

# 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 instruire  
ed emprendre  
linguats

A Journal  
of Language  
Teaching  
and Learning

## NI / 1999



**European Language Portfolio**  
**Portfolio européen des langues**  
**Europäisches Sprachenportfolio**  
**Portfolio europeo delle lingue**  
**Portfolio europeic da las linguas**

Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence:  
fonctions et implications politiques, culturelles et pédagogiques  
The European Language Portfolio and the Common European Framework of  
Reference: functions and political, cultural and educational implications

Projekte des Europarates zum Portfolio und zum Referenzrahmen in verschiedenen  
europäischen Ländern  
Projects of the Council of Europe on the Portfolio and the Framework

Le basi teoriche e empiriche del Quadro di riferimento  
Theoretical and empirical bases of the Framework

Perspektiven und das europäische Sprachenjahr 2001  
Perspectives and the European Year of Languages 2001

Rechtschreibung: Es ist Zeit einzusteigen.

1949 **50** 1999



COUNCIL OF EUROPE  
CONSEIL DE L'EUROPE



Babylonia

**European Language Portfolio**  
**Portfolio européen des langues**  
**Europäisches Sprachenportfolio**  
**Portfolio europeo delle lingue**  
**Portfolio europeic da las linguas**

**Responsabile di redazione per il tema:**  
**Rolf Schärer**

Con contributi di

Mikhael Abovyan (Moscow)  
Ingeborg Christ (Düsseldorf)  
Zsuzsa Darabos (Budapest)  
Francis Debyser (Sèvres)  
Alan Dobson (Oxford)  
Christoph Flügel (Bellinzona)  
Ursula Gerling (Soest)  
Irina Khaleeva (Moscow)  
Viljo Kohonen (Tampere)  
N. Koriakovsteva (Moscow)  
Eduard Kurliand (Barnaul)  
Frans Lander (Zoetemeer)  
Patricia McLagan (London)  
Wolfgang Meyer-Hesemann (Düsseldorf)  
Brian North (Zürich)  
Cornelia Oertle Bürki (Bern)  
Rolf Schärer (Kilchberg)  
Günther Schneider (Freiburg)  
Joe Sheils (Strasbourg)  
Gé Stoks (Enschede)  
Eike Thürmann (Soest)  
John L.M. Trim (Cambridge)  
Tatiana Yudina (Moscow)

Con un inserto didattico

Ce numéro a été réalisé en collaboration et  
avec le soutien du Conseil de l'Europe

Babylonia  
Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
Homepage:<http://babylonia.romsem.unibas.ch>  
no 1 / anno VII / 1999

**Sommario**  
**Inhalt**  
**Sommaire**  
**Cuntegn**  
**Contents**

- 4 Editoriale**
- Tema**      **European Language Portfolio**  
**Portfolio européen des langues**  
**Europäisches Sprachenportfolio**  
**Portfolio europeo delle lingue**  
**Portfolio europeic da las linguas**
- 6 Le Portfolio européen des langues: vers une citoyenneté démocratique /**  
**The European Language Portfolio: towards a democratic citizenship** *Joe Sheils*
- 8 Common tools to promote linguistic and cultural diversity, respect, tolerance**  
**and understanding in Europe** *John L.M. Trim*
- 10 Das europäische Portfolio für Sprachen: Konzept und Funktionen** *Ingeborg Christ*
- 14 The challenge of a European Language Portfolio (ELP)** *Alan Dobson*
- 16 Le portfolio suisse et ses implications sur la politique des langues** *Cornelia Oertle Bürki*
- 18 Die bildungspolitische Bedeutung des Portfolio** *Wolfgang Meyer-Hesemann*
- 20 Why a European Language Portfolio looks promising** *Irina Khaleeva*
- 22 Een Europees Taalportfolio als onderdeel van de het toekomstig Nederlands**  
**onderwijsbeleid** *Frans Lander*
- 25 The European Common Reference Levels and the Portfolio** *Brian North*
- 29 Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschrei-**  
**bungen im Sprachenportfolio** *Günther Schneider*
- 34 Facilitating language learners** *Viljo Kohonen*
- 36 Europäisches Sprachenportfolio: zur Entwicklung der Schweizer Version**  
*Christoph Flügel*
- 40 Das nordrhein-westfälische Portfolio der Sprachen für Schulen der**  
**Sekundarstufe I** *Ursula Gerling, Eike Thürmann*
- 45 Mon premier Portfolio des Langues** *Francis Debyser*
- 47 European Language Portfolio - Junior version** *Patricia McLagan*
- 49 Language Portfolio in Russia: first experience and perspectives** *Mikhael Abovyan*

	<b>51</b>	<b>Piloting a European Language Portfolio at the Linguistic Lyceum of Moscow State Linguistic University</b> <i>N. Koriakovsteva, Tatiana Yudina</i>
	<b>53</b>	<b>Using the portfolio for self-assessment in Siberia</b> <i>Eduard Kurliand</i>
	<b>54</b>	<b>The Dutch portfolio project</b> <i>Gé Stoks</i>
	<b>57</b>	<b>Expérimentation hongroise</b> <i>Zsuzsa Darabos</i>
	<b>58</b>	<b>A European Language Portfolio</b> <i>Rolf Schärer</i>
	<b>61</b>	<b>Tavola sinottica dei progetti</b>
	<b>62</b>	<b>European Year of Languages 2001: towards a Language Portfolio for all</b> <i>Joe Sheils</i>
<b>Finestra</b>	<b>64</b>	<b>“Nun wünschen wir Ihnen viel Erfolg beim Einstieg in die neue Rechtschreibung!”</b> <i>Hanspeter von Flie–Fleck</i>
<b>Inserto didattico</b>		<b>No. 31 European Language Portfolio: Self-assessment Grid and Checklists</b>
<b>Bloc Notes</b>	<b>71</b>	L'angolo delle recensioni
	<b>78</b>	Babylonia 0/92 - 4/98: temi e scelta di autori e contributi
	<b>80</b>	Programma, autori, impressum

Una tavola sinottica con i progetti e i relativi indirizzi si trova a p. 61  
*Eine Zusammenstellung aller Projekte mit Adressen findet sich auf S. 61*  
 Vous trouverez un tableau synoptique des projets et toutes les adresse à p.61  
*You will find information and addresses of all projects on p. 61*

Homepage: <http://culture.coe.fr/lang>



#### **Babylonia 0/92 - 4/98**

- Temi e scelta di autori e contributi con una cedola d'abbonamento a p. 78
- *Themen, Autorenauswahl und Abo-Bulletin auf S. 78*
- Thèmes, un choix d'auteurs et un bulletin pour l'abonnement à p. 78
- *Subjects, a selection of authors and contributions and a subscription form on p. 78*
- Homepage: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>



**L'**attualità di queste settimane impone alla nostra coscienza il confronto con il dramma che l'Europa sta vivendo nei Balcani. La sorpresa si mescola al disincanto e alla tristezza. Quando nel 1989 cadde il muro di Berlino, la speranza per un'Europa pacifica e democratica si era fatta strada e finalmente si vedeva all'orizzonte la possibilità di risolvere pacificamente e al di là dei nazionalismi esacerbati molti conflitti ancora latenti e radicati nella storia. Purtroppo doveva essere un'illusione. Se alcuni paesi come la Cecoslovacchia sono stati capaci di ridisegnare il proprio futuro consensualmente e senza far ricorso alla forza, altre regioni d'Europa sono ripiombate nella notte della guerra. La tragedia jugoslava ci ricorda perentoriamente che l'impegno per la comprensione fra le genti e le culture non ha limiti di tempo e la convivenza pacifica dei popoli è una sfida permanente. L'ideale di una cittadinanza europea democratica e capace di far convivere in pace le diverse culture dovrà guidare come una stella polare il lavoro di tutti gli europei anche in futuro.

Questo è da sempre l'ideale del **Consiglio d'Europa**. Ci si può pertanto immaginare quale sia il piacere di **Babylonia** e dell'editore, la **Fondazione Lingue e Culture**, di poter condividere con il Consiglio d'Europa questo ideale grazie ad un numero realizzato in comune. *Babylonia 1/99* è dedicato al **Portfolio europeo delle lingue** che attualmente viene sperimentato su ampia scala con la prospettiva di una sua introduzione nel 2001, l'anno dedicato alle lingue. Con questo numero offriamo ai lettori di tutta Europa un'informazione estesa e articolata sugli obiettivi, sulla struttura e sui vari tipi di Portfolio grazie a contributi di prima mano scritti da persone direttamente coinvolte.

Certo con il Portfolio e soprattutto con il Quadro di riferimento europeo delle lingue è collegabile qualche preoccupazione, ad es. per il rischio di un eccesso di standardizzazione degli apprendimenti o per l'impatto burocratico che ne può derivare. Ma se questi rischi sono il prezzo da pagare per un contributo ad un'Europa pacifica e democratica, allora ben vengano. *Babylonia* farà la sua parte per costruire un futuro in cui ci sia spazio per tutte le culture e le loro lingue.(red.)

**D**ie Aktualität dieser Wochen konfrontiert unser Gewissen mit dem Drama, das Europa im Balkan erlebt. Ernüchterung, Überraschung und Trauer vermischen sich. Der Fall der Berliner Mauer 1989 hatte in uns allen die Hoffnung auf Friede und Demokratie für ganz Europa genährt. Endlich zeichnete sich am Horizont die Möglichkeit ab, latente und historisch verwurzelte Konflikte jenseits von extremen Nationalismen in Frieden zu bewältigen. Leider musste diese Hoffnung zur Illusion verkümmern. Zwar haben einige Länder wie die Tschechoslowakei ihre Zukunft gewaltlos neu bestimmen können, aber

*andere Regionen Europas sind wieder den Kriegsgeister verfallen. So erinnert uns die jugoslawische Tragödie nochmals unmißverständlich daran, dass der Einsatz für das Verständnis zwischen den Völkern und das Zusammenleben in Frieden zeit- und grenzenlos sein muss. Das Ideal einer europäischen und demokratischen Bürgerschaft, die fähig ist die verschiedenen Kulturen in Frieden zusammenleben zu lassen, muss weiterhin wie ein Polarstern wegleitend sein.*

*Dies ist seit je das Ideal des **Europarates**. Man kann sich deshalb leicht vorstellen, wie sehr sich **Babylonia** und der Herausgeber, die **Stiftung sprachen und Kulturen**, freuen, dieses Ideal dank einer gemeinsam herausgegebenen Nummer mit dem **Europarat** konkret teilen zu können. *Babylonia 1/99* ist dem **Portfolio der Sprachen** gewidmet, das zur Zeit auf breiter Basis experimentiert wird mit dem Ziel, es 2001 im Jahr der Sprachen zu lancieren. Dank Beiträgen von direkt beteiligten Autoren bieten wir mit dieser Nummer Lesern in ganz Europa eine umfassende Information zu den Zielen, den Strukturen und den Varianten des Portfolios.*

*Freilich können mit dem Portfolio und v.a. mit dem europäischen Referenzrahmen für die Sprachen auch gewisse Sorgen verbunden werden, so etwa wegen des Risikos einer übertriebenen Standardisierung der Lernkompetenzen oder wegen der damit verbundenen Bürokratisierung. Wenn aber diese Risiken der Preis für den Beitrag zu einem gewaltlosen und demokratischen Europa sind, dann sind sie willkommen. *Babylonia* wird bei der Konstruktion einer Zukunft, die allen Sprachen und Kulturen ihren Platz zugesteht ohne wenn und aber dabei sein. (Red.)*

**C'**est l'actualité de ces dernières semaines qui impose à notre conscience une prise en compte du drame que traversent les Balcanes. La surprise se mêle à la tristesse et au désenchantement. Lorsqu'en 1989 le mur de Berlin s'effondra, l'espoir d'une Europe pacifique et démocratique s'était fait large et on entrevoyait enfin la possibilité d'une solution pacifique, par-delà les nationalismes exacerbés, de nombreux conflits latents encore enracinés dans l'histoire. Malheureusement, cela devait rester illusoire. Si certains pays, comme la Tchécoslovaquie, ont été en mesure de redéfinir leur futur de manière consensuelle et loin de tout recours à la force, d'autres régions d'Europe sont retombées dans la nuit de la guerre. La tragédie yougoslave est péremptoire: elle nous rappelle que l'engagement pour la compréhension entre les peuples et les cultures n'a pas de limite de temps, et que la cohabitation pacifique requiert une vigilance de tout instant. L'idéal d'une citoyenneté européenne démocratique et capable de faire cohabiter en paix les différentes cultures devra guider, telle une étoile polaire, le travail de tous les Européens aussi dans le futur.

Ceci est, depuis toujours, l'idéal du **Conseil de l'Europe**. On peut donc imaginer le plaisir qu'ont la revue **Babylonia** et son éditeur, la **Fondation Langues et Cultures**, à partager avec le Conseil de l'Europe cet idéal par la réalisation commune d'un numéro de la revue. **Babylonia** 1/99 est consacré au **Portfolio européen des langues** qui est actuellement testé sur large échelle dans la perspective d'une introduction massive pour l'an 2001, année dédiée aux langues. Dans ce numéro nous offrons aux lecteurs de toute l'Europe une information ample et articulée sur les objectifs, sur la structure et sur les différents types de Portfolio, par des contributions de personnes directement impliquées dans ce projet.

Certes, le Portfolio, et surtout le Cadre de référence européen pour les langues peuvent susciter quelques préoccupations, notamment le risque d'un excès de standardisation des apprentissages ou l'impact bureaucratique qu'il pourrait en dériver. Mais si ces risques sont le prix à payer pour des contributions en faveur d'une Europe pacifiée et démocratique, alors on est bien content de les assumer. **Babylonia** poursuivra ses efforts pour construire un avenir où les langues pourront jouer leur rôle d'expression, de compréhension ou tout au moins de respect des différences. (réd.)

*L' actualitad da questas emnas confruntescha nossa cunscienza cun il drama che l'Europa viva sin il Balcan. La sorpresa sa maschaida cun dischillusiun e tristezia. Cura ch'il mir da Berlin è crudà il 1989 è naschida la speranza per in'Europa segnada da pasch e democrazia e finalmain vesev'ins a l'orizont la pussaivladad da pudair schliar en pasch e senza naziunalissemms extremms blers conflicts latents enragischads en l'istorgia. Deplorablain dueva quai esser ina illusium. Er sch'intginas pajais sco la Cecoslovachia èn stads abels da construir da nov lur futur en consens, senza stuair recurrer a la forza, èn autras regiuns europeicas sfundradas en la notg da la guerra. La tragedia jugoslava regorda nus cler e bain che l'engaschi per la chapientscha tranter las naziuns e las culturas ed il cumbat per la convivenza paschavla dals pievels n'ha nagins cunfins da temp e da spazi. L'ideal d'in dretg da burgais europeic democratic che duai esser abel da far conviver en pasch las diversas culturas vegn a stuair guidar sco ina staila polara la lavur da tut ils Europeans er en il futur.*

*Quai è da vegl ennà l'ideal dal Cussegl d'Europa. Ins sa perquai s'imaginar il plaschair da **Babylonia** e da ses editur, la **Fundaziun Linguas e Culturas**, da savair condivider quest ideal cun il Cussegl d'Europa grazia ad in numer realisà comunablain. **Babylonia** 1/99 è deditgada al **Portfolio europeic da las linguas** che vegn actualmain experimentà sin vast nivel cun la perspectiva d'ina introducziun l'onn 2001, l'onn deditgà a las linguas.*

*Cun quest numer offerin nus als lecturs en l'entira Europa ina infurmaziun extendida davart finamiras, la structura ed ils divers tips da Portfolio, quai grazia a contribuziuns da persunas involvidas directamain en il project.*

*Sa chapescha pon er intginas preoccupaziuns esser colliadas cun il Portfolio e cun il rom da referiment europeic da las linguas, p. ex. areguard il ristg d'in excess da standardisaziun da las cumpetenzas d'emprander u pertutgant la birocatisaziun exagerada che pudess sa resutar. Mo sche quests ristgs èn il pretsch da pagar per ina contribuziun ad in'Europa paschavla e democratica, lura èn els bainvegnids. **Babylonia** fa sia part per construir in futur nua ch'i dat spazi per tut las culturas e lur linguas.*

**T**hese weeks' events face our conscience with the drama Europe is witnessing on the Balkans. Disillusionment and amazement are mixed with feelings of sadness. The collapse of the Berlin Wall in 1989 had fostered in all of us the hope of peace and democracy for the whole of Europe. At last, the possibility to solve latent and historically rooted conflicts, away from extreme nationalism peacefully, gleamed at the horizon. Unfortunately, this prospect has had to crumble into illusion. Even though some countries, such as Czechoslovakia, have succeeded in redefining their future peacefully, other regions in Europe have fallen prey to the demons of war. The Yugoslavian tragedy once more reminds us irrefutably of the timeless and boundless need to strive for mutual understanding between the nations and their coexistence in peace. The ideal of European and democratic citizenship, which enables the various cultures to live together in peace, must be a guiding principle, like a polar star.

This has always been the **Council of Europe's** ambition. It is, therefore, easy to imagine how pleased **Babylonia** and its publisher, the **Foundation Languages and Cultures**, are to share this ambition with the Council of Europe through a jointly published issue. The theme of **Babylonia** 1/99 is the **European Language Portfolio**, which is currently being piloted on a large scale to be launched in 2001, the European Year of Languages. Thanks to the contributions of authors directly involved in the project we can offer our readers in the whole of Europe a comprehensive survey of the objectives, structures and variants of the Portfolio. Indeed, the portfolio, and above all the Common European Framework of Reference, can easily be associated with specific concerns, such as the risk of exaggerated standardisation of learning competences, or the bureaucratisation connected with it. However, when these risks are the price to be paid for a contribution to a peaceful and democratic Europe, we will gladly take them. **Babylonia** will wholeheartedly contribute to the building of a future, which will allow all languages and cultures to find their place. (ed.)

## Tema

European Language Portfolio  
Portfolio européen des langues  
Europäisches Sprachenportfolio  
Portfolio europeo delle lingue  
Portfolio europeic da las linguas

# Le Portfolio européen des langues: vers une citoyenneté démocratique

L'objectif du Portfolio européen des langues est de promouvoir la citoyenneté démocratique européenne et de favoriser la mobilité des citoyens en Europe par la création d'un instrument destiné à enregistrer et à mettre en valeur l'apprentissage des langues et l'apprentissage interculturel tout au long de la vie. Tout citoyen doit pouvoir acquérir les connaissances et les compétences et développer la sensibilité dont il a besoin pour communiquer efficacement avec des européens d'autres langues et cultures dans un continent de plus en plus interactif. Pour vivre ensemble en Europe les citoyens doivent pouvoir communiquer par-delà les barrières linguistiques; ils doivent être ouverts à d'autres manières de penser et d'agir, avoir la capacité de négocier et de résoudre des désaccords et des difficultés. Ces compétences sont nécessaires à tout citoyen qui veut jouer un rôle actif dans le façonnement d'une nouvelle Europe et qui souhaite participer pleinement au processus démocratique tant à l'intérieur qu'au-delà des frontières nationales.

L'acquisition des compétences nécessaires se fait tout au long de la vie et n'implique pas seulement les qualifications officiellement reconnues, mais également les expériences interculturelles et d'apprentissage des langues qui souvent ne sont pas certifiées formellement. Ces expériences peuvent ne pas être suffisamment reconnues et quand des qualifications en langues sont requises, particulièrement pour la mobilité éducative et professionnelle dans un contexte international, il peut être difficile de les comparer d'un pays à l'autre. Le besoin d'un système transparent pour la reconnaissance de qualifications au-delà des frontières se fait clairement ressentir. Il faut également trouver les moyens de valider les expériences interculturelles et d'apprentissage des langues qui n'ont pas été certifiées officiellement, qu'elles aient eu lieu dans le système d'enseignement formel ou en dehors de celui-ci.

C'est pour ces raisons que le Conseil de l'Europe développe le concept d'un Portfolio européen des langues; celui-ci donnera aux citoyens l'occasion de tenir à jour le registre de leurs expériences et qualifications en langues de manière plus complète et transparente au plan international que la plupart des certificats standards. Le Portfolio mentionnera les acquis de manière positive et ce par rapport à une échelle internationale de compétences, favo-

# *The European Language Portfolio: towards a democratic citizenship*

*The aim of a European Language Portfolio is to contribute to democratic citizenship and mobility within Europe by providing an instrument to record and give value to lifelong language and intercultural learning. All citizens need the opportunity to build up knowledge, awareness and skills, which allow them to communicate effectively with Europeans of other languages and cultures in an increasingly interactive continent. Living together in Europe requires the ability to communicate effectively across linguistic boundaries, openness to other ways of acting and thinking, the ability to negotiate and resolve disagreement and difficulties. These competencies are necessary to play an active role in shaping the new Europe and to participate fully in democratic processes both within and across national borders.*

*The acquisition of the necessary competencies is a lifelong process involving not only recognised qualifications but also valuable language learning and intercultural experiences often not formally certified. The latter may not be adequately recognised and even where language qualifications are required, particularly for educational or occupational mobility in an international context, it can be difficult to compare these from one country to another. There is a need for both a transparent system of transnationally portable qualifications, and a means of giving value to those language learning and intercultural experiences which have not been formally validated, whether acquired in or outside formal education.*

*For these reasons the Council of Europe is developing the concept of a European Language Portfolio to offer citizens the opportunity to maintain an ongoing record of their language learning qualifications and experiences in a more complete and internationally transparent manner (where appropriate) than many standard certificates permit. A Portfolio will record achievements in a positive manner and allow these to be compared across Europe by the use of an international scale of proficiency. It will make the value of qualifications and the content of courses more transparent to end users such as employers and education providers at different levels. By offering a basis for the comparability of qualifications (drawing on the Common European Framework scales of proficiency) a Portfolio*

risant ainsi la comparabilité entre les différents pays européens. Le Portfolio rendra les qualifications et le contenu des cours plus transparents aux destinataires finaux du document, tels que les employeurs ou les responsables des systèmes éducatifs aux différents niveaux. En offrant une base pour la comparabilité des qualifications (tirée du Cadre européen commun de référence), le Portfolio favorisera la mobilité professionnelle et éducative en Europe. Il favorisera également la cohérence à l'intérieur des systèmes éducatifs nationaux, et sera un excellent outil pour aiguiller les apprenants aux moments où ceux-ci passent d'un secteur éducatif au suivant, ou encore lorsqu'ils changent d'école.

La promotion d'une plus grande transparence concernant les objectifs, les méthodes et les résultats encouragera les responsables des cours de langues à impliquer davantage les apprenants en les rendant plus conscients des exigences et des examens concernant les cours qu'ils entreprennent de suivre. Par conséquent, en offrant à l'apprenant le moyen de planifier, gérer et évaluer son apprentissage de langues tout au long de la vie, le Portfolio européen des langues cherche à rendre l'apprenant en langues un citoyen plus responsable et autonome.

Les Européens devraient être plus conscients du besoin d'acquérir des compétences satisfaisantes (y compris 'partielles') dans plusieurs langues. Un document personnel de ce type devrait soutenir la diversité linguistique et culturelle en Europe, car il tend à motiver les apprenants à entretenir leurs compétences en langues et à diversifier leur apprentissage de langues, étant donné que même les compétences relativement modestes en plusieurs langues peuvent y figurer et être valorisées.

Un Portfolio européen des langues peut donc être considéré comme une 'valeur rajoutée' dans la mesure où il favorise la cohérence et la transparence de la planification ainsi que du rapport des résultats dans des contextes nationaux et internationaux. En encourageant les personnes à devenir plurilingues et pluriculturelles, le Portfolio européen des langues favorise le développement des compétences nécessaires à une citoyenneté démocratique en Europe afin que les personnes puissent interagir de manière efficace et se déplacer librement, sans préjugés, parmi des peuples d'autres langues et cultures.

Joe Sheils, Section des Langues vivantes, Conseil de l'Europe



*will facilitate educational and occupational mobility in Europe. Equally, it can enhance coherence in national education systems, and provide a valuable tool for decision making as learners move from one education sector to the next, or when they need to change school.*

*By promoting increased transparency concerning objectives, methods and results, a Portfolio will also encourage providers to make the demands of courses and examinations clear to the learner. Consequently, a European Language Portfolio aims to help empower the language learner as a responsible, self-reliant citizen by providing support in planning, managing and assessing language learning in a lifelong perspective. It should promote 'competence through confidence' as learners can present their language competence in an up-to-date, positive and transparent way at any time.*

*Europeans need to become more aware of the need to develop reasonable (including 'partial') competence in several languages. A personal document of this kind should help to support linguistic and cultural diversity in Europe by sustaining the motivation of individuals both to maintain their existing language skills and to diversify their language learning as even relatively modest proficiency in several languages can be recorded and given value.*

*A European Language Portfolio can therefore provide 'added value' as it provides an instrument for enhancing coherence and transparency in planning and reporting result in both national and international contexts. By supporting individuals in their efforts to become plurilingual and pluricultural it promotes the development of the competencies necessary for full participatory democratic citizenship in Europe so that they may interact effectively with and move freely and without prejudice among those of different languages and cultures.*

*Joe Sheils, Modern Languages Section, Council of Europe*

*Joe Sheils, Modern Languages Section, Council of Europe*

John L.M. Trim  
Cambridge

## Common tools to promote linguistic and cultural diversity, respect, tolerance and understanding in Europe

*L'autore ricorda che il Consiglio d'Europa ha da anni avviato una serie di progetti nel campo linguistico con due obiettivi centrali: in primo luogo migliorare la qualità della comunicazione, della cooperazione e della comprensione reciproca tra i popoli europei e, in secondo luogo, valorizzare la molteplicità linguistica e culturale del continente.*

*Gli ultimi strumenti prodotti nell'ambito di questi progetti sono il Quadro di riferimento europeo delle lingue e il Portfolio linguistico europeo.*

*Il miglioramento nell'apprendimento linguistico degli ultimi anni è circoscritto soprattutto all'inglese. E la pressione in questa direzione sui politici è in aumento. Occorre pertanto essere consapevoli che "... la riduzione dell'apprendimento delle lingue straniere all'inglese per farne una seconda lingua universale erige di fatto una barriera per l'apprezzamento da parte dei giovani europei della molteplicità culturale del nostro continente ...". Per queste ragioni l'Unione europea e il Consiglio d'Europa moltiplicano gli sforzi per favorire le capacità linguistiche della popolazione negli stati membri.*

*Il Quadro di riferimento e il Portfolio vengono brevemente descritti nelle loro parti essenziali e presentati come un'importante risorsa in questa prospettiva. (red.)*

*The Common European Framework of Reference for language learning, teaching and assessment (CEF) and the European Language Portfolio (ELP) are the latest in a long series of practical tools, including *The Threshold Level* and *Communication in the modern languages classroom*, produced by the Council of Europe to help members of the language teaching profession in their work*

For many years, the Council of Europe has conducted a continuous series of Projects in the modern languages field. These Projects have had a dual aim. Firstly, to improve the extent and quality of communication, mutual understanding and co-operation among the peoples of Europe and secondly to accomplish this aim whilst respecting European linguistic and cultural diversity. Of these two aims, the promotion of linguistic and cultural diversity has proved to be the more problematic. There has been an enormous increase in the scale and quality of language learning, but it has been concentrated on the English language. Many educational policy makers feel themselves under pressure to concentrate the hours devoted to languages in the school curriculum on reaching as high a level of proficiency as possible in English. However, restricting foreign language learning to ensuring a common knowledge of English as a universal second language in fact erects a barrier to young Europeans' appreciation of the rich cultural diversity of our continent as well as to their confident mobility and full participation in the national

life of the countries they visit.

In different ways appropriate to their status and resources, the European Union and the Council of Europe therefore strongly support the growth of plurilingual proficiency across the whole population of their member states. The Council of Europe has long promoted life-long language learning, working for an earlier start and for a longer period of study. In particular, it has urged teachers in schools to see their responsibilities not simply as preparing pupils to achieve the best result in a particular language at a final examination. They should look beyond that and prepare students for independent learning, giving them the knowledge and skills which will enable them to learn to become effective learners and users of any language. This knowledge base will enable them in later life to define their needs, plan their learning and assess their progress. The techniques they have developed for the perception and analysis of language in use, together with the learning skills they have built up, will make the actual process of learning easier, speedier and more purposive. Of course, teachers and learners can only be expected to carry out this process if they have the necessary tools to do so. It was largely to meet this need that, at the instigation of the Swiss Federal Government, which became acutely aware of the needs arising in its special national circumstances, the Council of Europe decided at a Symposium held in Rüslikon in 1991 to develop a

Common European Framework for language learning, teaching and assessment and a European Language Portfolio.

The Common European Framework aims a) to promote and facilitate co-operation and mutual information among educational institutions in different countries; b) to provide a sound basis for the mutual recognition of language qualifications; c) to assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to reflect on their current practice and to situate and coordinate their efforts. To do so, CEF should be **comprehensive**, specifying the full range of language use as well as the many kinds of knowledge and skill necessary to proficient use, **transparent**, giving explicit and clearly formulated information in a way comprehensible to its users, **coherent**, with all its parts harmoniously interconnected and free from internal contradiction, **flexible**, **open**, **dynamic** and **non-dogmatic**, since the aim is not to prescribe how languages should be learnt, taught and assessed, but to raise awareness, stimulate reflection and improve communication among practitioners of all kinds and persuasions as to what they actually do.

To this end, CEF provides: a) a descriptive scheme, presenting and exemplifying the parameters and categories needed to describe, first, what a language user has to **do** in order to communicate in its situational context, then the role of the **texts**, which carry the message from producer to receiver, then the underlying **competences** which enable a language user to perform acts of communication and finally the **strategies** which enable the language user to bring those competences to bear in action; b) a survey of approaches to language learning and teaching, providing options for users to consider in relation to their

[...] restricting foreign language learning to ensuring a common knowledge of English as a universal second language in fact erects a barrier to young Europeans' appreciation of the rich cultural diversity of our continent as well as to their confident mobility and full participation in the national life of the countries they visit.

existing practice; c) a set of **scales** for describing proficiency in language use, both globally and in relation to the categories of the descriptive scheme at a series of **levels**; d) a discussion of the issues raised for **curricular design** in different educational contexts, with particular reference to the development of **plurilingualism** in the learner.

Following extensive field consultation and trialling, CEF and user guides are publicly accessible on the CE website: <http://culture.coe.fr/lang>. It is now in widespread use as a basis for reflection, planning and mutual exchange of information and will be formally launched during the European Year of Languages in 2001. As an open system it is expected to develop further in response to the needs and experience of its users.

The European Language Portfolio (ELP), with which this issue is concerned, draws on CEF to help the learner in formulating his or her learning objectives or in self-evaluation of achievement. The paper by Brian North goes into greater depth into the links between CEF and ELP.

## References

- COSTE, D. / NORTH, B. / SHEILS, J. and TRIM, J.L.M. (1998): *Languages: learning, teaching and assessment. A common European framework of reference*, Language Teaching 31.3., Cambridge, CUP, p.136-151.
- COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION (1998): *Modern languages: learning, teaching and assessment. A common European framework of reference (doc. CC-LANG (95)5 rev.V)*, Strasbourg, Council of Europe.
- VAN EK, J.A. / TRIM, J.L.M. (1998): *Threshold 1990*, Cambridge, CUP.
- EUROPEAN UNION (1997): *The young Europeans: Eurobarometer 47.2* Luxembourg, European Commission.
- EURYDICE (the Information Network on Education in Europe) (1994): *Key data on education in the European Union*, Luxembourg, European Union.
- NORTH, B. (ed.) (1992): *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives evaluation certification. Report on the Symposium held in Rüschlikon, Switzerland 10-16 November 1991*, Strasbourg, Council of Europe.
- SHEILS, J (1988): *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg, Council of Europe.

## John L.M. Trim

former director of CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research), Honorary member of the International Association of Applied Linguistics (AILA), was adviser to the Council of Europe Modern Languages Project S # 1971-97.

Ingeborg Christ  
Düsseldorf

## Das europäische Portfolio für Sprachen: Konzept und Funktionen

*L'objectif d'un Portfolio européen des langues est de promouvoir la citoyenneté européenne et de favoriser la mobilité par la création d'un instrument destiné à mettre en valeur l'apprentissage des langues.*

*Le Portfolio comportera trois parties: le passeport présentera les qualifications formelles et informelles de son propriétaire; la biographie langagière décrira les processus d'apprentissage en langues et les expériences interculturelles; le dossier contiendra des travaux personnels de l'apprenant. La description des processus d'apprentissage et de l'évaluation des compétences s'effectuera à la base de grilles d'évaluation élaborées dans le Cadre européen de référence. Le Portfolio permet une documentation complète des connaissances en langues, qu'elles soient acquises dans le système éducatif ou en dehors. Il a deux fonctions primordiales: favoriser la mobilité par la présentation des compétences et motiver à apprendre tout au long de la vie. Il ne manquera pas à contribuer à une modernisation de l'enseignement des langues et à la transformation progressive de l'école en lieu d'apprentissage plurilingue et interculturel.*

### Fremdsprachenlernen für Europa

Die europäische Einigung bringt es mit sich, dass Sprachenkenntnisse zunehmend an Bedeutung gewinnen. Der Europarat bemüht sich seit vielen Jahren in seinen Sprachprojekten darum, Jugendliche und Erwachsene zum Lernen mehrerer Sprachen aufzufordern, wobei nicht Perfektion angestrebt wird, sondern immer wieder verdeutlicht wird, dass auch Teilkompetenzen in unserem mehrsprachigen Europa von Bedeutung sind. Sie können bei Bewerbungen ausschlaggebend sein, und sie stellen eine wertvolle Grundlage für einen lebensbegleitenden Prozess des Sprachenlernens dar.

Lernen für Europa bedeutet in der Sicht des Europarates, dass Jugendliche und Erwachsene selbstverantwortliche Glieder einer demokratischen europäischen Gemeinschaft werden. Planungen im Bildungsbereich sind daran zu messen, ob sie zu der Zielsetzung beitragen, dass die Jugendlichen selbständige Bürgerinnen und Bürger im Sinne einer „European citizenship“/„Citoyenneté européenne“ werden. Auch das Fremdsprachenlernen hat Teil an dieser umfassenden Zielsetzung, und die Entwicklung eines Europäischen Portfolios für Sprachen steht in diesem Zusammenhang.

### Das Europäische PORTFOLIO für Sprachen als Instrument des Sprachenlernens für Europa

Das Europäische Portfolio für Sprachen läßt sich definieren als eine Sammlung von Dokumenten, die es erlauben, den Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lauf des Lebens

festzustellen und reflektierend zu begleiten, Qualifikationen, Resultate und Erfahrungen vorzustellen und mit Ausschnitten eigener Arbeiten zu ergänzen. Der Aspekt der (Fremd-) Evaluation, der damit verbunden ist, verbürgt Transparenz und erweitert die Möglichkeit der Mobilität in Europa. Der Aspekt der Selbstevaluation und Sprachreflexion trägt zur Eigenverantwortung im lebensbegleitenden Sprachenlernen bei. Die Einbeziehung interkultureller Erfahrungen in den Lernprozess und die Dokumentation schließlich fördern interkulturelles Verstehen. Das Portfolio spiegelt in dieser Hinsicht die Gesamtzielsetzung der Bildungs- und Sprachprojekte des Europarates.

### Pädagogische Funktion und Funktion der Präsentation

Nachdem das Europäische Portfolio für Sprachen im Verlauf eines Symposiums zum Sprachenlernen in Rüschiikon in der Schweiz 1991 konzipiert worden war, wurden von einer europäischen Expertengruppe gemeinsam ein Grundkonzept und eine Grundstruktur entwickelt, die zur Zeit in verschiedenen nationalen Kontexten weiterentwickelt und konkretisiert werden.

