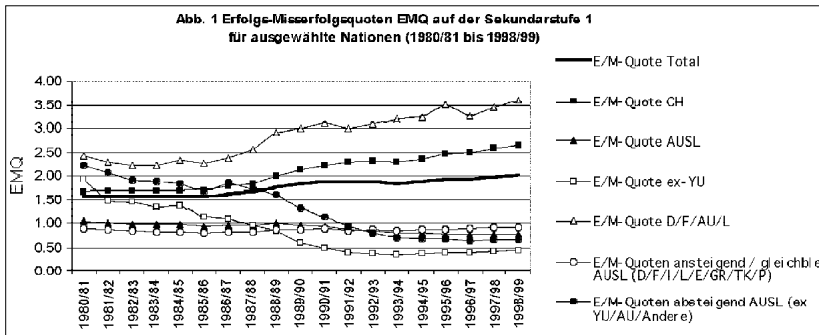
che des sprachlichen Standards der majoritären Gemeinschaft zu diskriminieren.

2.2 Beeinträchtigung der Bildungschancen durch mehrsprachige MigrantInnen?

Man könnte dieser von bestimmten Politikern bereits als Tatsache dargelegten Aussage in allen vier oben erwähnten Bereichen nachgehen und sie Schritt für Schritt widerlegen. Ich beschränke mich auf die Darstellung jenes Punktes in der Bildungslaufbahn von SchülerInnen, der sicher nicht vom Schicksal bestimmt wird, sehr wohl aber die weitere schulische Laufbahn festlegt: Der Zeitpunkt der schulischen Selektion im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I. Ein gutes Mass, um den Erfolg bzw. den Misserfolg von SchülerInnen zu bestimmen, ist die *Erfolgs-Misserfolgsquote (EMQ)*. Sie ist definiert durch das Verhältnis derjenigen SchülerInnen, die aufgrund der schulischen Auslese eine Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen besuchen, zu jenen, die in einer Sekundarstufe I mit Grundansprüchen verbleiben. Im Jahr 1999 beispielsweise ist die EMQ aller Sekundarstufe-I-SchülerInnen = 2.02. Dies besagt, dass im Durchschnitt auf *eine(n)* SchülerIn der Sekundarstufe I mit *Grundansprüchen* zwei SchülerInnen der Sekundarstufe I mit *erweiterten Ansprüchen* fallen.

In *Abb. 1* sind die EMQ für ausgewählte Herkunftsländer über die Schuljahre 1980/81 bis 1998/99 dargestellt. Die dick gezogene Linie zeigt die durchschnittliche EMQ aller Sekundarstufe-I-SchülerInnen. Sie stellt den allmählich ansteigenden Bildungsbedarf der schweizerischen Gesellschaft an Sekundarstufe-I-SchülerInnen mit erweiterten Ansprüchen in den letzten 20 Jahren dar. Dieser Bedarf ist von 1.56 (1980/81) auf 2.02 (1998/99) gestiegen. Die Zunahme ist nicht etwa auf das besondere Ver-

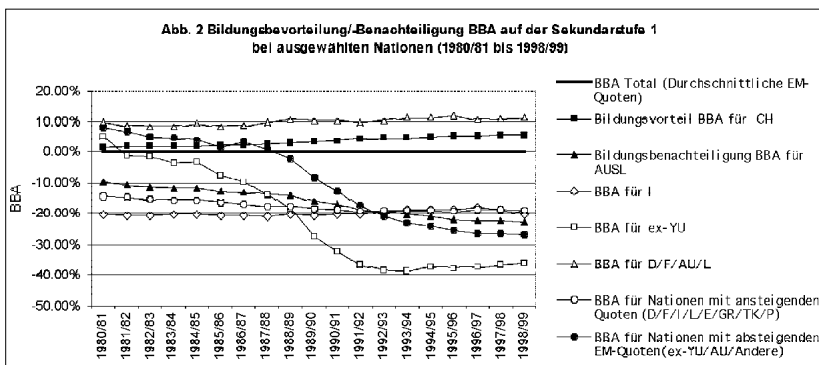
Abbildung 1



dienst der SchülerInnen zurückzuführen, sondern primär auf den gesellschaftlichen Bedarf an einer höher ausgebildeten Bevölkerung. Vergleicht man nun die CH-SchülerInnen mit den AUSL-SchülerInnen, so stellt man fest: Die EMQ steigt in der genannten Periode bei den CH-SchülerInnen kontinuierlich von 1.67 auf 2.63 an, während sie bei den AUSL-SchülerInnen von 1.19 auf 0.78 absinkt. Zu beachten ist auch, dass die Zunahme der CH-SchülerInnen sich besonders ab ca. 1989 asymmetrisch von der Entwicklung der AUSL-SchülerInnen (und besonders auch von den Kindern aus Ex-Jugoslawien) weg bewegt. Man stellt bei der Analyse der Bildungsstatistik somit gar keine Beeinträchtigung der Bildungschancen von monolingualen CH-SchülerInnen durch AUSL-SchülerInnen fest. Vielmehr trifft zu: Die zunehmende Präsenz von AUSL-Kinder, die der Sprache der majoritären Bevölkerung noch nicht mächtig sind, bewirkt einen hö-

heren Bildungserfolg eines Teils von SchweizerInnen. Reduzierte sich nämlich der AUSL-Schüler-Bestand, so stünden immer mehr Schweizer SchülerInnen um den Bildungserfolg auf der Sekundarstufe I in gegenseitiger Konkurrenz und ihr Anteil sank in Richtung des durchschnittlichen Bildungsbedarfs der Gesellschaft ab. Umgekehrt werden im Falle einer Zunahme des Bestandes der AUSL-Kinder mit schlechten schulsprachlichen Kenntnissen (bzw. schulischen Gesamtleistungen) jene SchülerInnen, welche sich knapp an der unteren Aufnahme-grenze befinden, von den eben noch schwächeren ausländischen SchülerInnen über die durchschnittliche EMQ "geschoben". Weil das zentrale Kriterium der schulischen Selektion die Beherrschung der Schulsprache ist, verursachen damit die neu zuziehenden SchülerInnen, die diese Sprache z.T. nicht oder nur schlecht beherrschen, den Bildungsvorteil eines Anteils jener, welche die Schulsprache

Abbildung 2



besser beherrscht und sich knapp beim Selektionskriterium befindet.

In *Abb. 2* wird der *Bildungsbevorzugung-/Bildungsbenachteiligungs-Anteil (BBA)* prozentual dargestellt. Der BBA ist das Mass für den prozentualen Anteil von SchülerInnen einer Nationalität, die bevorteilt bzw. benachteiligt sind. Im Schuljahr 1998/99 beträgt der BBA der CH-SchülerInnen + 5.60%, was der Bildungsbenachteiligung von - 22.91% bei den AUSL-SchülerInnen entspricht. Das sind gesamtschweizerisch - in absoluten Zahlen ausgedrückt - immerhin 11'143 CH-SchülerInnen, die durch die Bildungsbenachteiligung von ebenso vielen AUSL-SchülerInnen bevorteilt werden. Von einer Beeinträchtigung der Chancengleichheit durch fremdsprachige Kinder kann überhaupt nicht die Rede sein.

3. Erklärung(en)

Es kann hier nicht darum gehen, den schulischen Misserfolg zweisprachiger SchülerInnen in der Schweizer Schule in seiner Ganzheit erklären zu wollen. Ich gehe lediglich auf drei Punkte ein:

3.1 Konzeptlosigkeit der schweizerischen Zweisprachigkeitserziehung:

Es ist erstaunlich, dass in einem Land, das sich oft als ein Muster für mehrsprachiges und multikulturelles Zusammenleben anlobt, die gesellschaftliche und schulische Wirklichkeit eben gerade *nicht* mehrsprachig ist. Das sogenannte sprachliche Territorialitätsprinzip sichert nämlich insgesamt gesehen den Vorrang des Monolingualismus in einem bestimmten Territorium der Schweiz, und zwar in der Weise, dass selbst die anerkannten Nationalsprachen von den anderssprachigen Bewohnern dieses Territoriums nicht als schulische (oder sonst öffentliche) Sprache eingefordert werden können, geschweige denn jene

Sprachen, die nicht Nationalsprachen sind. Es ist durchaus möglich und auch wahrscheinlich, dass diese Regelung den Sprachenfrieden sichert. Sie behindert aber auch eigentliche Konzepte der zweisprachigen Erziehung und hat zur Folge, dass zweisprachige MigrantenschülerInnen schulisch diskriminiert werden. Man kann deshalb - einmal abgesehen von ganz wenigen Schulprojekten - auch nicht von schweizerischen Modellen schulischer Zweisprachigkeitserziehung sprechen. Die Spracherziehungspraxis zielt für alle SchülerInnen die Kompetenz der jeweiligen Landessprache unter Ausklammerung der Herkunftssprache an. Die Förderung der Herkunftssprache zweisprachiger SchülerInnen wird als irrelevant (oder als Privatsache) betrachtet. Obwohl von einer grossen Zahl von wissenschaftlichen Studien und von der Erfahrung widerlegt, gilt als Grundideologie der schweizerischen Sprachpädagogik das als richtig, was schon immer als richtig galt: Die Herkunftssprache sei ein störender Faktor beim Erwerb der Schulsprache.