Das Europäische Portfolio hat eine doppelte Funktion. Zum einen ist es ein pädagogisches Instrument, mit dem Lehrkräfte den Lernprozess ihrer Lerner, seien es Schülerinnen und Schüler, seien es Erwachsene, begleiten und diese selbst zur Reflexion über ihre Ziele und ihre Erfahrungen beim Sprachenlernen anleiten. In dieser Perspektive spiegelt es den Prozess des lebensbegleitenden Sprachen-

lernens. Zum anderen dokumentiert es die Ergebnisse des Sprachlernprozesses und die erworbenen Qualifikationen und gibt Auskunft über die erreichten Kompetenzstufen in den einzelnen Sprachen. In dieser Hinsicht ist es Mittel zur Präsentation erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten für andere, etwa bei einer Bewerbung.

Verstehen und Verständigung setzen Sprachkenntnisse voraus, aber sie allein reichen nicht aus. Zunehmend wird deutlich, dass außer sprachlichen auch interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen notwendig sind und auch bei Bewerbungen vorausgesetzt werden. Das Portfolio lässt daher Raum zur Reflexion über Erfahrungen, die bei direkten und indirekten grenzüberschreitenden Projekten gemacht werden, etwa bei Begegnungen im Schüleraustausch, bei Betriebspraktika im Partnerland, aber auch bei Briefwechsel und virtuellen Kontakten im Internet. Auch solche Erfahrungen sollen Gegenstand der Dokumentation, Reflexion und Auswertung in einem Portfolio für Sprachen sein. Den Lernenden wird dadurch deutlich, dass interkulturelles Lernen nicht ein Additum des Sprachenlernens für Europa ist, sondern im Sinne eines anwendungsbezogenen Sprachenlernens als konstitutiv anzusehen ist.

### **Die drei Teile des Europäischen Portfolios für Sprachen**

Die an der Entwicklung beteiligten europäischen Expertinnen und Experten haben sich auf drei Teile eines Portfolio geeinigt:

- *Sprachenpass*
- *Sprachbiographie (Logbuch)*
- *Dossier*

Der *Sprachenpass* spiegelt alle bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenen Qualifikationen im sprachlichen Bereich. Zum einen sind dies formale Qualifikationen wie zum Beispiel Angaben zu schulischen

**Lernen für Europa bedeutet in der Sicht des Europarates, dass Jugendliche und Erwachsene selbstverantwortliche Glieder einer demokratischen europäischen Gemeinschaft werden. Planungen im Bildungsbereich sind daran zu messen, ob sie zu der Zielsetzung beitragen, dass die Jugendlichen selbständige Bürgerinnen und Bürger im Sinne einer „European citizenship“/ „Citoyenneté européenne“ werden.**

Abschlüssen (Englisch: Grundkurs Abitur) oder auch zu eventuell erreichten außerschulischen Zertifikaten (Französisch: DELF A1 bis A4). Die erreichten Kompetenzen lassen sich im Portfolio auf der Grundlage des Europäischen Referenzrahmens durch Angabe der Kompetenzstufe konkretisieren und für internationale Kontexte transparent machen ( zum Beispiel: Englisch Grundkurs Abitur - *Vantage B2*).

Der Sprachenpass kann aber auch Qualifikationen aufnehmen, die nicht zertifiziert sind. So kann ein außerhalb der Schule erfolgter Erwerb von Kenntnissen im Russischen oder im Portugiesischen in der Angabe „Leseverstehen: *Threshold*; mündlicher Sprachgebrauch: *Waystage*“ niederschlagen. Der Sprachenpass kann und soll alle Kenntnisse enthalten, seien sie auch elementar (*Breakthrough*), gerade auch solche, die in Zeugnissen nicht in Erscheinung treten. In einer konkreten Situation können auch sie bei einer Bewerbung ausschlaggebend sein.

Die *Sprachbiographie* soll den Lernenden Anlass geben, ihren Lernweg aufzuzeichnen und auch ihre interkulturellen Erfahrungen festzuhalten. Dabei sollen sie ihre Ziele in den einzelnen Sprachen formulieren, Lernprozesse und Lernprobleme reflektieren und sie gegebenenfalls mit den Lehrkräften erörtern bzw. sie in selbständiger Arbeit lösen. Dies ist Teil ihrer Selbstevaluation.

Im *Dossier* können ergänzende Dokumente wie Zeugnisse, Bescheinigungen und Materialien, die die Lernschritte konkretisieren, zusammengefügt werden. Dieser Teil des Portfolio ist insbesondere zur Aufnahme eigener Arbeiten nach Wahl der Besitzerin oder des Besitzers vorgesehen. Im schulischen Kontext ist denkbar, dass jedes Halbjahr eine besonders gelungene fremdsprachliche Arbeit (zum Beispiel ein Praktikumsbericht, ein Projektprotokoll oder eine kreative Arbeit im Zusammenhang der Korrespondenz oder des Austauschprogramms) eingefügt wird.

Während die *Biographie* die Entwicklung im Längsschnitt spiegelt, stellt der *Sprachenpass* auf dieser Grundlage einen Querschnitt zu einem bestimmtem Zeitpunkt dar. So ist es im schulischen Bereich denkbar, dass am Ende der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II eine Übersicht über die erreichten Kompetenzen erstellt wird, mit der die Inhaberin oder der Inhaber sich selbst und anderen Rechenschaft über den Stand in den einzelnen Kompetenzbereichen ablegt. Im Erwachsenenalter ist eine solche Übersicht zum Zeitpunkt einer Bewerbung zur Präsentation der Kompetenzen denkbar. Das *Dossier* dient eher der Erläuterung und der ganz persönlichen Illustration. Seine Materialien können auch je nach Situation ausgetauscht oder entfernt werden.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass der Sprachenpass

unabhängig von den anderen Teilen des Portfolios als gesondertes Dokument geführt werden kann. Bei mehreren der jetzt vorliegenden Konkretisierungen im europäischen Raum ist der Pass von kleinerem Format (DIN A 5) als die beiden anderen Teile (DIN A 4).

### **Evaluation und Selbstevaluation vor dem Hintergrund der Kompetenzstufen des Referenzrahmens**

Für beide Funktionen des Portfolios, die pädagogische und die der Präsentation, wird auf die in dem Europäischen Referenzrahmen ausgeführten sechs Kompetenzstufen (*Breakthrough - Waystage - Threshold - Vantage - Effectiveness - Mastery*) zurückgegriffen, die Verständigung über die Institutionen und die Grenzen hinaus ermöglichen. Für Lerner und Lehrkräfte stellen diese Kompetenzstufen Standards dar, vor deren Hintergrund die Reflexion über das Sprachenlernen erfolgt. Sie erlauben die Situierung im Hinblick auf die beschriebenen Niveaus, ermöglichen die Formulierung von Zielen und bieten Anlass zur Reflexion über die Wege, dorthin zu gelangen bzw. festzustellen, warum die Ziele nicht erreicht sind. Zum einen können sie den pädagogischen Prozess durch Anregungen zur Selbstevaluation fördern. Zum anderen ermöglichen sie es, nach außen hin präzise Hinweise auf die erreichte Stufe in den verschiedenen Fertigkeitsbereichen zu geben.

Hier überschneiden sich die Ziele des Referenzrahmens und des Portfolios, indem die im Referenzrahmen vorgelegte theoretische Beschreibung der Kompetenzstufen bei der konkreten Arbeit mit dem Portfolio Praxis der Evaluation und Selbstevaluation wird. Gleichzeitig überschneiden sich in diesem Bereich der pädagogische Charakter des Portfolios und die Funktion der Präsentation, denn die Präsen-

**Es hat sich verschiedentlich gezeigt, dass ein Portfolio mehr ist als ein Lern- und Arbeitsmittel für den Unterricht in der einzelnen Sprache. Die Lerner verändern ihr Sprachlernverhalten und ihre Erwartungen an den Sprachunterricht, und die Lehrkräfte aller Sprachen werden in die Arbeit einbezogen.**

tation der Kompetenzen für andere wird um so präziser sein können, je zuverlässiger die Evaluation und die Selbstevaluation auf der Grundlage der Beschreibungsraaster des Referenzrahmens ausfallen werden.

Die Evaluation und Selbstevaluation der Fortschritte der Lernenden implizieren zudem den Faktor der Motivation, denn die Aussicht auf eine mögliche Präsentation für andere und die Möglichkeit eines über die eigene Lerngruppe hinausgehenden internationalen Vergleichs wird früher oder später den Wunsch der Lernenden nach Weiterentwicklung und Vervollkommnung der eigenen Kompetenzen wecken. Das Portfolio ist in diesem Sinne für die einleitend dargestellten Zusammenhänge und Zielsetzungen ein bedeutungsvolles Instrument der Förderung der Motivation zum bewussten lebensbegleitenden Lernen.

### **Dokumentation des schulischen und außerschulischen Sprachenlernens - Herkunftssprachen**

Innerhalb des Schulsystems werden Sprachkenntnisse in Zeugnissen durch Noten und Punkte bescheinigt. In aller Regel erscheinen nur Sprachen, die im schulischen Kontext gelernt

werden. Sprachen, die in der Freizeit oder in außerschulischen Institutionen als Hobby gelernt werden, tauchen in Zeugnissen nicht auf. Sprachen, die zu Hause als zweite Muttersprache (sogenannte Herkunftssprachen) gesprochen werden, finden nur Aufnahme, wenn bestimmte Umstände vorliegen (institutionalisierter Muttersprachenunterricht, Feststellungsprüfung u.ä.). Das Europäische Portfolio für Sprachen strebt eine vollständige Dokumentation aller Sprachkenntnisse an, wo immer sie erworben werden. Bei den Erprobungen zum Portfolio in Nordrhein-Westfalen wurde im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern deutlich, dass die in der Klasse vorhandenen Kenntnisse in Herkunftssprachen zuvor niemals im Unterricht thematisiert worden waren. Die Arbeit mit dem Portfolio gab erstmals Anlass zur Reflexion darüber.

Noten und Punkte in Schulzeugnissen sind für Außenstehende nur bedingt transparent, insbesondere in einem übernationalen Kontext. Die Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens ermöglichen eine europaweite, transparente Beschreibung, die zudem die Kompetenzen positiv darstellt, auch wenn sie nur partiell sind.

Diese neue Sicht auf Sprachkenntnisse wird nicht ohne Rückwirkung auf den Sprachunterricht selbst bleiben, denn bei der Reflexion über den Sprachlernprozess werden auch die unterrichtlichen Bedingungen im Sinne der Qualitätsentwicklung des Sprachenlernens auf den Prüfstand kommen.

### **Schulentwicklung - Gestaltung von Schulprogrammen**

Es hat sich verschiedentlich gezeigt, dass ein Portfolio mehr ist als ein Lern- und Arbeitsmittel für den Unterricht in der einzelnen Sprache. Die Lerner verändern ihr Sprachlernverhalten und ihre Erwartungen an den

Sprachunterricht, und die Lehrkräfte aller Sprachen werden in die Arbeit einbezogen. Die Beteiligten müssen notwendig miteinander ins Gespräch kommen, nicht zuletzt über Absprachen zu den anzustrebenden Kompetenzstufen sowie zum Erfahrungsaustausch über die Zuverlässigkeit der

Fremd- und Selbstevaluation. Erste übergreifende Absprachen liegen in der Bundesrepublik Deutschland für den berufsbildenden Bereich sowie in den Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen für Fremdsprachen in der Sekundarstufe II (Erscheinungsdatum 1999) vor. Es ist zu er-

warten, dass diese Vorgaben Rückwirkungen auf den Unterricht (zum Beispiel für den häufig vernachlässigten Bereich der mündlichen Sprachkompetenz) haben werden. Gleichzeitig werden Fragen wie das Lernen des Sprachenlernens, selbständiges und außerschulisches Lernen von Fremdsprachen, Mehrsprachigkeit, Qualitätsentwicklung und -sicherung im sprachlichen Bereich und Verwirklichung eines mehrsprachigen, europaorientierten Schullebens zunehmend Themen von Fachgesprächen zwischen Lehrkräften und mit den Lernenden werden. Auch wird die Arbeit mit dem Europäischen Portfolio dazu beitragen, dass ein differenzierteres Bild von den Kompetenzen der Lernenden entsteht.



EUROPÄISCHES  
PORTFOLIO  
DER SPRACHEN

Sprachen-Pass

Berufskolleg / Berufsbildende Schulen

Name:

Geburtsjahr:

Geburtsort:

### Bibliographie

- CHRIST, Ingeborg (1998): *Europäisches Portfolio für Sprachen - eine Initiative des Europarates*, in: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Wege zur Mehrsprachigkeit - Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*, Heft 2, Soest, p. 5-11.
- GERLING, Ursula / THÜRMAN, Eike (1998): *Portfolio - ein Beitrag zur Qualitätssicherung - und noch mehr*, in: Schulverwaltung NRW Nr. 3, Kronach, p. 69-71.
- NIEWELER, Andreas (1998): *Portfolio für Sprachen - Ein Instrument zur Eigenevaluation des Fremdsprachenerwerbs*, in: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Wege zur Mehrsprachigkeit - Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*, Heft 2, Soest, p. 12-19.

### Ingeborg Christ

Ministerialrätin beim Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. Leiterin des Referates Fremdsprachen; Berichterstatterin für Fremdsprachen für die Kultusministerkonferenz (KMK) und Mitglied der Projektgruppe „Fremdsprachenlernen für Europa“ des Europarates.

Alan Dobson  
Oxford

# The challenge of a European Language Portfolio (ELP)

## Common core and diversity - shared principles

*Con riferimento al documento 'European Language Portfolio. Proposals for Development' (CC-LANG (97)1)<sup>1</sup>, nel contributo si presentano in modo succinto gli obiettivi, i principi e gli assunti di base che caratterizzano la sfida di un Portfolio europeo. Vengono poi affrontati alcuni importanti interrogativi riguardanti i vari tipi di Portfolio da adottare per i differenti livelli scolastici, nonché il contenuto, la forma e la presentazione del documento. Al riguardo della lingua, si sottolinea che la scelta, al di là del fatto che le lingue ufficiali del Consiglio d'Europa sono il francese e l'inglese, debba essere fatta in funzione dell'età e dei bisogni del pubblico preso in considerazione dal Portfolio. Si conclude con riferimento alla necessità di prestare particolare cura alla garanzia di qualità e alla gestione del Portfolio a livello internazionale. (red.)*

The document 'European Language Portfolio. Proposals for Development' (CC-LANG (97)1)<sup>1</sup> provides an introduction to the ELP and possibilities for its future development.

### Aims and Principles

The aims which the ELP seeks to promote reflect those of the Council of Europe itself, such as promoting:

- the development of mutual understanding among European citizens;
- diversity of cultures, languages and ways of life;
- language learning as a life-long process;
- the development of the individual language learner;
- the clear description of qualifications to promote mobility.

The main principles are that the ELP:

- is the property of the learner;
- has both a learning ('process') and a reporting ('product') function;
- is in three parts, comprising respectively a formal record of qualifications, a personal record of language learning experiences, and a dossier of samples of work and other evidence;
- is based on the Common European Framework (CEF).

### Assumptions

A broad set of **assumptions** is widely shared, namely that an ELP should:

- draw on the CEF for its terminology and descriptors;
- have a limited number of common 'hard' pages to serve its reporting function (at least common within the same sector of education/training);

- serve a range of users;
- be immediately recognisable;
- (above all) be manageable, so that it is 'friendly' to all learners and users and does not generate unnecessary bureaucracy and cost.

### Questions

It is also essential that all the pilots address the same basic **questions**, even if the answers vary according to sector, country and language.

A useful starting point is the list of "Questions for future consideration" put forward by Ingeborg Christ in CC-LANG(97)7, the Report of the Final Conference of the Project 'Language Learning for Citizenship' (p. 81). The list of questions may not be exhaustive and the questions are not all of equal weight. However, the viability of a ELP will depend on the quality of the answers to such questions.

For some of the questions we already have answers, and for others the piloting itself will yield reliable answers about what is feasible. For ease of reference the headings followed below are those used by Ingeborg Christ.

### Concept and Layout

Only the piloting can answer the question of whether more than one type of portfolio is needed and the related question of layout. It may be that three basic types are needed for different sectors of education/training:

- primary education;
- secondary education;
- post-school education/training.

If a portfolio suitable for all sectors cannot be devised, it is important that

the separate ones have as much in common as possible, for example in layout and the ordering of sub-sections, in order to reflect the overall philosophy, provide a basis for continuity between sectors and an ELP structure which is readily recognisable by users.

### **Content and Form**

There is general acceptance that the number of 'hard pages' should be limited in order not to over-constrain the flexible use of the ELP in different countries and sectors. Agreement is needed on the number and broad content of these pages.

### **Structure of the PORTFOLIO**

The other structural issues are being pursued during piloting, subject to the general principle that the learner himself/herself decides on the information to be included, guided, as appropriate for his/her age, by parents, teachers or counsellors.

### **Skills evaluation and self-evaluation**

Evaluation issues are essentially ones for piloting. Use of the common evaluation grid has much to recommend it, but its use with younger learners is not likely to be feasible and a simplified version is likely to be needed here. Tutors using (self) evaluation with younger learners have to be familiar with the categories in the ELP grid if local evaluation is to feed into that grid as pupils become older.

### **The language of the PORTFOLIO**

The official languages of the Council of Europe are English and French, and it seems sensible to use these, plus the mother tongue or official language used by the learner for the **headings**. For **entries** by younger learners the use of the mother tongue or official language will usually be inevitable. For older learners the decision probably depends on the target audience or user, for example the language of an

exchange partner or of an employer or the most appropriate 'lingua franca', if not English or French.

There is a further point about language - language in the sense of terminology. The key terms used must be clearly defined by the Council of Europe, used consistently across Europe and readily comprehensible both to the learners themselves and to users such as employers.

### **Quality Assurance**

Clearly a quality assurance system for the ELP is needed, but the resources do not exist for a pan-European bureaucracy for the Council of Europe to supervise this, even if it were considered desirable. Some kind of devolved model will have to be devised. There is inevitably a tension between cost and credibility.

There are of course degrees of devolution, but a devolved model is likely involve:

- national models based on core elements laid down by the COE;
- national validation along lines set out by the COE.

The responsibility for the quality and credibility of an ELP would rest with:

- the learner himself/herself;
- the institution in which the ELP was initially compiled;
- the receiving institution or employer - the user;
- the national authorities concerned.

The user needs to understand the terminology employed, to focus on the key elements and distinguish between evaluative and supporting material. There is a responsibility on the learner (and his/her tutors) to set out claims about achievement clearly and objectively, and a responsibility on the user to challenge those claims and require them to be demonstrated.

The Council of Europe's role is likely to be limited to determining the core elements and format of the ELP, its

relationship to the CEF, and guidelines for its use.

### **Beyond modern languages: the wider experience of Portfolio-type assessment**

Finally, when considering how to pilot an ELP, it is important to draw on wider experience of Portfolio-type documents in other aspects of education across Europe. In matters concerning the manageability of Portfolios, the logistics of using them on a large scale, and their quality assurance, there is experience beyond modern languages on which to draw. For example, there may be insights to be gained from the United Kingdom experience of operating National Records of Achievement across the curriculum and there are no doubt other relevant experiences elsewhere.

### **Notes**

<sup>1</sup> CONSEIL DE L'EUROPE (1996): *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer: Un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre*. Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle (CC-LANG 95.5 rév. IV). Online: <http://culture.coe.fr/lang>

### **Alan Dobson**

has experience of schools, further and high education. He is the Specialist Adviser for Modern Foreign Languages at the Office for Standards in Education (OESTED) in England. He is also Co-Chairman at the Council of Europe Modern Languages Project. He is inviting here in a personal capacity.

Cornelia Oertle Bürki  
Bern

# Le portfolio suisse et ses implications sur la politique des langues

*Die Autorin, Sprachbeauftragte der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz, beschreibt zunächst den Werdegang des Portfolioprojekts der Schweiz und dessen Bezug zum "Projekt Langues Vivantes" des Europarates. Die föderalistische Struktur der Schweiz habe zwar die Organisation erschwert, aber zugleich auch eine interessante Erprobung des Portfolios in den verschiedenen Regionen und in den drei Landessprachen Italienisch, Französisch und Deutsch ermöglicht. Hervorgehoben wird sodann die Bedeutung des Sprachenportfolios für die sich anbahnende schweizerische Sprachenpolitik. Eine Experten-Gruppe hat 1998 im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz ein sogenanntes Gesamtsprachenkonzept (s. Babylonia 4/98) erarbeitet, worin grundlegende Weichen für die Zukunft der Sprachen v.a. im Curriculum der obligatorischen Volksschule vorgestellt werden. In diesem Konzept wird auch explizit auf das Sprachenportfolio und auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Sprachen Bezug genommen. Schliesslich wird darauf hingewiesen, dass die erfolgreiche Lancierung des Portfolios einer europaweiten Anerkennung bedarf. (Red.)*

### Situation initiale

Le modèle suisse de portfolio des langues est le résultat d'une longue et intense collaboration entre chercheurs et corps enseignant dans le domaine des langues étrangères. L'idée en a été lancée à la suite du symposium de 1991 du Conseil de l'Europe à Rüschlikon, dans le cadre du Projet Langues vivantes (durée 1990 - 1996). Au niveau suisse, les travaux ont officiellement pris fin début 1997, en même temps que le Projet Langues vivantes. Ainsi s'achevait en Suisse une phase importante, et il se posait alors la question de savoir dans quelle mesure le modèle mis au point pourrait être mis en pratique. Il était évident qu'introduire un portfolio des langues dans les écoles n'avait guère de sens si on était le seul pays à le faire. En conséquence, c'est avec d'autant plus de joie que la Suisse a appris que le Conseil de l'Europe avait décidé d'accorder encore une place importante au projet de portfolio dans le nouveau Projet Langues vivantes qui devait durer de 1997 à l'an 2000, et de tester le portfolio des langues à l'échelon européen dans le cadre d'une phase pilote. Un pas important était donc franchi dans le sens de la mise en application et de la pérennité du projet. Le Comité de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a salué la décision du Conseil de l'Europe et a décidé au printemps 1998 que la Suisse participerait officiellement à l'expérimentation du portfolio.

### Organisation du projet en Suisse

La Suisse est un pays fédéraliste qui compte 26 cantons souverains en

matière d'éducation et de formation. La planification d'un projet de portée nationale - ce qui est le cas dans l'expérimentation du portfolio des langues - est donc un processus relativement complexe et de longue haleine. Les cantons suisses sont regroupés au sein de quatre régions, et il est réjouissant de constater que chacune des quatre régions de la CDIP participe à la phase d'expérimentation du portfolio des langues. Chaque région, ainsi que le canton du Tessin, disposent d'un coordonnateur ou d'une coordonnatrice chargé(e) d'organiser les travaux dans les différents cantons de sa région. La version suisse du portfolio des langues est donc testée dans les trois langues nationales - l'allemand, le français et l'italien - et elle est également disponible en anglais.

Un Tessinois, M. Christoph Flügel, est responsable de la coordination à l'échelon national, perpétuant ainsi une tradition qui émane des phases précédentes du projet, puisque différentes personnes originaires du Tessin ont participé de façon déterminante à l'élaboration du modèle suisse de portfolio.

Un groupe de projet accompagne les travaux à l'échelon national et assure les échanges nécessaires entre tous les acteurs impliqués dans la réalisation du projet en Suisse. La pièce maîtresse de la phase d'expérimentation sur le territoire helvétique réside dans une évaluation qui, d'un côté, s'appuie sur les questions émanant du Conseil de l'Europe et, de l'autre, soulève des questions pertinentes pour la Suisse, eu égard au rôle que devrait jouer le portfolio des langues dans la politique linguistique à venir.

### **Le Portfolio des langues: un élément de la politique linguistique**

Que doit-il se passer après la phase d'expérimentation? A supposer qu'elle confirme l'hypothèse selon laquelle le Portfolio européen des langues est un instrument valable pour attester les connaissances linguistiques d'une personne, il faudrait faire un pas de plus, à savoir: le mettre en application dans le quotidien scolaire. Cela implique une décision politique et, dans un pays qui a une structure fédérale, il n'est pas précisément simple d'y parvenir. Depuis quelques temps, en Suisse, les aspects politico-éducationnels de l'enseignement des langues étrangères sont largement débattus. Dans ce contexte, l'année dernière, à la demande de la Conférence des directeurs de l'instruction publique, un groupe d'experts a mis au point ce que l'on a appelé un « concept général pour l'enseignement des langues » qui traite de la question de savoir quelles sont les langues que les écolières et les écoliers doivent apprendre durant la scolarité obligatoire (cf. *Babylonia* 4/98). L'une de ses quinze thèses est consacrée à la détermination d'objectifs généraux à atteindre au terme de la scolarité obligatoire, le rapport s'appuyant en l'occurrence sur les objectifs qui doivent être atteints aux différents niveaux de compétences fixés par le Cadre européen commun de référence, instrument qui revêt également une grande importance pour le portfolio. Une autre thèse est consacrée au Portfolio européen des langues lui-même et à son aptitude à garantir « la transparence entre les apprentissages de langues réalisés à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire ». A l'heure actuelle, le concept général pour l'apprentissage des langues n'a que le statut de rapport d'experts et n'est point encore un document officiel de la politique linguistique de la CDIP. Que, dans le cadre de la consultation, les cantons aient approuvé les deux thèses

précitées à une très forte majorité peut être considéré cependant comme un signe extrêmement positif. Comme, par ailleurs, le fait qu'il ait été souligné que l'idée du portfolio allait dans le sens des efforts des cantons et correspondait aux tendances actuellement débattues.

Comparabilité, illustration et certification des connaissances linguistiques sont des objectifs qui, en Suisse, sont encore et toujours d'une vive actualité. Leur importance, en particulier au niveau des passages entre les différents degrés d'enseignement et pour la mobilité (intercantonale), est énorme. Les transitions qui jalonnent l'ensemble de la période de scolarisation et de formation (degré primaire - degré secondaire I, scolarité obligatoire - scolarité post-obligatoire du secondaire II, secondaire II - vie active/degré tertiaire) sont souvent des phases problématiques pour la continuité des apprentissages linguistiques. La détermination de niveaux à atteindre, au moins à la fin de la scolarité obligatoire, et l'utilisation du portfolio pourraient créer la transparence et la comparabilité qui font souvent défaut et permettre, dans l'idée d'une cohérence verticale, de bâtir à partir des connaissances et compétences déjà acquises, voire d'attester ces connaissances sous une forme reconnue au moment de l'entrée dans la vie active. Si, de surcroît, le portfolio des langues s'impose dans tout l'espace européen, c'est un nouveau jalon en faveur de la mobilité européenne qui sera ainsi posé.

Les connaissances linguistiques acquises en dehors du système scolaire doivent également figurer dans le portfolio des langues. Voilà qui constitue pour l'école un nouveau défi digne d'intérêt, et qui vient renforcer un autre objectif du concept général pour l'apprentissage des langues, à savoir: la valorisation des langues premières des élèves.

### **Perspectives**

Le portfolio des langues ne peut être mis en pratique dans les écoles qu'à l'échelle nationale. Il faut donc souhaiter que durant la mise en application prochaine du concept général pour l'apprentissage des langues il se verra accorder la même importance que dans le cadre du rapport d'experts et de la consultation.

Du point de vue de la Suisse, maintes questions sont encore sans réponse à l'heure actuelle et, dans la perspective d'un lancement officiel du portfolio des langues, nécessitent donc une solution urgente. L'idée d'un Portfolio européen des langues ne peut s'imposer que si elle est reconnue sur l'ensemble de l'Europe. Il faut donc, de la part de tous les Etats impliqués, la volonté déclarée d'atteindre cet objectif. Ce qui est nécessaire aussi, c'est une instance de certification qui témoigne de la validité du portfolio en tant que document officiellement reconnu, afin d'éviter toute utilisation abusive. Il sera par ailleurs également nécessaire de situer le portfolio par rapport aux autres diplômes de langues et de viser une reconnaissance mutuelle.

Enfin, et tout aussi important, il faudrait, dans le cadre d'une évaluation sur une période suffisamment longue, déterminer le degré d'acceptation du portfolio dans les établissements d'enseignement, au sein de la société et dans le monde professionnel, et voir comment évoluent les esprits à son égard.

### **Cornelia Oertle Bürki**

lic. phil. I (Linguistique, pédagogie, sociologie). Déléguée aux questions linguistiques de la CDIP et coordonnatrice nationale pour le Projet Langues Vivantes et le Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz.

Wolfgang Meyer-Hesemann  
Düsseldorf

## Die bildungspolitische Bedeutung des Portfolio

### Am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen

*L'autore, segretario di stato nel Land tedesco della Renania-Vestfalia, discute il significato del Portfolio per la politica scolastica con riferimento specifico alla situazione nella propria regione. Le riflessioni si concentrano su tre questioni riguardanti la qualità della formazione, il multilinguismo e i progetti d'istituto (Schulentwicklung). La qualità della formazione sta diventando sempre più importante proprio per una regione fortemente industrializzata al centro dell'Europa. Ciò fa tra l'altro sorgere l'esigenza di strumenti di controllo e di valutazione. Il Portfolio con il Quadro di riferimento delle lingue è uno strumento pressoché ideale che dovrebbe permettere di assicurare standard di qualità senza penalizzare l'esigenza di autonomia e di responsabilizzazione degli insegnanti. Con il Portfolio è poi data la possibilità di documentare e valorizzare tutte le lingue che un individuo apprende, cosa particolarmente importante ad es. per la lingua materna degli immigrati. Significativo è al riguardo il fatto che nell'ambito delle sperimentazioni è stata avanzata la richiesta di documentare anche la lingua materna, in particolare il tedesco. Le scuole che vogliono darsi un proprio profilo nell'ambito di progetti d'istituto trovano infine nel Portfolio un valido strumento che gli permette di mettere in evidenza i propri sforzi. (red.)*

Im folgenden Beitrag wird die bildungspolitische Bedeutung des Portfolio im aktuellen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontext des Landes Nordrhein-Westfalen dargestellt. Die Ausführungen konzentrieren sich auf die drei zentralen Fragen nach der Bildungsqualität, nach der Mehrsprachigkeit und nach der Rolle der Schulentwicklung.

#### Bildungsqualität

In unserem Bundesland ist die Qualität von Lehren, Lernen und von Lernergebnissen zu einem zentralen Thema geworden.

Die Ergebnisse aus großen nationalen und internationalen Vergleichsstudien (z.B. BIJU, TIMSS) haben uns aus Selbstzufriedenheit und Selbstgefälligkeit gerissen und uns bewusst werden lassen, dass Bildungsqualität für den Wirtschaftsstandort Nordrhein-Westfalen im Zentrum Europas von entscheidender Bedeutung ist. Qualitätsarbeit in einer modernen Schullandschaft ist jedoch von einer Dialektik geprägt, die nicht immer leicht zu verstehen ist.

Einerseits wollen wir, dass die Schulen mehr Verantwortung für ihre Organisation und für die pädagogisch-fachlichen Aufgaben übernehmen, nach Standortbedingungen ein individuelles Profil entwickeln und sich ein eigenes pädagogisches Programm geben. Andererseits geht es darum, Standards zu setzen, sie zu vermitteln und über ihre Einhaltung zu wachen. Wie kann man Schulen auf Standards für die Ergebnisse der Unterrichtsarbeit verpflichten, ohne sie in den

Inhalten, Themen und Methoden ihrer Arbeit festzulegen?

Diese Frage muss uns beschäftigen, weil staatlich verordnete Stoffkataloge sehr schnell den Weg für kontinuierliche Entwicklung und Modernisierung verbauen und sowohl Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler von der engagierten Verantwortung für Lehren und Lernen entbinden.

Mit dem Portfolio und dem zugrunde liegenden Referenzrahmen wird meines Erachtens in vorbildlicher Weise ein Beispiel dafür gegeben, dass sich Standardsicherung und Freiraum für Verantwortung nicht widersprechen müssen.

Mit dem Referenzrahmen lässt sich Transparenz in den Zielen und Standards für das Sprachenlernen herstellen. Es ist ein System von Kompetenzen mit internationaler Geltung, auf das sich Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Berufsbildung, Universitäten und Arbeitgeber einlassen können.

Auf der anderen Seite ist das Portfolio mit seinen Teilen der Sprachenbiografie und des Dossier eine unübersehbare Herausforderung für Schülerinnen und Schüler – aber auch für die Lehrkräfte – selbst mehr Verantwortung für die Gestaltung des Lehrens und Lernens zu übernehmen. Selbstevaluation wird zum Thema des Fachunterrichts. Ich wollte, wir hätten ähnlich praktikable Instrumente für andere Fächer und Lernbereiche.

#### Mehrsprachigkeit

Der Prototyp des Portfolio, der am Landesinstitut entwickelt wurde, erfasst alle Sprachen, die ein Mensch

gelernt hat. Dabei spielt es keine Rolle, wo und wie diese Sprachen erworben wurden, denn die Sprachen stehen im Portfolio gleichrangig nebeneinander. Nordrhein-Westfalen hat über mehrere Jahrzehnte sehr viel Geld in die schulische Förderung der Herkunftssprachen „ausländischer“ Kinder und Jugendlicher investiert – nicht nur weil der Mutter- oder herkunftssprachliche Unterricht die Integration dieser Schülerinnen und Schüler wirksam unterstützt, sondern auch weil die Sprachkenntnisse, die von den jungen Türken, Italienern, Spaniern, Griechen in die Schule mitgebracht werden, Ressourcen darstellen – für sie selbst und für die Gesellschaft, in der sie leben. Die ersten schulpraktischen Erprobungen unseres Portfolio haben gezeigt, wie begeistert gerade diese Schülerinnen und Schüler darauf reagiert haben, ihre Mehrsprachigkeit zu dokumentieren. Mit dem Portfolio signalisieren wir die Wertschätzung für alle Sprachen in einer Gesellschaft, die zunehmend durch sprachliche und kulturelle Pluralität geprägt ist und in der sich das zusammenwachsende Europa widerspiegelt. Das Portfolio zur Dokumentation von Mehrsprachigkeit passt in besonderem Maße in die nordrhein-westfälische Bildungslandschaft:

- wir haben in der Bundesrepublik mit gewissem Abstand die meisten Schulen mit bilingualen Sektionen,
- wir haben das Sprachenlernen in die Grundschulen eingeführt und unterstützen dabei Vielfalt und nicht nur das Englische,
- wir führen einen Modellversuch unter der Bezeichnung „Wege zur Mehrsprachigkeit“ durch, der Strategien erprobt, wie man ein vielfältiges Sprachangebot auch auf bislang ungewöhnliche Weise aufbauen und attraktiv gestalten kann,
- wir bieten Unterricht in fast 20 Herkunftssprachen an und haben den rechtlichen Status des Muttersprachenunterrichts für „ausländi-

## **Mit dem Portfolio und dem zugrunde liegenden**

**Referenzrahmen wird meines Erachtens in vorbildlicher Weise ein Beispiel dafür gegeben, dass sich Standardsicherung und Freiraum für Verantwortung nicht widersprechen müssen.**

sche“ Schülerinnen und Schüler verstärkt.

Die Mehrsprachigkeit ist uns jedoch auch für die deutschen Schülerinnen und Schüler wichtig. So bedeutsam Englisch sein mag für die internationalisierten Lebens- und Berufswelten, so reicht diese Sprache doch allein nicht aus.

Wir hoffen, dass das Portfolio für junge Menschen eine Herausforderung ist, „ihre“ Kenntnisse in mehreren Sprachen zu dokumentieren. Interessant sind die Berichte aus den Erprobungsschulen. Sie wollen übereinstimmend, dass auch Deutsch als Muttersprache in das Portfolio aufgenommen wird: einmal um sich die eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu machen und Defizite aufzuarbeiten, zum andern, weil im Ausland Deutschkenntnisse gefragt sind und auch dokumentiert werden sollten.

### **Schulentwicklung**

Die Entscheidung über die Implementation des Portfolio wird – nach Planungen des Europarats – im europäischen Jahr der Sprachen, also 2001, gefasst. Bis dahin muss Nutzen und praktische Handhabbarkeit des Portfolio über jeden Zweifel nachgewiesen sein. Ohne eine solche gründliche empirische Evaluation sind kostenträchtige politische Entscheidungen undenkbar.

Es ist daher zu früh, um darüber zu spekulieren, wie und in welchem Rahmen das Portfolio in den nationalen Bildungssystemen Anwendung finden wird. Eines jedoch scheint mir jetzt schon klar zu sein: Die Schulen, die ihr Profil und ihr Programm an Europa orientieren und besondere Anstrengungen unternehmen (z.B. Schulen mit bilingualen Bildungsangeboten), junge Menschen auf eine sprachlich und kulturell vielfältige Zukunft vorzubereiten, sind die ersten, die ein Portfolio brauchen und auch wollen. Denn mit dem Portfolio lassen sich ihre besonderen Anstrengungen sachgerecht und vorteilhaft dokumentieren.

Wie interessant solche Entwicklungen für die Wirtschaft sind, lässt sich am Beispiel Essen nachweisen. In dieser Stadt im Ruhrgebiet haben sich Europa-Schulen zu einem Netzwerk zusammengeschlossen, das im Sinne von *public-private partnership* von der Stadt und der örtlichen Wirtschaft zur Verbesserung der Standortqualität unterstützt wird. An einigen dieser Schulen erproben wir die erste Fassung „unseres“ Portfolio.

Wenn ich das Projekt bislang vor allem aus der Perspektive unseres Landes kommentiert habe, so liegt das in der Natur der föderalen deutschen Verhältnisse. Wir sind in Sachen Schule nunmehr sechzehn autonome Bundesländer. Die anderen Bundesländer haben uns jedoch über die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) das Vertrauen dafür ausgesprochen, dass wir uns auch in ihrem Interesse an dem Vorhaben des Europarats beteiligen.

### **Wolfgang Meyer-Hesemann**

ist Staatssekretär im Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung im Lande Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

**Irina Khaleeva**  
Moscow

## Why a European Language Portfolio looks promising

### **Why a European Language Portfolio looks promising**

*A European Language Portfolio has every reason to be accepted in Plurilingual and Pluricultural Russia with its 150 nationalities, each having its own language and culture. The Russian Academy of Education has approved the concept of Linguistic Education developed by Moscow State Linguistic University and included it into the list of the most urgent projects of the Academy.*

*The key objective of language education in Russia is the perfection of the theory of language proficiency levels established by the Russian researchers and its correlation with the Scale of Levels presented in the “Common European Framework of References”, in order to create all-European educational environment. It presupposes the European Language Portfolio’s adaptation in the framework of the Concept of the Linguistic Education in Russia. The version of the Portfolio which was developed in Switzerland and is now being piloted in nine regions of Russia will familiarize Russians with European methods of assessment of language proficiency.*

*The Language Portfolio also contributes to the new intercultural paradigm in communication theory and practice, when people of the same profession or sphere of activities cooperate in creating an output - a Tertium comparationes (a common element)- using the experience and potential of both cultures.*



Frans Lander  
Zoetemeer

## Een Europees Taalportfolio als onderdeel van de het toekomstig Nederlands onderwijsbeleid

### Un portfolio européen des langues dans le cadre de la politique éducative future des Pays-Bas

*Depuis la fin du 18e siècle la politique linguistique des états-nations a eu comme objectif de créer l'unité linguistique au sein de l'Etat. L'idée d'une lingua franca pour l'Europe est sans doute attractive, mais comme l'Europe les Pays-Bas ont opté pour le plurilinguisme en promouvant la connaissance de plusieurs langues pour faciliter la communication au sein de l'Europe. Pour des raisons économiques les Pays-Bas ont toujours privilégié l'enseignement des langues des pays voisins: l'anglais, l'allemand et le français. Une recherche récente a démontré qu'environ 50% des élèves de la Haye parlent une autre langue à la maison que le néerlandais, ce qui représente un potentiel très riche en connaissance de langues. Le gouvernement néerlandais a décidé d'élargir le nombre de langues vivantes offertes dans le cadre de l'enseignement secondaire. D'ailleurs les entreprises demandent de plus en plus des connaissances des langues diverses.*

*Le Portfolio européen des langues ne définit pas la politique éducative des Pays-Bas, mais peut être considéré comme un instrument très valable dans le cadre de la politique éducative actuelle, en particulier comme*

### Het Nederlandse beleid inzake levende talen

Het taalbeleid van de natiestaten in Europa is vanaf het eind van de achttiende eeuw gericht geweest op eenheid van taal, op de mogelijkheid te kunnen communiceren binnen het eigen land en daarmee op de sociale cohesie.

Het is verleidelijk een parallel te trekken met het huidige Europa. Het idee van een *lingua franca* voor Europa, waardoor de communicatie binnen Europa en de sociale cohesie versterkt kunnen worden, is zeer aantrekkelijk. Maar welke taal moet dan gekozen worden? Gelet op de pluriformiteit van Europa is het Nederlandse onderwijsbeleid gericht op het leren van meerdere talen. Juist kennis van meerdere talen zal de communicatie binnen Europa vergemakkelijken.

Tot op heden lag voor Nederland, in sterke mate afhankelijk van de handel binnen Europa, het accent op de economische belangen van talenkennis. Daardoor werden en worden de talen van onze burens, Duitsland, Engeland en Frankrijk bevoorrecht in het onderwijs. De laatste jaren krijgen we echter meer en meer oog voor de sociaal-culturele aspecten van het talenonderwijs. Uit recent onderzoek door prof. Guus Extra (Katholieke Universiteit van Brabant) is gebleken dat in Den Haag ongeveer 50% van de schoolkinderen thuis een andere taal spreekt dan Nederlands. Tot nu toe bestond de neiging dit als een handicap bij het aanleren van het Nederlands te beschouwen. Thans achten wij deze niet-formele talenkennis juist een geweldig potentieel. Mede daarom

heeft de Nederlandse regering besloten tot een grotere diversiteit in het aanbod van levende talen in het onderwijs, waaronder een aantal van culturele minderheden.

Nog een ander opvallend feit is het vermelden waard. In het beroepsonderwijs, zo is onlangs geconstateerd, wordt opvallend weinig lestijd gereserveerd voor het onderwijs levende talen. Men veronderstelt dat deze kennis voor vele beroepen niet relevant is. Dat is ten onrechte. In wervingsadvertenties voor personeel wordt steeds meer kennis van moderne vreemde talen gevraagd. Zo werd laatst: "Een vrachtwagenchauffeur gevraagd met enige kennis van het Turks" gevraagd. Juist in de wereld van de gewone beroepen is veel minder kennis van moderne talen voor handen en zal men – indien men grensoverschrijdend werkt – over enige kennis van de talen van het betrokken land moeten beschikken. De vraag is dan: "Wat is enige kennis....?"

### Het belang van een Europees taalportfolio

In het Nederlandse onderwijs is het fenomeen van portfolio recent.

De portfoliogedachte past zeer wel in het streven van de Nederlandse regering naar meer autonomie voor de leerling, naar meer zelfstudie en zelfevaluatie in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, waarvoor het zogenaamde "studiehuis" is bedacht. In dit studiehuis werkt de leerling meer zelfstandig en treedt de docent vooral op als begeleider van het onderwijsproces, mede dank zij

*instrument didactique et comme passeport européen linguistique. Dans l'enseignement secondaire l'autonomie d'apprentissage et l'auto-évaluation sont de plus en plus accentuées entre autres grâce aux nouvelles technologies d'information et de communication. Le professeur devient un conseiller du processus d'apprentissage. Des connaissances non formelles (p.ex. les langues apprises à la maison, des expériences étrangères) sont prises en compte et les connaissances et aptitudes sont notées suivant des niveaux univoques, transparents,*

de nieuwe informatie en communicatietechnologieën.

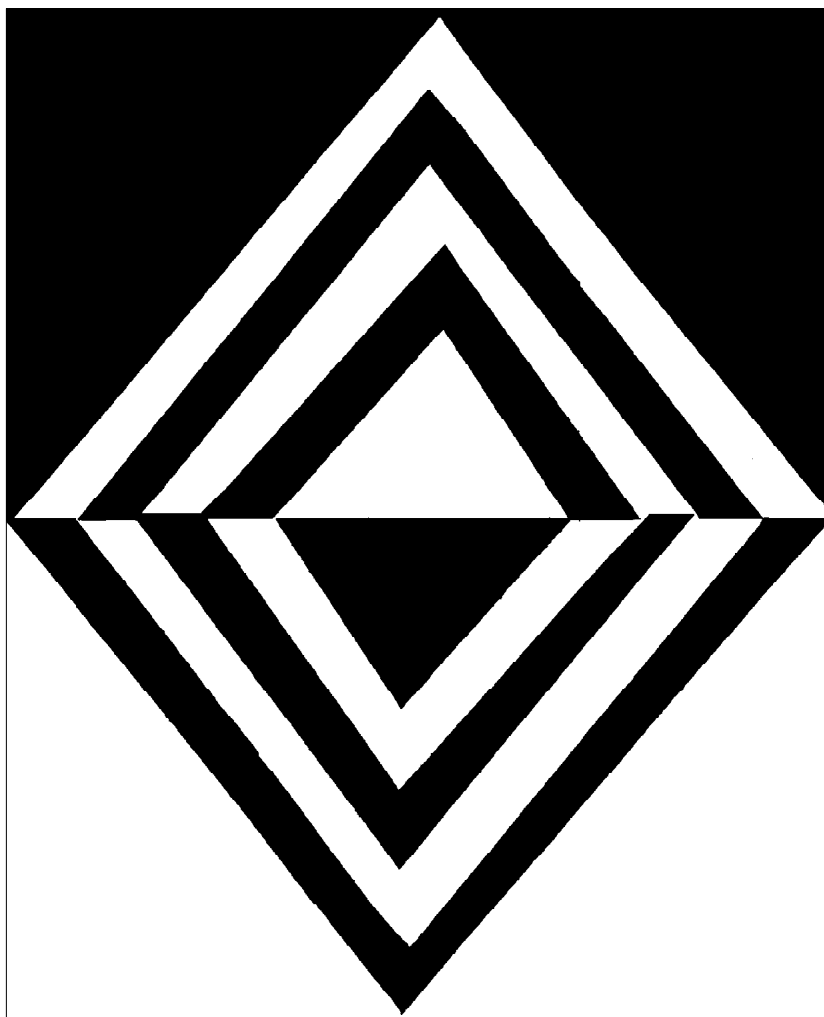
De leerling kan dank zij de portfolio zijn kennis van levende talen zelf bijhouden.

Ook leerervaringen buiten de school opgedaan, bijvoorbeeld taalkennis welke kinderen in de niet-Nederlandse thuissituatie opdoen, ervaringen in een internationale werkweek of een buitenlands verblijf, relevante werkervaringen, kunnen in het portfolio worden genoteerd. In die zin is het taalportfolio een uiterst bruikbaar didactisch instrument, dat leerlingen kan motiveren.

Het feit dat het portfolio is gebaseerd op de taalniveaus uit het *Common*

*European Framework of Reference* maakt het mogelijk de taalervaringen te noteren in eenduidige, transparante, samenhangende en internationaal aanvaarde niveaus.

Het taalportfolio is voorts zeer geschikt als *interface* tussen de verschillende onderwijssectoren in het kader van levenslang leren. Ook in dat kader kan het portfolio goede diensten bewijzen, omdat het niet gebonden is aan tijd en plaats, minder het accent legt op *waar* en *hoe* wordt geleerd, maar meer op *wat* is geleerd. Het is tevens een soort internationaal talenpaspoort op grond waarvan werkgevers zich in eigen land maar ook in andere Europese landen een oordeel kunnen vormen van de exacte talenkennis van werknemers. Het is derhalve zeer bruikbaar op een steeds meer Europees en internationaal opererende arbeidsmarkt.



### **Vragen voor beleid**

Men kan uiteraard niet stellen dat het taalportfolio het Nederlandse talenbeleid bepaalt. Het instrument blijkt wel wonderwel te passen in een aantal beleidsontwikkelingen in Nederland en andere Europese landen. Het versterkt daarmee kansen voor bepaalde beleidsontwikkelingen, zoals de autonomie van de leerling, levenslang leren en internationale mobiliteit. Voordat we echter kunnen denken aan een algemene invoering van het taalportfolio, dienen de huidige experimenten antwoord moeten geven op de volgende vragen:

- de inpasbaarheid van het portfolio in het algemene onderwijs innovatiebeleid;
- meerwaarde voor het onderwijs; effecten voor leerlingen en leraren en voor de kwaliteit van moderne talenonderwijs voor de onderscheiden onderwijssectoren en de verschillende levende talen;
- de doelmatigheid en efficiency van de portfolio, verhouding opbrengst

*cohérents, reconnus sur le plan européen et valables sur le marché de l'emploi européen. En plus le portfolio peut fonctionner comme interface entre les secteurs éducatifs dans le cadre d'une politique d'apprentissage tout au long de la vie.*

*Avant une introduction générale du portfolio européen des langues il y a encore un grand nombre de questions auxquelles le projet expérimental devra fournir des réponses:*

- *la possibilité d'insérer le portfolio dans la politique d'innovation; il ne faut pas créer des expériences isolées;*
- *le plus value du portfolio; le rendement pour la qualité de l'enseignement ;*
- *le rapport entre les coûts, les charges supplémentaires pour les professeurs et le rendement effectif du portfolio;*
- *quelle est l'influence du portfolio sur la carrière scolaire de l'élève?*
- *l'acceptation du portfolio dans le milieu scolaire, le monde économique, le monde académique, des obstacles à prévoir;*
- *la crédibilité et la solidité de l'instrument sur le marché (européen) de l'emploi;*
- *les possibilités d'une version électronique du portfolio; etc.*

*Etant donné la période relativement brève dont disposent les projets expérimentaux, il faut considérer l'expérience du Conseil de l'Europe comme une expérience d'une portée un peu restreinte.*

Résumé de l'article de Frans Lander, délégué spécial aux Relations internationales du Ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences des Pays-Bas.

- en kosten/extra werklust;
- de praktische hanteerbaarheid ervan in de verschillende onderwijsinstellingen;
- bijv. de toepasbaarheid van de descriptoren in het basisonderwijs; de invloed op de schoolcarrière van de leerling;
- de acceptatie van de portfolio in het onderwijs/ de expertise van leerkrachten;
- de betrouwbaarheid (validatie/kwaliteitsbewaking) en duurzaamheid van het instrument; de bruikbaarheid ervan op de (Europese) arbeidsmarkt; de Europese dimensie;
- mogelijkheden ICT (onderzoek naar een elektronische versie van het portfolio);
- de transparantie en coherentie van het portfolioproject als geheel;
- mogelijke obstakels (inhoudelijke, pedagogische, financiële en beheersaspecten, bescherming portfolio/auteursrechten, rol educatieve uitgeverijen e.d.)

### **De setting van de experimenten**

De setting van de experimenten van groot belang is. Geïsoleerde experimenten leiden meestal tot niets. Nodig zijn:

- een noodzakelijke verbinding met het overall innovatiebeleid in het onderwijs;
- om die reden heeft Nederland bijvoorbeeld een duidelijke verbinding gelegd tussen dit project en het projectmanagement voortgezet onderwijs;
- duidelijke verbindingen met de professionele groepen, die te maken krijgen met het portfolio: de leraren moderne vreemde talen, de schoolleiders e.d. Deze zouden door middel van een resonansgroep bij de experimenten betrokken kunnen worden, waardoor een breder draagvlak kan ontstaan;
- verbindingen met het bedrijfsleven;

nagegaan zou moeten worden of het bedrijfsleven een portfolio moderne vreemde talen zinvol acht;

- verbindingen met deskundigen uit de academische wereld en de onderwijsverzorging, ter ondersteuning van de experimenten;
- internationale verbindingen via de Raad van Europa en de Europese Unie.

Alles bij elkaar een hele lijst aandachtspunten, waarvoor soms kwantitatieve en in andere gevallen vooral kwalitatieve gegevens geleverd zullen moeten worden en die naar mijn mening nauwelijks allemaal voldoende aandacht kunnen krijgen in een zo kort lopend experiment. Vooral de effecten voor de middel- en lange termijn, zoals effecten voor de schoolcarrière en arbeidsmarktpositie, kunnen niet of nauwelijks worden onderzocht. Het experiment van de Raad van Europa dient vooralsnog dan ook gezien te worden als een waardevol maar in tijd en reikwijdte beperkt experiment.

### **Frans Lander**

raadadviseur Internationaal Beleid Nederlands Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Brian North  
Zürich

## Common Reference Levels and Educational Levels

*Der Autor geht von der Unterscheidung zwischen normorientierter und kriterien- bzw. standardorientierter Evaluation aus. Er rechnet den Referenzrahmen für die Sprachen zur zweiten Kategorie, wobei dessen sechs Niveaus, die mit Deskriptoren beschrieben werden, als Standards zu betrachten seien. Die an sich schwierige Definition von Standards wurde für den Referenzrahmen aufgrund eines umfangreichen und methodisch abgesicherten Verfahrens vorgenommen, sodass sie eine solide Basis für weitere Entwicklungen abgibt. Im Weiteren wird die Problematik der Skalierung und der Bezugnahme zu gängigen Tests diskutiert und unterstrichen, dass der Referenzrahmen mit den relativ breiten sechs Niveaus eine Metafunktion hat, die v.a. zur Feststellung von Äquivalenzen dienen soll. Damit soll auch ersichtlich werden, dass für den Sprachunterricht auf den verschiedenen Schulstufen durchaus differenziertere Lernziele vorgesehen werden können. Im Portfolio könnten somit die entsprechenden Äquivalenzen eingetragen werden. (Red.)*

One of the key aims of the Portfolio is to report language learning achievement in terms of the Common Reference Levels presented in the Common European Framework (Council of Europe 1996). The Common Reference Levels are presented in the Framework through descriptors like the following:

*Can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what he/she would like to.*

### Standards-oriented assessment

In assessment, there is a fundamental distinction between assessment in relation to one's peers (norm-referenced assessment) and assessment in relation to the continuum of ability in the relevant criterion, (criterion-referenced assessment). The Common Reference Levels provide a basis for criterion-referenced assessment: assessment in relation to *the criterion* of real world language proficiency. The six defined Levels each represent a *standard*. Teacher and self-assessment in relation to such standards is called standards-referenced assessment (Gipps 1994). The individual descriptors on checklists are sometimes referred to as *indicators* because they can be used to show the extent to which someone has met the standard. These indicators can also themselves be thought of as *criteria*.

There is sometimes a tendency to think 'criterion-referenced: Good; norm-referenced: Bad'. But this is a dangerous oversimplification. Any form of criterion-referenced assessment involves defining standards against which to judge performance. Stand-

ards which are too far away from the norm for the performance of the group(s) in question are misconceived. They will show people what they cannot do rather than what they can do. In other words, there is a problem of focus: a set of common standards needs a wide angle lens to cover the full relevant spectrum in the educational contexts concerned; but the set of standards for a particular sector (e.g. lower secondary) needs to be more closely focused around the norm for the achievement in that sector. This point is elaborated later.

### Creating a set of common standards

The aim of the Common Reference Levels is to provide a common standards against which to reference the assessment of modern language attainment in different educational sectors, target languages, linguistic regions and states. One of the main problems with standards is the way in which they are sometimes simply 'plucked out of the air on the basis of intuition' and in fact bear little or no relationship to the performance of real learners (Clark 1987: 45). This problem is exacerbated when one is talking not about an instrument for one single context - about which author intuitions might be reasonably accurate - but about a reference tool intended to relate different contexts to each other.

It was in order to avoid the problems of author subjectivity and of limitation of validity to one context that the descriptors which form the Common Reference Levels were developed following a rigorous methodology (North

1996). The development (a) built on the international experience of the development of such descriptors and standards, (b) incorporated the experience and opinions of representative groups of teachers in an extensive series of workshops to pre-test thousands of descriptors, and (c) used a very reliable measurement model to scale the best descriptors mathematically. This scaling is an analysis of the way in which the descriptors were interpreted by almost 300 Swiss teachers in an end of year assessment of 10 representative learners in their classes. The process is described in more detail in the paper by Günther Schneider and in North and Schneider (1998). The product is a bank of descriptors which form the basis of the Common Reference Levels and the core of the Portfolio checklists.

Each of these descriptors thus has a mathematical value; it has not landed at a particular level by chance or opinion. The scale is also very stable, with a correlation of 0.99 between values achieved in relation to English alone, and in relation to French, German and English combined. This gives a very solid basis for further development of the bank of descriptors. The calibrated descriptors published in the Framework itself provide a 'hard core' around which teachers can add descriptors of their own.

### The Common Reference Levels

The six Common Reference Levels appear to have a certain psychological reality. At the 1991 Rüslikon Symposium, which recommended the development of the Framework and the Portfolio, Hargreaves (1992) from the University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) referred to 'Natural Levels'. The Council of Europe specifications *Waystage* and *Threshold Level* are operationalised in examinations like the Key English Test (KET) and by

the Preliminary English Test (PET) from UCLES and Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF) from the Goethe Institute. Then there appears to be a level the same distance above *Threshold* as *Waystage* is below it at the level of the Cambridge First Certificate (FCE) - represented by the new specification *Vantage Level*. The need for a level below *Waystage* found expression in the *Breakthrough* level of the LANGCRED project sponsored by the European Union. Finally, ALTE (Association of Language Testers in Europe) a group of examining bodies led by UCLES, have added a further two broad levels for (a) effective use of language for higher education and career training (Certificate of Advanced English - CAE - and the Diplôme Approfondi en Langue Française - DALF, and (b) practical mastery of the language (Certificate of Proficiency in English - CPE; Kleines Deutsches Sprachdiplom - KDS).

However, the research project to produce the Framework/Portfolio descriptors described in more detail in Günther Schneider's paper actually produced a scale of descriptors with ten equally-sized levels. The cut-points between the ten levels were identified by two techniques. Firstly the way in which descriptors on similar themes clustered together was observed, and these thematic clusters were analysed in relation to the descriptions of the 'natural levels' in existing scales. Then approximately equal stretches were marked out on

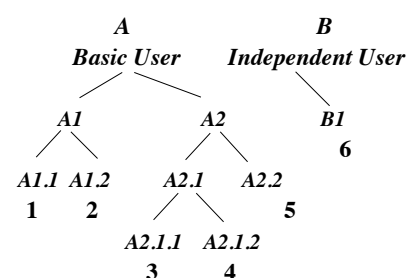
Swiss Research Project	Common Reference Levels
Mastery	C2 Mastery
Effectiveness	C1 Effectiveness
Vantage Plus	B2+
Vantage	B2 Vantage
Threshold Plus	B1+
Threshold	B1 Threshold
Waystage Plus	A2+
Waystage	A2 Waystage
Breakthrough	A1 Breakthrough
Tourist / "Smattering"	- ---

the mathematical scale produced by the statistical analysis of the way in which individual descriptors were interpreted by teachers. The ten level scale so produced relates to the six levels adopted as the Common Reference Levels as shown in the chart.

The Framework Working Party decided not to include the narrower 'plus levels' in the set of Common Reference Levels themselves because:

- There was a desire for a simple relationship through the 'natural levels' to the ALTE Framework and the British National Language Standards also under development in order to ensure that one single set of European Common Reference Levels emerged.
- It can in fact be rather difficult to relate one set of narrow levels to another set of narrow levels. For example, one local system might divide *Waystage* into two, another into three. This is easier to relate to broader reference levels.

Several examples are given in the Framework document of the way in which the Common Reference Levels are intended to act as anchor points for the elaboration of such finer levels for particular educational contexts. The first example is a set of 6 possible levels for lower secondary:



### Reference levels and educational levels

This distinction between reference levels and educationally relevant levels is a common one. Britain and Aus-

tralia each have a set of 5 adult-oriented national reference levels and a set of 8 narrower educational levels for lower and upper secondary, which cover approximately the first three reference levels. The American adult reference scale of 6 levels (0-5) even has defined 'plus levels' to give a total of 11 defined levels. The educational version of that scale produced by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) goes

even further and has 8 levels to cover the Levels 0-2 on the reference scale, with a ninth called 'Superior' to account for the rest (Levels 3-5) since they are rarely relevant. To put this another way, the ACTFL scale uses about *five levels* to cover the bottom two Common European Reference Levels A1 and A2. There are two broader ACTFL levels involved - called Novice and Intermediate. But each of these is divided into defined

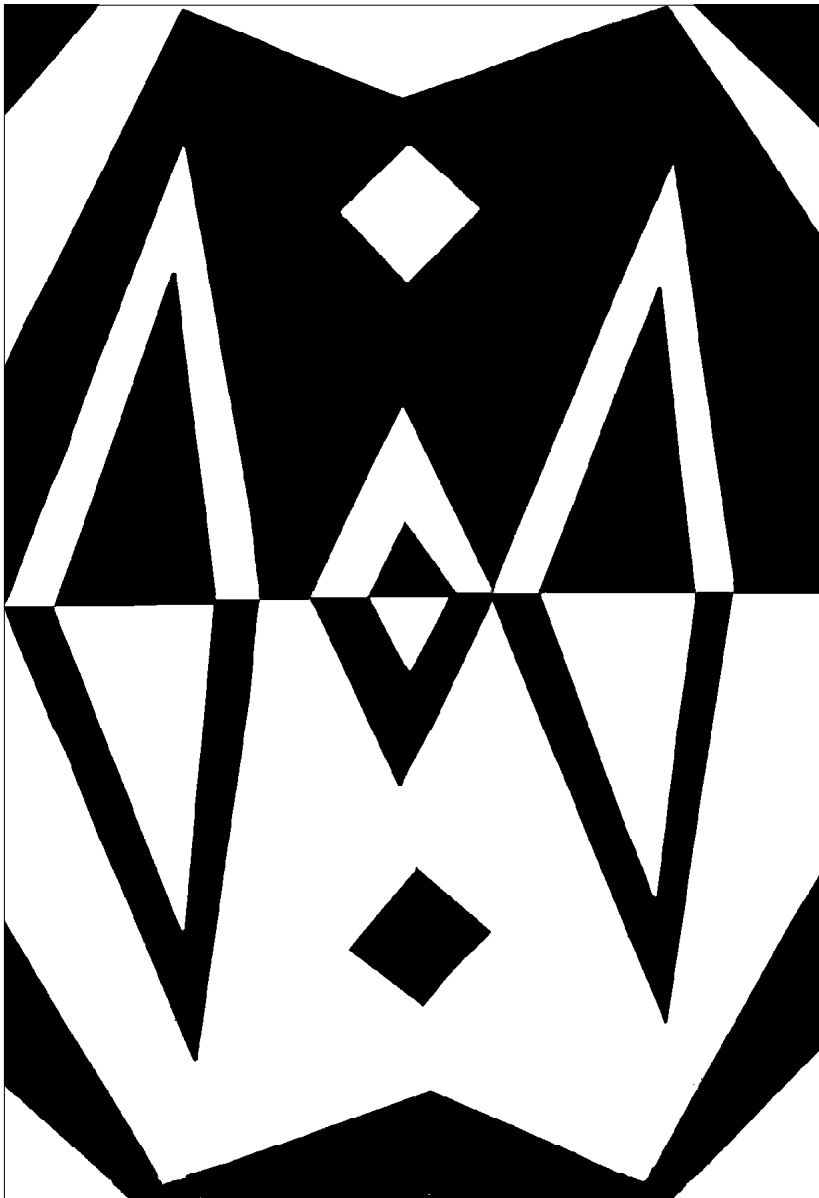
levels labelled, for example, Novice-Low, Novice-Middle and Novice-High.

At the Rüschtikon Symposium, the two Eurocentres presentations proposing the Portfolio suggested such a twin-track approach. Schärer (1992) used the image of a map to point out that in life generally one uses different amounts of detail for different purposes. It is normal for maps to employ two or more scales: for the region, for town centres. North (1992a) in presenting options for scales for a Portfolio proposed broader reference levels for 'hard data' from exams (Passport), with narrower levels as subdivisions of the reference levels for 'soft data' from self- and teacher-assessment. At the conference in Fribourg to launch the project to develop a Swiss Portfolio, North (1992b) suggested the development of overlapping mini-scales for different sectors like the example from the Framework shown above. Such overlapping educationally relevant scales of narrower levels would be anchored to each other through the broader Common Reference Levels.

However, the committee which produced the blueprint for the Swiss version of the Portfolio in 1997 decided not to use the narrower 'plus levels' in the Portfolio. They were concerned that:

- (a) the self assessment grid which is the common factor in most national versions of the Portfolio would become too complex;
- (b) the link to the Common Framework might be obscured;
- (c) too many gaps would appear in checklists where descriptors were lacking for certain categories at certain levels;
- (d) too many checklists might make the instrument too heavy - it was already thick enough!

Yet two years later the Swiss National Commission has recommended guidelines for the achievement of different educational sectors which include



many references to the 'plus levels.' For example, for the end of lower secondary, Level B1 *Threshold* is recommended for the productive skills with Level B1+ *Threshold Plus* for receptive skills. How can 'plus levels' serve as objectives if definitions of them are not provided?

### Why there is a need for educational levels

Whether one defines and provides checklists for 'plus levels' between the Reference Levels or whether one creates mini-scales for different sectors anchored to the Reference Levels, there is a case for narrower levels. It can be argued that using the Reference Levels directly in an educational instrument like the Portfolio is a confusion of function. The Common Reference Levels have a meta-function as a translation or anchoring instrument to help people establish equivalences. The Portfolio has two main functions: to motivate and encourage by setting educationally relevant aims (process), and to report achievement in terms which can be related to the Common European Reference Levels (product). The latter function can be achieved by providing a table showing equivalences between a local set of narrower levels and the Common Reference Levels (as in Eurocentres) as well as by using the Reference Levels directly. The former function can be much better achieved with narrower levels. With locally relevant narrower levels:

- a) It is easier to provide appropriate and differentiated macro objectives for the end of the different school sectors - as shown by the use of the 'plus levels' by the Swiss National Commission.
- b) Narrower levels provide *standards* which can serve as course planning aids for particular school years (or months for intensive courses) as they will be nearer *normal* progress

over that time scale. That in turn means that 'milestones' within those narrower levels can then serve as micro objectives for semesters or trimesters (or weeks on intensive courses). This is the approach taken in the English National Curriculum and that recommended for American high schools in relation to the ACTFL scale (Omaggio Hadley 1993).

- c) Finally, with narrower levels, learners can use a Portfolio instrument more often, for example three times in a year, and see progress. Visible progress gives a feeling of success, which generates motivation and a positive circle: success-motivation-success.

### References

- CLARK, J. L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: objectives, assessment and certification*, Strasbourg, Council of Europe; the proceedings of the intergovernmental Symposium held at Rüschiikon November 1991.
- COUNCIL OF EUROPE (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, CC-LANG (95) 5 rev IV, Strasbourg, Council of Europe.

GIPPS, C. (1994): *Beyond Testing*, London, Falmer Press.

HARGREAVES, P. (1992): *Round Table Discussion on the European Language Portfolio*, in: Council of Europe 1992, p. 150-158.

NORTH, B. (1992a): *European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales of proficiency*, in: Council of Europe 1992, p. 158-174.

NORTH, B. (1992b): *Kompetenzbeschreibung: Fertigkeitsskalen und Bewertungskriterien für den Fremdsprachenunterricht*. Paper given at the Symposium to launch a Swiss Framework Project, Fribourg, Switzerland November 1992.

NORTH, B. (1996/forthcoming): *The Development of a Common Framework Scale of Descriptors of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*, PhD thesis, Thames Valley University. To be reprinted, New York/Bern, Peter Lang.

NORTH, B. / SCHNEIDER, G. (1998): *Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales*. *Language Testing* 15/2, p. 217-262.

OMAGGIO HADLEY, A. C. (1993): *Teaching Language in Context: Proficiency-oriented Instruction*. Second edition, Boston MA, Heinle & Heinle.

SCHAERER, R. (1992): *A European Language Portfolio - a Possible Format*, in: Council of Europe 1992, p. 140-146.

### Brian North

is responsible for academic coordination at Eurocentres, a Zürich-based foundation with schools offering language learning stays abroad. His doctoral thesis provided the methodology to develop and scale the descriptors for the Common European Framework, which are exploited in the Portfolio.

### Second Conference

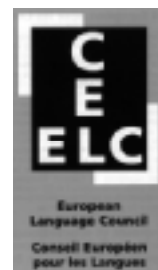
### Language Teaching and Learning: New Directions for Higher Education in Europe

University of Jyväskylä, Finland  
1-3 July 1999

*For further information please contact:*

Prof. Kari Sajavaara, University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies  
Ms Taru-Maija Heilala, Congress Manager, CMM, Confennia Ltd., P.O. Box 35  
(AIL), FIN-40351 Jyväskylä • Tel: +358-14-603663 • Fax: +358-14-603 727  
Email: heilala@cone.jyu.fi • <http://www.fu-berlin.de/elc>

FU Berlin, ZE Sprachlabor, European Language Council, Habelschwerdter Allee 45,  
D- 14195 Berlin • Tel: +49-30-838 37 18 • Fax: +49-30-838 37 17  
Email: [elc@zedat.fu-berlin.de](mailto:elc@zedat.fu-berlin.de)



Günther Schneider  
Freiburg

## Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio

*Les descriptions de compétence, qui se trouvent dans la “grille pour l’auto-évaluation”, dans les “listes de repérage pour l’auto-évaluation” et dans l’ “échelle globale”, jouent un rôle important pour le Portfolio des langues. Dans la première partie de cet article, l’auteur décrit les fonctions de ces instruments pour une information transparente vers l’extérieur et pour une orientation dans les processus d’apprentissage. Ces descriptions de compétence du Portfolio sont basées sur les résultats d’un projet de recherche suisse, réalisé dans le cadre du Programme national de recherche (PNR 33 “l’efficacité de nos systèmes de formation”). L’article discute les objectifs, les méthodes et les résultats principaux de ce projet et décrit les démarches qui, en trois phases principales, ont conduit à la distribution des compétences selon une échelle hiérarchisée: 1. Phase de documentation sur la base d’un recueil très vaste de descriptions, 2. Phase de validation qualitative par une consultation d’enseignants et enseignantes dans des workshops, 3. Phase de validation quantitative, grâce à une élaboration et une distribution des données au moyen d’une analyse de Rasch. En conclusion l’auteur souligne la nécessité de compléter les “checklists” et donne diverses suggestions pour une connaissance meilleure des différents niveaux de compétence.*

Kompetenzbeschreibungen spielen im Sprachenportfolio eine wichtige Rolle. Gemeinsamer Bestandteil aller Versionen des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) - ausser den Fassungen für ganz junge Lernende - ist der „Raster zur Selbstbeurteilung“ im Sprachenpass. Die Schweizer Version des ESP enthält, wie einige andere auch, ausserdem detaillierte niveau-spezifische Checklisten und eine Globalskala.

### 1. Funktionen der Kompetenzbeschreibungen

Die Instrumente mit Kompetenzbeschreibungen stehen im Dienst der zwei Grundfunktionen des ESP; der Dokumentations- oder Vorzeigefunktion und der pädagogisch-didaktischen Funktion. Sie sollen einerseits helfen, für bestimmte Zwecke eine Bilanz oder eine Zwischenbilanz zu ziehen und für andere möglichst umfassend, informativ, transparent, glaubwürdig und international vergleichbar zu dokumentieren, über welche Sprachkenntnisse und Erfahrungen jemand als Sprecher verschiedener Sprachen verfügt. Sie sollen andererseits dazu beitragen, die Motivation für das Lernen von Sprachen zu stärken und autonomes Lernen zu fördern.

Teilweise sind die gleichen Instrumente sowohl für die Präsentationsfunktion als auch für die pädagogische Funktion relevant. Der Raster und die Checklisten zur Selbstbeurteilung ermöglichen es beispielsweise, andere detailliert über die eigenen Sprachkenntnisse zu informieren. Sie können von den Lernenden

aber ebenso gebraucht werden, um sich selbst in Bezug auf die Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit vor Augen zu führen, wo sie stehen und was für sie Nah- oder Fernziele sein könnten. Der Raster kann als eine Art Landkarte gelesen werden. Sie zeigt den Lernenden, welche Etappen sie schon durchlaufen und welche Ziele sie erreicht haben, gibt aber auch die Möglichkeit, neue Ziele zu sehen, ein nächstes interessantes Ziel auszuwählen und zu planen, welche wichtigen Ziele man später noch erreichen möchte (Schneider 1999a).