Einige BefürworterInnen des schweizerischen Modells sind geradezu der Meinung, es handle sich dabei um eine Idealform der *early total immersion*, und die Erfolge dieser Programme seien der Beweis dafür, dass auch die schweizerische Variante der Zweisprachpädagogik nicht nur die beste sei, sondern seit jeher die beste war. Tatsache ist, dass es sich dabei nicht etwa um schulsprachliche Immersion handelt, sondern um das, was in der Literatur fachsprachlich beschönigend als *Submersion* bezeichnet wird, d.h. das schulsprachliche Absaufen nach dem Prinzip "Wer-nicht-schwimmt-geht-halt-unter!".

Selbst AutorInnen, die der Zweisprachigkeitserziehung skeptisch gegenüber stehen, werten die Submersionsvarianten mit ihrem vollständigen Ausschluss der Herkunftssprache negativ. Die grösste wissenschaftliche Studie, welche in einem Längsschnitt

von 1982 bis 1996 700'000 zweisprachige nordamerikanische SchülerInnen und alle praktizierten Konzepte der Spracherziehung von MigrantInnen in eine Evaluation einbezog, kommt zum Schluss, dass sich die submersiven Spracherziehungsmodelle als am wenigsten erfolgreich erwiesen (Thomas & Collier, 1997: 11; Sieber-Ott, 1999; Doudin, 1998).

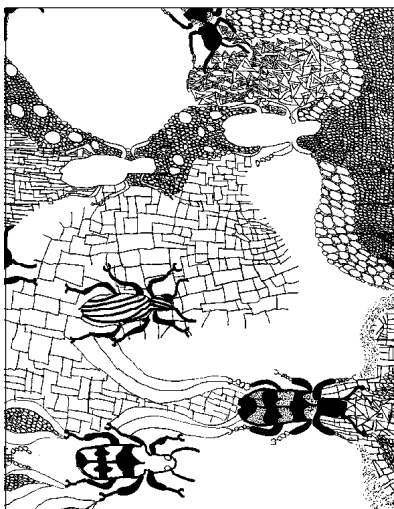
Es gibt meines Erachtens nur ein Modell, das negativere Folgen auf den Schulerfolg von MigrantInnen haben könnte: die Segregation von SchülerInnen in getrennten Klassen. Dass sie in zwei Schweizer Gemeinden als sogen. 'Experiment' erprobt werden⁵, lässt Fragen aufkommen: (1) Auf welcher 'wissenschaftlichen' Grundlage beruht dieses 'Experiment' und: Welche 'Wissenschaftler' mit welchen 'wissenschaftlich' begründeten Hypothesen arbeiten hier? (2) Wie ist es möglich, dass die ErziehungsdirektorInnen dieser Kantone auf ihrem Territorium Segregation zulassen, am 6. Juni 1991 aber erklären, "jede Form von Rassendiskriminierung" zu beseitigen, und die "volle Integration der fremden Kinder und Jugendlichen; Wertschätzung der andern Kultur dieser Menschen und positive Rücksichtnahme darauf" zu fördern.⁶

3.2 Die Reduktion des Schulerfolgs auf sozio-ökonomische Faktoren

Soziale Schicht oder ethnolinguistische Schichtzugehörigkeit: Eine zweite Erklärung des schulischen Misserfolgs von ausländischen SchülerInnen besteht im Rückgriff auf die sozioökonomische Zugehörigkeit der zweisprachigen SchülerInnen. Bei dieser Argumentationsweise wird das Versagen zweisprachiger SchülerInnen durch deren Schichtzugehörigkeit begründet. Eine der problematischen Folgen dieses bildungssoziologischen Reduktionismus ist es, der Bildungspolitik eine Rechtfertigung dafür zu liefern, im wesentlichen für die zwei-

sprachigen SchülerInnen nicht mehr zu tun als für die einsprachigen SchülerInnen der gleichen sozialen Schicht, d.h.: Ausser einer raschen sprachlichen Assimilation erübrigten sich grundsätzlich weitere Massnahmen. Die speziellen Bedingungen der Migration und der Mehrsprachigkeit würden hier nicht wesentlich ins Gewicht fallen, da ja der Misserfolg im Wesentlichen schichtbedingt sei. Die wissenschaftlichen Analysen (Müller, 1996; 1997; Ruesch, 1998; Moser/Rhyn, 1997; 1999) zeigen aber, dass die sozio-ökonomische Herkunft zwar am Zustandekommen schulischer Leistungen beteiligt ist, dass sich diese jedoch keinesfalls auf die Schichtzugehörigkeit reduzieren lassen. Eine von uns durchgeführte repräsentative Untersuchung bei 347 ein- und zweisprachigen SchülerInnen in den industrialisierten Mittellandkantonen Solothurn / Aargau / Bern weist nach, dass die Verteilung der SchülerInnen in den drei Niveaus der Sekundarstufe I (Ober-; Sekundar- und Bezirksschule) in sehr hohem Masse durch die ethnolinguistische Herkunft bedingt ist. So sind auch unter *Kontrolle der sozio-ökonomischen Schicht* die zweisprachigen Kinder weiterhin hochgradig in der Oberschule übervertreten, in der Sekundarstufen mit erweiterten Ansprüchen (Sekundar- und Bezirksschule) jedoch untervertreten (Müller, 1996; 1997). Man kommt entschieden *nicht* zum Schluss, dass die Übervertretung der Zweisprachigen in den Oberschulen hauptsächlich - oder gar ausschliesslich - durch deren Schichtzugehörigkeit zu erklären sei. Vielmehr wirkt sich die Nichtbeachtung der Zweisprachigkeit als negatives Auslesekriterium aus. Die Aussage des bildungssoziologischen Reduktionismus entpuppt sich als eine Behauptung, die eine Teilwahrheit zur ganzen Wahrheit erhebt. *Mangelnde Homogenität nach der Selektion / Unterforderung der zweisprachigen SchülerInnen in der Mathematik und den Fremdsprachen:*

Wenn aber das schulische Versagen der ausländischen SchülerInnen primär durch die Leistungen in der Schulsprache bedingt ist, so stellt sich die Frage, ob dann diese SchülerInnen wenigstens in jenen Bereichen, wo sich ihre Stärken oder gar eine Überlegenheit abzeichnet (in den Fremdsprachen und z.T. in der Mathematik), nach der Selektion ausreichend gefördert werden können oder ob sie hier nicht unterfordert werden. Nach der Selektion besteht nur auf der anspruchsvollsten (Bezirks-) Schulstufe annähernd eine Homogenität unter beiden ethnolinguistischen Gruppen. Auf den weniger anspruchsvollen Ober- und der Sekundarschulen hingegen erweisen sich die einsprachigen SchülerInnen den zweisprachigen KameradInnen weiterhin in der Schulsprache Deutsch überlegen, während nun die zweisprachigen in der Mathematik und in der Fremdsprache ihre einsprachigen KameradInnen hochsignifikant übertreffen. Es ist daher anzunehmen, dass die zweisprachigen SchülerInnen in den Fächern Mathematik und Fremdsprache unterfordert werden und in Wirklichkeit den Anforderungen des Schultypus auf dem jeweiligen höheren Anspruchsniveau zu folgen vermöchten. Der Zugang zu einem höheren Niveau bleibt ihnen verwehrt. Ihre



potentiellen Möglichkeiten werden nicht gefördert.

3.3 Die bewusste Ausblendung der multilingualen Wirklichkeit durch das monolinguale schweizerische Schulsystem zur Verteidigung von Gruppeninteressen

Eines der wesentlichen Interessen von Gruppen ist die Sicherung der sozialen Identität und damit verbunden oft auch die Sicherung ökonomischer und bildungspolitischer Vorteile der Gruppe. Für Nicht-Angehörige einer sozialen Gruppe hängt der Zugang somit hauptsächlich davon ab, inwieweit die Mitglieder einer angestrebten sozialen Gruppe bereit sind, die Grenze durchlässig zu definieren.

Entlang der Grenzziehung *Grad der Sprachbeherrschung* lässt sich soziologisch gesehen eine gesellschaftliche Gliederung erzeugen, ohne dass man grundsätzlich das sprachliche Diskriminierungsverbot verletzt und die multiple Gruppenzugehörigkeit zweisprachiger meist seit der Geburt hier ansässiger AusländerInnen zu bestreiten braucht. Vielmehr kann die gesellschaftliche Ausgrenzung als schulsprachliche Leistungsschwäche deklariert werden, was faktisch jedoch mit der unzulässigen Ausgrenzung von Ausländern oder Anderssprachigen weitgehend identisch ist. In modernen demokratischen Gesellschaften werden somit Gruppeninteressen der monolingualen Majorität besonders auch mit dem Mittel der Setzung bildungsbezogener Leistungsstandards verteidigt, die vom Grossteil zweisprachiger SchülerInnen gar nicht erreicht werden können. Deren sonstige Qualitäten wie *hochgradige Zweisprachigkeit, vergleichbare Intelligenz, vergleichbare mathematische Fähigkeiten, hohe Verfügbarkeit beim Fremdspracherwerb* sind bei diesem Selektionsprozess weitgehend unerheblich.