Die Niveaubeschreibungen in der Form von Skala, Raster und Checklisten sind Kernelemente des Sprachenportfolios, denn

- durch sie wird die Verbindung zum “Europäischen Referenzrahmen” hergestellt;
- sie ermöglichen dadurch Transparenz und Vergleichbarkeit;
- sie verbinden verschiedene Teile des Portfolios;
- sie ermöglichen den Vergleich von Selbst- und Fremdbeurteilung.

Es waren diese Elemente, die während der ersten Erprobung der Schweizer Version des Sprachenportfolios am meisten Interesse bei den Lehrerinnen und Lehrern gefunden haben. Der **Raster zur Selbstbeurteilung** enthält für die sechs Referenzniveaus des Europarats Beschreibungen für die Fähigkeit in den Bereichen: 1. Hörverstehen (in Einwegsituationen), 2. Leseverstehen, 3. mündliche Interaktion, 4. mündliche Produktion (zusammenhängendes Sprechen) und 5. Schreiben. Diese Auffächerung ermöglicht es, ein differenziertes Kompetenzprofil aufzuzeigen, zum Bei-

spiel ein höheres Niveau im Hörverstehen als in der Gesprächsfähigkeit usw. Sie erlaubt es auch, in positiver Form Teilkompetenzen anzugeben, etwa wenn jemand in einer Sprache eine Lesekompetenz erworben hat, ohne auch sprechen oder schreiben zu lernen.

Jedes Feld des Rasters enthält eine kurze holistische Beschreibung wie die folgende zur mündlichen Interaktion auf dem Niveau B1 (= Threshold, Niveau seuil, Kontaktschwelle):

*Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind oder die mich interessieren (z. B. Familie, meine Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse).*

In den **Checklisten zur Selbstbeurteilung** wird dann detaillierter aufgelistet, was zu der so beschriebenen Gesprächsfähigkeit gehört. Die Checkliste für B1 enthält zur mündlichen Interaktion Kompetenzbeschreibungen wie:

*Ich kann ein einfaches direktes Gespräch über mir vertraute oder mich persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.*

*Ich kann nach dem Weg fragen und detaillierten Anweisungen folgen*

*Ich kann meine Meinung sagen, wenn es darum geht, Probleme zu lösen oder praktische Entscheidungen zu treffen (z. B. was man am Abend macht).*

Die Erfahrungen bei einer ersten Erprobung in Schulen (ab den letzten Klassen der Sekundarstufe I), Kursen der Erwachsenenbildung und Universitäten haben 1996 gezeigt, dass die Lernenden mit den Kompetenzbeschreibungen umgehen können und bei der Selbstbeurteilung dann plausible Resultate erreichten, wenn der Raster und die Checklisten in sinnvoller Kombination genutzt wurden: Zuerst eine grobe Situierung anhand des Rasters, dann detaillierte Überprüfung mit Hilfe der entsprechenden Checklisten, schliesslich Rückkehr zum Raster, um die Einstufung für die

verschiedenen Bereiche zu bestätigen oder zu korrigieren.

Die Checklisten enthalten in der Schweizer Version des ESP verschiedene Kolonnen. So können die Lernenden:

- ihre momentanen Kenntnisse einschätzen und die schon erreichten Ziele „abhaken“,
- dabei abstufen, wie gut sie etwas können,
- ihre Einschätzungen von Dritten, zum Beispiel der Lehrerin, überprüfen und bestätigen lassen,
- überlegen und entscheiden, welche noch nicht erreichten Ziele für sie wichtig sind.

Die **Globalskala** aus dem „Cadre de référence“ soll Schulen und Prüfungsinstitutionen dazu dienen, ihre Prüfungen, Abschlüsse und Zertifikate in Bezug auf die sechs Referenzniveaus des Europarats zu situieren. Es geht dabei nicht etwa darum, Zeugnisse und ein bestehendes Notensystem abzuschaffen oder zu ersetzen, sondern darum sie in eine gemeinsame Beschreibungssprache mit Aussagen, die auch für Aussenstehende verständlich und informativ sind, zu übersetzen.

Wenn die Kompetenzbeschreibungen wirklich zur Transparenz beitragen sollen, dann setzt dies voraus, dass sie 1. relevante und 2. niveautypische Aspekte der Kommunikationsfähigkeit erfassen und dass sie 3. von möglichst vielen Leuten gleich interpretiert werden.

## **2. Die Entwicklung der Niveaubeschreibungen im Rahmen eines schweizerischen Forschungsprojekts**

Die Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio basieren auf Resultaten des Forschungsprojekts „*Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems*“, das als Folgeaktivität zum

Symposium in Rüslikon im Rahmen des schweizerischen Nationalen Forschungsprogramms „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“ (NFP 33) durchgeführt wurde (North/Schneider 1998 und Schneider/North i. Vorb.).

### **Ziel**

Das Projekt hatte vor allem das Ziel, auf empirischem Weg und unter Einbezug der Anwender eine gemeinsame, alle relevanten Niveaus umfassende Skala mit Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln, die transparent vergleichbar machen kann, welche fremdsprachlichen Kompetenzen Lernende in verschiedenen Bildungsinstitutionen, in verschiedenen Sprachregionen und in verschiedenen Zielsprachen erreichen. Die Kompetenzbeschreibungen sollten positiv formuliert sein, also beschreiben, was Lernende können, und nicht demotivierend das, was sie noch nicht können. Sie sollten ausserdem ohne besondere Einführung verständlich und ohne Training verwendbar sein.

### **Methode**

Das Projekt orientierte sich am handlungsorientierten Konzept der kommunikativen Sprachfähigkeit, das auch dem „Cadre européen commun de référence“ zu Grunde liegt (3 Mitglieder des Forschungsteams - Brian North, René Richterich und Günther Schneider - waren auch in der Arbeitsgruppe des Europarats zur Vorbereitung des „Cadre“ vertreten) und stützte sich auf die Messtheorie des Rasch-Modells.

Das für die Entwicklung einer Kompetenzskala erstmals angewendete Verfahren wurde 1994 zunächst am Beispiel des Englischen in einer Pilotuntersuchung erprobt (North 1996). Im Zentrum stand dabei die mündliche Kommunikation. Nach der erfolgreichen Pilotuntersuchung wurden in die Hauptuntersuchung von

1995 auch die Fremdsprachen Deutsch und Französisch und zusätzlich der Bereich der Rezeption einbezogen. Das Vorgehen war in den beiden Untersuchungsjahren weitgehend gleich. Es umfasste drei Hauptphasen: 1. Dokumentation durch Anlegen einer umfassenden Sammlung von Kompetenzbeschreibungen 2. qualitative Validierung durch Konsultation von Lehrerinnen und Lehrern in Workshops und 3. quantitative Validierung durch Datenerhebung und Skalierung mit Hilfe der Raschanalyse.

**Sammeln von Kompetenzbeschreibungen in Datenbanken:** Die Forschungsarbeit baut auf dem Expertenwissen und der Erfahrung auf, die in den Skalen enthalten sind, die vor allem im angelsächsischen Raum verwendet werden. Ausgangsmaterial waren rund 50 bestehende Kompetenzskalen. Die meisten davon sind in der von B. North für den Europarat zusammengestellten Dokumentation besprochen (North 1994). Längere Textabschnitte dieser Skalen und Beschreibungen, in denen unterschiedliche Aspekte verbunden waren, haben wir in kurze Einzelaussagen zu klar erkennbaren Aspekten der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit zerlegt. Die so gewonnenen Einzeldeskriptoren wurden in Datenbanken zur Interaktion, Produktion und Rezeption erfasst und nach Kategorien geordnet. Da Strategien in den vorhandenen Skalen kaum berücksichtigt waren, wurden vor allem für diesen Bereich viele neue Beschreibungen formuliert.

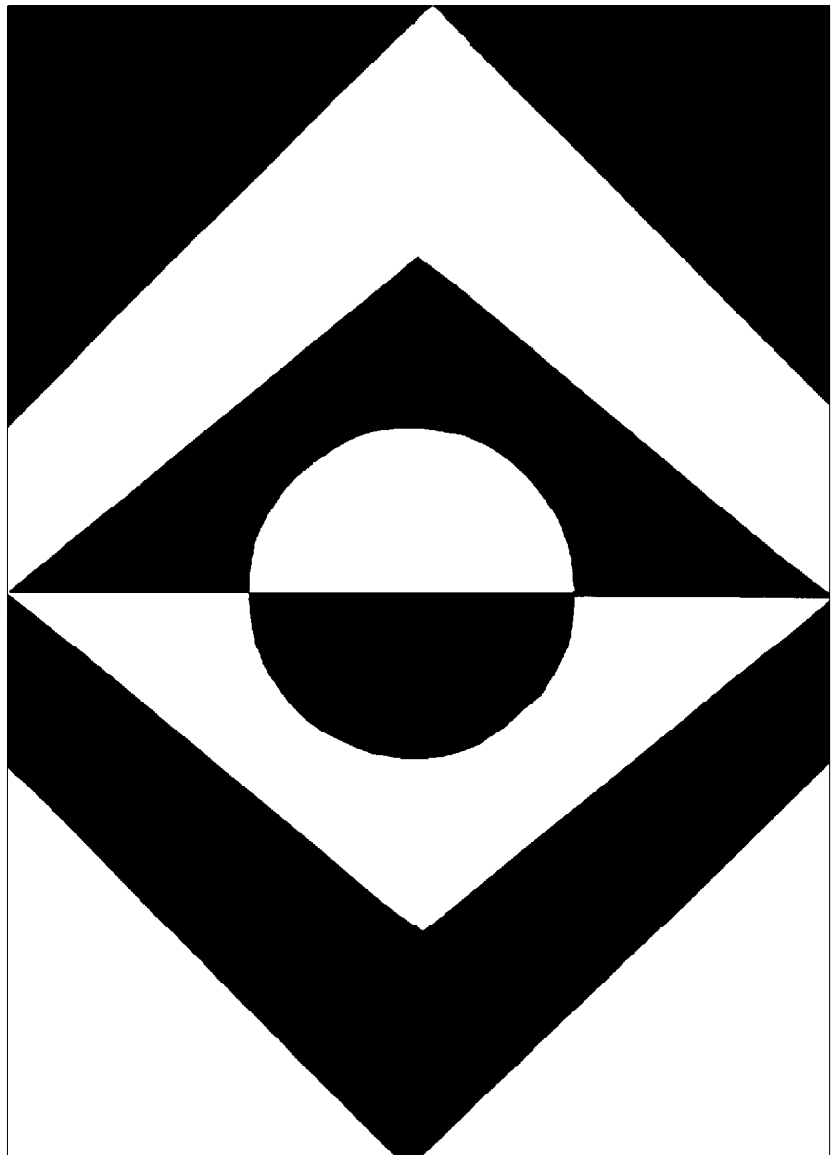
Die ganze Sammlung umfasste rund 2000 kurze Aussagen, die beschreiben, **was** Lernende in und mit der Fremdsprache tun können, mit welchen **Strategien** sie es tun können und **wie/wie gut** sie es tun können.

**Überprüfen der Kompetenzbeschreibungen in Workshops:** 1994 und 1995 wurden über 30 Workshops mit insgesamt 250 Lehrpersonen aus

verschiedenen Bildungssektoren und Sprachregionen der Schweiz durchgeführt, um herauszufinden, welche Kompetenzaussagen gut verstanden und ähnlich interpretiert werden, welche Art von Deskriptoren eher abgelehnt bzw. bevorzugt wird und welche Übersetzungen zu unterschiedlicher Einschätzung führten und überarbeitet werden mussten.

In den Workshops erhielten die Lehrpersonen Papierstreifen mit kurzen Kompetenzbeschreibungen, die sie in Partnerarbeit verschiedenen Katego-

rien zugeordnet oder nach Niveaus sortiert haben. Sie konnten ausserdem anmerken, welche Beschreibungen sie gut, klar und transparent fanden, welche ihrer Meinung nach für die eigene Lernergruppe relevant waren und welche sie für eine Selbsteinschätzung der Schüler auswählen würden. Diejenigen Beschreibungen, die negativ beurteilt wurden oder nicht eindeutig zugeordnet werden konnten, wurden dann entweder ausgeschieden oder umformuliert und in späteren Workshops erneut überprüft.



### **Datenerhebung: Beurteilung von Lernenden:**

Aus den Items, die diesen harten Test in den Workshops überstanden hatten, haben wir die besten ausgewählt und eine Reihe von Beurteilungsbogen für verschiedene Niveaustufen erstellt. Die im Niveau benachbarten Fragebogen waren jeweils durch gemeinsame „Anker-Items“ verknüpft. Alle beteiligten Lehrpersonen haben nach einer Beobachtungsperiode jeweils 10 Schülerinnen und Schüler aus ihren eigenen Klassen anhand eines umfangreichen Fragebogens mit 50 Kompetenzbeschreibungen beurteilt. Mit einem verkürzten Fragebogen haben sie ausserdem dann anhand von Videoaufzeichnungen eine Auswahl von Lernenden beurteilt, die unterschiedliche Niveaustufen repräsentierten. Dadurch dass alle Lehrpersonen einer Fremdsprache dieselben Lernenden auf Video beurteilten, sollte die Möglichkeit geschaffen werden, die Beurteilungsstrengung der Lehrpersonen zu ermitteln.

Ein Teil der Lernenden hat zusätzlich einen Selbstbeurteilungsbogen mit ausgewählten Kompetenzbeschreibungen in Ich-kann-Form ausgefüllt. Um eine äussere Kontrolle zu ermöglichen, haben Lernende ausserdem Tests und Diplomprüfungen abgelegt. Insgesamt waren an den Untersuchungen rund 300 Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer und 2700 Lernende aus allen Sprachregionen und Bildungssektoren beteiligt.

**Statistische Auswertung:** Für die statistische Auswertung wurde eine Raschanalyse mit dem Programm FACETS von Linacre durchgeführt, das es erlaubt, die Itemschwierigkeit, die Lernerresultate und die Beurteilungsstrengung der Evaluierenden zu analysieren. Im Verlauf der Analysen konnten Kompetenzbeschreibungen, die nicht konsistent verwendet worden waren, ausgeschlossen und besonders stabile Deskriptoren identifiziert werden. Alle Beschreibungen

erhielten einen in Logits ausgedrückten Skalenwert.

### **Ergebnisse**

Hauptergebnisse der Untersuchung sind:

- eine zehnstufige Kompetenzskala mit skalierten, d. h. nach Schwierigkeit eingestuften Beschreibungen zu wesentlichen Aspekten der mündlichen Kommunikation und des Hörverstehens sowie eine separate Skala zum Leseverstehen;
- eine Datenbank mit kalibrierten und nach Kategorien geordneten Kompetenzbeschreibungen (im Anhang des „Cadre de référence“ enthalten);
- Erkenntnisse über Merkmale „guter“ Niveaubeschreibungen.

Diese Ergebnisse bildeten die Basis für die Entwicklung von Beurteilungs- und Selbstbeurteilungsinstrumenten. Die Skala, die aus einer ersten Analyse im Jahre 1994 gewonnen und 1995 durch eine zweite Analyse bestätigt und ergänzt wurde, umfasst rund 300 Deskriptoren. Sie liegt in den drei Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch vor. Die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer konnten offensichtlich die meisten Kompetenzbeschreibungen sinnvoll und konsistent verwenden. Die Interpretation derjenigen Kompetenzbeschreibungen, die in beiden Projektjahren verwendet wurden, war erstaunlich stabil. Die auf statistischem Weg gewonnene Einstufung erwies sich auch bei einer inhaltlichen Überprüfung als widerspruchsfrei und plausibel. In der Skala steckt der Konsens der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer verschiedener Muttersprachen und Zielsprachen aus verschiedenen Bildungssektoren, Stufen und Sprachregionen. Es handelt sich dabei nicht einfach um einen Konsens von Urteilen über Kompetenzbeschreibungen, sondern um einen Konsens, der sich in der praktischen Anwendung der Kompetenzbeschreibungen bei der realen

Beurteilung von Lernenden zeigte (vgl. North/Schneider 1998).

Die Resultate der Analyse legten eine Aufteilung in zehn deutlich unterscheidbare Niveaus mit annähernd gleicher Bandbreite nahe. Für den Referenzrahmen des Europarats wurden die Kompetenzbeschreibungen dann, wie im Beitrag von Brian North dargestellt, sechs grossen Niveaus zugeordnet.

Für die Globalskala mit eher holistischen Beschreibungen und für den Profil-Raster zur Selbsteinschätzung im Sprachenpass wurden solche Deskriptoren ausgewählt, die sich als ausserordentlich stabil erwiesen hatten und besonders übereinstimmend interpretiert worden waren.

### **3. Notwendige Ergänzungen**

Als „gut“ im Sinn von „gut skalierbar“ erwiesen sich Kompetenzbeschreibungen, die für sich allein genommen Sinn machen und deren Interpretation unabhängig ist von anderen Beschreibungen des gleichen Niveaus oder angrenzender Niveaus. Die Beschreibungen sollten ausserdem möglichst konkret, klar und kurz sein. Sie dürfen nicht vage formuliert sein, nicht zu viele Fachtermini enthalten und nicht länger als zwei Sätze sein.

Nicht für alle Bereiche konnten erfolgreich Kompetenzbeschreibungen skaliert werden. So wurde nur das interaktive Schreiben abgedeckt. Ausserdem erwiesen sich im Verlauf der Untersuchung eine Reihe von Beschreibungen als problematisch, die daher ausgeschlossen wurden. Dazu gehören vor allem Deskriptoren zur soziokulturellen Kompetenz, zur Lektüre literarischer Texte, zur Aussprache und berufsbezogene Beschreibungen der Kategorien Telefonieren, Meetings, Präsentationen.

Der Verlust dieser Bereiche hat verschiedene Gründe. Berufsbezogene Aufgaben und die Lektüre literarischer Texte gehören z. B. nicht für

alle Lernenden zum Programm. Viele Lehrer konnten daher die Lernenden selten oder nie bei solchen Aufgaben beobachten und waren auf blosser Vermutungen über deren Schwierigkeit angewiesen. Dass leider alle Beschreibungen zum soziokulturellen Wissen und Können verloren gingen, mag zum Teil daran liegen, dass die aus den Quellen übernommenen Formulierungen zu vage waren. Vor allem aber bildet die soziokulturelle Kompetenz wohl einen eigenen, von der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz weitgehend unabhängigen Bereich, der schwer zu skalieren ist und jedenfalls nicht in einer gemeinsamen Skala mit der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit erfasst werden kann.

Wenn die Beschreibungen der genannten Bereiche nicht als Elemente einer gemeinsamen Skala skaliert werden konnten, so bedeutet dies aber nicht notwendigerweise, dass sie überhaupt unbrauchbar sind. Sie können beispielsweise durchaus ihren Platz in den Checklisten zur Selbstbeurteilung haben. Wie die Checklisten durch ähnliche Sortier- und Auswahlverfahren wie in den Workshops des Forschungsprojekts erweitert wurden, ist im Beitrag von Christoph Flügel dargestellt.

Jede Checkliste enthält freien Raum, in den weitere Ziel- und Kompetenzbeschreibungen eingetragen werden können, zum Beispiel solche, die durch den Lehrplan oder das Lehrwerk vorgegeben sind oder die sich aus Diskussionen über Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden ergeben. Schliesslich bleibt zu bedenken, dass Selbstbeurteilung gelernt und geübt werden muss (Schneider 1996) und dass Kompetenzbeschreibungen in Skala, Raster oder Checklisten nicht die einzigen (Selbst-)Beurteilungs- und Informationsmittel im Sprachenportfolio sind, sondern die Teile Sprachlernbiografie und Dossier auch Raum für wichtige andere Formen bieten.

#### 4. Tipps zum Kennenlernen der Niveaubeschreibungen

**Skalen-Puzzle:** In Weiterbildungsveranstaltungen und im Klassenzimmer hat sich folgendes Vorgehen bewährt: Die Globalskala in Streifen schneiden und anschliessend, am besten zu zweit, nach Niveaus sortieren. Dieses Verfahren lässt sich auch mit dem Raster zur Selbstbeurteilung oder Teilen des Rasters durchführen. Bei fortgeschrittenen Lernern funktioniert diese Übung auch, wenn die Beschreibungen in der Zielsprache benutzt werden.

**Sich selbst einschätzen:** Beginnen Sie z. B. mit derjenigen Fremdsprache, die Sie zuletzt gelernt haben oder die Sie am wenigsten können. Lesen Sie im Raster zur Selbstbeurteilung die Kompetenzbeschreibungen ausgehend vom untersten Niveau A1. Überprüfen Sie Ihre erste Einschätzung anhand der detaillierten Checkliste für das entsprechende Niveau. Wenn Sie feststellen, dass Sie sich zu hoch oder zu tief eingestuft haben, wählen Sie die Checkliste des nächsttieferen bzw. des nächsthöheren Niveaus. Ergänzen Sie in den freien Zeilen, was sie sonst noch können.

#### Bibliographie

- Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio, Schweizer Version* (1999) Ed.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK, Bern. (Die Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios liegt in einer deutschen, französischen, italienischen und englischen Fassung vor und ist über die EDK erhältlich.) Online: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>
- CONSEIL DE L'EUROPE (1996): *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer: Un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre*. Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle (CC-LANG 95.5 rév. IV). Online: <http://culture.coe.fr/lang/fr/fedu2.4.htm>
- NORTH, Brian (1994): *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe.
- NORTH, Brian (1996): *The development of a common framework scale of descriptors of*

*language proficiency based on a theory of measurement*, PhD thesis, Thames Valley University.

NORTH, Brian (1998): *Language Proficiency Descriptors*.

Online: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/North.htm>

NORTH, Brian / SCHNEIDER, Günther (1998): *Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales*, in: *Language Testing* 15/2, p. 227-262.

SCHNEIDER, Günther (1996): *Selbstevaluation lernen lassen*, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer Autonomes Lernen*, p.16-23.

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

SCHNEIDER, Günther (1999b): *Evaluation und Selbstevaluation der fremdsprachlichen Kompetenzen: Kompetenzskalen und Sprachenportfolio*, in: *Publications des Actes sur CD-ROM, 3èmes Journées suisses de la formation professionnelle*, Lausanne 19-21 mars 1998.

SCHNEIDER, Günther / NORTH, Brian (i. Vorb.): *„In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Umsetzungsbericht*. Bern und Aarau: Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

SCHNEIDER, Günther / NORTH, Brian (i. Vorb.): *Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Schlussbericht zum Projekt „Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems“*. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme.

#### Günther Schneider

ist Professor für Deutsch als Fremdsprache und Direktor des Instituts für deutsche Sprache an der Universität Freiburg/Schweiz. Er war Mitautor des deutschen Threshold Level „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ und Leiter des Nationalfondsprojekts, in dem die im Sprachenportfolio verwendeten Niveaubeschreibungen entwickelt wurden.

Viljo Kohonen  
Tampere

## Facilitating language learners

### How to take charge of the own learning processes

*Favorire l'autonomia nell'apprendimento significa per l'autore guidare lo studente a migliorare tre tipi di consapevolezza: quella personale, quella relativa al processo di apprendimento stesso e quella inerente gli obiettivi prefissati. E' indispensabile che lo studente possa farsi un quadro d'insieme delle proprie aspirazioni nel campo dell'apprendimento linguistico. In quest'ottica l'utilizzazione del Portfolio, come dimostrano numerose sperimentazioni nelle scuole medio superiori finlandesi, si rivela molto utile perché aiuta nella definizione dei propri obiettivi e nell'assunzione di responsabilità personali. Dalle stesse esperienze appare come sia indispensabile la guida e l'incoaggiamento da parte degli insegnanti.*

*Proprio in quest'ottica gli insegnanti devono sviluppare nuove competenze che implicano la capacità di collaborare e di sviluppare una cultura della collegialità nelle scuole. (red.)*

Promoting learner autonomy suggests an approach whereby teachers guide their students to enhance their learning, development and awareness in three inter-related areas (Kohonen 1992; 1999):

- 1) Personal awareness: personal identity, realistic self-esteem, self-direction and responsible autonomy.
- 2) Process and situational awareness: management of the learning process towards increasingly self-organized learning and self-assessment; acquiring the necessary strategic and metacognitive knowledge and skills.
- 3) Task awareness: knowledge of language and intercultural communication; the meta-knowledge of language at the various levels of linguistic description.

Teachers need to teach their students to see for themselves the whole picture of the foreign language learning enterprise. Our findings in a number of Finnish teaching experiments on portfolio assessment indicate that these aspects can be fostered in language learning by using relevant contents and reflective learning processes. Cooperative learning provides helpful techniques for integrating individual and group goals. The development of autonomy is thus a matter of both personal, social and moral education (Kohonen 1999).

Recent portfolio experiments in some Finnish upper secondary schools indicate that a clear majority of the students can take an active and responsible role. They learn to set their goals and generally work hard to reach them. They have a positive attitude to

portfolios as a vehicle of their learning. Self-direction increases the meaningfulness of language learning for them. Feelings of personal satisfaction and accomplishment are evident in learners' comments on their work:

*"... I enjoyed writing and doing my portfolio. ... I have already given myself a 10 [the highest grade] from trying and crossing my limits. And the most important thing is I am satisfied with my work and proud of it." (Pollari 1997.)*

In the teacher's assessment, her students learned English at least as much as on similar, more traditional courses. However, some students (about 10-15 percent) considered traditional teacher-directed work more effective and suitable for them (Pollari 1997). The findings suggest that we need to be sensitive to the diversity of learner beliefs about language learning and their role as learners. Based on their personal learning biographies and experiences, students have different notions about what is good language learning (and teaching), how languages should be studied, and how good they are themselves at languages. They are consequently variously willing to engage in learning that poses demands on their own active role. While some students are comfortable with a responsible role as self-organised learners, others may prefer a more dependent role. Teachers who wish to foster learner autonomy in their classes will thus meet with suspicion and resistance from a number of their students. Students need to be facilitated to work on their images and beliefs, and similar work may

also be helpful to the language teachers themselves.

Another important finding is that students need a great deal of guidance and feedback by the teacher in order to learn to organise their work on their own. Providing the specific help, support and encouragement are central elements in the process. The process needs clear guidelines, agreements on the deadlines and a certain amount of firmness by the teacher, reminding learners and intervening as necessary. Time and skill are needed in sequencing learner responsibility as a gradual process, progressing in sufficiently small steps (Pajukanta 1998).

Working on language portfolios thus opens new possibilities for the teacher to enhance student learning. The documentation in the dossiers provides rich data as the basis for learner guidance. However, the dossiers are labour-intensive for the teacher to ana-

**"...students need a great deal of guidance and feedback by the teacher in order to learn to organise their work on their own. Providing the specific help, support and encouragement are central elements in the process."**

lyse thoughtfully for accurate feedback. This is a problem particularly in large classes. Another problem is the time and resources connected with individual guidance.

Common groundrules need to be negotiated for the work to be done, specifying learner responsibilities, support and deadlines.

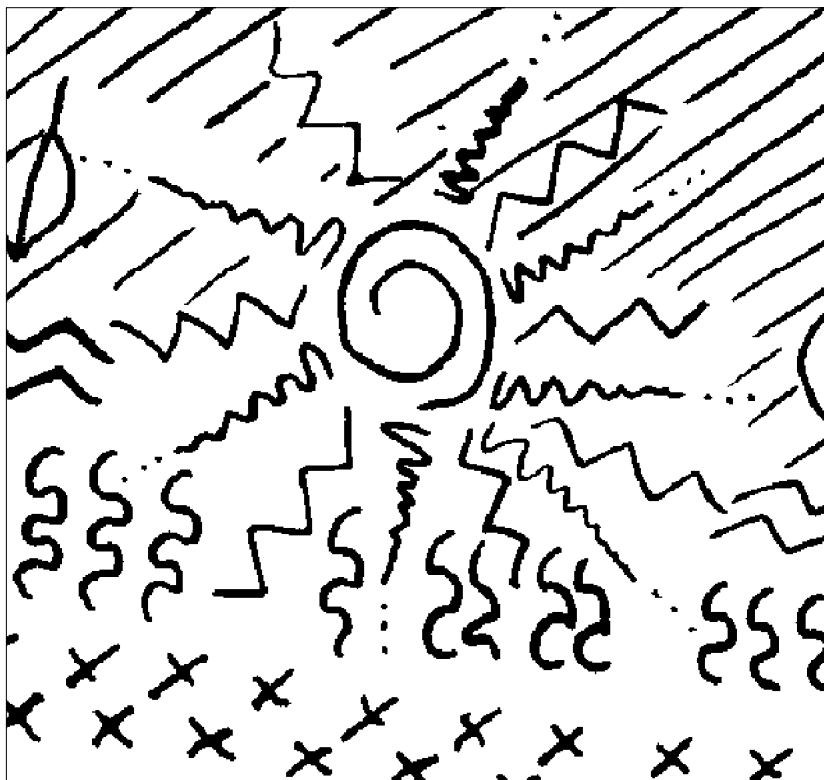
These views pose new challenges for the teacher's professional skills and attitudes. There is thus an integral connection between language learning, teaching, evaluation and the teach-

er's professional growth. Fostering autonomy is also a matter of teachers working together to develop the collegial culture of their school. This involves professional collaboration among teachers and the various stakeholders of school, and between the learners and teachers in classes.

### References

- 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.
- PAJUKANTA, U. (1998): *The language portfolio as preparation for the matriculation examination? A portfolio experiment in German at Nokia upper secondary school (1995-1998)*, in: KAIKKONEN, P. / KOHONEN, V. (eds.): *Towards experiential language teaching*, Tampere University, Department of Teacher Education, Series A 14, p. 75-122. (in Finnish)
- POLLARI, P. (1997): *Could portfolio assessment empower EFL learners?* in: HUHTA, A. / KOHONEN, V. / KURKI-SUONIO, L. / LUOMA, S. (eds.): *Current developments and alternatives in language assessment: proceedings of the LTRC 1996 in Tampere*, University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies, p. 37-54.

**Viljo Kohonen**  
University of Tampere



Christoph Flügel  
Bellinzona

## Europäisches Sprachenportfolio: zur Entwicklung der Schweizer Version

The author describes the development of the new Swiss version of the European Language Portfolio (ELP). The recommendations of the Rüşchlikon Symposium of the Council of Europe in 1991 led to a Swiss research project where the six levels of the Common European Scale of competence were developed and piloted with teachers and learners. The next step was the development and piloting of a first draft version of a Portfolio which contained the above mentioned Common European Scale and detailed descriptors. The experience gained from the draft version led then in 1999 to the publication of the new Swiss version of the ELP which is largely multilingual (German, French, Italian and English) and which is for learners from the age of 14. The new Swiss version with its three parts (Language Passport, Language Learning Biography and Dossier) consists of a folder with 75 mostly multilingual forms and a separate booklet (Language Passport) and will be now used by 14,000 learners in secondary schools, universities and adult education in Switzerland.

### Vorgeschichte

Das intergouvernementale Symposium des Europarates "Transparence et cohérence dans l'appren-tissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification", das 1991 auf Initiative der Schweiz in Rüşchlikon stattgefunden hat, hat den Mitgliedstaaten empfohlen, ein "Europäisches Sprachenportfolio" zu entwickeln. 1994-96 sind im Rahmen des Forschungsprojektes des Schweizerischen Nationalfonds "Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystemes - Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente" (G. Schneider, B. North, R. Richterich) Kompetenzbeschreibungen auf einer sechsstufigen Skala entwickelt worden. Die empirische Untersuchung musste sich aus zeitlichen und finanziellen Gründen auf die Kompetenzen der mündlichen Kommunikation und des Hörverstehens beschränken. Die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes flossen einerseits in den "Cadre européen commun de référence" des Europarates ein (Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence, Strasbourg: Conseil de l'Europe 1996, 169-223) und bildeten andererseits - zusammen mit Elementen aus den ersten Portfoliokonzepten von I. Christ und R. Schärer (vgl. Portfolio Européen des Langues. Propositions d'élaboration. CC-LANG (97)1, Strasbourg: Conseil de l'Europe 1997) die Grundlage zur Erarbeitung eines ersten Schweizer

Portfolio-Entwurfs.

Dieser **erste Schweizer Portfolio-Entwurf** erschien in deutscher, französischer, italienischer und englischer Sprache und wurde in allen Landesteilen der Schweiz verwendet und erprobt.

### Teile des Entwurfs

#### A. "Uebersicht":

- **Selbsteinschätzung** der gegenwärtigen Sprachkenntnisse in verschiedenen Sprachen (Grundlage: Raster zur Selbsteinschätzung (Hören, Lesen, an Gesprächen Teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben) auf den 6 Stufen des Europarates, vgl. dazu die didaktische Beilage in diesem Heft von *Babylonia*), detaillierte Checklisten zur Selbsteinschätzung (nur für Hören und mündliche Kommunikation);
- Informationen zu den erworbenen **Diplomen**, die von den Schulen bzw Prüfungsinstitutionen einem der 6 Niveaus zugeordnet werden sollen;
- Informationen zu den **ausserschulischen Erfahrungen**, die man beim Sprachenlernen gemacht hat.

#### B. "Sprachenpass"

- Verzeichnis der erworbenen Diplome, wobei die betreffende Sprache, die Bezeichnung des Abschlusses und das Datum des Erwerbs des Diploms erwähnt werden müssen. Anzugeben ist auch, ob das Diplom der sechsstufigen Skala des Europarates zugeordnet worden ist, ob eine

Beschreibung der Prüfung vorliegt und ob sich eine Kopie oder das Original der Diplommurkunde im Sprachenpass befindet.

- Verzeichnis weiterer Bestätigungen. Anzugeben ist die Art der Sprachlernerfahrung (z.B. Sprachaufenthalte, Austauschaktivitäten, Teilnahme an zweisprachigem Unterricht usw.) und ob eine Bescheinigung und/oder ein Bericht über die entsprechende Sprachlernerfahrung vorliegt.

### C. Sprachlernbiografie

Die Sprachlernbiografie enthält

- eine chronologische Dokumentation der Sprachlernerfahrungen (besuchte Schulen und Kurse, praktischer Sprachgebrauch bei der Arbeit, in der Familie, auf Reisen usw.)
- die detaillierten Checklisten (für Hören, an Gesprächen Teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Strategien, Qualität der sprachlichen Mittel) zu den 6 Stufen der Skala des Europarates;
- Angaben zu Zielen und Plänen, die man sich für das weitere Sprachen Lernen gesteckt hat;
- Informationen über die die Ziele und Programme besuchter Schulen und Kurse.

### D. Dossier

Das Dossier enthält eine Liste und Zusammenstellung persönlicher Arbeiten (Texte, Kassettenaufnahmen usw.), die dokumentieren, welche Leistungen man in verschiedenen Sprachen erbracht hat.

### E. Anhang

Im Anhang befinden sich Kopiervorlagen verschiedener Formulare sowie die oben schon erwähnten detaillierten Checklisten.

Dieser erste Schweizer Portfolio-Entwurf bildete die Grundlage zur nun vorliegenden **Schweizer Version eines Europäischen Sprachenportfolios**.

**Im Kanton Tessin** haben das Raster zur Selbsteinschätzung, die detaillierten Checklisten, die Globalskala zur Einstufung der Diplome sowie Teile der Sprachlernbiografie - zusätzlich zur Erprobung der Entwurfsfassung des Portfolios - in verschiedenen Bereichen sehr wertvolle Dienste geleistet:

stet:

- Bei der **Erstellung von Lehrplänen und Curricula** so etwa bei der Erarbeitung der **Fremdsprachenlehrpläne** für die **Scuola media (Sekundarstufe I)**: für die drei an der Scuola media unterrichteten Fremdsprachen (Französisch,



Deutsch und Englisch) wurden für die einzelnen Kompetenzen entsprechende Niveaus festgelegt und auf einem Blatt durch Säulendiagramme grafisch sichtbar gemacht, so dass auf einen Blick ersichtlich ist, welche Niveaus die Schülerinnen und Schüler bei den einzelnen Kompetenzen in den drei Fremdsprachen am Ende der Scuola media erreichen (sollen).