Der überdurchschnittlich geringe schulische Erfolg zweisprachiger SchülerInnen in der Schweiz kann

somit nur in sehr eingeschränktem Masse durch generelle Leistungsschwäche, soziale Gruppenzugehörigkeit usf. erklärt werden. So lange gesellschaftlich akzeptiert bleibt, dass der monolinguale Habitus der multikulturellen Schule das Verteidigungsmittel gesellschaftlicher Bevorteilung der autochtonen monolingualen Gesellschaft par excellence ist, wird sich kaum etwas an der Situation zweisprachiger SchülerInnen verändern.

4. Folgerungen

4.1 LehrerInnen-Ausbildung

Die in "interkulturelle Pädagogik" umgetaufte Migrationspädagogik spielt auch heute noch in der Grund- und Weiterbildung von LehrerInnen in fast allen Kantonen eine marginale Rolle (Lehmann, 1996; Allemann-Ghionda et al., 1999; Allemann-Ghionda, 1999).

Diese Situation ist kennzeichnend für die grundlegende bildungspolitische Haltung einer im Monolingualismus verharrenden Schule, welche die gelebte Multilingualität von über einem Fünftel ihrer SchülerInnen weiterhin als Stör- und Behinderungsfaktor diagnostiziert, anstatt sich endlich mit der Multilingualität als Normalität zu befassen. Es ist fraglich, ob die heutige LehrerInnenschaft aus eigenen Kräften überhaupt fähig ist, in dieser Frage umzudenken, zumal sie während Jahren nicht nur nicht effizient auf diese Aufgabe vorbereitet, sondern vielmehr auch in ihrer Praxis von ihren Schulbehörden nur gering und oft nur unter den Vorzeichen der Problemhaftigkeit von "AusländerInnen" unterstützt wurde.

4.2 Bildungs- und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen

Es ist für mich unzweifelhaft, dass sich die Situation auch mittels einer verbesserten migrationspädagogischen Ausbildung der LehrerInnen allein nicht beheben lässt (Müller,

1999a). Vielmehr müssen die bildungs- und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen verändert werden, damit die Bemühungen der LehrerInnen und ihrer SchülerInnen überhaupt fruchten können. Meine Voraussage - in der ich mich zu irren hoffe - ist die: Solange das *assimilative Prinzip* der Schule, d.h. ihr *monolingualer Habitus* nicht von einem multilingualen Habitus abgelöst wird, wird sich an der Situation mehrsprachiger SchülerInnen wenig oder nichts verändern. Das *assimilative Prinzip der (Schweizer) Schule* ist der Hauptgrund für das überproportionale Versagen zweisprachiger Migrantenkinder. Es ist gekennzeichnet durch:

- (a) *Nichtbeachtung und Nichtförderung der Erstsprache des Einwandererkindes in der Ausbildung:* Die Erstsprache wird dabei nicht etwa unterdrückt, aber man misst ihr keine oder in der Regel eine negativ interferierende Bedeutung zu.
- (b) *Hohe Gewichtung der schulsprachlichen L2-Leistungen (lange vor dem Übertrittsverfahren) in der Grundschulstufe:* Viele zweisprachige SchülerInnen versagen trotz einer überdurchschnittlichen Leistungsmotivation und positiver Einstellung zum schulischen Lernen (Müller, 1996; 1997). Entscheidend ist dafür das (mangelnde) *Vertrauen in die eigene schulsprachliche L2-Fähigkeit*, von dessen Stärke die schulische Sprachleistung in direkter Weise abhängt. Die Genese dieses schulsprachlichen Selbstvertrauens ist aber stark durch die täglichen sprachbezogenen Erfahrungen und die vielen direkten und indirekten Rückmeldungen von LehrerInnen über die Schuljahre hinweg gekennzeichnet. Sie festigten es zu einem stabilen, nur sehr schwer veränderbaren schulsprachlichen Selbstkonzept.
- (c) Im *Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe I* vermögen auch die überdurchschnittlichen Leistungen im Selektionsfach Mathematik und

in der Fremdsprache (Französisch) die niedrigen schulsprachliche L2-Leistung notenmässig nicht zu kompensieren. In *wenig* differenzierten Sekundarstufen I mit ihrer mangelnden Durchlässigkeit geschieht dann eine pauschale Zuweisung zu einer Sekundarstufe I mit niedrigerem Anspruchsniveau bei den zweisprachigen SchülerInnen überdurchschnittlich häufig. Bei Modellen mit differenzierenden Niveauebenen wird diese Selektionsproblematik etwas aufgefangen, aber sicher nicht aufgehoben.

- (d) Natürlich trägt auch die *Situation der Migrantenfamilie* zu Erklärung des schulischen Versagens bei. Sieht man einmal von den sozioökonomischen Tatsachen (Schicht; Gettoisierung usw.) ab, so verbleibt für die MigrantInnen der einflussreiche Faktor der ethnolinguistischen Situation des oft nur einsprachigen Elternhauses. Es liegt auf der Hand, dass hier die zweisprachigen Kinder gerade im Bereiche der Schulsprache von ihren Eltern wenig(er) konkrete Hilfe erwarten können als die einsprachigen SchülerInnen.

4.3 Konkrete bildungspolitische Massnahmen

Notwendig sind grundsätzlich folgende Massnahmen:

- 1) *Förderung der Zweisprachigkeit:* Aktive Unterstützung der Zweisprachigkeit der MigrantenschülerInnen durch Integration der Herkunftssprachen in den normalen Fächerkanon der Schulen.
- 2) *Selektion:* Klare Massnahmen zur Erleichterung der Übertrittsverfahren, welche die Situation der Zweisprachigkeit berücksichtigen und als Mehrwissen werten. Aufhebung der einseitig monolingual orientierten Auslese. Dazu gehört auch die Abschaffung des Normvergleiches, bei welchem die Schulsprache zweisprachiger SchülerInnen mit der Durchschnittsnorm der einspra-

chigen Bezugsgruppe verglichen wird. Sinnvoll sind kriteriumsorientierte Vergleiche, bei welchen gestufte Lernzielsetzungen vorgenommen werden können, die es ermöglichen, dass sich die zweisprachigen SchülerInnen sukzessiv an die Durchschnittsnorm von einsprachigen SchülerInnen anpassen können.

- 3) *Oberstufenreform:* Institutionalisierung von leistungsdifferenzierten integrierten Oberstufen mit hoher Durchlässigkeit und speziellen Fördermassnahmen für zweisprachige SchülerInnen. Berücksichtigung der Tatsache der heterogenen Leistungsverteilung.
- 4) *Lerndifferenzierende Massnahmen:* Ausbau der lern-differenzierenden Massnahmen auf allen Niveaus der Volksschule (auch) mit dem Ziel der spezifischen Förderung zweisprachiger SchülerInnen.
- 5) *Berufliche Bildung:* Erhöhung der Anteile zweisprachiger Jugendlicher in der beruflichen Bildung durch berufsfördernde Massnahmen. Besondere Förderung der weiblichen zweisprachigen Jugendlichen.
- 6) *LehrerInnenbildung:* Systematische Ausbildung von LehrerInnen und Lehrern für die Belange der Migrantenkinder und deren Mehrsprachigkeit im Sinne einer *Migrantenpädagogik* (im Unterschied zum oft propagierten diffusen Interkulturalismus).
- 7) *Segregation und Diskriminierung:* Entschiedene Stellungnahme und kluge Verhinderung jeglicher Art von Segregation und Diskriminierung in der öffentlichen Schule.
- 8) *Förderung des L2-Erwerbs:* Förderung und Aufbau der L2-Kompetenz durch Intensivierung lernfördernder Massnahmen (insbesondere des Deutschzusatzunterrichts);
- 9) *Klassen mit hohen Anteilen zweisprachiger Kinder:* Entlastung von LehrerInnen in Klassen mit hohen Anteilen von zweisprachigen Kin-

dern durch Unterrichtsassistenzen, Supervisionen, zeitliche Entlastungen usf.

- 10) *Beratung*: Schaffung beratender und organisierender Institutionen für die Belange der Migrationspädagogik auf der Ebene der Kantone, der Gemeinden und Schulen.

4.4 Ökonomische Zwänge

Die heutige pädagogische Praxis widerspiegelt den gesellschaftlichen Ist-Zustand. Es ist daher wahrscheinlich, dass bildungspolitische Entscheidung zugunsten der zweisprachigen SchülerInnen - wenn überhaupt - nicht aufgrund erzieherischer Argumente zustande kommen.