- Bei der Erarbeitung der **Fremdsprachen--Curricula für die neue Fachhochschule der italienischen Schweiz** (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana): schon bei der Einschreibung müssen die zukünftigen Studierenden ihre Deutsch- und Englischkenntnisse anhand des Globalrasters selbst einschätzen und eine knappe Sprachlernbiografie einreichen. Aufgrund dieser Angaben und eines Einstufungstests (für die Niveaus B1 und B2) werden die Studierenden entsprechenden Niveauekursen (Deutsch und Englisch) zugewiesen. Auch die Abschlussanforderungen in den einzelnen Fachhochschuldepartementen sind anhand der 6 Niveaus des Europarates formuliert worden.
- Auch anderen Schulen des Kantons Tessin sowie in der übrigen Schweiz dient das Niveausystem des Europarates bei gleichzeitiger Verwendung der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios zur Strukturierung des Kursangebotes und zur Festlegung der Kursziele (so etwa hat die Eidgenössische Berufsmaturitätskommission die an der Berufsmaturität in den Fremdsprachen zu erreichenden Niveaus anhand der Globalkala des Europarates bestimmt).
- Hilfreich war das Niveausystem auch bei dem von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK erarbeiteten **“Gesamtsprachenkonzept”** (vgl. dazu *Babylonia* 4/98).

Die **Erfahrungen mit dem Portfolio-Entwurf** waren positiv (besondere gross war bei den Lernenden die Zustimmung zu den Instrumenten zur Selbsteinschätzung der Fremdsprachenkenntnisse). Diese Erfahrungen und weiter führende Überlegungen haben aber auch aufgezeigt:

- 1) die detaillierten Checklisten zur Selbsteinschätzung sind durch zusätzliche Deskriptoren für die Bereiche des Lesens und des Schreibens zu ergänzen;
- 2) der Bereich des interkulturellen Lernens muss verstärkt beachtet werden;
- 3) das Portfolio muss transparenter strukturiert und leichter “handhabbar” werden;
- 4) das Portfolio soll sowohl Schülerinnen und Schüler ab 14/15 Jahren als auch erwachsene Lernende ansprechen, dieser Umstand muss bei der textlichen und grafischen Gestaltung des Portfolios vermehrt berücksichtigt werden;
- 5) bei der Frage der Sprache des Portfolios ist eine Lösung anzustreben, die einerseits den generell mehrsprachigen Charakter des ESP unterstreicht und andererseits die Benutzung durch Verwendung verschiedener Sprachen erleichtert;
- 6) das Portfolio bedarf einer professionellen grafischen Gestaltung.

Bei der **Entwicklung der nun erschienenen Schweizer Version eines Europäischen Sprachenportfolios** (im folgenden ESP) ist versucht worden, diesen Bedürfnissen und Wünschen in möglichst grossem Umfang Rechnung zu tragen.

Die bereits bestehenden Checklisten zur Selbsteinschätzung sind durch Erarbeitung von detaillierten **Checklisten zu den Bereichen des Lesens und des Schreibens** ergänzt worden. Bei der Entwicklung dieser Deskriptoren wurde ein ähnliches Verfahren verwendet wie im oben

erwähnten Schweizer Forschungsprojekt. Einem Wunsch von Fremdsprachenlehrpersonen aus dem gymnasialen Bereich entsprechend wurde bei den Deskriptoren zum Lesen die Lektüre literarischer Texte besonders berücksichtigt.

Für den interkulturellen **Bereich** wurde ein spezielles Formular erarbeitet, auf dem wichtige interkulturelle Erfahrungen während des Sprachenlernens festgehalten werden können.

Der Portfolio-Entwurf war ein gehefteter Faszikel mit einzelnen Formularen. Die neu erarbeitete Schweizer Version besteht hingegen aus einem **Ordner im A4-Format mit 75 Formularen und dem “Sprachenpass”, einer eingeleigten separaten Broschüre in Passformat.**

Wie alle anderen Versionen eines ESP umfasst auch die Schweizer Version drei klar gegliederte **Teile**, sie sind durch verschieden farbige Registerblätter (Kartons) leicht erkennbar und zudem nummeriert: **1. Sprachenpass, 2. Sprachlernbiografie, 3. Dossier.** Die Registerblätter enthalten leicht verständliche Hinweise für die Benutzung der einzelnen Teile des ESP. Die Verständlichkeit der einzelnen Formulare wird zudem durch konkrete Beispiele erleichtert.

Zur Schweizer Version des ESP ist 1998 eine **Informationsbroschüre** in Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch veröffentlicht worden. Diese Broschüre enthält einige allgemeine Informationen über das ESP, ein Inhaltsverzeichnis der Schweizer Version sowie praktische Angaben zu Nutzen und Gebrauch des Portfolios, die sich an verschiedene Adressaten richten (Lernende, Lehrpersonen, Schulen und Prüfungsinstitutionen, Personalabteilungen von Dienstleistungs- und Industriebetrieben).

Bei der **grafischen Gestaltung** der Schweizer Version wurde auf eine

moderne und attraktive, aber nicht "trendige" Linie geachtet. Du- oder Sie-Anreden wurden bei den Benutzerhinweisen nach Möglichkeit vermieden

Die Schweizer **Version** ist **in vier Sprachen** erschienen: Deutsch für die Deutschschweiz, Französisch für die Suisse romande und Italienisch für die Svizzera italiana. Für besondere Bedürfnisse in der Schweiz und vor allem für das Ausland wurde auch eine englische Fassung publiziert. In diesen vier Sprachen sind die Benutzerhinweise auf den Registerblättern gehalten. Sowohl die separate Broschüre, der "Sprachenpass", als auch die grosse Mehrzahl der Formulare sind jedoch durchgängig **viersprachig** beschriftet. Auch wenn wir vom Ideal eines ESP in der Sprache des Benutzers oder der Benutzerin noch weit entfernt sind, wird so einerseits die Erfüllung der pädagogischen Aufgaben des ESP erleichtert, andererseits wird es durch die mehrsprachige Ausführung leichter, auch der Präsentations- und Informationsfunktion, die dem ESP ebenso zukommt, gerecht zu werden.

Die unzähligen Informationsveranstaltungen, die der Schreibende im Tessin, in der übrigen Schweiz und im Ausland durchgeführt hat, lassen auf eine recht grosse Akzeptanz des ESP schliessen. Es zeigen sich in Schulen jedoch auch Widerstände, die oft weniger mit dem ESP selbst zu tun haben, als vielmehr mit der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation (Budgetkürzungen usw.), welche auf Innovationen noch so guter Art immer auch eine bremsende Wirkung ausüben. Eine gute Aufnahme findet das ESP auch ausserhalb der Schulen (häufig in Verbindung mit den aktuellen Bemühungen um Qualitätssicherung). **Allgemeine Zustimmung finden die Transparenz, die internationale Vergleichbarkeit und das Bemühen um Kohärenz.** Die etwas

verhaltene Akzeptanz bei Lehrpersonen und Schulen (besonders Gymnasien) lässt sich vielleicht auch - eine etwas gewagte Hypothese - der dem ESP innewohnenden Tendenz zur Transparenz zuschreiben; man empfindet eine unbewusste Angst, die Karten offen auf den Tisch zu legen, gerade dies ist aber für andere wiederum ein zusätzlicher Anstoss, den Unterricht und das Sprachenlernen neu zu überdenken.

### Anmerkungen

Die Schweizer Version eines ESP kann in ihrer deutschen, französischen, italienischen oder englischen Fassung bei der Divisione della scuola DIC, Viale Portone 12, CH-6501 Bellinzona (Tel. ++41 91 814 34 65/55, Fax ++41 91 814 44 92) zum Preise von CHF 13.- (+Portospesen) bestellt werden.

### Christoph Flügel

ist Nationaler Koordinator des Projekts "Europäisches Sprachenportfolio" in der Schweiz.



## Transparente Niveaubeschreibungen für Deutsch als Fremdsprache (ENDaF)

### Projekt

Das Projekt ENDaF "Europarat: Niveaubeschreibungen Deutsch als Fremdsprache" ist eine Initiative des Goethe-Instituts und des Europarats. Es wird in trinationaler Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz von Institutionen aus diesen Ländern durchgeführt: Goethe-Institut - ZV München, Ruhr Universität Bochum, Österreichisches Sprachdiplom ÖSD, Universitäten Wien und Klagenfurt, CLAC AG, Universität Freiburg/Fribourg.

### Projekthintergrund

Eine transparente und kohärente Beschreibung von Niveaus beim Lernen fremder Sprachen ist seit vielen Jahren ein Grundanliegen des Europarats. Für das Englische liegen präzisere Beschreibungen von drei Niveaus vor, die in den letzten Jahren in breiten Kreisen eine hohe Akzeptanz gefunden haben (Waystage 1990, Threshold level 1990, Vantage 1997).

### Projektziele

Ein erstes Ziel ist es, für Deutsch als Fremdsprache die bestehende Niveaubeschreibung "Kontaktschwelle" zu überarbeiten und heutigen Anforderungen anzupassen. Weitere Ziele sind die Erarbeitung neuer Beschreibungen für Deutsch als Fremdsprache für die Niveaus unterhalb und oberhalb der Kontaktschwelle (Waystage und Vantage). Als gemeinsame Basis dient der "Europäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen", der vom Europarat entwickelt worden ist (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference, Strasbourg, 1998). Die drei Niveaubeschreibungen für Deutsch als Fremdsprache sollen in Buch- und CD-Form didaktisch aufbereitet einem breiten Publikum von DaF-Didaktikern, Curriculumplanern, Lehrwerkautoren und Lehrpersonen ein praktisches Hilfsinstrument sein. Die Publikation soll von den drei deutschsprachigen Ländern und dem Europarat getragen werden und ist ein wichtiger Schritt zur gemeinsamen Förderung der deutschen Sprache.

*Projektinformation Über den Projektverlauf wird regelmäßig informiert. Sie finden Informationen zum Stand der Arbeiten auf der Leitseite des Goethe-Instituts (<http://www.goethe.de/index>) und beim Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Fribourg (<http://www.unifr.ch/ids>).*

*Für weitere Informationen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung:*

CLAC, Passage du Cardinal 2D, CH-1700 Fribourg  
Tel. + 41 026 / 424 44 48 • Fax ++41 026 /424 44 49  
e-mail: CLAC@csi.com

Ursula Gerling  
Eike Thürmann  
Soest

## Das nordrhein-westfälische Portfolio der Sprachen für Schulen der Sekundarstufe I

*Il Land tedesco della Renania-Vestfalia partecipa al progetto di elaborazione di un Portfolio europeo per le lingue del Consiglio d'Europa. In questo ambito si sono sperimentati tra l'altro nuovi metodi d'insegnamento. Tra i vantaggi del Portfolio, strumento concepito per favorire il plurilinguismo e il controllo della qualità dell'insegnamento delle lingue, si mettono in evidenza l'autonomia e la responsabilizzazione dell'allievo, il carattere diagnostico che ne favorisce le capacità autocritiche, la professionalità dei docenti e l'efficienza dei processi di innovazione.*

*Il Portfolio renano da una parte vuol essere fedele ai criteri del Quadro di riferimento europeo, dall'altra propone anche delle soluzioni differenziate per i vari gradi di scuola, formulando le competenze linguistiche in modo adeguato all'età degli allievi. Per la motivazione degli allievi è essenziale che già dopo un breve lasso di tempo si possano registrare dei progressi.*

*I docenti, dal canto loro, possono avvalersi, grazie al Portfolio, di una migliore conoscenza del profilo linguistico dei loro allievi, e in questo modo contribuire al miglioramento generale dell'insegnamento delle lingue. (red.)*

### Vorbemerkungen

In Abstimmung mit den anderen deutschen Bundesländern beteiligt sich Nordrhein-Westfalen an dem Vorhaben des Europarats, ein international akzeptiertes Portfolio für das Sprachenlernen zu entwickeln und zu erproben. Das nordrhein-westfälische Projekt war bislang in den Modellversuch "Wege zur Mehrsprachigkeit" eingebunden, der mit Mitteln des Landes und des Bundes finanziert und vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest durchgeführt wird.<sup>1</sup> Der Modellversuch beschäftigte sich damit, neue methodische Wege des Sprachenlehrens auszuprobieren, veränderte Sprachlernangebote und veränderte Sprachenfolgen zu konzipieren und zu erproben, neue Zielgruppen für das Sprachenlernen zu erschließen und das Sprachenlernen als Schwerpunkt in die Entwicklung von Schulprogrammen und –profilen zu integrieren. Das **Portfolio der Sprachen** hat sich schließlich zum Mittelpunkt des Modellversuchs entwickelt, weil die Schulen mit diesem Dokument ihre besonderen innovativen Anstrengungen bündeln und in der Öffentlichkeit nachweisen können. An dem Modellversuch waren auf freiwilliger Basis alle Schulformen der Sekundarstufe I beteiligt, also Gymnasien, Haupt-, Real- und Gesamtschulen.

### Die charakteristischen Merkmale des nordrhein-westfälischen Portfolio

Wie die anderen nationalen Varianten des europäischen **Portfolio der Spra-**

**chen** hat auch das nordrhein-westfälische drei Elemente:

- "härtere Seiten", die vorrangig der Dokumentation von sprachlichen Kompetenzen am Ende eines Bildungsganges dienen. Sie werden jetzt, den allgemeinen Gepflogenheit im Projekt des Europarats folgend, **Sprachen-Pass** genannt;<sup>2</sup>
- "weichere Seiten", die vorrangig pädagogische Funktionen erfüllen und das schulische Sprachenlehren und –lernen begleiten und interkulturelle Erfahrungen berücksichtigen. Sie werden jetzt, den Spielregeln der internationalen Erprobung folgend, **Sprachen-Biographie** genannt;
- eine Sammlung von Schülerarbeiten und –produkten, **Dossier** genannt. Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung hat in dem **Europäischen Portfolio der Sprachen** von Beginn an eine besondere Chance gesehen, Mehrsprachigkeit schulisch zu thematisieren und positiv zu würdigen. Das Portfolio berücksichtigt daher auch diejenigen Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler im Elternhaus und außerhalb der Schule gelernt haben. Da in Nordrhein-Westfalen den Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft auch "Muttersprachlicher Unterricht" angeboten wird – z. B. in Arabisch, Albanisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch und Türkisch – werden auch diese Sprachen in **Sprachen-Pass**, **Sprachen-Biographie** und **Dossier** aufgeführt. Die Eigenschaft des Portfolio als Dokument der Mehrsprachigkeit hat die

Schulen unmittelbar überzeugt – und zwar in unvorhergesehener Weise. Es wurde nicht nur akzeptiert, dass außer den schulischen Fremdsprachen auch weitere Sprachen im Portfolio vorkommen, sondern die Schulen wollten auch Deutsch als Mutter-/Erst-, Zweit- oder Schulsprache berücksichtigen haben, und die Schülerinnen und Schüler, die “klassische” Sprachen lernen, wollen auf Latein oder Griechisch nicht verzichten, weil auch diese Sprachen ihrer Meinung nach wichtige Elemente der Mehrsprachigkeit sind. Natürlich hat das die Entwickler in Soest in ziemliche Schwierigkeiten manövriert, weil die Kategorien des Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens<sup>3</sup> weder für Mutter-/Erstsprachen noch für “alte” Sprachen entwickelt worden sind. Eine Lösung des Problems steht noch aus.

Zu den besonderen Merkmalen des nordrhein-westfälischen Portfolios gehört die ausführliche und differenzierte Berücksichtigung von Projekten zum interkulturellen bzw. grenzüberschreitenden Lernen. Die Tatsache, dass sowohl im **Sprachen-Pass** wie auch in der **Sprachen-Biographie** ausführliche Einträge zum interkulturellen und grenzüberschreitenden Lernen vorgesehen sind, bringt die Schulen in Zugzwang, das eigene Angebot auf Qualität, Differenziertheit und Reichweite (= Können wirklich alle Schülerinnen und Schüler diese Angebote wahrnehmen?) zu überprüfen.

Schließlich haben die Entwickler im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung den Ehrgeiz, mit Hilfe des Portfolio die Qualität des Sprachenlernens und vor allem auch des Fremdsprachenunterrichts zu verbessern. Schulen, die an der Erprobung des Portfolio teilnehmen wollen, müssen u.a. die folgende Bedingung erfüllen: Sie dürfen das Portfolio nicht einfach an einzelne Schülerinnen und Schüler aushändigen, sondern müssen sicherstellen, dass sich ganze Klassen oder Jahrgangsstufen an dem Versuch be-

teiligen und dass das Portfolio in regelmäßigen Abständen zum Gegenstand von Unterricht wird. Unter diesen Bedingungen können von dem Portfolio als Werkzeug der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung folgende Wirkungen erwartet werden:

- Es stärkt bei den Schülerinnen und Schülern die metareflexive Kompetenz (*learning to learn languages*) und damit das selbständige und selbstverantwortliche Lernen von Sprachen.
- Es kann seine diagnostischen Wirkungen entfalten (“Wo habe ich als Lerner noch Schwächen?” – “In welchen Bereichen können die Lernleistungen meiner Schülerinnen und Schüler noch deutlich verbessert werden?”).
- Es zwingt die Sprachenlehrerinnen und –lehrer in einen professionellen Diskurs über einzelne Schülerinnen und Schüler sowie über die Qualität des Sprachenunterrichts und stärkt somit die horizontalen fächerübergreifenden und –verbindenden Strukturen in der Schule (Klassenkonferenzen, Jahrgangsstufen-Teams).
- Es versammelt für alle sichtbar (Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und das Umfeld der Schule) die Initiativen und Bemühungen zu den sprachlichen Schwerpunkten des Schulprogramms und fördert damit die Qualität von Schulentwicklung.

### **Selbstevaluation und die Kategorien des Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens**

Im Mittelpunkt der Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten stand und steht noch immer die Konzeption eines Instruments für die Hand der Schülerinnen und Schüler zur Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen. Dieses Problem stellt sich gleich doppelt: für den **Sprachen-Pass** und für die **Sprachen-Biographie**.

Was den **Sprachen-Pass** anbelangt, so wird es bei der Entscheidung bleiben, die Deskriptoren des Portfolio so eng wie möglich an die des Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens anzulehnen. Im nordrhein-westfälischen Portfolio der Sprachen werten die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I im Alter von 16 Jahren ihre Einträge in der **Sprachen-Biographie** aus und beurteilen ihre (Zwischen-)Kompetenzen in allen verfügbaren Sprachen für die Bereiche

- Hörverstehen
- Leseverstehen
- Mündlicher Sprachgebrauch
- Schriftliche Textproduktion
- Korrektheit
- Ausdrucksvermögen

nach den sechs Kompetenzstufen des Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens und ihren Deskriptoren.<sup>4</sup> Die jeweiligen Lehrkräfte der Schule geben zu den Selbsteinschätzungen einen Kommentar ab und bestätigen diesen mit Unterschrift und Schulstempel. Stichproben haben ergeben, dass in der überwiegenden Zahl der Fälle Selbst- und Fremdeinschätzung nur geringfügig divergieren, wenn in vorangehenden Jahrgangsstufen die Selbsteinschätzung im Rahmen der Arbeit mit der Sprachen-Biographie Gegenstand von Unterricht war.

Schwieriger ist allerdings der Umgang mit den Kompetenzstufen und ihren Deskriptoren bzw. Indikatoren im Rahmen der **Sprachen-Biographie**. Nach der Gesamtkonzeption des nordrhein-westfälischen Portfolio müssen folgende Bedingungen an ein Instrument für die Selbsteinschätzung gestellt werden:

- Die Kompetenzbeschreibungen bzw. Indikatoren müssen verständlich und handhabbar sein für Schülerinnen und Schüler in der Altersspanne zwischen 10 und 16 Jahren.
- Sie müssen immer zugleich sowohl Anfangerfolge beim Sprachenlernen (z.B. für die erste Fremdsprache Englisch) erfassen als auch

sehr weit fortgeschrittene Kompetenzen (z.B. in der Herkunftssprache Türkisch) beschreiben.

- Sie sollten wenigstens im Takt von Schulhalbjahren Fortschritte beim Spracherwerb abbilden.
- Die Kompetenzbeschreibungen sollten in Zahl und Ausführlichkeit kompakt gehalten sein, damit die Schülerinnen und Schüler nicht das Interesse an der Selbsteinschätzung verlieren.

Zunächst war die Überlegung, Schüler/innen selbst aufschreiben zu lassen, was sie glauben, in einer Sprache zu können. Ein Probedurchlauf in einer 6. Klasse in Englisch und in einer 10. Klasse in Französisch eines Gymnasiums zeigte, dass die Schüler/innen mit einer solchen Frage überfordert waren, denn sie schrieben mehr oder weniger genau die Inhaltsverzeichnisse der Lehrbücher ab und beschränkten sich z.B. auf Grammatik, Wortschatz und Rechtschreibung, die sie laut Lehrbuch beherrschen müssten.

Nach weiteren schulpraktischen Erkundungen wurde der folgende Lösungsweg beschritten:

- Es wurden spezifische Instrumente für drei Altersstufen - 10- bis 12-jährige, 13- bis 14-jährige, 15- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler – entwickelt. Dadurch ergab sich die Möglichkeit, die Kompetenzbeschreibungen altersangemessen zu formulieren.
- Für die Doppeljahrgangsstufen wurden auf den Skalen (z.B. für Hörverstehen) einzelne Deskriptoren als Eckpunkte für A1 und für C2 gesetzt, damit für alle drei Altersstufen die gesamte Leistungsbreite zwischen fremdsprachlichem Anfangsunterricht und herkunftssprachlicher Kompetenz erfassbar ist. Zwischen diesen Eckwerten wurden für die Doppeljahrgangsstufen unterschiedliche Schwerpunkte der differenzierten Beschreibung geschaffen: Für die Doppeljahrgangsstufe der 10- bis 12-

Jährigen wurden vermehrt Deskriptoren für A1 und A2 angeboten, für die Doppeljahrgangsstufe der 12- bis 14-Jährigen wurden die Skalen für A2 und B1 gespreizt, für die Doppeljahrgangsstufe der 15- bis 16-Jährigen gab es ein differenziertes Angebot an Deskriptoren für die Kompetenzstufen B1 bis C1.

So kann es dann in der **Sprachen-Biographie** einer türkischen Schülerin wie im unterstehenden Beispiel aussehen:

Die schulpraktische Erprobung hat gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit diesem Instrument gern und sachgerecht umgehen. Problematisch ist jedoch, dass die Abstufungen

Jahrgangsstufe 5/6: Sprechen/sich an Gesprächen beteiligen	Englisch	Deutsch als Zweitsprache	Türkisch
<i>Ich kann mich an Gesprächen beteiligen, indem ich mit Körpersprache und einzelnen Wörtern meine Absicht mitteile.</i>	B	A	A
<i>Ich kann mit anderen ein Gespräch beginnen, in einfachen Sätzen etwas über mich sagen und Fragen an meine Gesprächspartner stellen.</i>	B	A	A
<i>Ich kann mich in alltäglichen Situationen verständlich machen (z.B. Verabredungen treffen, einkaufen).</i>	C	A	A
<i>Ich kann in Einzelheiten Informationen erfragen, an andere weitergeben und einfache Zusammenhänge erläutern.</i>	C	B	A
<i>Ich kann zusammenhängend über ein Erlebnis berichten, eine kurze Geschichte erzählen, etwas über den Inhalt eines Buches oder einer Fernsehsendung sagen.</i>	D	B	B
<i>Ich kann mich auch außerhalb der Schule über alles verständigen und in Gesprächen zu den meisten Themen längere zusammenhängende Beiträge leisten.</i>	D	C	B

- Damit die Schülerinnen und Schüler auf den sechs Kompetenzstufen auch nach kürzeren Intervallen der Selbsteinschätzung Lernerfolge eintragen können, wurden diese vierfach untergliedert. In der **Sprachen-Biographie** (im ersten Prototyp "Logbuch" genannt) heißt es:

*Trage zunächst auf der rechten Seite die Sprachen ein, mit denen du dich in Jahrgangsstufe 5/6 beschäftigst. Dann schau dir Schritt für Schritt die Sätze auf der linken Seite an, die alle mit "Ich kann..." beginnen, und prüfe, wie weit sie für dich zutreffen. Nehmen wir das Beispiel "Ich kann einzelne Wörter wiedererkennen, und ich weiß, was sie bedeuten". Wenn du denkst, dass du damit nie (oder fast nie) Probleme hast, trägst du ein "A" ein. Wenn du denkst, du kannst es ziemlich gut und hast nur manchmal Probleme damit, trägst du ein "B" ein. "C" bedeutet, dass es dir noch oft schwer fällt, und "D", dass du es bisher nur in Ansätzen kannst.*

(A bis D) eher impressionistischer Art und nicht an Sprachhandlungen bzw. an konkrete Lernprozesse und ihre Ergebnisse angebunden sind. Problematisch ist weiterhin, dass sich die Deskriptoren und ihre Anordnung relativ weit von den Kategorien des Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens entfernen. Bis Mitte des Jahres 2000 werden Alternativen zu diesem System erprobt.

### Netzwerk von Erprobungsschulen und erste Erprobungsergebnisse

Im August 1996 wurde auf einer Fachtagung einem Kreis von Schulleitern/innen und Vertretern der Schulaufsicht der Stand der Arbeiten des Europarats zu einem Portfolio der Sprachen vorgestellt. Eingeladen waren in erster Linie Schulen, die bereits ein deutliches Sprachenprofil in ihrem Schulprogramm erkennen ließen.

Nach dieser allgemeinen Einführung meldeten sich 15 Schulleiter/innen, die bereit waren, an der Entwicklung einer nordrhein-westfälischen Variante des Portfolio und seiner schulpraktischen Erprobung teilzunehmen bzw. Lehrer/innen ihrer Schule dafür zu gewinnen. Im Laufe der nächsten Monate meldeten sich acht weitere Schulen auf Empfehlung oder sanften Druck ihrer Schulleitungen oder der Schulaufsicht.

Der Entwurf eines nordrhein-westfälischen Portfolio wurde den beteiligten Schulen im Mai 1997 vorgestellt. Nach Einarbeitung der von den Schulen vorgetragenen Ergänzungs- und Änderungswünsche (z.B. Auflistung von Europaprojekten, Einbeziehung von Sprachlernerfahrungen in der Grundschule usw.) konnte das fertige Produkt an die Schulen verschickt werden (Februar 1998). Das Portfolio wurde begleitet von einem Foliensatz, mit dessen Hilfe Kollegen/innen, Eltern und die Mitbestimmungsgremien informiert werden konnten. Insgesamt gelangten 1500 Portfolios an 20 Schulen (drei Schulen waren wieder ausgestiegen, weil sie sich mit der Einführung überfordert fühlten). Pro Schule waren zwischen 1 und 8 Klassen mit folgendem Anteil der Schulformen beteiligt:

- 20,5% Gesamtschüler/innen
- 47,1% Gymnasialschüler/innen
- 30,9% Realschüler/innen
- 1,5% Hauptschüler/innen (leider deutlich unterrepräsentiert).

Die Altersgruppen verteilten sich wie folgt:

- 5.Klasse (10 bis 11 Jahre) = 8,4%
- 6.Klasse (11 bis 12 Jahre) = 49,8%
- 7.Klasse (12 bis 13 Jahre) = 4,4%
- 8.Klasse (13 bis 14 Jahre) = 18,2%
- 9.Klasse (14 bis 15 Jahre) = 6,5%
- 10.Klasse (15 bis 16 Jahre) = 11,2%
- älter als 16 Jahre = 1,4%

Im Mai 1998 trafen sich die Lehrer/innen, die an den einzelnen Schulen die Erprobung oder die Betreuung der Erprobung übernommen hatten, zu

einem Erfahrungsaustausch und um Absprachen für die fällige Evaluation zu treffen. Der Zeitdruck, unter den die Schulen gestellt werden mussten, war erheblich und beeinträchtigte die Arbeit an den Schulen sehr. Grund für den Zeitdruck war, dass der o.g. Modellversuch im Januar 1999 auslaufen würde und damit auch die finanziellen und personellen Möglichkeiten.

Im Februar 1999 lagen dann die Evaluationsdaten vor. Ausgewertet wurden 1100 Schülerfragebögen und 45 Lehrerfragebögen. Außerdem wurden an 6 Schulen sehr ausführliche Interviews mit Lehrern/innen, Schülern/innen und Mitgliedern der Schulleitung geführt. Ziel dieser ersten Evaluationsrunde war es, auf zwei

Fragen Antworten zu erhalten:

- Was muss am vorliegenden Portfolio verändert werden?
- Wie ist die Akzeptanz bei Schüler/innen und ihren Lehrkräften?

Die wichtige Frage, ob und wenn ja, welche Auswirkungen das Portfolio auf den täglichen Fremdsprachenunterricht hat, konnte nur ansatzweise und unvollständig beantwortet werden, weil die Beobachtungszeit zu kurz war, aber Vermutungen und Erwartungen wurden doch deutlich. Auf die Frage nach nötigen Veränderungen des ersten nordrhein-westfälischen Prototyps bekamen wir genügend Antworten, um in den nächsten Monaten eine veränderte Neuauflage zu erstellen. Es würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen, alle



Ergebnisse im Detail darzustellen. Deshalb seien hier nur einige wenige Zahlen von eher allgemeinerer Relevanz genannt.

- 55,5% der Schüler/innen finden es "gut", ein Portfolio zu haben
- 38,2% finden es "mittel"
- 6,3% finden es "nicht gut".
- 86,4% möchten das Portfolio auch weiterhin ausfüllen.

"Das Portfolio hilft mir herauszufinden, was ich in Sprachen schon kann":

- 36,4% der Schülerinnen und Schüler antworteten mit "stimmt"
- 37,1% mit "stimmt vielleicht"
- 26,5% mit "stimmt nicht".

"Das Portfolio hilft mir herauszufinden, was ich noch lernen muss":

- 35,8% sagten "stimmt"
- 38,5% "stimmt vielleicht"
- 25,7% "stimmt nicht".

340 Schüler/innen formulierten, dass sie es besonders gut fänden, ihre eigenen Leistungen in den unterschiedlichen Sprachkompetenzen zu bewerten und den eigenen Lernfortschritt zu beobachten. 228 Schüler/innen betonten, dass das Portfolio nützlich für Berufsfindung und Bewerbungen sein könnte.

Für die ausländischen Schüler/innen war es ganz wichtig und wertvoll, mit dem Portfolio eine Gelegenheit zu haben, um ihre "eigenen" Sprachen zur Geltung zu bringen. Dieser Punkt wurde im Gespräch mit zwei- und mehrsprachigen Schüler/innen besonders diskutiert. Sie begrüßen die Tatsache, dass sie über ihre Sprachen schreiben und differenzierte Aussagen über Verstehen, Sprechen und Schreiben trennt machen können. Die Lehrkräfte reagierten so:

- 17,8% der Lehrer/innen finden die Arbeit mit dem Portfolio "sehr wichtig" für den Fremdsprachenunterricht
- 60,0% finden diese Arbeit "wichtig"
- 4,4% "überhaupt nicht wichtig"
- 88,4% werden das Portfolio weiterhin einsetzen.

Deutlich wurde, dass die Lehrer/innen der Meinung waren, dass sich durch den regelmäßigen Einsatz und Gebrauch des Portfolio im Unterricht langfristig Veränderungen im Hinblick auf

- Gestaltung des Unterrichts
  - Ihre Kenntnis des sprachlichen Gesamtprofils ihrer Schüler/innen
  - Standards im Fremdsprachenunterricht
  - Erweiterung und Schwerpunktbildung im Schulprogramm
- ergeben werden, wenn lange genug mit dem Portfolio gearbeitet wird. Einhellige Meinung herrschte darüber, dass je länger mit dem Portfolio gearbeitet wird, umso mehr Nutzen und Ertrag bringt es für den Unterricht. Es bleibt natürlich abzuwarten, ob sich diese Erwartungen wirklich erfüllen. Gewünscht wird ein häufiger Meinungs- und Erfahrungsaustausch. Hier werden in Zukunft regional organisierte Qualitätszirkel Unterstützung bieten können.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Die Förderung des Modellversuchs ist zum 31.01.1999 ausgelaufen. Die Ergebnisse sind in der Schriftenreihe "Wege zur Mehrsprachigkeit – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens" (4 Hefte) zusammengefasst. Die Arbeiten am Portfolio werden vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung nach Ende des Modellversuchs – wenn auch mit bescheideneren Mitteln – fortgesetzt.

<sup>2</sup> Inzwischen ist auch ein Sprachen-Pass für die berufsbildende Sekundarstufe II entwickelt worden.

<sup>3</sup> COUNCIL OF EUROPE (Hg) (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal*, Strasbourg.

<sup>4</sup> Eine offizielle deutsche Übersetzung des Common Framework liegt noch immer nicht vor.

#### Dr. Eike Thürmann

Jahrgang 1943, leitet seit Jahren das Referat „Fremdsprachen“ im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Abgesehen von der Entwicklung und Bearbeitung von Richtlinien und Lehrplänen gehen von seinem Referat immer wieder innovative Vorhaben zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts und des Muttersprachlichen Unterrichts für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder aus, sei es durch Modellversuche, durch zahlreiche Veröffentlichungen oder durch die Mitherausgabe von Lehrwerken. In letzter Zeit gelten seine Überlegungen und Aktivitäten besonders den Themen „natürliche und schulische Mehrsprachigkeit“, „Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht“ und „Neue Wege zum Lehren und Lernen von Sprachen“.

#### Ursula Gerling

Jahrgang 1940, war an unterschiedlichen Schulen und Schulformen im In- und Ausland tätig, zuletzt als Stellvert. Schulleiterin an einer Gesamtschule. Von 1996 bis 1999 koordinierte sie den BLK-Modellversuch „Wege zur Mehrsprachigkeit“ am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Ihre besondere Aufmerksamkeit richtet sich darauf, Lehrerinnen und Lehrern neue Wege und Motivationen aufzuzeigen, um Qualität und Quantität von Sprachlern- und -lehrangeboten zu erhöhen.



### 12<sup>th</sup> European Symposium on Language for Special Purposes

### LSP '99

### "Perspectives for the new millenium"

30<sup>th</sup> August 3<sup>rd</sup> September 1999

organized in co-operation with  
University of Bozen/Bolzano  
AILA Scientific Commission  
on Language for Special Purposes

Europäische Akademie Bozen / Accademia Europea Bolzano via Weggenstein 12/a • I - 39100 Bozen/Bolzano • Tel/Fax: +39 0471-30 61 90 • E-mail: LSP99@eurac.edu. • <http://www.eurac.edu/LSP99>

Francis Debyser  
Sèvres

# Mon premier Portfolio des Langues

*Im Rahmen der Machbarkeitsuntersuchungen zum Portfolio hatte F. Debyser die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit gelenkt, die Eigenart der Lernenden in der Primarschule mit einem spezifisch auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Portfolio zu berücksichtigen. In diesem Beitrag stellt er "Mon premier portfolio des langues" vor. Es wurde, von ihm angeregt, durch eine Arbeitsgruppe des Centre Internationale d'Etudes Pédagogiques entwickelt und wird zur Zeit in 33 Klassen je zur Hälfte in Frankreich und in anderen europäischen Ländern versuchsweise eingeführt. Dieses Portfolio entspricht den Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens für die Sprachen, wurde aber dem kognitiven und affektiven Entwicklungsstand von Lernenden im Alter von 8 bis 11 Jahren angepasst. Darüber hinaus hat man Wert darauf gelegt, ein starkes, gefälliges, spielerisches und möglichst preiswertes Instrument vorzustellen.*

Dans la perspective d'un apprentissage des langues "tout au long de la vie", le Centre International d'Etudes Pédagogiques a réalisé un Portfolio destiné aux enfants de 8-9 à 11 ans, c'est-à-dire aux deux ou trois dernières années de l'école primaire, et procède actuellement à son expérimentation.

Avant huit- neuf ans, la constitution, la tenue à jour et la conservation d'un portfolio même simplifié ne sont pas compatibles avec le jeune âge des élèves; au-delà de onze- douze ans il semble préférable d'utiliser d'autres outils adaptés à la maturité des préadolescents du collège, même si certains enseignants du secondaire premier degré nous ont fait part de leur intérêt pour le portfolio que nous proposons pour le primaire.