Aus ökonomischer Sicht lässt sich mit Sicherheit sagen, dass der Wohlstand dieses Landes insbesondere auch den ausländischen Arbeitskräften (ca. 20% der Gesamtbevölkerung!) zu verdanken ist. Aus Gründen der demografischen und der wirtschaftlichen Entwicklung steht für den schweizerischen Markt heute schon fest, dass er seinen Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften steigern muss, um (a) konkurrenzfähig zu bleiben und (b) die zunehmende Alterslast ausgleichen zu können. Der Anteil verschiebt sich bildungsmässig zu immer höheren Fachausbildungen, wobei der notwendige Bestand durch "das traditionell vorherrschende Lösungsmuster via Generationenaustausch" (Bundesamt für Statistik, 1996: 46) nicht mehr gesichert werden kann. Da der Gesamtwanderungssaldo tendenziell bei Null ist, die Altersquote der Gesamtbevölkerung jedoch massiv steigt, wird sich die Schweiz wohl überlegen müssen, wie sie über kurz oder lang die fehlenden Humanressourcen ersetzen soll. Zu finden sein werden sie - sofern man diese Bevölkerungsgruppe dann auch qualifiziert hat - in hohem Masse unter dem noch nicht optimal genutzten Potential der Frauen und eben der zweisprachigen SchülerInnen der dann zweiten oder dritten Generation. Ich denke nicht, man könnte das feh-

lende Know-how rasch aus andern Ländern ausserhalb des EU-Raums importieren. Aber vielleicht denken andere anders. Sie bewiesen dann auf ihre Weise, was schon bewiesen ist: Dass es ohne AusländerInnen so oder so nicht geht.

Anmerkungen

¹ Stark gekürzter Vortrag bei der *Vereinigung zur Förderung der Mehrsprachigkeit*. Jahrestagung in Biel am 27. November 1999. Das ausführliche Literaturverzeichnis kann beim Autor bezogen werden [muellerrrom@sis.unibe.ch].

² Interpellation von BS und JC vom Dezember 1998 im Gemeinderat Zürich.

³ Gem. statistischen Daten des Bildungsdepartements des Kantons Zürich. Persönliche Datenübermittlung des BiDZ. 1999.

⁴ Die Korrelation zwischen der zürcherischen Kriminalitätsquote von tatverdächtigen Jugendlichen und der schulischen Misserfolgsquote im Kanton Zürich beträgt: $r = .70$; die der Schweiz: $r = .89$.

⁵ Gemeinde Rorschach (SG): 2 Unterstufenklassen; Gemeinde Luzern: Schulhaus St. Karli.

⁶ Erklärung der EDK *Rassismus und Schule* vom 6. Juni 1991.

Bibliographie

ALLEMANN-GHIONDA, C. (1999): *Die kulturelle und sprachliche Vielfalt - eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung*, in: Beiträge zur Lehrerbildung 17, (3), p. 297 - 306.

ALLEMANN-GHIONDA, C. / de GOUMOËNS, C. / PERREGAUX, Ch. (1999): *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle*, Projet no. 4033-42913 du PNR 33 (*L'efficacité de nos systèmes de formation*), Rapport final, Berne, FNR.

Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (1996): *Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz. 1995 - 2050*, Neuchâtel, Bundesamt für Statistik.

DOUDIN, P.-A. (1998): *Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Rapports d'experts. - Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz. Expertenbericht*, Berne, CDIP.

EDK (1991; erstmals 1985): *Empfehlungen zur Schulung der Fremdsprachigen Kinder vom 24.10.1991*, Bern, EDK.

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (1999): *Getrennte Klassen? Ein Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachiger Kinder in der Schule*, Bern, EKR des Eidg. Departements des Innern.

GOGOLIN, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster u.a., Waxmann.

LEHMANN, H. (1996): *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer*

EDK-Umfrage, Bern, EDK.

MOSER, U. / RHYN, H. (1997): *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht. Bedingungen des Lernerfolgs*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich, Bildungsdirektion.

MOSER, U. / RHYN, H. (1999): *Evaluation der Schulqualität in den 6. Klassen des Kantons Zürich. Unveröffentlichter interner Bericht der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*, Zürich Bildungsdirektion.

MÜLLER, R. (1995): *Portée de la langue première sur l'acquisition de la langue seconde*, in: POGLIA, E. et al. (1995): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*, Berne/Francfort/Toronto, Peter Lang, p. 197 - 208.

MÜLLER, R. (1996): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei Migrantenkindern*. in: HOLLENWEGGER, J. / SCHNEIDER, H. J. (1996): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit in der Schweiz. Beiträge zu Grundlagen, Unterricht und Therapie. (Schriftenreihe der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, SZH)*, Luzern, Edition SZH, p. 33 - 89.

MÜLLER, R. (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen der 6.-10. Klasse in der Schweiz. (Band 21 der Reihe Sprachlandschaften)*, Aarau / Frankfurt a. M. / Salzburg, Sauerländer.

MÜLLER, R. (1999): *Für eine Migrationspädagogik in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung - Begründung und curriculare Bausteine*, in: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (3), p. 319 - 331.

RUESCH, P. (1998): *Spielt die Schule eine Rolle. Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Migrantenkindern - eine Mehrebenenanalyse*, Bern/Frankfurt/N.Y., Peter Lang.

SIEBER-OTT, G. (1999): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der Schulforschung*. Sammelreferat zum Vortrag an der internationalen Fachtagung "Zweisprachigkeit, Schulerfolg und gesellschaftliche Integration, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest NRW, 27-29 Oktober 1999. Veröffentlichung in Vorbereitung.

THOMAS & COLLIER (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*, Washington D.C., National Clearinghouse for Bilingual Education.

Romano Müller

Ph.D. Primary school teacher. Studies in psychology, educational sciences and linguistics at Berne and Berkeley. Responsible for teacher training at the Teachers' Training College at Hofwil/Berne. Teaches psychology and educational sciences. He works and publishes in the field of multiculturalism and bilingualism. He is currently working on a project with foreign apprentices in Switzerland.



Hans Weber
Solithurn

Histoire de boîte

Wenn sich der Ursprung eines Worts im Dunkel der Zeit verliert, so nimmt man bei uns Zuflucht zu einer unbekannteren vorkeltischen, vorromanischen, vorgermanischen oder alpinen Sprache. Für griechische Wörter dagegen nehmen Etymologen gern einen kleinasiatischen Ursprung an, was durchaus plausibel ist, da sich ja auch die östliche Grenze der griechischen Welt im Raum verliert.

Zwei solche Wörter sind *pyxos* (f.) "Buchsbaum" und *pyxís, pyxídos* ursprünglich "aus Buchsholz gedrechseltes Döschen". Die Römer übernahmen diese Wörter. Es besteht zwar die gelehrte Form *pyxis, pyxidis*, doch eine Zukunft sollte nur den volkstümlichen Formen mit erweichtem Anlaut beschieden sein: *buxus* "Buchsbaum" und *buxis, buxidis* sowie die Analogbildung *buxida* "Dose". Diese Erweichung des Anlauts wird als etruskischer Einfluss erklärt, eine weitere praktische Lösung für Probleme der Sprachentwicklung.

Buchs und Büchse

Die nach Süden einwandernden deutschen Stämme trafen auf den ihnen unbekannteren Baum und übernahmen daher seinen römischen Namen, heute *Buchs* und *Buchsbaum*. Die praktische Dose aus Holz fand gleich Anklang, heute *Büchse* aus allen möglichen Materialien und in allen möglichen Formen angefertigt, und trotzdem etwas Spezifisches – und deshalb nicht etwa gleichbedeutend mit englisch *box*. Spezifisch waren auch die *Donnerbüchsen*, die Personenwagen der DB in den fünfziger Jahren, in denen einem Hören und Sehen verging. *Büchse* als Feuerwaffe schliesslich ist über die Bedeutung "Hohlzylinder" entwickelt (vgl. "Feuerrohr").

Die umlautlose Form *Buchse*, ursprünglich "Hohlzylinder zur Aufnahme eines Steckers", ist typisch für das Bestreben der Fachsprache nach klarer Unterscheidung, vgl. etwa *drücken* und *drucken*.

Box and boxtree

One is tempted to ask, "Which was first, the *box* or the *boxtree*?" The reason why the word for the tree (a compound) seems to be derived from the word for the object resides in the fact that in English the names of trees are often fitted with the ending *-tree*, well *-tree* (fir tree, lime tree). Incidentally, this goes to show that English does possess, albeit in a small way, the possibility to categorise nouns, an important feature of, for instance, some African languages. After all, English seems to have got a little of every possible linguistic feature.

By the way, the 26th of December is called *Boxing day* because that is when Christmas 'boxes' were given to servants, etc., whose Christmas had to wait until their masters had been able to unwrap their own 'gifts'.

Did you know the adjective *bixen*? Well, my dictionary has the expression "bixen (i. e. of boxwood) box". Something for your next game of Scrabble.

And just imagine, there are those who try to derive *box* ("blow, usually on the ear") from the *box* ("receptacle"). Maybe you can supply the missing link?

To be complete, I should add that *box-calf* is named (c. 1890) after Joseph Box, bootmaker, of London, not after the box containing the first pair of shoes made from that leather.



Buis et boîte

En français, *buxus* aurait normalement donné *bois*, qui est également attesté – un de ces exemples où la tendance de la langue à éviter les confusions gênantes l’a emporté sur les règles phonétiques? Cependant les rapports entre *buis* et *bois* ne sont pas si simples, puisque *buisson* (qui peut avoir influencé notre mot) n’est autre que le diminutif de *bois*! (Ce dernier mot provient du francique **bosk*, allemand moderne *Busch*, anglais *bush*, etc., mots qui signifient justement “buisson”.) La langue donne parfois le vertige, n’est-ce pas?

D’autre part, le bas latin *buxida*, en passant par le gallo-romain **buxita*, a donné l’ancien français *boiste*, français moderne *boîte*. Ce mot a actuellement le sens général d’“objet rigide servant de contenant”. Et cet objet peut être assez grand, “boîte de nuit” ou très spécialisé, “boîte crânienne”. Dans un sens analogue, vous connaissez *boitier*. Mais saviez-vous que ce mot a également désigné un employé de poste préposé à la levée du courrier (1801)? Cela vous fait penser au messager *boiteux*? Eh bien, vous êtes sur la bonne piste: Car *boiteux* existe déjà au 13e siècle sous la forme *boistous*,

qui prouve bien sa dérivation de *boiste*. Mais comment expliquer le sens de “atteint de claudication”, “hinkend”? Je suis perplexe, et je me borne à vous donner l’explication des savants: *Boiteux* a aussi signifié “courbe”, ce qui aurait donné la valeur de “déséquilibré”... Quant au verbe, d’abord *boistoier*, aujourd’hui *boïter*, c’est un dérivé de l’adjectif. Un autre parent de *boîte*, *boussole*, est emprunté à l’italien.

Bosso, bossolo e bussola

La forma moderna di *buxus* (pianta arbustiva e il suo legno) è *bossò*. Invece *buxis* è sparito; le denominazioni italiane per “scatola” sono derivate da *bossò*: *bossolo* (e *bussolotto*) per il gioco di dadi (“Würfelbecher”), *bossolo* anche involucre della cartuccia (“Patronenhülse”), ecc., dunque solo applicazioni molto specifiche.

Lo stesso è ancora più vero della forma con *u*, cioè *bussola*, con i suoi sorprendenti valori: “portantina chiusa” (Sänfte), “seconda porta d’ingresso per riparo dal freddo e dal vento”, “porta ruotante” (Drehtür), e “stanza ove il Papa ascolta le prediche, senza essere visto”.

Sono dunque tutti significati specializzati, di uso piuttosto raro, ma c’è un significato che ha avuto esito, influenzando anche su altre lingue: *bussola* da “strumento per individuare il Nord”. La combinazione dell’ago magnetico con la rosa dei venti, ideata da Flavio Gioja nel 1302, fu un passo decisivo nello sviluppo della “scatola magnetica”. Quindi l’oggetto e il suo nome viaggiarono in molti paesi: francese *bussole*, poi *boussole*, portoghese *bússola*, greco moderno *búsulas*, turcopusula, arabobúsula, tedesco *Bussole*, ecc.

Sento una protesta: il termine usuale tedesco è *Kompass*! (Come pure nelle lingue parlate nei paesi che riceverono la bussola via Germania: inglese, scandinavo, slavo). E quella parola è

derivata dal italiano *compassare* (“misurare con precisione”) – però un *compasso* italiano o un *compas* francese è *ein Zirkel* tedesco, mentre in inglese *compass* significa sia *compasso* che *bussola*! Stiamo per perdere la bussola...

Ritorniamo alla lingua italiana, perché c’è ancora una parola derivata da *buxida* via francese *boiste*, cioè *busta* (“Briefumschlag”, “Futteral” etc.): una scatola ridotta a due dimensioni?

Boj y brújula

Boj est le développement régulier de *buxus*. *Buxida*, elle, n’existe que dans l’ancien espagnol sous la forme *buxeta*.

Ce dernier mot semble avoir influencé l’emprunt italien *bussola*: forme intermédiaire **buxula*, forme moderne *brújula*. Les étymologistes expliquent ce *r* intrus comme “répercussion de l’autre liquide”. Pour poser une telle règle, il faudrait présenter au moins une demi-douzaine d’exemples, me semble-t-il; et pourquoi *báculo*, *cúmulo*, *góndola* n’ont-ils pas accueilli cet *r* parasite? Quant à moi, je crois plutôt à une influence du vocable *bruja* “sorcière” et de toute la famille de ce mot, surtout quand je lis cette description de la boussole primitive dans un dictionnaire: “L’objet consiste d’abord en une aiguille aimantée enfilée dans un brin de paille flottant dans un peu d’eau” (dans une boîte de buis). Le comportement de ce brin de paille ne pouvait manquer d’intriguer le non-initié, pour lui il était mystérieux, magique.

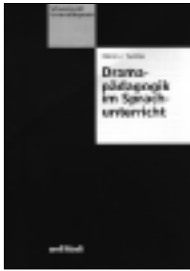


Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

TSELIKAS, E.I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*, Zürich, Orell Füssli.



Schon lange ist handlungsorientierter Unterricht ein zentrales Anliegen der Didaktik. Vor allem im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht stösst die Umsetzung dieser Forderung jedoch auf Probleme. Um handlungsorientiert Sprache aufzubauen und anzuwenden, mangelt es im Fremdsprachenunterricht an echten Kommunikationssituationen. Da sich insbesondere theatrale Unterrichtsverfahren dazu eignen, reale Kommunikationssituationen zu simulieren, liegt deren Verwendung im Fremdsprachenunterricht nahe. Während es im englischsprachigen Raum bereits seit langem eine Tradition des *drama in education* gibt, herrscht in diesem Bereich im deutschen Sprachraum, um es mit Tselikas zu sagen, immer noch "Beschaulichkeit im Theoriegarten". Das Buch zur Dramapädagogik von Elektra I. Tselikas füllt hier eine klaffende Lücke und stellt einen erfreulichen Ansatz vor.

Das Buch gliedert sich in vier Teile und einen ausführlichen Anhang. Der erste, theoretische Teil geht auf die Grundlagen der Dramapädagogik ein. Die drei anderen Teile sind praxisorientiert. Sie behandeln den Aufbau einer dramapädagogischen Stunde.

Theorie

Im ersten Teil behandelt die Autorin die theoretischen Hintergründe der Dramapädagogik. Eine der Grundannahmen der Dramapädagogik ist, dass der Mensch als Spielender auf die Welt kommt und dass seine Soziali-

sation durch die Übernahme und das Agieren unterschiedlicher Rollen gekennzeichnet ist. Die Dramapädagogik greift auf diesen natürlichen Spieltrieb zurück und baut auf ihm auf. Sie führt die Lernenden über Aufwärmübungen in die dramatische Realität und fördert dort ganzheitliches, handlungsorientiertes Lernen. Tselikas stellt in ihrer Untersuchung eine Affinität zwischen dem Theater und dem Sprachlernprozess fest. Als verbindendes Element nennt sie das "Prinzip von Ritual und Risiko". Im Theater sieht sie den rituellen Rahmen in dessen Strukturen – Zuschauer, Bühne etc. – gegeben. Was sich nun innerhalb dieser Strukturen inhaltlich auf der Bühne abspielt, beinhaltet ein Risiko. Es können sich Konstellationen ergeben, "die in der realen Situation die Grenzen des Erträglichen erreichen würden". Im Fremdsprachenerwerbsprozess erkennt sie in den Strukturen einer Sprache, die befolgt werden müssen – Syntax, Grammatik etc. – den rituellen Rahmen. Beim Sprechen sind die Lernenden nun mit dem Risiko konfrontiert, "Neues zu sagen, fließend, kreativ und spontan zu sprechen". Die Dramapädagogik verführt die Lernenden dazu, dieses Risiko einzugehen, Sprechhemmungen zu überwinden, sich der neuen Sprache zu bedienen und sie in unterschiedlichen Kontexten zu erproben.

Praktische Umsetzung

Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen folgen die notwendigen Informationen zur Durchführung des dramapädagogischen Unterrichts. Die Rolle der Lehrperson sowie die Moderation der Stunde werden besprochen und Planungshilfen gegeben. Der zweite Teil des Buches ist dem Einstieg in eine dramapädagogische Stunde gewidmet. Da die dramatische Realität anderen Regeln gehorcht

als der gewöhnliche Unterricht, schlägt Tselikas vor, mit den Teilnehmenden vor dem Beginn dramapädagogischer Arbeit einen Kontrakt zu vereinbaren, der die Spielregeln verbindlich regelt. Im Anschluss bespricht sie das Aufwärmen, welches jede dramapädagogische Stunde einleitet. Es verfolgt hauptsächlich drei Ziele: das Einstimmen auf das Thema, das Einstimmen auf die Gruppe sowie die Aktivierung des Einzelnen. Eine Auswahl möglicher Übungen ist im Anhang zusammengestellt.