Nous sommes convaincus que cet instrument permettra de familiariser les jeunes apprenants à la démarche éducative proposée par les portfolios de compétences en langues, et qu'il pourra en outre constituer un puissant outil de motivation à l'apprentissage des langues étrangères, ainsi qu'à la prise de conscience par les enfants de leurs potentialités et de leurs progrès, ainsi que de leur connaissance éventuelle d'autres langues que celles qu'ils apprennent à l'école.

Pour l'enfant, en effet, ce portfolio ne lui servira pas à trouver un emploi, ni même à valider ses compétences; il doit surtout constituer une sorte de propédeutique à une démarche métacognitive d'auto-estimation particulièrement motivante et propice à développer chez lui l'aptitude à "apprendre à apprendre"; une telle démarche est par elle-même une stratégie d'apprentissage.

Il nous est très vite apparu que ce portfolio **enfants**, tout en restant **co-**

**hérent** avec les maquettes des autres portfolios réalisés sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, devait être **adapté** au développement affectif et cognitif du public ciblé, tant en ce qui concerne la présentation matérielle du support que le langage utilisé, mais aussi répondre aux contraintes d'une utilisation dans un cadre scolaire.

Nous avons donc choisi:

- de conserver la maquette proposée par le Conseil de l'Europe d'un portfolio en trois parties, passeport, biographie langagière et dossier, mais organisé, illustré, libellé et présenté différemment;
- d'intégrer le compte rendu d'apprentissage et la sensibilisation interculturelle;
- de reformuler systématiquement les éléments empruntés aux trois premiers des six niveaux de compétence proposés par le Cadre Européen commun de référence, et notamment de proposer sous forme de tâches et d'activités ( Handlung Ziele) les capacités définies par les descripteurs de ce document;
- de proposer un produit, léger, maniable, **robuste**, afin qu'il puisse être manipulé et conservé en bon état; **plaisant**, voire même ludique, car une présentation austère décourageait les élèves; **peu coûteux** enfin, pour qu'il ne constitue pas une charge financière excessive pour les écoles ni pour les familles (moins de vingt F.F ou de 3 Euros).
- d'accompagner ce portfolio d'un livret d'utilisation destinés aux maîtres afin qu'ils puissent aider les élèves à le constituer et à le tenir à jour. Une lettre type aux familles est également prévue pour leur présenter l'intérêt du portfolio pour leurs enfants.

Le portfolio se présente sous forme d'un document cartonné de 42 cm de côté, dépliant. Il se compose de:

1. une page de couverture (p.1);
2. deux pages consacrées aux expériences et connaissances interculturelles (double page 2 et 3);
3. une page "passeport";
4. un plateau d'auto-estimation constitué par les verso des pages 1 à 4 et qui se présente comme un plateau de jeu de société.

Le "dossier" constituera un élément à part sous forme d'un classeur de type courant. Divisé en 5 sections il illustrera par des documents divers les indications données par les sections 2 et 4.

Sur la page de couverture, l'enfant se contente d'inscrire son nom et son prénom et de coller sa photo.

Sur les pages 2 et 3 "*Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cul-*

*tures*", les compétences interculturelles sont présentées sous quatre rubriques:

- *Ma famille et mes amis*
- *Je parle, je comprends, je connais*
- *Mes goûts*
- *Mes voyages et mes échanges*

Le plateau d'auto-estimation rappelle la configuration de jeux connus tels que le Monopoly ou Trivial Pursuit. Les quatre capacités "J'écoute", "Je parle", "Je lis" et "J'écris" sont représentées chacune sous forme d'un itinéraire progressif de neuf cases partant des angles du plateau vers le centre, rappelant le jeu de marelle.

Les tâches communicatives décrites dans ces "marelles" sont en ordre de difficulté croissante et correspondent à l'échelle de niveaux proposée par le Cadre de Référence. Au fur et à mesure que l'apprenant parvient à les réaliser, il marque sur le plateau la

trace de ses progrès à l'aide de gommettes de couleur (stickers); s'il apprend ou pratique plus d'une langue étrangère il peut utiliser des gommettes de couleur différentes, ce qui lui permettra de visualiser et de comparer ses compétences dans ces langues.

Le rythme d'utilisation conseillé pour le portfolio enfants est d'une séance par trimestre; certains enseignants toutefois semblent intéressés à l'utiliser plus fréquemment.

"*Mon premier portfolio des langues*" est actuellement expérimenté auprès de 950 élèves de l'école primaire: 18 classes en France, 10 au Luxembourg, 3 en Italie dont 2 au Val d'Aoste, 1 en Finlande et 1 en Hongrie. Il est à prévoir que cette expérimentation sera étendue à la rentrée 1999 à environ 5.000 élèves.

Pour toutes informations complémentaires, s'adresser, au CIEP, à Mme Christine Tagliante, qui coordonne l'expérimentation en cours; C.I.E.P. 1 av. Léon Journaux, 92.310 Sèvres France; e-mail: [tagliante@ciep.fr](mailto:tagliante@ciep.fr)

### Francis Debyser

didacticien, a été directeur de centre culturel, puis attaché culturel en Italie, directeur du BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises) pendant 20 ans, directeur-adjoint du CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) pendant 11 ans; il a participé au groupe d'experts du Conseil de l'Europe consacré à l'étude de faisabilité d'un Portfolio Européen des langues. Il enseigne depuis trois ans à l'Université de Lausanne.

The image shows the front cover of a booklet titled "Mon premier portfolio des langues". At the top left is the CIEP logo, and at the top right is the CNDP logo. In the center, the text "Council of Europe" and "Conseil de l'Europe" is displayed above a circle of twelve stars. The title "Mon premier portfolio des langues" is written in a large, elegant cursive font. Below the title, the phrase "Je m'appelle" is written in a smaller cursive font. Underneath, there are two lines for personal information: "Nom: ....." and "Prénom: .....". At the bottom center, there is a rectangular box with the text "Colle ici ta photo" inside it.

Patricia MacLagan  
London

## European Language Portfolio - Junior version

A model for young learners A UK version for a multicultural context

Foreign language learning is not a compulsory part of the primary school curriculum in England, Wales and Northern Ireland. However, according to a survey carried out by The Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT) in 1995, over 22% of primary schools are providing some sort of foreign language learning for their pupils. The amount of time allocated to language learning in these schools varies considerably. In many schools the alloca-

tion is very short in comparison with time available for language learning other European countries.

The Primary European Language Portfolio is currently being piloted in some of these schools in England. A pilot version of the pupils' portfolio, accompanied by a Teachers' Guide has been produced. Approximately 600 pupils are involved in the pilots in 4 local education authorities and in 2 independent schools. They are:

- The London Borough of Tower

Hamlets

- West Sussex
- The London Borough of Richmond-upon-Thames
- Manchester
- University College School, London
- St George's School, Suffolk.

Many pupils in these schools bring with them a wealth of varied language learning experiences which they have gained both at home and abroad. A wide variety of languages is represented in the classrooms. In the London Borough of Tower Hamlets, for example, there are speakers of Chinese, Vietnamese and Somali, as well as a large Bengali speaking community. In collaboration with CILT, the Borough has devised a curriculum framework for mother-tongue teaching for pupils aged 5 – 11 years.

The pupils' portfolio has 3 parts:

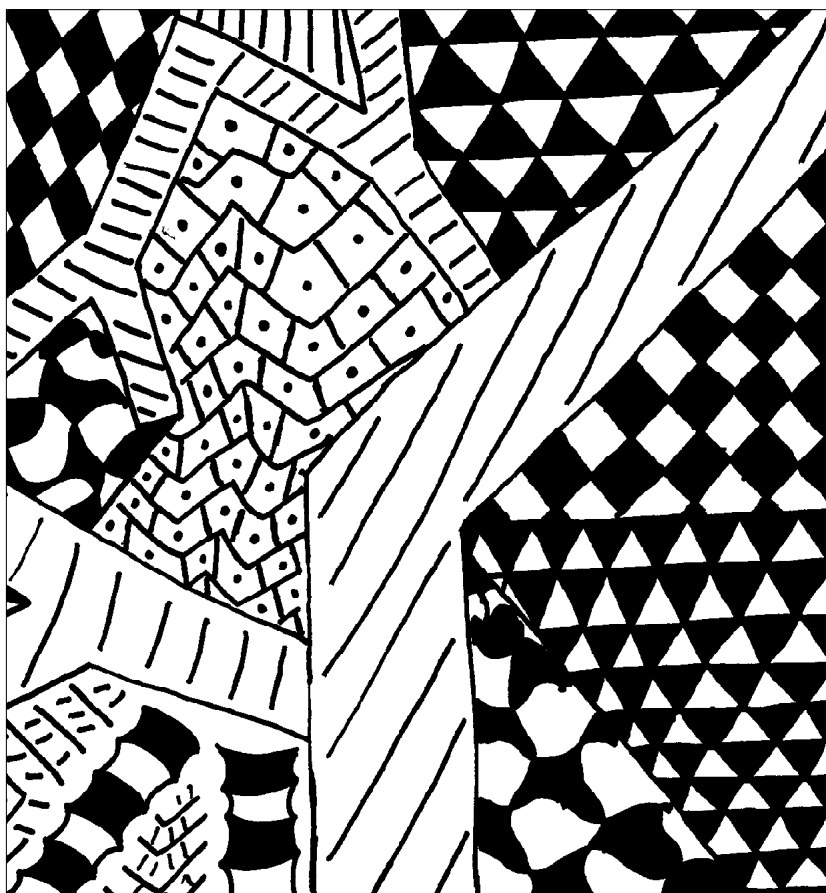
- Part 1 Languages I know
- Part 2 What I know and can do in languages
- Part 3 My Dossier

### Which languages?

The purpose of the portfolio is to record pupils' experiences of languages other than English, where English is the pupil's first language.

These might include:

- languages learned at home, including mother tongue when not English;
- language learned at school;
- languages learned out of school;
- contacts with speakers of different



languages, at home and abroad.

The portfolio is:

- an open-ended record of pupils' achievements in languages;
- a document which can be kept by the teacher on behalf of the pupil;
- a valuable source of information to aid transfer to the next class or school.

It is addressed to the learner:

***Taken from the pupils' portfolio***

This Portfolio is for you

- To show what you already know and can do in languages
- To keep a record of your work in languages
- To put some examples of work you've done in languages. These could be pictures, speaking recorded on audio or video tape, homework
- To show your new teachers when you move class or school.

**What I know and can do in languages**

Part 2 of the portfolio takes the form of a personalised learning diary, indicating more detailed achievements. Pupils colour in parts of the pages when they can do these things.

**What I can do in ... Pupil self assessment**

Photocopiable grids for the assessment of language competence are contained in the Teachers' Guide. These are designed for pupil self-assessment and are *optional*. In the Teachers' Guide, teachers are advised to assist pupils in assessing their competence. 3 sections for each language skill correspond to the Council of Europe levels of attainment: A1 Breakthrough, A2 Waystage, B1 Threshold.

**My dossier**

The third part is a record of some of the pupil's work.

***Taken from the pupils' portfolio***

You choose what goes into this folder.

- Put in things which you'd like to keep and show to others.
- You can put in written work, pictures, speaking recorded on audio or videotape, homework.
- Add to it or change items when you like.

The documents can be reviewed and updated from time to time. When time comes for transfer to another class or school, examples of pupils' work can be selected to accompany them with the portfolio.

**Progress so far**

Reports from the pilot schools indicate that pupils very much enjoy filling in their portfolios. The incentive to produce work of a high standard to show to others and to put into the 'dossier' folder is a great one. This has resulted in exceptional achievements in several schools. Some of the pupils' work is to be entered for a European language competition, 'label de qualité'.

We believe that the portfolio will play an important part in developing smooth transfer and continuity of language learning between primary and secondary schools. We also hope that the portfolio will help to develop younger learners' awareness of the benefits of plurilingualism. There are already indications that this is beginning to happen in the pilot schools.

**Patricia MacLagan**

is a Language Teaching Adviser at The Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), the UK national centre of expertise on foreign language teaching and learning, where she has worked since 1992.

***An example of pupils' self assessment***

**Getting better!**

**WHAT I CAN DO IN .....**

**LISTENING**

- I can recognise some words and sentences and I know what they mean. A1
- I can understand the teachers' short instructions and what is said on the tape recorder. A1
- I can understand some songs and rhymes. A1
- I can understand a lot of longer questions and instructions in the classroom, even if they have to be repeated sometimes. A1/A2

**(I have reached the equivalent of the Council of Europe's Breakthrough Level in Listening)**

- I can understand messages and short conversations. A2
- I can understand longer passages at a faster speed, spoken on tape or by the teacher. Even if I have to hear things more than once I can note down the main points and some details. A2
- I can understand when people are talking about the past, the present and the future, but I may need to hear it more than once. A1

**(I have reached the equivalent of the Council of Europe's Waystage Level in Listening)**

- I can understand speech at normal speed on subjects I have learned about. B1

**Other**

Michael Abovyan  
Moscow

## Language Portfolio in Russia: first experience and perspectives

*Le projet pilote "Compétences européennes en langues étrangères" est engagé en Russie depuis le mois de février 1998.*

*L'objectif principal du Projet consiste dans la création du Portfolio des langues pour la Russie et sa mise en application dans l'enseignement des langues étrangères dans le pays.*

*Le coordinateur du Projet est l'Université linguistique d'Etat de Moscou, avec le soutien du Ministère de l'Education de la Fédération de Russie et des institutions de gestion régionales.*

*L'expérimentation du Projet est effectuée dans 9 régions du pays.*

*Cette "géographie" très variée permet de prendre en considération les conditions socioculturelles spécifiques dans diverses régions de la Russie qui se caractérise par le pluriculturalisme et le plurilinguisme.*

*Dans la perspective on projette l'application du Portfolio au système de la formation professionnelle des spécialistes.*

In February 1998 Russia launched the pilot project "Common European Framework of Reference and Language Portfolio for Russia" which makes one of the key concepts of the present-day linguistic education in Russia. The aims of the project are to work out the Russian version of the language portfolio adapting the documents of the Council of Europe and the Swiss Language Portfolio to the Russian needs; to trial the Language Portfolio with Russian learners and teachers of foreign languages. The project is supported by the Russian Ministry of general and professional education and by the regional educational authorities. The coordination of the project is undertaken by Moscow State Linguistic University (The University Rector - Dr. Khaleeva is the National Coordinator of Russia with the Council of Europe in the field of linguistic education).

In agreement with the Russian Ministry of general and professional education nine regions take part in the pilot project: Moscow, St. Petersburg, Volgograd, Tula, Vladimir, Nizhnij Novgorod areas, Altay, Stavropol regions and republic of Sakha-Yakutia. The geographical range of the project allows us to take into account the socio-cultural situation in different regions of policultural and multilingual Russia. At the moment "The language Portfolio" in Russia is trialled with 1595 students (at the age of 15+) and teachers in different educational institutions: 8 universities, 22 secondary schools, 7 gymnasiums and lyceums. The project involves several stages, each with its own objectives. The first stage (January-April 1998) covered the following:

1. Preliminary expert estimation of the

documents of the Council of Europe and the study of the piloting experience in other European countries

2. Testing some sections of the Swiss Language portfolio in upper secondary schools of several participating regions.

For better organisation of the pilot project Moscow State Linguistic University held a seminar in February 1998 inviting representatives from the Russian regions-participants of the Project, experts of the Council of Europe and colleagues from Switzerland. The seminar helped us to work out the strategy and tactics of the pilot project. The first step of the project was translating into Russian and publishing the following documents of the Council of Europe:

- "Modern Language: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference", Draft 2 of a Framework proposal. Modern Languages. Council for Cultural Co-operation. Education committee. Strasbourg 1996;
- Council for Cultural Co-operation. Education committee Language Learning for European Citizenship. "European Language Portfolio". Proposals for Development Strasbourg, 1997.

Incidentally, it was difficult to translate the European documents from English into Russian as the English language is rather metaphorical and it was next-to-impossible to find the adequate term in Russian, besides some English notions and terms are not used or have a different meaning in Russian methodology.

The expert estimation of the translated documents has revealed that the documents may considerably improve

the quality of teaching and learning foreign languages in Russia, that they really offer a source of motivation both for learners and teachers of foreign language. They are intended to develop very important communicative competencies as well as to facilitate self-directed learning and self-assessment.

The first experience with some section of the Swiss Portfolio has shown that the school students and teachers find the work with it interesting and motivating.

The results of the first stage of the project and the programme of the second stage were discussed in April 1998 at the international conference "A Common European Framework of reference and the structure and content of the Language Portfolio for Russia".

The objectives of the second stage (May 1998-April 1999) were:

- 1) to adapt the European Language Portfolio (its structure and content) to Russian varying educational con-

ditions

- 2) to develop and publish the language Portfolio for Russia and certain recommendations

- 3) to test the language Portfolio in secondary schools.

The Russian version of the language Portfolio was developed and came out in August 1998. The Russian Language Portfolio is based on the concepts of the Council of Europe but some elements, levels and descriptors, are specified to meet the needs of Russian learners. The language Portfolio is accompanied by directions for teachers and learners, for educational policy decision makers; by questionnaires for teachers and learners. At the moment tests are being developed to assess language learners more objectively.

The first experiences show that the system of five levels should be introduced in Russian secondary schools: Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effectiveness and Mastery. Breakthrough is achieved in ordinary

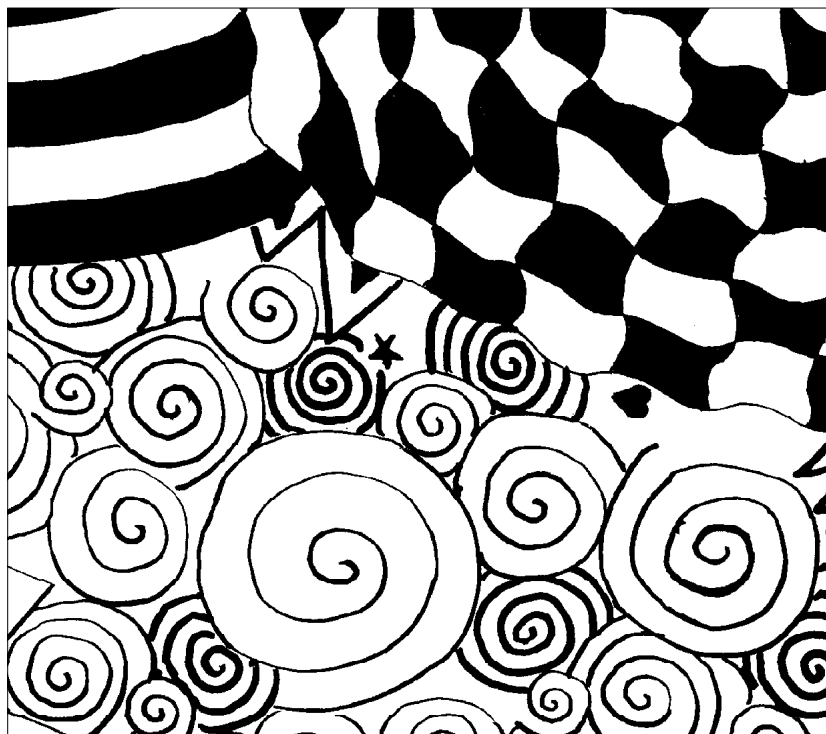
secondary schools; Waystage and Threshold could be attained in schools with intensified language programmes, gymnasiums and lyceums. Vantage is only reached by some students. But sometimes we can observe certain asymmetry with ordinary school students achieving Breakthrough in speaking and Waystage in reading.

The majority of teachers and learners have accepted the idea of the language Portfolio, found comprehensible its structure and content. In their opinion the most valuable sections of the Portfolio are Biography and Passport. The learners admit that the Portfolio makes them more aware of the learning objectives. The teachers acknowledge that the learners' awareness of the results achieved and the ways of self-learning brings teaching and learning foreign languages to a new level. The teachers believe that the language Portfolio enhances learners' motivation, their responsibility for learning achievement, stimulates their consideration of the learning process. They also believe that the language Portfolio makes the learning objectives more conspicuous, helps to better organise the language learning, encourages students to analyse learning ways together with the teacher, makes it possible to introduce changes if necessary, to find a special approach to every student, it facilitates learners' assessment.

In future we plan to introduce the Language Portfolio in other educational establishments, first of all, in specialists non-linguists training department. Besides, the Pilot Project envisages to elaborate the Russian system of language levels correlating with the European system and the objective model of students' attestation.

**Michael Abovyan**

Moscow State Linguistic University, Moscow.



**N. Koriakovsteva**  
**T. Yudina**  
Moscow

## Piloting a European Language Portfolio at the Linguistic Lyceum of Moscow State Linguistic University

The educational goals of the Linguistic Lyceum are to provide comprehensive secondary education, a high level of proficiency in two foreign languages and profound knowledge in humanitarian and general linguistic subjects.

Our students learn either English, French or German as a first and one other of these languages as second foreign language.

We are one among 37 educational institutions taking part in piloting a European Language Portfolio in Russia. The experiment covers the academic year 1998/99. In three different groups twenty-two 10-th grade students (age 15-16) hold a Language Portfolio

The aims of our Lyceum in this pilot experiment are:

1. To investigate the possibility of integrating a Language Portfolio into the system of language education in this Lyceum;
2. To relate the requirements in the Lyceum Curriculum to the descriptors defined in the Common European Framework of Reference;
3. To investigate the influences of a Language Portfolio on learner motivation, on the promotion of learner autonomy and on the learning progress.

In discussions among teachers and students many interesting aspects were touched upon: What are the essential ideas and concepts of a LP? What is the underlying educational philosophy? How useful and valuable is such a document in our present national and transnational educational context? How can we reconcile perceived dif-

ferences in the aims and priorities taking into account our and the larger European educational context?

On a preliminary basis we can report that piloting a European Language Portfolio seems to promote a deeper understanding of our national educational curricula in the field of foreign language learning and a desire to share different experiences.

The **learners** felt working with the Language Portfolio had a certain positive effect on their progress and language learning abilities:

65 % of the learners felt the LP was convenient to use, 35 % expressed some difficulties. Filling in the check-list was quite easy for 35 %, while 65 % had certain difficulties in understanding the level definitions and in placing themselves accordingly.

53 % were quite satisfied with the description of skills in the check-lists, but 18 % would like more specifications and 24 % were not satisfied with this part of the document.

The learners stressed that in particular the language biography helped them clarify the aims of learning, developed their ability to self-assess language proficiency, highlighted their problems in language learning and promoted their self-confidence in language learning and use.

The **teachers** agree a Language Portfolio considerably raise learner motivation, to a certain extent promotes student responsibility and autonomy, improves awareness of the process. Eventhough in most cases learners' self-assessment coincided with the teachers' assessment both teachers and

students feel a need for a series of certain objective assessment devices to verify self-assessment.

To make the use of a Language Portfolio more effective time needs to be allotted within the school programme for consultation and counselling. Regular verification of students' self-assessment with official administrative assessment is needed for reasons of reliability but also to improve the students' ability to self-assess.

In general the Language Portfolio has a strong positive influence on language learning. To ensure its effectiveness and feasibility we would suggest:

- Parallel objective assessment is needed to allow learners to gradually adjust their language learning habits and thus to develop the ability of reasonably accurate self-assessment;
- A clear status within the framework of the official foreign language educational system needs to be given;
- The Language Portfolio needs to be integrated into the system of didactic methods and ways aimed at developing the learners' educational competence and at promoting autonomy in language learning.

**N. Koriakovsteva**  
Moscow State Linguistic University, Moscow.

**T. Yudina**  
Moscow State Linguistic University, Moscow.

# **Pubblicità inglese**

**Eduard Kurliand**  
Barnaul

## Using the portfolio for self-assessment in Siberia

The initiative of the Russian Federation to explore the potential of the Common European Framework of Reference and introduce the European Language Portfolio is believed to become a valuable tool not only to help clarify goals and objectives at national level but also promote further motivation of language learning at regional and local levels. Thus the implementation of the Russian pilot project of a European Language Portfolio in such a remote territory of the country as the Altai region found full support from school administrators, foreign language teachers, local educational authorities and Universities which promises new developments in the language education in Siberian dimensions.

Following the objectives set out by the workshop of April 19-25, 1998 at the Moscow State Linguistic University the Altai regional pilot project has been designed to explore the new opportunities for the language learners for the age group 15 to 18 at both school and University levels. The first pilot period was started in December 98 in four secondary schools (180 learners in 13 classes) and three Universities (85 students) with initial results scheduled to be reported on in February 99 at the seminar for teachers involved in the project. The second pilot period is expected to provide continuous reporting and exchange of experiences not only from the above mentioned groups who study English, German and French as foreign languages but also from bilingual schools of the German national region where the German language is studied as mother tongue.

The first results collected and discussed during the coordinating semi-

nars show that both teachers and learners agree that the Portfolio:

- enhance learner motivation;
- help develop responsible, autonomous, self-reliant learners;
- facilitate the recognition of language learning achievement.

But at the same time both reported self-assessment as the most critical part of the Portfolio for the following reasons:

- the practice of self-assessment has not been common of the tradition in schools;
- the language of the descriptors is not transparent and coherent enough for the learners without that kind of experience;
- the descriptors should consider the socio-cultural background of the learners in local schools (e.g. most

learners do not have experience in watching films in foreign languages).

In conclusion, it is important to note that the actual success of implementation of the Language Portfolio depends very much on how applicable the descriptors are in various education contexts in such diversity as Russia is. Therefore we need to provide our learners with necessary supportive materials that will enable them to assess their own language competence and make learning objectives clear.

### **Eduard Kurliand**

resident of Barnaul, Altai region, Russia. Dean of foreign Languages Faculty, Professor of the English Language Department Barnaul State Pedagogical University.



Gé Stoks  
Enschede

# The Dutch portfolio project

*Aux Pays-Bas un portfolio des langues a été créé pour différents groupes cibles. Il y a sept projets, qui sont coordonnés par un coordinateur général. Le grand projet Portfolio des Langues est inclus dans le projet*

*Internationalisation et Innovations du Platform Européen pour l'Enseignement Secondaire des Pays-Bas.*

*On a des projets pour le primaire, le secondaire et l'éducation professionnelle.*

*Les buts principaux du projet sont:*

- *améliorer la continuité de l'enseignement des langues entre le primaire et le secondaire*
- *évaluer la valeur ajoutée du portfolio pour les écoles avec des contacts transfrontaliers et pour les écoles bilingues*
- *examiner le rôle du portfolio des langues dans le contexte plus large du travail avec des portfolios dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.*

*On espère que le portfolio pourra être utilisé pour documenter des expériences d'apprentissage, y inclus les rencontres avec la langue hors de l'école, qui sont très valables mais difficiles à évaluer dans le sens traditionnel. Finalement, il y a un projet pilote dans lequel la faisabilité d'un portfolio électronique est examinée.*

## Background

In the Netherlands, a major portfolio project was launched in the 1998-1999 school year. After the final conference of the project *Language learning for European Citizenship* in Strasbourg in April 1997, the idea of a European Language Portfolio was presented at various conferences and to several institutions. An overall project plan was written and submitted to the Ministry of Education.

The project was included into the *Internationalisation & Innovations Project of the European Platform for Secondary Education in the Netherlands*. It is to contribute to the inclusion of the internationalisation activities of schools into the major educational reforms that are under way especially in secondary education. In addition, it was felt that the language portfolio would enable students to document valuable learning experiences obtained outside the classroom. It will be obvious that in a field such as modern languages this is often the case.

## Seven projects

The Dutch portfolio project consists of seven projects, each of which has a different focus.

### 1. Projects for primary education<sup>1</sup>

- Can the portfolio be a tool to improve the continuity in language learning, especially English, at the interface of primary and secondary education?
- Has a portfolio an added value for including non-native Dutch languages, mainly used by children of migrants and refugees?
- Can the portfolio play a role in projects in which neighbouring languages are taught in schools in

border areas?

### 2. Projects in secondary education

- Can a language portfolio enhance the quality of school exchanges and cross-border contacts, especially in Dutch-German school links and exchanges?
- How can a language portfolio be part of the more general portfolio projects in upper secondary education?
- How can the language portfolio play a role in schools for bilingual education?

### 3. Projects in vocational education

- Can a portfolio be a useful tool at the interface between school and work?

## Organisation

The portfolio projects are co-ordinated by a general project co-ordinator, while there are separate project co-ordinators for partial projects. Decisions are taken in a working party consisting of the general co-ordinator and the co-ordinators of partial projects. In addition to this project team there is separate research project, in which an attempt is made to assess the acceptance of the portfolio and to examine the effects the portfolio has on teaching and learning.

## Format

The Dutch portfolio consists of the following components:

- a folder of durable A5 strong paper/cardboard of a dark purple colour (to prevent it from getting dirty too easily);
- a language biography in which the students can write down their language learning experiences, includ-

ing one page which has the nature of a language passport, since it specifies the levels of competence the student has achieved in the languages mentioned in the portfolio.

- a logbook with checklists based on the Common European Framework of Reference.
- For the Dutch-German portfolio project for schools in border regions a German version of the Dutch portfolio was made.<sup>2</sup>

There are different portfolios for different age groups. For each age group a number of descriptors have been chosen related to the level that is relevant to the target group. The primary portfolios contain many descriptions at the levels A1 and A2, and a few at the level B1. It was felt that inclusion of the higher levels would not make sense for younger children since they would not understand the descriptors, nor would they be able to perform the tasks typical of higher language learning levels. The whole European scale with the general descriptors, however, has been included in each portfolio.

We assume that pupils will need a new portfolio after three years. If only one portfolio format had been chosen, too many pages would have been left unused. The emphasis in the school system lies on the pedagogical function. We hope it will motivate pupils, that it will encourage a type of self-assessment in schools and that pupils will reflect on what they have done and what they have learnt from the various activities. The reporting function is important for the transition to a higher school type. In upper secondary and vocational education its function for the transition to the world of work is also relevant.

### “*Handlungsziele*”

A typical feature of the innovation in Dutch secondary education is the introduction of a specific type of activity students must engage in. These activities are referred to in Dutch as *handelingsdoelen*. There is not a good English translation for this word. The equivalent in German would be *Handlungsziele*. There are valuable learning experiences that ought to be included in the examination syllabus, but which would be hard to assess by means of more traditional types of assessment. The school should provide opportunities for these learning experiences and to provide *educational encounters*. Typical objectives of this kind are:

- the student must have had the opportunity to use the foreign language in real communication situations in interaction with speakers of the language;

- the student must have had the opportunity to consult electronic databases;
- the student must have had the opportunity to use electronic writing tools in the writing process;
- the student must have had ample experience in extensive reading of texts at his/her own level.

These *Handlungsziele* have also been formulated for other subjects. A student in upper secondary education should, for instance, also have experienced a variety of cultural experiences: a visit to an exhibition, the theatre, a concert, etc.

Although the school cannot assess these activities in the traditional sense, documenting these learning experiences is felt to be valuable. A student should keep track of them in a kind of portfolio, which shows his personal growth and invites him/her to reflect on his/her development.

For the European Language Portfolio students obviously have many experiences that are worth documenting. Especially socio-cultural experiences that have always been hard to assess can be included in this way. These activities are hard to assess in the traditional testing sense. It is up to the school to develop criteria, including the frequency with which the student should engage in these activities, qualitative requirements, etc.

It was initially felt that the dossier part of the portfolio could serve a purpose in documenting these activities. Therefore we decided to make a list of them so that the student would be able to tick them off on completion. However, we then decided not to do this, but to invite the teachers to make suggestions for activities to be included into the dossier. Students would be invited to think of the activities



and learning experiences, inside school but also outside, and to write them down themselves. In the portfolio the dossier part now consists of only one page which is a kind of table of contents with a few suggestions.

### Electronic portfolio

In developing the language portfolio for Dutch students, we have come across a great number of problems.

1. It is hard to find a balance between a manageable format and a document that is worth using several times per year. If the documenting and reflective functions are to be developed it must be worth using it several times a year.
2. The language in which the portfolio is available is difficult. Especially for the lower levels it is necessary to use the students' mother tongue since they must be able to read and understand the descriptors, instructions, headings and suggestions. In order to underline its European dimension, however, it is necessary to formulate at least the passport part in several languages. We have now done that by including a multilingual survey sheet, in which the pupils will be able to fill in the levels of competence they have achieved. By indicating the date 06/99 (June 1999), the student can also indicate when a certain level was reached.
3. In addition to the problem of the language in which to formulate the portfolio, we had the problem of size. Whereas in the Swiss model a folder with loose leaves has been chosen, we have decided to make a folder with a booklet, which, as we believe, could last for about three to four years.

Many of these problems could be solved when an electronic model of a portfolio would be available. The Ministry of Education has given a

subsidy for a pilot project in which we will develop a website with a downloadable portfolio and a prototype of an electronic one. The downloadable portfolio would be a copy in PDF-format or Word Format that you could print and fill in at school or at home.

In addition, however, we believe a *menu-driven portfolio (home)page builder* could be developed. A student could access a site, which we plan to initially set up on the Dutch educational network for schools. He would then be guided through a menu and make the necessary choices. He could e.g. choose from a set of descriptors in his own language and then have them translated into an English version. It would be fairly easy to make links to the European language scale (levels A1 to C2). When everything has been filled in, the version can be saved and a printed version be made.

When applying for a job, a student could refer to his home-page or a dedicated portfolio home page or have a printed copy made of his most recent version of his language portfolio.

This is a major undertaking and a lot of practical problems still have to be solved:

1. Can such a site be made user-friendly enough?
2. How should the site be structured?
3. Should students maintain their electronic portfolio on a sub-site of a specific school?
4. Where will the website be, on the open internet or on the closed educational school net?
5. Should the individual student's site be password protected? Can the teacher access it?
6. How can the site be maintained, also on completion of the project?

These and many other problems have to be solved in our pilot project. We hope to have the website with a downloadable version of a portfolio ready after the summer holidays. De-

pending on the outcomes of the pilot project we hope to have an electronic portfolio ready in time for the European Year of Languages: in 2001

### Notes

<sup>1</sup> Primary education in the Netherlands is for all children between the ages of 4 and 12. In a few schools, neighbouring languages (German and French) are offered and in all schools English is compulsory, usually to children in the two final forms (10-12 year-olds). The teachers are general primary school teachers and no specialists in foreign language education. In many schools, especially in the big cities, a large number of pupils grow up in plurilingual families. A recent study of the University of Tilburg has shown that more than 50% of the children in schools in The Hague speak more than one language at home. These languages include Turkish, Arabic, Hindi and Chinese.

<sup>2</sup> The author may be contacted for a sample copy of either a Dutch or a German of the portfolio.

### Gé Stoks

Senior curriculum adviser for modern languages at SLO, the Institute for Curriculum Development in the Netherlands. He is co-ordinator of the Dutch portfolio projects. He has been involved in the work of the Council of Europe for many years. His current concerns are the implementation of the Common European Framework and the European Language Portfolio in Dutch education and the use of new technologies for modern languages.

Zsuzsa Darabos  
Budapest

## Expérimentation hongroise

### L'objectif principal du pilotage

est de voir comment fonctionne le Portfolio Européen de Langues dans un contexte scolaire. Les personnes clés de l'expérimentation sont les enseignants car c'est à travers eux que nous parvenons jusqu'aux élèves et aux parents et c'est avec leurs expériences que nous pourrons bien nous préparer à l'introduction générale du Portfolio à partir de l'année scolaire 2001/2002.

### Les participants

Nous sommes une équipe de vingt-deux professeurs volontaires de français et de slovaque. Nos établissements se trouvent dans trois départements du Nord, un département du Sud-Est et dans la capitale, c'est-à-dire là où les minorités slovaques ont leurs écoles. Ce mini échantillon nous permet de voir le fonctionnement d'un Portfolio de Langues dans des cas d'apprentissage de langues relativement variés.

Dans les classes de slovaques cette langue est enseignée comme langue maternelle ou langue seconde, ou langue de travail ou langue étrangère. Ces élèves apprennent également le hongrois et l'anglais.