Der dritte Teil behandelt das eigentliche Spiel. Darin wird gezeigt, wie sich mittels der Dramapädagogik bereits im Anfängerunterricht handlungs- und körperorientiert Sprachschulung betreiben lässt, sei dies beim Lernen von Verben oder beim Üben der Syntax. Weiter werden verschiedene Techniken zur Entwicklung von Geschichten behandelt. Dabei nimmt insbesondere das kreative Schreiben einen hohen Stellenwert ein. Die schriftlich erzeugten Geschichten dienen in einer weiteren Runde als Grundlage einer szenischen Umsetzung. Ausserdem wird gezeigt, wie sich durch geschickte Wahl und Moderation des Stoffes interkulturelle Differenzen thematisieren lassen. Schliesslich thematisiert Tselikas den kreativen Umgang mit Literatur.

Im vierten Teil werden verschiedene Formen des Abschlusses einer dramapädagogischen Stunde vorgestellt. In dieser Phase geht es darum, den dramapädagogischen Lernprozess zu beenden und die Rückkehr in den Alltag zu markieren. Es werden vier verschiedene Formen des Schlusses vorgeschlagen: a) in Form eines Tagebuches wird Rückschau gehalten, b) durch sich wiederholende Rituale, z.B. ein Lied oder einen Rhythmus, wird das Ende markiert, c) in einer Selbstevaluation stellen die Teilnehmenden ihre Sprachkenntnisse dar und d) auf ei-

nem grossen Packpapier zeichnen die Teilnehmenden, was sie alles aus der Stunde mit nach Hause nehmen. Im ausführlichen und sehr nützlichen Anhang finden sich neben den bereits erwähnten kommentierten Aufwärmübungen Techniken, die dazu dienen, Geschichten, Figuren und dramatische Kontexte differenzierter zu entwickeln.

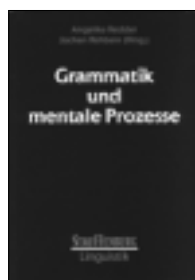
Fazit

Insgesamt wird die Dramapädagogik als ein wertvolles Werkzeug im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Sie kann sowohl stunden- als auch blockweise auf allen Stufen eingesetzt werden. Im weiteren zeigt das Buch, dass Dramapädagogik sich nicht nur auf das Theaterspielen beschränkt. Sie nimmt auch alle körperorientierten Ansätze, die sich mit Sprache auseinandersetzen, und kreative Schreibtechniken in Anspruch. Dementsprechend weit ist auch ihr Anwendungsbereich.

Das Buch ist stark praxisorientiert und richtet sich vor allem an potenzielle Anwendende der Dramapädagogik. Die vielen anschaulichen Beispiele sowie die im Anhang zusammengestellten Übungen sind gut gewählt und lassen sich auch von Laien problemlos in die Praxis umsetzen. Das Buch ist sehr leserfreundlich geschrieben und wurde so konzipiert, dass sich alle Kapitel unabhängig voneinander lesen lassen. Dieser modulare Aufbau macht es zu einem geeigneten Handbuch und Nachschlagewerk. Ziel des Buches ist nicht nur, gelesen, sondern auch im Unterricht angewendet zu werden.

Frank Kauffmann
Universität Zürich

REDDER, A. / REHBEIN, J. (Hgg.) (1999): *Grammatik und mentale Prozesse*, Tübingen, Stauffenburg Verlag (= *Stauffenburg Linguistik*; Bd. 7).



Der nun schon zwanzigjährige Höhenflug der kognitiven Linguistik erweist sich immer mehr als unausweichliche Herausforderung an alle Linguistinnen und Linguisten,

welcher Art ihre Theorieansätze auch sein mögen. Dies ist auch der Kontext des vorliegenden Sammelbands. Er geht im Wesentlichen auf die Beiträge unter dem Oberthema *Grammatik und mentale Prozesse* an der DGfS-Jahrestagung 1990 in Saarbrücken zurück. In ihrer Einleitung verstehen Angelika Redder und Jochen Rehbein Grammatik und mentale Prozesse als in einem "Verhältnis" stehend (das im Verlaufe der Linguistik-Geschichte z.T. auch verleugnet worden ist). "Mental" wird von ihnen offen, d.h. vom Bedeutungsspektrum des lat. *mens* her bestimmt, doch wird deutlich, dass es um mentale Prozesse geht, insofern sie sprachlich induziert sind. Dadurch ergibt sich die (auch terminologische) Abgrenzung zum kognitiven Ansatz, der Sprache im Kontext allgemeiner kognitiver Prinzipien begreift. Aus dieser Abgrenzung ist auch die verkürzte Darstellung des holistisch-kognitiven Ansatzes verständlich, die – gemäss einem gängigen Vorurteil – Hörer und Sprecher vernachlässigt sieht und dabei übersieht, dass etwa in Fillmores *scenes/frames* diese Instanzen intern, und also viel radikaler, eingebaut sind. Ihren eigenen Ansatz des funktional-pragmatischen Verhältnisses von Grammatik und mentalen Prozessen führen Redder/Rehbein so aus, dass die durch die sprachlichen Ausdrücke und ihre systematisch lineare Organisation realisierten Prozeduren selbst

mentale Handlungen der Interaktanten darstellen. Sprache und im Besonderen auch grammatische Formen dienen nicht nur dazu, historisch-gesellschaftliche zweckbezogene Handlungen, sondern auch mentale Handlungen zu vollziehen. An dieser mental erweiterten Handlungstheorie von Sprache ergibt sich darum die grundlegende Differenzierung in Wirklichkeit, mentale Widerspiegelung beim Sprecher, mentale Widerspiegelung beim Hörer und sprachliche Wirklichkeit (S. 8).

Die zwölf Beiträge dieses Sammelbandes, die nicht alle das handlungstheoretische Sprachverständnis von Redder/Rehbein zur Voraussetzung nehmen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie in reichem Masse und in guter linguistischer Tradition sprachliche Beispiele beibringen und so die theoretischen Gedankengänge farbig und plastisch werden lassen.

Zu einzelnen Beiträgen (es ist nicht möglich, auf alle einzugehen):

Cathrine Fabricius-Hansen zeigt in ihrem Beitrag "Grammatik und Verstehen", dass norwegische Deutschlernende von ihrer Muttersprache her unangemessene Leseroutinen mitbringen, entwickelt auf der Basis der norwegischen Rechtsverzweigung und der linearen Signalisation von nominalen Satzgliedfunktionen (im Deutschen: Rechtsverzweigung, morphologische Signalisation der nominalen Satzgliedfunktionen). Konrad Ehlich setzt sich mit "Der Satz. Beiträge zu einer pragmatischen Rekonstruktion" bewusst in die lange Reihe von Versuchen, den Satz zu bestimmen. Er stellt fest, dass – ausgelöst durch Aristoteles – der Satz bis hin zu Austin auf die Aussage eingeschränkt und mithin der Dimension seiner übrigen möglichen (Handlungs)Zwecke beraubt worden ist. Die dadurch bewirkte Ausrichtung des Sprachverständnisses auf Wissensprozesse sieht er auch in neueren linguistischen Fragestellungen (z.B. der Text-

linguistik) nicht überwunden. Jochen Rehbein ("Zum Modus von Äusserungen") stellt auf der Basis einer Grammatik im Sprecher- und Hörer-Zusammenhang den Modus von Äusserungen (nicht: Verbmodus) zur Diskussion. Ausgehend davon, dass die Grammatik im Rahmen von Konstruktionen grundlegende sprachliche Verfahren liefert, mit denen die mentalen Dimensionen des Handelns gesteuert werden, kommt er zum Schluss, dass Äusserungsmodi Ensembles sprachlicher Prozeduren sind, die via propositionalem Akt auf mentale Dimensionen bei Sprecher und Hörer zugreifen, um die Konstellation des Handelns zu strukturieren (S. 132). Der Äusserungsmodus wirkt dabei nur als Passepartout: Verschiedene illokutive Akte können denselben Modus als Realisierungsrahmen haben. Erst auf Grund weiterer interpretativer Schritte kann dann eine präzisere Einordnung der Illokution erfolgen (S. 134). Auf diesem Hintergrund erklärt Rehbein die Vorstellung von indirekten Sprechakten als überflüssig.

Andreas Lötscher kommt bei seiner Untersuchung *Topikalisierungsstrategien und die Zeitlichkeit der Rede* zum Schluss, dass die grundlegende Frage nicht lautet, ob Grammatik mentale Prozesse spiegelt, sondern wie sich grammatische Regeln zur Tendenz verhalten, mentale Prozesse so direkt wie möglich in der Äusserung nachzuvollziehen.

Günter Radden gibt einen Überblick über die Diskussion der (englischen) Modalverben in der kognitiven Linguistik. Er stellt Modalität als ein Musterbeispiel für eine prototypisch strukturierte Kategorie dar (im engen Sinn: epistemische Bedeutung von Notwendigkeit und Möglichkeit; im weiteren Sinn: deontische Bedeutung von Verpflichtung und Erlaubnis; in einem noch weiteren Sinn: Bedeutungen wie Wahrscheinlichkeit, Wünschbarkeit, Bestimmung und Vermutung) (S. 262). Er plädiert für die Modalver-

ben für eine Kombination des polysemem Ansatzes (Bedeutungsextensionen via konzeptuelle Metaphern) und des monosemem Ansatzes (Bedeutungsextensionen via konventionalisierte Implikaturen).

Im Gesamten haben wir einen anregenden Band vor uns, der neben allem anderen auch beweist, dass Linguistik noch – deutsch kommuniziert werden kann.

Hans Ruef
Universität Freiburg / CH

CAMERON, L. / LOW, G. (Eds) (1999): *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge Applied Linguistics, 295 pages ISBN 0-521-64964-1

Researching and Applying Metaphors is a scholarly but nevertheless exciting book which provides the reader with an excellent cross-section of approaches to the topic of metaphor. It is a selection of papers that deal with a variety of aspects concerning the study of metaphor in a well-organised, four section progression. The first papers discuss the key issues behind the study of metaphor, ways of identifying and analysing metaphor and ways of implementing research into metaphor. (One of the fascinating things you will learn when you read this book is that while papers should not think, there is evidence to suggest they may discuss academic issues.) The papers in the second section deal with the use of metaphor in discourse, including a historical view on Aristotle's approach to metaphor. Aristotle, we discover, was one of the earliest writers to regard metaphor as concept forming and also one of the earliest philosophers to discuss metaphor in a discourse context. The third and fourth sections examine metaphor obtained from "naturally occurring and elicited data" respectively. In one paper

in these sections the reader will find some most revealing information on the use of corpora, especially computerised corpora, to investigate metaphor. Another paper shows the reader how people from all walks of life use metaphor to come to terms with and conquer illness. For teachers who are interested in examining and learning from their own and their students' attitudes to teaching and learning, the paper entitled "Bridges to Learning" will be of particular interest.

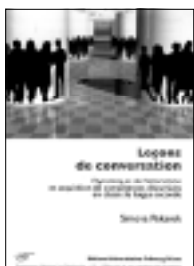
As I read through the book it appeared to me that some of the papers did require a certain reading background in applied linguistics, discourse and cognitive linguistics, if they were to be fully understood. For instance, in some of the linguistic analyses I was reminded of Halliday's ideas of functional grammar, where I found what I had already read on theme and rheme, mood and transitivity, although not explicitly mentioned in this book, (he is however mentioned in the references) a great help in following the analytical steps laid out by the author of one paper. I also found that Vygotsky's theories on concept formation in first language learning and educational contexts were a recurring theme in the book, and seem to have influenced many of the arguments presented for differentiating between metaphor as a product of our mental schema, and metaphor as a way of processing new information to be included in our mental schema. Labov's template for narrative structure, we see examples of metaphor being used to evaluate the outcome of an experience, or personal narrative, is also referred to, as is the qualitative narrative interview approach to research. Knowledge of these topics does facilitate the reader's appreciation of the arguments being presented in the papers. It is of course only to be expected that the book refers to the well-known cognitive studies of metaphor by Lakoff et al.

In spite of this there is much that is

accessible to people who are reading work on metaphor for the first time, and for the reader who wishes to understand more about the complex topic of metaphor and even undertake research into that area, the book is invaluable. I certainly enjoyed the time I spent with it, and when I reached the last page was conscious of a certain feeling of regret that I had indeed come to the end. I think that says it all.

Jean Rüdiger-Harper

PEKAREK, Simona (2000): *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions universitaires de Fribourg, 210 pages.



Le projet de Simona Pekarek est ambitieux et passionnant: partant du constat – maintes fois formulé aussi bien par les enseignants de langues que par les apprenants – d’une sorte

de rupture entre les compétences grammaticales et lexicales avérées et leur mobilisation lors des activités conversationnelles, elle décide d’“attaquer” de front le problème des activités dites conversationnelles ou communicatives en classe de langue pour tenter de les caractériser par rapport aux pratiques sociales “naturelles” de la conversation, pour tenter d’élucider le rôle qu’elles peuvent – ou pourraient – jouer dans l’acquisition de nouvelles connaissances linguistiques et pour évaluer la place qu’elles occupent dans les représentations que les professeurs et les élèves se font de leurs pratiques langagières.

Le cadre épistémologique de l’auteure est fondé sur l’articulation d’une perspective vygotskyenne sur l’acquisition du langage comme processus

socio-cognitif ancré dans l’emploi finalisé de la langue et d’une approche socio-interactionniste du discours comme accomplissement social.

Les données sur lesquelles se base cette étude ont été recueillies dans onze classes de français langue seconde de quatre lycées (secondaire supérieur) de trois cantons suisse-allemaniques (Bâle-Ville, Bâle-Campagne et Argovie). Par classe, deux à trois *leçons de conversation* ont été enregistrées. Le corpus consiste donc en 26 leçons constituées de discussions de littérature, de discussions autour de l’actualité ou de débats. Les analyses reposent sur le dépouillement d’un questionnaire s’adressant aux élèves et aux professeurs concernés (volet II), sur une analyse quantitative (volet III) et qualitative (volet IV) des données. Les autres volets (il y en a 6 en tout) sont consacrés à la présentation des enjeux, du cadre épistémologique, des données et des questions de recherche (volet I), à une réflexion à propos de la dichotomie entre situations d’acquisition institutionnelles et naturelles (volet V) ; enfin le dernier volet présente quelques mesures d’optimisation et un retour sur la pratique. On voit que l’auteure n’esquive aucun aspect du problème!

Le volet II aborde les représentations que se font les élèves et enseignants au sujet des activités scolaires et montre que les habitudes scolaires se perpétuent sur la base de ces représentations. C’est ce qui explique la résistance des pratiques scolaires aux changements: les dispositifs scolaires peuvent être modifiés par des interventions extérieures, mais les modes pratiques de réalisation des activités scolaires persistent. L’auteure en fournit un exemple intéressant en montrant que, bien qu’enseignants et élèves reconnaissent l’importance des pratiques conversationnelles pour progresser en français, l’école continue à évaluer prioritairement l’écrit et à négliger l’exploitation didactique des activités orales pour construire dans le

cadre de ces leçons de conversation une véritable progression.

La leçon de conversation est une réalité pratique qui, quand on l’étudie, se révèle être composée de diverses formes d’interaction qui n’offrent pas les mêmes potentialités d’acquisition de la langue seconde. Le volet III nous permet ainsi de saisir le profil interactionnel des leçons de conversation. Ce profil prend des formes très différentes selon qu’il s’agit de discussions de littérature, d’actualités ou de débats. Les premières montrent que 94% de leurs séquences sont constituées d’activités discursives des élèves fortement contraintes par l’enseignant (réponses à des questions fermées, etc.) au contraire des deux autres qui comptent de 60% (pour les discussions sur l’actualité) à 100% (pour les débats) de séquences où les activités discursives des élèves sont non contraintes. Ces résultats démontrent que la leçon de conversation n’est pas un genre homogène, qu’elle permet à différentes dynamiques interactives de se mettre en place et que chacune de ces dynamiques n’offre pas la même potentialité acquisitionnelle.

L’auteure ne se contente pas de ces résultats: après avoir déconstruit la leçon de conversation en mettant en évidence le fait que toute leçon peut être positionnée sur un continuum de formes interactives, elle nous invite à pénétrer plus avant dans la discussion de littérature par l’analyse qualitative de trois discussions littéraires enregistrées dans trois classes différentes (volet IV). Par une analyse détaillée de la dynamique interactive se construisant dans chacune de ces trois discussions, l’auteure nous invite à discerner derrière les chiffres une réalité plus subtile: je retiens notamment qu’un même taux de directives venant du professeur peut donner lieu à des modalités d’interaction distinctes conduisant l’auteure à la distinction de deux profils interactifs différents, le profil “diriger-suivre” et le profil “lancer le défi-défendre son point de vue”.

Ce résultat me paraît fondamental parce qu'il permet de remettre en cause l'idée qu'un rôle directif de l'enseignant – qui s'identifie notamment par un fort taux de questionnement – empêche l'établissement d'un véritable échange communicatif. En effet, l'analyse de l'auteure montre que ce n'est pas tant la quantité de questions que leur position dans l'organisation séquentielle des échanges et leur lien thématique avec le discours des élèves qui est décisif.