Dans les classes de français, le fran-

çais est première ou deuxième langue étrangère. Les autres langues étrangères enseignées sont l'anglais ou l'allemand.

L'effectif des participants au projet est, pour le moment, d'environ quatre cents élèves. Les classes concernées sont les 7e, 8e et 10e (enfants de 13 à 16 ans). La période d'expérimentation entre septembre 1998 et 2001 nous permettra d'une part de suivre les groupes actuels jusqu'à la fin de l'enseignement public, jusqu'au baccalauréat et d'autre part d'avoir de nouveaux groupes témoins.

Une autre dimension d'élargissement sera, à partir de l'année prochaine, l'expérimentation dans d'autres langues dans les mêmes établissements et dans d'autres d'établissements de la même localité.

### La démarche

Nous avons réuni les chefs d'établissements et les professeurs concernés; nous leur avons présenté le projet et leur avons donné les travaux de base du Conseil de l'Europe en anglais et en français. Nous avons également traduit les versions allemande, suisse et junior du Portfolio que les collègues ont étudiées individuellement.

Lors d'un stage de deux jours nous

nous sommes mis d'accord sur ce que nous appelons désormais version hongroise. Ce Portfolio a été édité et transmis, à la rentrée, aux élèves. Lors de la présentation nous avons insisté sur trois points. Le Portfolio leur appartient, ses trois parties ont une utilité différente, les feuilles d'auto-évaluation sont en quelque sorte le fil conducteur du processus d'apprentissage. Des réunions de parents ont eu lieu parallèlement pour les sensibiliser à l'importance de l'apprentissage de plusieurs langues, des domaines variés de cet apprentissage et à la nécessité d'une documentation suivie et systématisée.

Nous nous sommes réunis tous les deux mois pour échanger nos idées. Nos expériences sont positives. Les élèves découvrent de nouveaux horizons et apprécient que le Portfolio les aide dans leur apprentissage des langues sans faire partie du système de notation de leur travail scolaire.

### Une anecdote

Un prof et un groupe ont pris connaissance, par le travail sur le Portfolio, qu'un élève étudie l'italien avec une méthode d'apprentissage à distance. Comme le Portfolio lui a prouvé que ses efforts ont porté leurs fruits, l'italien et l'apprentissage à distance ont fait des adeptes dans le groupe.

C'est cette anecdote-là qui sera un élément capital de notre évaluation globale à la fin de cette année en présence des représentants des autorités locales, du Ministère de l'Éducation et de l'Ambassade de France.

### Zsuzsa Darabos

coordinatrice nationale de l'enseignement du français, Centre National de l'Éducation Publique.



== Nyelvekkel Európában! ==

Rolf Schärer  
Kilchberg

# A European Language Portfolio

The Pilot Phase 1998 – 2000 - Perspectives 2001

*Per presentare le prospettive del progetto “Portfolio Europeo delle lingue”, l'autore muove dal mandato conferito dal Comitato dei ministri degli stati membri del Consiglio d'Europa che chiede*

*• di rinnovare, con riferimento al Common European Framework of Reference”, l'insegnamento delle lingue in maniera trasparente e coordinata a livello internazionale, puntando anche ad una diversificazione delle lingue apprese;*

*• di incoraggiare in tutti gli ambiti educativi l'uso di un documento personale in cui gli studenti possano registrare le loro qualifiche ed esperienze formative in un modo internazionalmente trasparente.*

*Durante la fase pilota 1998-2000 la validità e la funzionalità del Portfolio viene sperimentata in numerosi progetti su vasta scala che toccano tutti i settori formativi dalla scuola elementare alla formazione professionale, a quella per gli adulti e quella universitaria. Una ventina di progetti, di cui diversi presentati in questo numero di *Babylonia*, vengono realizzati in 14 paesi europei e coinvolgono più di 400 istituzioni formative e oltre 31000 studenti.*

*Anche se molti interrogativi non potranno trovare risposte che con il tempo e l'utilizzazione pratica dello strumento, per il 2001 dovranno essere create sufficienti premesse per un lancio definitivo del Portfolio. (red.)*

The Committee of Ministers to the Member States of the Council of Europe in their Recommendation No. R (98) 6, Appendix points 25 and 26

- „Encourage institutions to use the Council of Europe's Common European Framework of Reference to plan or review language teaching in a coherent and transparent manner in the interests of better international co-ordination and more diversified language learning.“
- „Encourage the development and use by learners in all educational sectors of a personal document (European language portfolio) in which they can record their qualifications and other significant linguistic and cultural experiences in an internationally transparent manner, thus motivating learners and acknowledging their efforts to extend and diversify their language learning at all levels in a lifelong perspective.“

The Modern Languages Section of the Council of Europe and several groups of experts are co-ordinating the experimentation and guiding the further development of both the European Framework of Reference and of A European Language Portfolio.

During the period 1998 to 2000 the effectiveness and the impact of the above documents is being explored through pilot projects in a variety of educational settings throughout Europe. The objective is to prove in practice, beyond any reasonable doubt, that the wide use of these documents is desirable, feasible and beneficial. In the year 2001, the official Year of Languages of the Council of Europe, recommendations for further action will be considered at an intergovernmental symposium in the Netherlands.

Our aim is to reach consensus for a wide implementation of A European Language Portfolio based on convincing feedback from different pilot projects.

Here is a broad overview of the ongoing experiments, their goals and specific challenges:

## **Focusing the pilot projects in a complex context**

The educational ideas and concepts behind A European Language Portfolio are complex.

The tool has two broad functions: a pedagogic, process-oriented and a reporting, product-oriented function.

The relative importance of the two broad functions is not stable. It shifts over time as the learner develops from a young learner in school settings to an adult in real life situations.

The pedagogic, process-oriented functions (motivation, learner development, clarifying and negotiating objectives, self-assessment and linking achievement to the European levels, etc.) primarily attract the attention of teachers, learners and professional educators.

The reporting, product-oriented function primarily attracts educational administrators and decision makers concerned with the effectiveness and coherence of the overall educational system.

Transparency and coherence are, however, key notions both to the pedagogic and reporting functions.

## **Owner of the Language Portfolio is the learner, yet there are other stakeholders**

Teachers, school directors, parents, employers, language specialists, national and regional officials and deci-

sion makers in international bodies will each have their own criteria for judging the desirability and usefulness of a European Language Portfolio.

**Three types of broad goals must, however, be considered during the pilot phase:**

- a) Political goals of the Council of Europe and its member states: democracy; cultural and linguistic diversity; tolerance, respect, mutual understanding;
- b) Educational goals at the level of the Modern Languages project of the Council of Europe: transparency, coherence and life-long, learner-centred, diversified language learning;
- c) Practical educational and organisational goals – feasibility and impact of a portfolio: does it work? effects on learning? basis for reporting? cost-effectiveness? pay-off?

**The pilot projects are focused on the study of the feasibility and the educational impact of a European Language Portfolio** (point c).

The goals stated under a) and b) above are key goals, yet most of them can only be achieved over a longer period. The pilot phase 1998 to 2000 is too short to evaluate the contribution a European Language Portfolio might make to their achievement. Any relevant observations and data gathered during the pilot projects will, however, be reported.

**The operational objectives and methods of the pilot projects are at the discretion of the national decision makers.**

The interpretation and transfer of results of the individual pilot projects would be facilitated by conducting the experiments under standard conditions using standard methods and tools.

There are a number of reasons why

this is not feasible:

The variety in educational systems reflecting national values, traditions and resources and the linguistic and cultural diversity of Europe are reali-

**Will such diversity and variety yield relevant and transferable results?**

Some 20 pilot projects are being conducted in 14 out of 47 member states. The sample represented is:

Educational sector	Number of institutions	Languages	Number of learners	Number of classes
Primary/Juniors	109	E, F, G, It, Bengali, Somali, Chinese, Vietnamese, heritage languages	3164	127
Secondary I	167	E, F, G, It, Sp, Slovak, Ru, Latin, heritage languages	12424	577
Secondary II	105	E, F, G, It, Sp, Slovak, Latin	6555	366
VOLL	39	E, F, G, It, Sp	4935	176
University	10	E, F, G	1640	.
Adult	16	E, F, G, It, Sp	2760	153
<b>Total</b>	<b>446</b>		<b>31478</b>	<b>1399</b>

ties to be taken account of.

Available resources and national, regional and local priorities shape the format, objectives, methods and tools of the individual pilot project.

The local background, the primary objectives, and the starting positions differ considerably. In a particular case portfolio documents and tools for the experiment still need to be designed and produced; in other cases they are ready to be tested.

Most pilot projects involve selected, voluntary groups of schools, teachers and learners. Only the canton Ticino in Switzerland is piloting a European Language Portfolio with all learners in the age group 15+ in all educational establishments. The sample size varies considerably.

The infrastructure and resources needed for a tightly controlled series of experiments are not available.

This decentralised approach to decision making and piloting is in line with a reality which will also prevail in the case of implementation.

The objectives of the different pilot projects reflect the philosophies, traditions and priorities of the educational environments in which piloting is taking place, yet care has been taken to ensure that the samples reflect to a large degree the educational diversity in Europe.

A description of the objectives is contained in the appendices to the First Progress Report Doc. DECS/EDU/LANG (99) 3 of the Council of Europe.

**The pilot projects will yield essential insights and results for further decisions:**

These will be:

- Learner feedback on usefulness, practicability and impact on learning and self-assessment;
- Teacher feedback on learner motivation, impact on the learning process and on results;
- Administrator feedback related to resources, support needed and to cost-effectiveness;

A series of national versions of a European Language Portfolio and

some understanding on what might constitute a common core and what are desirable variations;  
 A series of tested tools;  
 Information concerning elements missing from the Common European Framework of reference to describe all relevant objectives of language learning in a school context;  
 Information on common elements and differences in the levels and descriptors in the Common European Framework and the national curricula;  
 Insight into adaptations needed for different age groups and streams of learners;  
 A group of multipliers of language teachers and administrators prepared to help and support the wider implementation of portfolios;  
 Information on human and financial resources needed for implementation;  
 A base to judge the efforts needed and to relate them to possible benefits.

#### Where only time can tell

A European Language Portfolio is a document to support a life-long learning process – will it stand the test of

time? can it be kept dynamic and remain useful?

Can a sufficient face validity be gained? Can actual validity and reliability of entries in the portfolio be ensured to the satisfaction of educational institutions and interested outsiders?

Will it gain sufficient value in real life contexts and yield a true pay-off?

Will it help promote linguistic and cultural diversity, respect, tolerance and understanding?

Will it lead to desired transparency and coherence in language learning?

#### Perspectives for 2001

At a seminar on the European Language Portfolio high ranking decision makers reminded us (insiders of the world of language learning and teaching) of the following:

- I. There are important stakeholders in the European Language Portfolio beyond the education system: parents, employers, society in general. It is important to

gather their views and reactions as far as possible at an early stage;

- II. The proposals for a European Language Portfolio have to be clearly set within larger educational priority schemes;
- III. Common ground drawn from limited pilot experimentation has to be made visible;
- IV. The practical feasibility, the usefulness, the costs and benefits of a European Language Portfolio have to be made transparent;
- V. Samples of good practice have to be made available;
- VI. Topics for further study, research and development have to be stated;
- VII. An implementation strategy (implementation strategies) has to be presented;
- VIII. Insights and information gained from experimentation should already be shared during the pilot phase with the educational establishment in the non-participating member states of the Council of Europe – an open information policy is needed.

The agenda looks clear. To what extent the expectations can be met depends to a large degree on the work and devotion of the learners, teachers and other professionals directly involved in the ongoing pilot projects. Reports on the projects will be made available on the website [Http://culture.coe.fr/lang](http://culture.coe.fr/lang) of the Modern Languages Section of the Council of Europe at regular intervals.

#### Rolf Schärer

is general rapporteur of the ELP-Project. He is also president of the Foundation Languages and Cultures.



Project/	Institution and Contactperson		Documents available
Council of Europe	Joe Sheils	Head of the Modern Languages Section Council of Europe F-67075 Strasbourg	Tel. 33 388 41 20 79 Fax: 33 388 41 27 88 e-mail: Joseph.Sheils@coe.fr
	Johanna Panthier	Assistante Adm. Principale / Section Langues Vivantes I Conseil de l'Europe F-67075 Strasbourg	Tel. 33 388 41 23 84 Fax: 33 388 41 27 88 e-mail: Johanna.Panthier@coe.fr
	Rolf Schärer	Gottlieb Binder-Strasse 45 CH-8802 Kilchberg	Tel. 44 1 715 32 90 Fax: 44 1 715 32 72 e-mail: info@rolfschaerer.ch
A - Austria	Wernfried Krieger	Pädagogisches Institut des Bundes Grenzacherstr. 18 A-1100 Wien	Tel. 43 1 601 184 291 Fax: 43 1 601 184 246 e-mail: wkrieger@pib-wien.telecom.at
CH - Switzerland	Christoph Flügel	Divisione della scuola, Residenza governativa, CH-6501 Bellinzona	Tel. 41 91 - 814 34 24 Fax: 41 91 - 814 44 92
CZ - Czech Republik	Radla Perclova	Department of English Language and Literature, Faculty of Education Celetna 13, Prague 1, 110 00	Tel. 420 2 21 900 631 Fax: 420 2 21 900 601 e-mail: Radka.Perclova@pedf.cuni.cz
D-Germany Nordrhein Westfalen	Eike Thüermann	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradiesweg 64 D-59494 Soest	Tel. 49 2921 683 256 e-mail: Eike.thuermann@t-online.de
	Ursula Gerling	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradiesweg 64 D-59494 Soest	Tel. 49 2921 683 335 Fax: 49 2921 683 228
FIN-Finland	Viljo Kohonen	University of Tampere, P.O.Box 607 FIN-33101 Tampere	Tel. 358 3 - 215 61 11 Fax: 358 3 - 215 75 37 e-mail: kohonen@uta.fi
	Ulla Pajukanta	Nokian Lukio, Koulutie 1 FIN-3700 Nokia	Tel. 358 3 - 341 848 216 Fax: 358 3 - 341 82 16 e-mail: Ulla-Pajukanta@mail.pitek.fi
F-France	Francis Debyser	89 Grande Rue, F-92310 Sèvres	Tel. 33 1 45 07 60 00 Fax: 33 1 45 07 60 01 e-mail: francis.debyser@wanaddo.fr
	Christine Tagliante	CIEP Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, Av. Léon Journault F-92311 Sèvres Cedex	Tel. 33 1 45 07 60 00 Fax: 33 1 45 07 60 01 e-mail: tagliante@ciep.fr
	Francis Goullier	Inspecteur Général d'Allemand, 107, rue de Grenelle F-75007 Paris	Tel. 33 1 55 55 31 45 Fax: 33 1 43 38 49 99 e-mail: Francis.Goullier@wanadoo.f
H-Hungary	Zsuzsa Darabos	Centre National de l'Education Publique, Pf 701/432 H-1399 Budapest	Tel. 36 - 13 11 66 50 Fax: 36 - 13 32 88 30 e-mail: okszi@mail.integra.hu
IRL-Ireland	David Little	University of Dublin, Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, IRL-Dublin 2	Tel. 353 1 608 1505 Fax: 353 1 677 2694 e-mail: dlittle@tcd.ie
	Barbara Lazenby Simpson	University of Dublin, Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, IRL-Dublin 2	Tel. 353 1 608 1505 Fax: 353 1 677 2694 e-mail: bsimpson@tcd.ie
I-Italy	Flora Palamidesi Cesaretti	Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generali Scambi Culturali, Via Ippolito Nievo 35, I-00186 Roma	Tel. 39 6 - 58 49 58 89 Fax: 39 6 - 58 49 58 35 / 58 66
NL-The Netherlands	Gé Stoks	SLO, Institute for Curriculum Development, Postbus 2041, NL-7500 CA Enschede	Tel. 31 53 - 484 02 94 Fax: 31 53 - 430 76 92 e-mail: g.stoks@slo.nl
RU-Russian Federation	Mikhael Abovyan	Moscow State Linguistic University, Ostozhenka 38, 119837 Moscow	Tel. 007 095 - 245 18 21 Fax: 007 095 - 246 28 07
SLO-Slovenia	Zdravka Godunc	Ministry of Education of Slovenia, Ljubljana	Tel. 386 61 132 32 25
	Lucija Cok	University of Ljubljana, Faculty of Education, Unit of Koper, Cankarjeva 5, SLO-66000 Koper	Tel./Fax: 386 66 281 379 e-mail: Lucija.Cok@ZRS_KP.Si
S-Sweden	Kurt Sternberg	Linnégatan 6, S-532 32 Skara	Tel. 46 511 12 124 e-mail: kurt.stenberg@swipnet.se
UK-United Kingdom	Lid King	CILT Centre for information on Language Teaching and Research, 20 Bedfordbury, London WC2N 4 LB	tel. 44 171 - 379 5101 Ext 242 Fax: 44 171 - 379 5082 e-mail: lid.king@cilt.org.uk
EAQUALS	Robin Davis	Eaquals, the Bell Language School, South Road UK-Saffron Walden CB11 3DP	Tel. 44 1 799 52 29 18 Fax: 44 1 799 52 69 49 e-mail: Robin@Author.Demon.Co.UK
European Language Council	Wolfgang Mackiewicz	Freie Universität Berlin, Zentraleinrichtung Sprachlabor, European Language Council, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin	Tel. 49 30 838 37 18 Fax: 49 30 838 37 17 e-mail: elc@zedat.fu-berlin.de
ICC	Gareth Hughes	Koordinationsstelle der Klubschulen Migros-Genossenschafts-Bund, Heinrichstrasse 216, CH-8005 Zürich	Tel. 41 1 277 21 11 Fax: 41 1 277 20 14 e-mail: Gareth.hughes@mgb.migros.ch

Joe Sheils  
Strasbourg

## European Year of Languages 2001: towards a Language Portfolio for all

*Der Europarat hat das Jahr 2001 zum Jahr der Sprachen erklärt. Man will damit die sprachliche Vielfalt Europas als Ressource der Bereicherung und des gegenseitigen Verständnisses fördern und als Voraussetzung für die Anerkennung der kulturellen Minderheiten ins Bewusstsein rufen. Auf seinen Sprachenreichtum soll das demokratische Europa vermehrt aufbauen können, was eine Förderung des Sprachenlernens mitbedingt. Das Jahr der Sprachen soll aber auch den Höhepunkt für das breit angelegte Projekt "Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe" (1997-2000) darstellen, insbesondere was die Einführung des Europäischen Referenzrahmens, die Lancierung des Europäischen Sprachenportfolio und die Publikation eines Rahmendokuments zur Sprachenpolitik anbelangt. Die ersten Ergebnisse der Experimentierung des Sprachenportfolio stimmen optimistisch, sodass jeder europäische Bürger damit ein persönliches Instrument der eigenen lebenslangen sprachlichen Bildung zur Verfügung haben wird. Im Jahr der Sprachen sollen der dazu notwendige politische Konsens verstärkt und die organisatorischen und technischen Voraussetzungen für eine Verbreitung in ganz Europa geschaffen werden. (Red.)*

### Aim of the Year

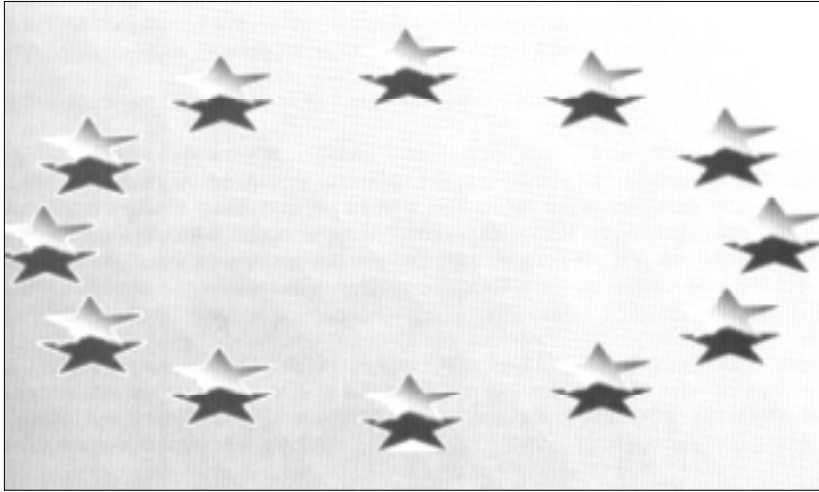
The Council of Europe has declared 2001 as European Year of Languages and a decision is awaited from the European Union which it is hoped will join in this major event. The Year is intended to highlight the rich linguistic diversity of Europe as a source of mutual enrichment to be protected and promoted. It will raise awareness among the general public of the need for more intensified and more diversified language learning for all citizens in an increasingly interactive continent. Events will stress the key role of language and intercultural skills in helping to promote mutual understanding and tolerance, and respect for identities and cultural diversity. In this way the Year will contribute further to the ongoing promotion of democratic European citizenship, and will draw attention to the achievements of the Council of Europe in protecting and building on Europe's rich linguistic diversity.

The Year will be marked by a series of local, national and regional events, including language festivals. These will help to raise awareness of the importance both of improving the quality of language learning and of promoting a more balanced language ecology. It is necessary to increase interest in and motivation for more diversified language learning in a life-long perspective, including initiatives to promote the learning of less widely used or taught languages. In this way the year will help to promote the measures outlined in Recommendation (98) 6 of the Committee of Ministers on modern languages.

The year 2001 will also mark the culmination and dissemination of several initiatives to be completed within the CDCC Project "Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe" (1997 – 2000), in particular: (a) the wide-scale introduction of the Common European Framework of Reference; (b) the launch of a European Language Portfolio; (c) the publication of a framework document for language policy in education which will be elaborated following the Conference on "Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe" (May 1999).

### Dissemination of a European Language Portfolio

In autumn 2000 a consolidated report on the piloting of a European Language Portfolio will be submitted to the appropriate instances of the Council of Europe, and its recommendations will also be considered by the Standing Conference of European Ministers of Education at its 20<sup>th</sup> session in October 2000. If the piloting confirms the feasibility of disseminating a Portfolio on a large scale the process will be confirmed and launched at a major intergovernmental conference to be held in the Netherlands in autumn 2001. It should be noted that the Committee of Ministers of the Council of Europe has already recommended that governments of member States "encourage the development and use by learners in all educational sectors of a personal document (European language portfolio) in which they can record their qualifi-



cations and other significant linguistic and cultural experiences in an internationally transparent manner, thus motivating learners and acknowledging their efforts to extend and diversify their language learning at all levels in a lifelong perspective” (Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages).

While there is, therefore, clear political support for the introduction of a European Language Portfolio, practical issues concerning implementation need to be resolved. These relate to the basic models (structure and content) of a portfolio at different levels of education, and the languages in which a portfolio should be kept – all currently the subject of investigation in the pilot scheme. Education authorities would have to bear certain implementation costs and consequently important financial and logistic issues will have to be addressed at national or local level concerning the production and implementation of a portfolio scheme. The availability of a portfolio to all citizens is a key issue – it must not in any way create a new ‘elite’. Learners, parents and teachers will have to be informed, and teachers trained. All must be convinced that it is worth the effort to maintain a portfolio if the scheme is to succeed. In

addition, the question of international co-ordination and the role of European organisations, in particular the Council of Europe, will need to be clarified in order to ensure the coherence and compatibility necessary for widespread use and acceptability.

The Council of Europe could be expected to play a co-ordinating role with the main responsibility for day to day implementation in the hands of member States. A code of practice specifying common principles, elements and standards (which exists in draft outline form for the pilot scheme) should help to promote quality assurance. While national education systems already have in place the necessary infrastructure for widescale dissemination and management, other solutions may have to be found for the private adult education sector, including ways of ensuring quality control with regard to portfolio entries referring to qualifications awarded outside national public examination systems. The question of recognition for institutions participating in a quality assurance scheme will also have to be considered.

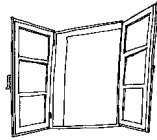
These are among the matters being addressed in the lead in to the European Year of Languages so that the possible form and implications of

wider dissemination can be clarified for 2001. The subsequent process of dissemination would be phased in gradually as the pilot scheme has a limited participation and experience will have to be built up in member States. In addition, the great diversity in the structure of education contexts and the resources available within them have to be taken into account.

There is a growing belief that a European Language Portfolio can provide added value by completing present systems of reporting language and intercultural skills as well as strengthening motivation in a lifelong language learning perspective. The enthusiasm generated within the pilot scheme and the widespread interest in the concept augur well for the future. We look forward to its launch as a major contribution to the European Year of Languages - which itself should be seen as the beginning of a longer term campaign to improve the quality and quantity of language learning among Europeans, and in which a European Language Portfolio can play a central role.

#### **Joe Sheils**

- Head of the Modern Languages Section of the Council of Europe since 1997; Programme Adviser for the Modern Languages Section from 1992 to 1997;
- Head of the Modern Languages Department The Linguistic Institute of Ireland (1979 – 1992) [Sylabys development, learning materials, assessment, action research, teacher training]
- Teacher, Tullamore Vocational School, Ireland (1969 – 1978)



Hanspeter von Flüe–Fleck  
Freiburg

## “Nun wünschen wir Ihnen viel Erfolg beim Einstieg in die neue Rechtschreibung!”<sup>1</sup>

Von Einführungen, Ratgebern und Übersichten zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung

Am 1. Juli 1996 wurde die zwischenstaatliche Absichtserklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung von Deutschland, Österreich und der Schweiz unterzeichnet. Seit dem 1. August 1998 werden die neuen Regeln und Schreibweisen gemäss dem Empfehlungen der EDK in allen öffentlichen Schulen der Schweiz gelehrt, wobei bis zum Ende des Schuljahres 2004/05 bei der Korrektur die alten Formen noch als richtig toleriert werden. Die neue Rechtschreibung ist also nicht nur beschlossene Sache, sie ist seit dem laufenden Schuljahr flächendeckend auch in den schweizerischen Schulstuben präsent. Wie hat der Buchmarkt auf diese Situation reagiert? In einer Serie von drei Artikeln sollen ausgewählte Neuerscheinungen aus den Bereichen Schulwörterbücher, Ratgeber und didaktisches Material anhand exemplarischer Analysen vorgestellt werden. Als Ziel dieser Artikel wird angestrebt, Lehrpersonen eine kleine Übersicht über neu erschienenen Material zu geben und gleichzeitig Entscheidungsgrundlagen für Anschaffung, Gebrauch und Empfehlungen (z.B. an die Adresse von Eltern und Schülern) dieser Neuerscheinungen bzw. Neuauflagen zu liefern. In einem ersten Teil haben wir uns u.a. mit Schweizer Schulwörterbüchern etwas eingehender auseinandergesetzt<sup>2</sup>. Im zweiten Teil der Serie soll nun eine Auswahl der zahlreich erschienenen Einführungen, Ratgeber und Übersichten präsentiert werden.

### 1. Auswahl und Zielpublikum

Die Einführung der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung – nicht zuletzt von den Verlagen selbst in apokalyptischen Visionen als entscheidender Stoss in Richtung Untergang der Branche missdeutet – hat im Bereich der Einführungen, Ratgeber und Übersichten eine erstaunliche Vielfalt von Produktionen hervorgebracht: es ist kaum möglich, die Gesamtheit der Neuerscheinungen zu überblicken. Wir haben versucht, bei unserer Auswahl die wichtigsten Publikationen einschlägiger Verlage zu berücksichtigen, Vollständigkeit wurde dabei aber nicht angestrebt. Vielmehr liessen wir uns lenken von Überlegungen zur möglichen Zusammensetzung und zu den Bedürfnissen des Zielpublikums.

Wer braucht im Hinblick auf die Einführung der neuen deutschen Rechtschreibung solche Einführungen, Ratgeber oder Übersichten? Rechtschreibung brauchen alle Leute, die schreiben. Also sind auch alle Deutschschreibenden Menschen von der Neuregelung betroffen und diese sind auf einer ersten Ebene auch einmal als potenzielle Leserschaft (und Käuferschaft) zu betrachten. Es braucht für dieses Zielpublikum also einfache, leicht zugängliche Einführungen ins Thema, mit einem Minimum an Theorie und einem Verzeichnis von Neuerscheinungen, das die alltagspraktischen Bedürfnisse dieser Lesergruppe zu befriedigen vermag.

Neben dem Mann bzw. der Frau von

der Strasse denken wir als Zielpublikum auch an im weitesten Sinne professionelle Schreiber und Schreiberinnen, also an Leute, von denen von Berufes wegen erwartet wird, dass sie korrekt zu schreiben vermögen (z.B. in Sekretariats-, Verwaltungs- oder kaufmännischen Berufen). Einen Spezialfall stellen in diesem Zusammenhang natürlich die Lehrpersonen dar. Von ihnen wird nicht nur rechtsschreiberische Sattelfestigkeit im produktiven Bereich erwartet, sondern auch, dass sie die neuen Regeln kompetent vermitteln und nach der neuen Rechtschreibung korrigieren können. Das potenzielle Zielpublikum unserer Einführungen, Ratgeber und Übersichten lässt sich nach den Bereichen, in denen diese Publikationen rezipiert werden, in drei Gruppen einteilen: Menschen, die sich für den privaten Gebrauch – sozusagen freiwillig – mit der neuen Rechtschreibung vertraut machen möchten und Leute, von denen man auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit erwartet, dass sie die neue Rechtschreibung demnächst anwenden können sowie darunter schliesslich die Lehrpersonen, die sich nicht nur rezeptiv und produktiv, sondern auch didaktisch mit dem Neuen auseinanderzusetzen haben.

## 2. Rechtschreibung für jedermann

Verlockend sind sie, die Überschriften und Untertitel: *Rechtschreibung 2000* (Heller, <sup>2</sup>1996) weist voraus ins nächste Jahrtausend, *Alle Regeln auf einen Blick* (Stang, 1996) verspricht Übersichtlichkeit und Beherrschbarkeit oder *Das Wichtige kurz und bündig* (Eisenberg 1996), das ahnen lässt, dass man sich hier wohl auf äusserst ökonomischem Weg zur neuen Rechtschreibung hinführen lassen kann. Was aber leisten solche allgemeinen Einführungen wirklich für unsere erste Zielgruppe, den Mann bzw. die Frau von der Strasse?

Vergleichen lassen sich zunächst vom Umfang, vom Inhalt und von der Aufmachung her *Die neue Rechtschreibung* (Eisenberg, 1996), *Was muss ich über die neue Rechtschreibung der deutschen Sprache wissen?* (Götze, 1996), *Rechtschreibung 2000* (Heller, <sup>2</sup>1996) und der *Leitfaden zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung* (Schweizerische Bundeskanzlei, 1998). In Tabelle 1 sind Umfang, Preis und besondere Merkmale zum Vergleich zusammengefasst.

**Tabelle 1: allgemeine Einführungen**

Literaturangabe	Umfang	Preis	besondere Merkmale
Eisenberg 1996	24 S.	DM 5.20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: schwarz–weiss, eng beschriebene Seiten, grafisch unschön ausgearbeitete Tabellen</li> <li>• Aufbau: 2 Teile: Hintergrundwissen und Wörterverzeichnis</li> <li>• Wörterverzeichnis (9 S.): keine Angaben über Auswahlkriterien, auffällig viele Anglizismen</li> <li>• Hinweise für Lehrpersonen</li> </ul>
Götze 1996	31 S.	Fr. 7.50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: angenehme, lockere, schlichte Darstellung, blaue Balken als Gestaltungsmittel</li> <li>• Aufbau: Orientierung an den 6 Bereichen, in denen die Neuregelung zu Änderungen führt, kein Wörterverzeichnis</li> <li>• am Schluss 5 Diktate (1 korrigiert nach neuer Schreibung, 4 nach alter und neuer Schreibung); keine didaktischen Hinweise betreffend den Einsatz von Diktaten im Rechtschreiberwerb</li> </ul>
Heller <sup>2</sup> 1996	70 S.	Fr. 12.30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: relativ eng beschriebene Seiten, Beispiellisten und Wörterverzeichnis mit grauen Raster unterlegt, rote Balken als Mittel zur Gliederung</li> <li>• Aufbau: 2 Teile: Hintergrundwissen und Wörterverzeichnis</li> <li>• Wörterverzeichnis (45 S.): keine Angaben über Auswahlkriterien, relativ umfangreich</li> </ul>
Schweizerische Bundeskanzlei 1998	67 S.	Fr. 6.–	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: lockerer Satz (genügend Platz für Notizen), rote Balken als Gestaltungsmittel</li> <li>• Aufbau: 2 theoretische Kapitel, Regelteil und Wörterliste</li> <li>• Wörterverzeichnis: ca. 800 Wörter des Alltagswortschatzes, aber auch Verwaltungs- und Rechtssprache</li> </ul>

Die vier in der Tabelle 1 vergleichend nebeneinander gestellten Broschüren sind selbstverständlich nicht exklusiv für den privaten Gebrauch reserviert. Alle vier machen explizit oder implizit Hinweise auf ein mögliches schulisches Zielpublikum. Im *Leitfaden* (Schweizerische Bundeskanzlei, 1998) werden zudem hauptsächlich in der Verwaltung arbeitende Personen angesprochen und in *Rechtschreibung 2000* steht als Umschreibung des intendierten Leserkreises: “In erster Linie ist hierbei an Lehrerinnen und Lehrer aller Fachrichtungen und an ihre Schüler und Schülerinnen ge-

dacht sowie an deren Eltern; darüber hinaus an Verwaltungsangestellte und Beamte und natürlich an alle, die in schreibtechnischen Berufen arbeiten” (Heller, <sup>2</sup>1996: 5). Hierzu ist allerdings zu bemerken, dass Heller (<sup>2</sup>1996) keinerlei methodisch–didaktische Hinweise enthält, welche die Ankündigung im Vorwort bezüglich einer Ausrichtung auf Lehrpersonen bestätigen würde. Wichtig ist hier einfach, dass alle vier aufgeführten Werke nicht nur, aber auch für den Einsatz im

Privaten tauglich sind. *Die neue Rechtschreibung* (Eisenberg, 1996) bietet, wie im Untertitel versprochen, das “Wichtige kurz und bündig”. Die spartanische Aufmachung und die eigenwillige Auswahl bei der Zusammenstellung des Wörterverzeichnisses (gehören Wörter wie *Artdirektor*, *Fonotechnik* oder *Roundtable* wirklich zum “Grundwortschatz” (Eisenberg, 1996: 16)?), bewirken, dass die Broschüre unseres Erachtens nur sehr bedingt dazu beiträgt, “den Übergang auf die neue Orthographie im Alltag des Schreibens zu sichern, ihn so unaufwendig

wie irgend möglich zu machen” (Eisenberg, 1996: 3). Das Büchlein von Götze (1996) überzeugt hingegen durch eine sehr angenehme Grafik, allerdings fehlt hier als Ergänzung der Beispiellisten im Regelteil ein Wörterverzeichnis zum Nachschlagen von Zweifelsfällen. In den Übungsdiktaten am Schluss – für wen sie auch immer gedacht sein mögen – stellten wir eine künstliche Häufung von mit der Neuregelung sich ändernden Schreibungen fest (z.B. 68 Änderungen in den 14 Sätzen des ersten Diktates). Dies könnte bei den Benutzern und Benutzerinnen dieser Publikation den falschen Eindruck erwecken, dass die Neuregelung auch in authentischen Texten zu derart vielen Änderungen führt, was ja bekanntlich überhaupt nicht der Fall ist. *Rechtschreibung 2000* bietet einen guten Überblick über die neuen Regeln und Schreibweisen. Das recht umfangreiche Wörterverzeichnis leistet gute Dienste. Für einen möglichen Einsatz in der Schweiz gilt es aber für alle drei bisher beschriebenen Publikationen zu monieren, dass die schweizerischen Besonderheiten in der Rechtschreibung nicht berücksichtigt sind. In dieser Beziehung ist die äusserst sachkundig, allgemeinverständlich und handlich gestaltete Broschüre der Bundeskanzlei positiv hervorzuheben. Die didaktisch gut aufbereiteten Informationen, die angenehm lockere Seitengestaltung, die auch genügend Platz für persönliche Notizen lässt, und der günstige Preis machen den *Leitfaden* zu einem hervorragenden Arbeitsinstrument für jedermann. Vergleicht man zum Schluss noch den Informationsgehalt der vier Publikationen, wird man feststellen, dass der *Leitfaden* der Bundeskanzlei und Heller (<sup>2</sup>1996) den anderen beiden deutlich überlegen sind – mit erneut leichten Vorteilen für den *Leitfaden*, der z.B. auf die Darstellung der für die Schweiz nicht geltenden Regeln für die ß-Schreibung verzichtet und dafür dem auf Grund der Sprachkontakt-

situation sensiblen Bereich der Fremdwortschreibung ein eigenes Kapitel zugesteht (vgl. Schweizerische Bundeskanzlei, 1998: 22f.).