Peut-on rêver d'une meilleure preuve de l'insuffisance des analyses quantitatives ou plutôt de l'importance des analyses qualitatives conversationnelles pour réfléchir à la classe de langue? Au sujet du troisième profil "fournir des appuis-collaborer", qui se dessine à partir d'une leçon de conversation que l'analyse quantitative identifiait comme différente des deux premières, on retiendra qu'il confirme l'importance d'une analyse détaillée de l'activité de questionnement de l'enseignant. A l'aune des potentialités acquisitionnelles, les profils 2 et 3 sont évidemment plus intéressants en tant qu'ils permettent à l'élève une participation active à la gestion des topics et/ou des relations sociales.

Dans le cinquième volet, l'auteure met en évidence le fait que la classe de langue a son propre potentiel d'authenticité: ce n'est pas tant le caractère plus ou moins authentique du support didactique qui est central que ce qu'elle appelle l'*authenticité interactionnelle* de la classe de la langue qui se réalise quand on parvient à y créer "un espace discursif fonctionnel à enjeu social réaliste" (170). Elle montre que cette authenticité est cruciale à la fois pour favoriser le développement de compétences communicatives et préparer au déploiement du discours en dehors de la classe.

Le sixième volet présente d'une part la conclusion dans laquelle sont repris point par point tous les résultats de cette étude et d'autre part une série de propositions d'optimisation de l'en-

seignement des langues secondes. Avec modestie et diplomatie, Simona Pekarek esquisse des solutions, discute des améliorations, montre des directions tout en se gardant d'empiéter sur le territoire des praticiens à qui il reviendrait de mettre en place des mesures concrètes. De ce point de vue, on ne peut qu'espérer que cette étude approfondie et complète tombera dans de bonnes mains!

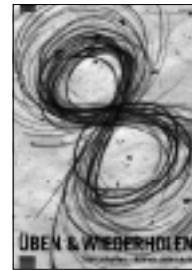
Cet ouvrage sera extrêmement utile non seulement aux enseignants, formateurs d'enseignants et didacticiens, mais aussi aux chercheurs. Outre une mise en perspective très complète des apports respectifs des champs des travaux sur l'acquisition, sur les représentations sociales et sur le discours comme accomplissement interactif, ce livre présente une méthode d'analyse d'une leçon de conversation en séquences interactives qui devrait intéresser aussi bien les chercheurs concernés par les discours de la classe de langue que ceux engagés dans les études sur l'immersion, par exemple. Une critique cependant: les tableaux sont parfois bien difficiles à lire! Ils sont parfois trop réduits (p. 111, notamment), parfois carrément à l'envers (p. 82, p. 97), parfois un peu difficiles à interpréter (p. 71).

Cela dit, une des grandes forces de ce livre est qu'il envisage une perspective didactique sur l'enseignement d'une langue seconde à travers une approche socio-cognitive de l'acquisition et réciproquement qu'il pense l'acquisition à travers une activité de tradition éminemment scolaire, la leçon de conversation. En d'autres termes, au lieu d'envisager séparément une perspective didactique et une perspective acquisitionnelle et de tenter dans un deuxième temps une articulation de ces deux perspectives, ce livre est conçu à travers cette articulation et la réalise donc de fait à chaque instant. Cela fait parfois sa difficulté (notons néanmoins que si les réflexions sont parfois abstraites, le livre est très clair, les enjeux théoriques et didactiques

sont bien cernés) mais cela fait surtout sa richesse!

Thérèse Jeanneret
Université de Neuchâtel

* **MEIER, R. / RAMPILLON, U. / SANDFUCHS, U. / STÄUDEL, L. (Hg) (2000): *Üben und Wiederholen. Sinn schaffen – Können entwickeln, Seelze: Friedrich Verlag (= Friedrich Jahresheft XVIII 2000).***



hf.– Schulisches Üben findet, nicht ganz unbelastet, zwischen einem Bild von alter Drill- und Paukschule und einer modernen Vision von kreativem

und selbstständigem Lernen statt. Jenseits der Gegensätze der damit verbundenen Standpunkte bestreitet aber kaum jemand den Nutzen und die Notwendigkeit des Übens.

Das vorliegende Jahresheft will – aus fächerübergreifender Optik – zeigen, wie Übungs- und Wiederholungselemente plan- und massvoll in den täglichen Unterricht integriert werden können und will verdeutlichen, dass und wie Üben von den Übenden selbst als sinn- und lustvoll empfunden werden kann. Eine neue Kultur des Übens braucht aber nicht nur geeignete Methoden, passende Inhalte und gelungene Beispiele, sie muss sich auch ihrer Ziele und der eigenen Sinnhaftigkeit versichern, will sie nicht in altes Fahrwasser driften. Mit der Frage nach dem Sinn des Übens stellt sich zugleich die nach dem Bildungsgehalt, nach den angestrebten Qualifikationen, dem Ziel der schulischen Unterrichtsbemühungen. Die Auseinandersetzung mit dem Üben, die das Friedrich-Jahresheft 2000 anzetteln möchte, könnte dabei einen Tiefgang erreichen, der noch weit über seine Beiträge hinausgeht.

Vorschau 2000 - Programmazione 2000

- 2/2000 Agosto 2000: La lingua e la cultura italiana in Svizzera
3/2000 Oktober 2000: Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht / Les manuels dans l'enseignement des langues étrangères
4/2000 2001 l'année européenne des langues

Autori di questo numero

- Bertschy Ida**, Schulinspektorat, Buchenweg 38, 3186 Düringen (e-mail: BertschyI@eduf.fr.ch)
Brohy Claudine, chemin des Grottes 3, 1700 Fribourg (e-mail: Claudine.Brohy@unifr.ch)
Effront Pia, École Bilingue, 79, chemin de la Montagne, 1224 Chêne-Bougeries (e-mail: p.effront@ecole-moser.ch)
Gick Cornelia, Rue d'Alt 5, 700 Freiburg
Gohard-Radenkovic Aline, Rue de Morat 22, 1700 Fribourg
Hodel Hanspeter, Büntenstr. 33, 6000 Sarnen
Koch Leo, via Cà d'Fund 13, 6944 Cureglia
Kohonen Viljo, University of Tampere, P.O.Box 607, FIN-33101 Tampere (e-mail: kohonen@uta.fi)
Langner Michael, Eichenweg 32, 3185 Schmiten (e-mail: michael.langner@unifr.ch)
Lenz Peter, Tromgässli 6, 3303 Jegenstorf
Moser Urs, Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Uni. Zürich, Seilergraben 53, CH-8001 Zürich (e-mail: Urs.Moser@access.unizh.ch)
Müller Romano, Staatliches Seminar Hofwil, CH-3053 Münchenbuchsee (e-mail: muellerrom@sis.unibe.ch)
North Brian, Röslistrasse 35, 8006 Zürich
Oscarson Mats, Snäckeskärsgratan 10, S-421 57 V. Frölunda, SWEDEN (e-mail: Mats.Oscarson@ped.gu.se)
Pannatier Monique, rue du Mont 3, 1950 Sion
Schneider Günther, Lenda 3, 1700 Freiburg (e-mail: Gunther.Schneider@unifr.ch)
Studer Thomas, Schnydersweg 198, 1794 Salvenach
Stotz Daniel, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen Uni.Freiburg, Criblet 13, CH-1700 Freiburg
Weber Hans, Kreuzenstr. 36, 4500 Solothurn

Immagini

Per le immagini ringraziamo gli allievi di prima della Scuola Media La Traccia di Bellinzona e la loro insegnante Sibilla Altepost.

Homepage: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>

La sintesi degli articoli è reperibile sul sito internet.

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione su dischetto senza formattazioni con una copia stampata corredata delle indicazioni per il layout. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEB, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. x-x.

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Si ringrazia il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo
6949 Comano (coordinazione)
Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149
2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)
Urs Dudli, Via Pratocarasso 30 e
6500 Bellinzona
Christoph Flügel, Via ai Prati 4
6503 Bellinzona (recensioni in italiano - Ti)
Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1
6500 Bellinzona (Il racconto)
Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a
6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)
Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstr. 17
3184 Wünnwil (recensioni in tedesco)
Werner Carigiet, 7164 Dardin
(collaboratore di redazione per il romancio)
Thérèse Jeanneret, rue Matile 22
2000 Neuchâtel (coll. recensioni in francese)
Silvia Serena, Via Paravicini 28
I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)
Edith Soldati, Hauptstrasse 22
4204 Himmelried
Segretaria di redazione:
Mari Mascetti, Via Pedotti 1
6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

- **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz**

Indirizzo

Babylonia, CP 120, CH-6949 COMANO
Tel./Fax 0041/91/941 48 65
e-mail: babylonia@iaa.ti-edu.ch
Homepage: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 1/2000:
1400 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

Tipografia

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963
Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

Kretz AG - Verlag und Annoncen,
General Wille-Str. 147, CH-8706 Feldmeilen
Tel. 0041/1/9237656 Fax 0041/1/9237657