Neben diesen kompakten Einführungen haben wir für den privaten Gebrauch noch zwei mit Übungen angereicherte Publikationen genauer angeschaut. Auf den ersten Blick scheint *Die neue Rechtschreibung* (Stang, 1996) nicht direkt mit *Der Delfin im Jogurt lässt grüßen* (Kotlarz, 1997) vergleichbar zu sein. Bei näherem Hinsehen ergeben sich dann aber doch genügend Parallelen, die einen Vergleich rechtfertigen: trotz sehr verschiedenem Format<sup>3</sup> haben beide einen Umfang von knapp 100 Seiten, beide enthalten einen Überblick über die neuen Regeln und Schreibweisen mit allgemeinsprachlichen Beispielen, beide bieten kurze Übungen zum Neuen an – in Stang (1996) streng “Tests” genannt, in Kotlarz (1997) salopp mit “Gehversuche” überschrieben – und beide sprechen schliesslich den Leser und die Leserin direkt an, z.B.: “Bitte beachten Sie außerdem die folgenden beiden Wörter, die Ihnen künftig in zwei Varianten begegnen werden” (Stang, 1996: 13) oder: “Früher mussten Sie *im trüben fischen*, wenn Sie zu entscheiden hatten, ob Sie groß- oder kleinschreiben sollten. Heute wissen Sie, dass es ein Substantiv ist und können getrost *im Trüben fischen*” (Kotlarz, 1997: 23). Neben dem Unterschied auf der preislichen Ebene<sup>4</sup> liegen auch auf der konzeptionellen Ebene Unterschiede vor, die auch in den oben stehenden Beispielen deutlich werden: der *Delfin im Jogurt* ist sprachlich frecher, frischer und manchmal fast anbiedernd trendig aufgemacht, während *Die neue Rechtschreibung* sehr seriös, manchmal etwas allzu schulmeisterlich daherkommt. In Kotlarz (1997) werden die neuen Schreibweisen meist geschickt, manchmal in etwas bemühter Dichte in den Kommentaren zu den Regeln demonstriert und z.T.

wortspielerisch funktionalisiert. Weiter findet sich in Stang (1996) ein 1200 Einträge umfassendes Wörterverzeichnis (alte und neue Schreibung werden einander gegenübergestellt), womit das Büchlein nicht nur als Einführung ist Thema, sondern – in beschränktem Ausmass – auch zum Nachschlagen in Zweifelsfällen benutzt werden kann. Zusammenfassend kann man sagen, dass beide Publikationen zu empfehlen sind, der *Delfin im Jogurt* eher für Leute, die sich – soweit es das Thema erlaubt – auf vergnügliche, witzige (wer diese Art von Humor mag) Weise einen Überblick über die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung verschaffen wollen, Stang (1996) ist eher für eine zielgerichtete und ernsthaftere Auseinandersetzung mit dem Thema gedacht.

### 3. Hintergrundwissen für Profis

Wer sich im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit mit der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung auseinandersetzen hat, wird neben neben einem neuen Rechtschreibwörterbuch<sup>5</sup>, in dem er die neuen Schreibungen und im Theorieteil vorne die “Richtlinien zur Rechtschreibung, Zeichensetzung und Formenlehre in alphabetischer Reihenfolge” (*Duden*, <sup>21</sup>1996: 19ff.) oder “Die neuen Regeln mit Erläuterungen” (Hermann / Götze, 1996: 23ff.) findet, sich vielleicht auch über die Hintergründe der Reform orientieren wollen, um so besser zu verstehen, was warum geändert hat. Auf die grossen Rechtschreibwörterbücher wollen wir hier nicht näher eingehen<sup>6</sup>, es ist unbestritten, dass bei Schreibprofis sicher eines auf den Schreibtisch gehört – als Buch oder als CD-ROM. Uns aber interessieren hier Publikationen, die sich an ein Publikum wenden, das aus professionellem Interesse Hintergrundinformationen zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung sucht.

Zu diesem Zweck wollen wir aus der grossen Menge einschlägiger Publikationen deren fünf vergleichen und hinsichtlich ihrer Eignung für den oben beschriebenen Benutzerkreis untersuchen. Es handelt sich dabei um *Stichwort Rechtschreibreform* (Bauer, <sup>2</sup>1996), *Die neue amtliche Rechtschreibung* (Duden, 1997), *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung* (Gallmann / Sitta, 1996a), *Rechtschreibung 2000* (Heller, <sup>2</sup>1996; vgl. auch oben) und – erneut (vgl. auch oben) – den *Leitfaden zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung* (Schweizerische Bundeskanzlei, 1998). In Tabelle 2 sind Umfang, Preis und besondere Merkmale der untersuchten Werke zum Vergleich zusammengestellt.

Die fünf in der Tabelle 2 vergleichend nebeneinander gestellten Publikationen sind selbstverständlich nicht exklusiv für den Gebrauch durch professionelle Schreiber und Schreibenden reserviert. Ein Zitat aus dem Vorwort der *Neuregelung der deutschen Rechtschreibung* soll stellvertretend für alle vier das Zielpublikum umschreiben: “Wer sich bei seinem Schreiben der neuen Regeln bedienen will, wird in erster Linie den Rechtschreibduden<sup>7</sup> konsultieren und dort die notwendige, zuverlässige Auskunft erhalten. Für diejenigen, die darüber hinaus genauere Informationen über die Neuregelung sowie über ihre Hintergründe suchen, ist das hier vorliegende Taschenbuch bestimmt” (Gallmann / Sitta, 1996a: 5). Wir wollen für unsere Überlegungen einmal davon ausgehen, dass sich beruf-

lich mit dem Schreiben befassende Leute am ehesten an solchen Hintergrundinformationen interessiert sein dürften, bzw. müssten.

Wer sich für die historischen Hintergründe der Reform interessiert, findet in Bauer (<sup>2</sup>1996) in leicht zugänglicher Form die nötigen Informationen. Besonders positiv fällt auf, dass hier der Blick auch über den Tellerrand des Deutschen hinaus auf die Orthographiediskussion in anderen europäischen Ländern gerichtet ist. Dieser Exkurs “in ein paar Nachbarländer – Italien, Spanien, Frankreich und England – soll zeigen, dass Orthographie nicht unbedingt schwierig sein muss, dass sie aber auch noch viel schwieriger sein kann als bei uns” (Bauer, <sup>2</sup>1996: 30): die Diskussion um die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung<sup>8</sup>, vielerorts polemisch und nicht sachgerecht geführt, wird hier auf angenehme und vernünftige Art relativiert. Der Regelteil folgt – wie in den anderen vier Publikationen auch – im Wesentlichen den sechs Bereichen, in denen die Neuregelung zu Änderungen geführt hat: Laute und Buchstaben, Gross- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung, Worttrennung und Bindestrich. Die Darstellung ist schlicht und relativ trocken, aber in der Sache völlig korrekt.

Die beiden Duden-Taschenbücher sind, obwohl äusserlich auf den ersten Blick fast identisch, inhaltlich sehr verschieden. *Die neue amtliche Rechtschreibung* (Duden, 1997) ist, wie im Titel erwähnt, hauptsächlich ein amtlicher Text, der die Regeln und das Wörterverzeichnis nach der zwischenstaatlichen Absichtserklärung vom 1. Juli 1996 wiedergibt. So wie sich diese Beschreibung liest, ist auch der Inhalt im Buch präsentiert. Der in Paragraphen gegliederte Regelteil ist mit dem Regelteil des Rechtschreibdudens vergleichbar und das Wörterverzeichnis hat etwa den Charme eines Telefonbuchs. Positiv

**Tabelle 2: Hintergrundwissen für Profis**

Literatur- angabe	Umfang	Preis	besondere Merkmale
Bauer <sup>2</sup> 1996	103 S.	DM 12.90	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: schlicht, eher unattraktiv, im Regelteil graue und rote Raster als Gestaltungsmittel</li> <li>• Aufbau: 4 Teile: geschichtlicher Abriss (S. 7–39), Regelteil (S. 40–95), Folgen der Reform (S. 96–99) und Anhang mit weiterführender Literatur (v.a. historisch ausgerichtet) und einem kurzen Wörterverzeichnis</li> <li>• erwähnenswert: Ausblick auf die Orthographie in anderen europäischen Ländern</li> </ul>
Duden 1997	281 S.	Fr. 9.90	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: ganzes Buch durchgehend schwarz–weiss, eng beschriebene Seiten, kleine Schrift, unattraktiv</li> <li>• Aufbau: 3 Teile: Regelteil (S. 15–100), Wörterverzeichnis (S. 103–275), Register (279–281)</li> <li>• erwähnenswert: enthält den Originalwortlaut des neuen amtlichen Regelwerkes und das amtliche Wörterverzeichnis</li> </ul>
Gallmann / Sitta 1996a	316 S.	Fr. 18.–	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: relativ eng beschriebene Seiten, Fotos und Schemas zur Illustration, im Regelteil blauer Raster als Gestaltungsmittel</li> <li>• Aufbau: 3 Teile: Geschichte, Stellenwert und Systematik unserer Rechtschreibung (S. 15–62), Regelteil (S. 63–256 Wörterverzeichnis (S. 259–316)</li> <li>• erwähnenswert: inhaltlich praktisch identisch mit Gallman / Sitta (1996b)</li> </ul>
Heller <sup>2</sup> 1996	70 S.	Fr. 12.30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: relativ eng beschriebene Seiten, Beispiellisten und Wörterverzeichnis mit grauen Raster unterlegt, rote Balken als Mittel zur Gliederung</li> <li>• Aufbau: 2 Teile: Hintergrundwissen und Wörterverzeichnis</li> <li>• Wörterverzeichnis (45 S.): keine Angaben über Auswahlkriterien, relativ umfangreich</li> </ul>
Schweizerische Bundeskanzlei 1998	67 S.	Fr. 6.–	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: lockerer Satz (genügend Platz für Notizen), rote Balken als Gestaltungsmittel</li> <li>• Aufbau: 2 theoretische Kapitel, Regelteil und Wörterliste</li> <li>• Wörterverzeichnis: ca. 800 Wörter des Alltagswortschatzes aber auch Verwaltungs- und Rechtssprache</li> <li>• erwähnenswert: Berücksichtigung schweizerischer Besonderheiten</li> </ul>

zu erwähnen ist allerdings die Verweisstruktur: sowohl im Wörterverzeichnis als auch im Register wird konsequent auf einschlägige Paragraphen im amtlichen Regelwerk verwiesen, was einem den Zugang zu den Informationen erheblich erleichtert. Wers also ganz exakt mag oder wers ganz genau braucht, der ist mit diesem Taschenbuch sicher gut bedient, wer aber bloss an etwas Hintergrundinformation interessiert ist, der wird mit der undidaktischen Präsentation und der Informationsdichte in diesem Taschenbuch zu kämpfen haben. Ganz anders Gallmann / Sitta (1996a): hier sind die Informationen zur Neuregelung didaktisch aufbereitet und auf eine Weise präsentiert, die einem das Auffinden von in Frage stehenden Schreibweisen oder Regeln erleichtert. Inhaltlich gesehen ist allerdings festzuhalten, dass *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung* praktisch mit dem *Handbuch Rechtschreiben* (Gallmann / Sitta, 1996b) übereinstimmt – allerdings mit zwei gewichtigen Unterschieden: positiv zu erwähnen ist, dass im Duden-Taschenbuch ein Wörterverzeichnis mit wichtigen, häufig gebrauchten Wörtern zu finden ist, „deren Schreibung sich generell oder in bestimmten Verwendungsweisen durch die Rechtschreibreform geändert hat. Dabei wird jeweils ausführlich dargestellt, welche Gründe zur Schreibänderung geführt haben“ (Gallmann / Sitta, 1996a: 259) – dies eine Dienstleistung, die man im *Handbuch Rechtschreiben* nicht findet. Negativ zu erwähnen ist aber, dass im Duden-Taschenbuch im Gegensatz zum *Handbuch Rechtschreiben* nicht auf die schweizerischen Besonderheiten eingegangen wird: kurz, es gilt abzuwägen, ob einem ein Wörterverzeichnis oder die Berücksichtigung schweizerischer Besonderheiten wichtiger ist, ansonsten ist der Inhalt der beiden Bücher fast deckungsgleich.

Zu *Rechtschreibung 2000* lässt sich im Prinzip hier das Gleiche sagen wie

oben: es fehlen Hinweise auf schweizerische Besonderheiten. Als kurze Einführung in die neuen Regeln und Schreibweisen ist das Büchlein unter diesem Vorbehalt, wie im Vorwort angekündigt, auch für Verwaltungsangestellte oder in schreibtechnischen Berufen Arbeitende ein durchaus taugliches Hilfsmittel.

Der *Leitfaden zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung* (Schweizerische Bundeskanzlei, 1998) richtet sich im Prinzip an Verwaltungsangestellte des Bundes, ist aber auch einer breiteren Benutzerschicht zugänglich und nützlich (vgl. oben). In kompakter Form werden die Hintergründe der Entwicklungen erläutert, die zur vorliegenden Neuregelung geführt haben, und Hinweise zur Umsetzung der Reform gegeben. Besonders hervorzuheben ist, dass in diesem Teil u.a. Internet-Adressen<sup>9</sup> verzeichnet sind, unter denen man kostenlos das an die neuen Regeln angepasste Wörterverzeichnis für Microsoft Word herunterladen kann. Insgesamt stellt dieser *Leitfaden* eine didaktisch gut aufgemachte, leicht zugängliche und handliche Zusammenstellung der wichtigsten Informationen zur Neuregelung dar. Das 800 Einträge umfassende Wörterverzeichnis konzentriert sich in erster Linie auf Wörter, deren Schreibung sich durch die Neuregelung geändert hat, wobei in bewusster Abweichung von diesem Prinzip auch einige Wörter verzeichnet sind, deren Schreibung sich zwar nicht ändert, aber bei den Schreibenden erfahrungsgemäss immer wieder Unsicherheiten hervorruft. Die Einträge im Wörterverzeichnis enthalten auch immer Verweise zu den einschlägigen Paragraphen im Regelteil.

#### 4. Werkzeug für Lehrpersonen

Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung stellt an alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft die Anforderung,

in gewissen Bereichen die persönlichen (Recht-)Schreibgewohnheiten umzustellen. An die Lehrpersonen (v.a. an jene die Deutsch unterrichten) werden aber erhöhte Ansprüche gestellt: sie müssen sich mit der Reform auch unter dem didaktischen Blickwinkel auseinandersetzen. Neben den im dritten Kapitel dieses Beitrags besprochenen Publikationen für Leute, die sich von Berufes wegen mit der Reform zu beschäftigen haben, seien nun auch noch die Veröffentlichungen kurz angesprochen, die sich speziell den didaktischen Aspekten der Neuregelung widmen. Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über Preis, Umfang und besondere Merkmale der speziell an Lehrpersonen gerichteten Übersichten zur neuen Rechtschreibung.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat kurz nach der Unterzeichnung der zwischenstaatlichen Absichtserklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung eine dünne Broschüre<sup>10</sup> herausgegeben, die neben den offiziellen Texten des Abkommens eine Übersicht über die wichtigsten neuen Regeln und Schreibweisen enthält. Besonders erwähnenswert sind dabei die „Empfehlungen der EDK zur Umsetzung der Reform der deutschen Rechtschreibung“ vom 30. Mai 1996, die von allen Kantonen übernommen wurden. Dort sind die Inkraftsetzungsbestimmungen, Korrekturanweisungen und Hinweise zum Umgang mit den Lehrmitteln nachzulesen (EDK, 1996: 8ff.). In diesen Empfehlungen findet sich auch ein wichtiger Hinweis hinsichtlich des für die Schule verbindlichen orthographischen Referenzwerks: „Der Bundesratsbeschluss vom 15. Juli 1902, sich auch in der Schweiz der Duden-Orthographie anzuschliessen, behält weiterhin sinngemäss Gültigkeit. Der Duden bleibt – auch in seiner 21. Auflage – massgebendes Referenzwerk für alle Rechtschreibfragen im Schulunter-

**Tabelle 3: Übersichten für Lehrpersonen**

Literaturangabe	Umfang	Preis	besondere Merkmale
EDK 1996	48 S.	Fr. 3.50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: einfach, lockere Darstellung, im Regelteil graue Raster als Gestaltungsmittel, Format A4</li> <li>• Aufbau: 4 Teile: amtlicher Teil mit dem Text der Absichtserklärung und den Empfehlungen der EDK zur Umsetzung der Reform, Überblick über die Neuregelung, Hinweise zur didaktischen Umsetzung und Literaturhinweise (zu Rechtschreibung, Rechtschreibdidaktik und Rechtschreibreform)</li> <li>• erwähnenswert: Die Empfehlungen der EDK sind auch auf Französisch abgedruckt und auch für den Überblick über die neuen Regeln liegt eine französische Zusammenfassung vor.</li> </ul>
Eisenberg 1996	24 S.	DM 5.20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: schwarz–weiss, eng beschriebene Seiten, grafisch unschön ausgearbeitete Tabellen</li> <li>• Aufbau: 2 Teile: Hintergrundwissen und Wörterverzeichnis</li> <li>• Wörterverzeichnis (9 S.): keine Angaben über Auswahlkriterien, auffällig viele Anglizismen</li> <li>• Hinweise für Lehrpersonen</li> </ul>
Gallmann / Sitta 1996b	216 S.	Fr. 29.40 (Schulpreis: Fr. 23.50)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmachung: theoretischer Teil mit Abbildungen und Schemas illustriert, Regelteil sehr dicht bedruckt mit rotem Raster als Gestaltungsmittel, Format A4</li> <li>• Aufbau: 3 Teile: theoretischer Teil (Geschichte und Stellenwert der Rechtschreibung und System unserer Rechtschreibung), Regelteil, Anhang (grammatische Fachausdrücke sowie Sach- und Wortregister)</li> <li>• erwähnenswert: ausserordentlich ausführlicher Regelteil mit dichtem Verweisnetz und ausführlichen didaktischen Hinweisen</li> </ul>

richt“ (EDK, 1996: 9). Der Regelteil bietet eine gute, wenn auch sehr kurze Übersicht über die wichtigsten Änderungen, wobei der *Leitfaden* der Bundeskanzlei (vgl. oben) oder das *Handbuch Rechtschreiben* (Gallmann / Sitta, 1996b; vgl. unten) hier für Lehrpersonen zweifelsfrei bedeutend informativer sind.

Die Broschüre *Die neue Rechtschreibung* (Eisenberg, 1996) bietet unseres Erachtens inhaltlich zu wenig, als dass sie für Lehrpersonen ein nützliches Arbeitsinstrument sein könnte. Die kurzen didaktischen Hinweise beschränken sich auf methodische Hinweise zum Rechtschreibtraining, die weder Neues noch Grundsätzliches beinhalten. Das Büchlein – eigentlich als “Hilfe bei der Umstellung der Korrekturpraxis gedacht” (Eisenberg, 1996: 3) – vermag den Erwartungen, die vom Untertitel und vom Vorwort geweckt werden, nicht standzuhalten: die “praktischen Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer” (Untertitel) sind nur an einem kleinen Ort zu finden und das Wörterverzeichnis kann nicht der “schnellen Orientierung” dienen (Eisenberg, 1996: 3), weil es nicht

durch Verweise mit dem Regelteil verknüpft ist.

Das *Handbuch Rechtschreiben* (Gallmann / Sitta, 1996b)<sup>11</sup> sollte unseres Erachtens zum Pflichtbestand jeder Lehrzimmer–Bibliothek gehören und ist ein Gewinn für die private Handbibliothek zumindest jeder Lehrperson, die Deutsch unterrichtet. Nach einer theoretischen Einführung ins Thema, werden akribisch genau, detailreich und mit zahlreichen Beispielen illustriert die neuen Regeln und Schreibweisen erklärt und immer wieder in den grösseren Zusammenhang (Stichwort: Prinzipien – Regeln – Einzelfestlegungen) gestellt. Das dichte Verweisnetz garantiert eine gute Orientierung im doch etwas gar dichten Regeldschungel. Die grundsätzlichen Informationen zum Rechtschreiben im Teil II des Buches (Gallmann / Sitta, 1996b: 25ff.) und die “Didaktischen Hinweise” am Schluss jedes Kapitels im Regelteil machen das *Handbuch Rechtschreiben* zu einem für den Bereich Rechtschreiben wichtigen Referenzwerk für die Lehrpersonenaus– und –fortbildung. Dass in diesem Buch zudem die

schweizerischen Besonderheiten in der Rechtschreibung berücksichtigt sind (z.B. Fremdwort– oder ss–Schreibung), ist ein weiteres Argument dafür, dass wir das *Handbuch Rechtschreiben* allen Lehrpersonen, die sich didaktisch mit der Umsetzung der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung auseinandersetzen müssen, uneingeschränkt zur Anschaffung empfehlen können.

## 5. Fazit

Wir haben uns bei der Auswahl und der Betrachtung der zahlreich erschienenen Einführungen, Ratgeber und Übersichten zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung am möglichen Zielpublikum orientiert. Zusammenfassend kann man sagen, dass der *Leitfaden zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung* der Bundeskanzlei für alle eingangs definierten Zielgruppen eine gute Übersicht bietet und auch als Nachschlagewerk mit beschränktem Einsatz im privaten wie auch im beruflichen Bereich wertvolle Dienste leisten kann – dies nicht nur wegen seinem fast unschlagbaren Preis–Leistungsverhältnis, sondern auch auf Grund der hohen Qualität von Inhalt und Aufmachung. Wer nicht nur Informationen über die Neuregelung nachlesen, sondern sein erworbenes Wissen auch gleich anwenden will, dem seien je nach Präferenz bezüglich dem Stil der Informationsvermittlung *Die neue Rechtschreibung* (Stang, 1996) oder *Der Delfin im Joghurt lässt grüßen* (Kotlarz, 1997) empfohlen. *Stichwort Rechtschreibung* (Bauer,<sup>2</sup>1996) bietet neben den Regeln für die neuen Schreibungen auch solides und leicht zugängliches historisches Hintergrundwissen zur Rechtschreibung im Allgemeinen und zur Reform der deutschen Rechtschreibung im Besonderen. Für Lehrpersonen ist wie oben erwähnt das *Handbuch Rechtschreiben* ein fast unverzichtbares Nachschlagewerk für

Rechtschreibfragen. Wichtig ist zum Schluss festzuhalten, dass es sich bei allen diesen Publikationen um Einführungen oder Übersichten zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung und nicht um Wörterbücher handelt. Sie stellen keineswegs einen Ersatz für ein gutes Rechtschreibwörterbuch dar, auch wenn sie zum Teil mit Wörterverzeichnissen ausgestattet sind.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Stang (1996:8)

<sup>2</sup> vgl. VON FLÜE–FLECK, H.: *Von abzocken bis Zucchetti: Schulwörterbücher im Vergleich*, in: *Babylonia* 4/1998, p. 58–63.

<sup>3</sup> Kotlarz (1997) nur ca. 10x15 cm (entspricht etwa halbem Taschenbuchformat)

<sup>4</sup> Der Preis für Stang (1996) ist mit Fr. 12.50 mehr als doppelt so hoch wie der für Kotlarz (1997) mit Fr. 5.–.

<sup>5</sup> z.B. *Duden* (2<sup>1</sup>1996) oder Hermann / Götze (1996)

<sup>6</sup> vgl. dazu z.B. NIEDERHAUSER, J.: *Rechtschreibung: welche Arbeitsmittel? Die neuesten Wörterbücher unter der Lupe*, in: *Babylonia* 3/1996, p. 76–78; oder: ZIMMER, D.E.: *Beschreibung eines Kampfes. Im Ringen Duden gegen Bertelsmann um die richtige deutsche Rechtschreibung verliert das Publikum*, in: *Die Zeit* Nr. 40 vom 27.9.96; oder: GÜNTHER, H.: *Duden und Bertelsmann. Vom rechten Schreiben eines Wörterbuchs zu einer neuen Orthographie*, in: *Sprachreport* 4/1996, p. 1–5.

<sup>7</sup> Es ist nicht weiter erstaunlich, dass in einer Publikation des Dudenverlages nur der Rechtschreibduden erwähnt wird. Deshalb sei der Objektivität halber festgehalten, dass auch andere Rechtschreibwörterbücher auf dem Markt erhältlich sind. Vgl. dazu auch Anm. 5 und 6.

<sup>8</sup> materialreich dokumentiert u.a. in: ZABEL, H. (1996): *Keine Wüteriche am Werk. Berichte und Dokumente zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung*, Hagen, Reiner Padliger Verlag.

<sup>9</sup> <http://www.eu.microsoft.com/germany/office/word/download.htm>; oder: <http://www.eu.microsoft.com/germany/office/word/rechtsch.htm>

<sup>10</sup> vgl. auch: VON FLÜE–FLECK, H.: *EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (Hg.) (1996): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung, Bern, EDK*, in: *Babylonia* 3/1996, p. 79. [Besprechung]

<sup>11</sup> vgl. auch: VON FLÜE–FLECK, H.: *Gallmann, Peter / Sitta, Horst (1996): Handbuch Rechtschreiben, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich*, in: *Babylonia* 3/1996, p. 79. [Besprechung]

### Literaturverzeichnis

BAUER, G. (2<sup>1</sup>1996): *Stichwort Rechtschreibreform*, München, Heyne (= Heyne Sachbuch 19/4076).

*Duden* (2<sup>1</sup>1996). *Rechtschreibung der deutschen Sprache*, hg. von der Dudenredaktion, Mannheim u.a., Dudenverlag (= Der Duden in 12 Bänden; Bd. 1).

*Duden* (1997). *Die neue amtliche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis nach der zwischenstaatlichen Absichtserklärung vom 1. Juli 1996*, Mannheim u.a., Dudenverlag (= Duden–Tb. 28).

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (Hg.) (1996): *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung*, Bern, EDK (= Dossier 42). [Bestelladresse: Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, 3001 Bern]

EISENBERG, P. (1996): *Die neue Rechtschreibung. Das Wichtige kurz und bündig. Mit praktischen Hinweisen für Lehrerinnen und Lehrer*, Hannover, Schroedel.

GALLMANN, P. / SITTA, H. (1996a): *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung: Regeln, Kommentar und Verzeichnis wichtiger Neuschreibungen*, Mannheim u.a., Dudenverlag (= Duden–Tb. 26).

GALLMANN, P. / SITTA, H. (1996b): *Handbuch Rechtschreiben*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

GÖTZE, L. (1996): *Was muss ich über die neue Rechtschreibung der deutschen Sprache wissen? Informationen, Regeln und Diktate*, Ismaning, Verlag für Deutsch.

HELLER, K. (2<sup>1</sup>1996): *Rechtschreibung 2000. Die aktuelle Reform. Wörterliste der geänderten Schreibungen*, Stuttgart u.a., Ernst Klett.

HERMANN, U. / GÖTZE, L. (1996): *Die neue deutsche Rechtschreibung*, Gütersloh, Bertelsmann Lexikon Verlag.

KOTLARZ, H. (1997): *Der Delfin im Jogurt lässt grüßen. Gehversuche in der neuen Rechtschreibung*, München, Manz.

Schweizerische Bundeskanzlei (Hg.) (1998): *Leitfaden zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung*, Bern, EDMZ. [Bestelladresse: EDMZ, 3000 Bern, Fax: 031 992 00 23 (Bestellnr.: 104.627d)]

STANG, Ch. (1996): *Die neue Rechtschreibung. Alle Regeln auf einen Blick*, München, Humboldt–Taschenbuchverlag (= Humboldt–Tb. 1084).

### Hanspeter von Flüe–Fleck

Dr. phil., arbeitet als Sprachwissenschaftler am Seminar für Germanische Philologie der Universität Freiburg / CH und ist seit 1993 Mitglied des Redaktionskomitees von *Babylonia*.

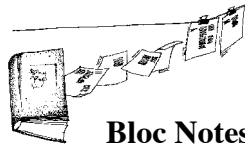
Pendant la période 1991-1997, l'équipe EIP a réussi à atteindre les objectifs fixés au début de l'exercice, à construire une entreprise de qualité et à offrir un service professionnel connu et reconnu par le corps enseignant, les directions d'école et les autorités scolaires cantonales. Ses prestations sont également appréciées en Suisse et à l'étranger.



L'équipe EIP tient beaucoup à ce que la qualité des programmes, prestations et services offerts puissent être maintenus à leur niveau actuel et que les échanges d'enseignants continuent à s'intensifier partout en Suisse au cours des années à venir. Aussi elle souhaite que le plus grand nombre d'enseignants qualifiés aient l'occasion de vivre une expérience à l'étranger. Ainsi, elle a formulé „**Dix recommandations et mesures en vue de la promotion des échanges d'enseignants**”

*Vous pouvez obtenir le rapport à l'adresse suivante:*

wbz/cps, Bruchstrasse 9a, Postfach, 6000 Luzern 7, Tél.: +41 - 41 - 249 99 10 • Fax: +41 - 41 - 240 00 79 • e-mail: [ila-eip@wbz-cps.ch](mailto:ila-eip@wbz-cps.ch)



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

**WERLEN, I. (Hg.) (1998):** *Mehrsprachigkeit im Alpenraum, Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg, Verlag Sauerländer (= Sprachlandschaft; Bd. 22).*



Im neusten Band der Reihe "Sprachlandschaft" sind die Tagungsakten eines Kolloquiums zum Thema "Mehrsprachigkeit im Alpenraum" vereinigt, das 1994 vom

Universitären Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit (UFM) der Universität Bern in Brig/VS veranstaltet wurde. Das Ziel war eigentlich eine interdisziplinär angelegte Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit im gesamten Alpenraum: die Überschreitung der geografischen Grenzen ist mit Beiträgen zur Situation in der Schweiz (Wallis, Graubünden), Italien (Südtirol, Friaul, Aostatal) und Österreich (Burgenland, Kärnten) gelungen, der interdisziplinäre Ansatz hingegen "konnte wegen kurzfristiger Absagen mehrerer eingeladener Referenten aus Geographie, Ökonomie und Demographie leider nicht ausreichend verwirklicht werden" (S. 8). Im Folgenden sollen v.a. die die Schweiz betreffenden Beiträge etwas genauer vorgestellt werden.

### Einführung

In seinem Einführungsbeitrag gibt Iwar Werlen eine kurze, aber sehr informative Übersicht zur Mehrschichtigkeit des Problems der Mehrsprachigkeit im Alpenraum: er geht den Untersuchungsgegenstand von drei Zugangsrichtungen her an: Besiedlungsgeschichte, politische Geschichte (Bildung der Nationalstaaten) und Wirtschaftsgeschichte (Industrialisierung, Tertiarisierung). Im Anschluss vertieft Hans Goebel mit

seinen "Vergleichenden ethnolinguistischen Betrachtungen zu den romanischen Minderheiten im Alpenraum" aus linguistischer Sicht die Ausführungen von Werlen. Goebel argumentiert, wie im Titel seines Beitrags expliziert, ethnolinguistisch und nicht inner- oder geolinguistisch. Aus schweizerischer Perspektive interessieren v.a. seine Ausführungen zur Mehrsprachigkeit der Bündnerromanen. Hier beschäftigt er sich in erster Linie mit der Rolle von Rumantsch grischun im Rahmen der Sprachstandardisierung und misst der neuen rätoromanischen Schriftsprache (zusammen mit Ladin dolomitan) das Potenzial zu, eine "gewisse Vorbildwirkung" (S. 27) für andere alpine Minoritäten zu haben. Er weist auf die wichtige Rolle von Schule und Medien hin, wo "eine äquilibrierte, funktionale Mehrsprachigkeit und vor allem Mehr-Schriftigkeit vermittelt und auf Dauer gepflegt wird, die allerdings keineswegs [...] spannungs- oder konfliktfrei sein muss" (S. 27): eine externe, sicher nicht unwillkommene Bestätigung der Politik der Lia rumantscha. Die Sprachsituation in der Deutschschweiz wird von Goebel an einigen Stellen zu Vergleichszwecken herangezogen. Er versucht dabei u.a. neben dem 1959 von Ferguson geprägten, seit langem zum festen Bestandteil des linguistischen Fachwortschatzes gehörenden Begriff "Diglossie" für die Beschreibung der Situation in der Deutschschweiz den Terminus "Synglossie" einzuführen: ein interessanter Ansatz, der die hierarchische Begriffsstruktur von "Diglossie" aufzuheben versucht – eine Leistung, die allerdings schon der Begriff "mediale Diglossie" zu erbringen vermag.

### Wallis

Gabriela Fuchs hat stichprobenartig zwölf Gemeinden im deutschsprachi-

gen und im französischsprachigen Wallis besucht und damit die "Öffentliche Präsenz der jeweils anderen Landessprache im Kanton Wallis" zu untersuchen versucht. Die Untersuchung hat ergeben, dass in den beiden Sprachgebieten des Kantons das Vorhandensein jeweils anderssprachiger Symbole nur an einem kleinen Ort zu finden ist und dass die Verwendung der zweiten Landessprache in den seltensten Fällen einem Bewusstsein um die kantonale Zweisprachigkeit entspringt, sondern – wenn es sich nicht um «historische Relikte» oder um Zeugen der «Belle Epoque» handelt – wirtschaftlichen Überlegungen (S. 139). Die vorliegende Untersuchung greift ein selten seriös linguistisch betrachtetes, um so öfter aber von Sprachpflegern und Sprachpolitikern instrumentalisiertes Thema auf. Gerade deswegen wäre eine etwas eingehendere Auseinandersetzung mit ebendieser Facette des Phänomens ebenso wünschenswert gewesen wie eine theoretisch tiefergreifende Auseinandersetzung mit der verwendeten Terminologie. Weiter kann in gewissen Partien dieses Beitrags durch die sehr starke Beschränkung der Untersuchungsoptik der falsche Eindruck entstehen, dass gewisse gesamtschweizerische Erscheinungen (z.B. der Einfluss des Französischen auf den schweizer(hoch-)deutschen Wortschatz) spezifisch walliserisch seien (z.B. S. 135ff.). Der Beitrag "Sprachartistik im Oberwallis – das «creative code switching» bei Mehrsprachigen" von Kurt Schnidrig ist noch akzentuierter der rein walliserischen Perspektive verschrieben. Beschrieben wird die Fähigkeit der deutschsprachigen Walliser, fremde Sprachformen in ihren Dialekt aufzunehmen. Weiter plädiert Schnidrig für eine andere Art des Fremdsprachenunterrichts, die auf einer "ganz neuen Sprachpsycho-

logie" (S. 143) beruht. Was der Autor hier als "neu" anpreist, gilt in der Fremdsprachendidaktik jedoch schon lange als unbestritten, ebenso wie die zugegebenermassen bedauerliche Feststellung, dass diese Forschungserkenntnisse noch nicht in der gewünschten Breite an der Unterrichtsfront umgesetzt werden. Dass Walliserdeutsch auf Grund der zahlreichen fremdsprachlichen Einflüsse als Basis für dem Fremdspracherwerb eine besondere Stellung einnehmen könnte, wäre weiter nicht nur zu behaupten, sondern mit Forschungsergebnissen zu belegen und mit der Sprachsituation in anderen dialektalen Sprachkontaktgebieten in Zusammenhang zu bringen.

### **Graubünden**

In seinem Beitrag "Sprachkontakt = Sprachwechsel. Deutsch und Romanisch in Graubünden" geht Clau Solèr unter Ausklammerung der Problematik des Italienischen in Graubünden der Frage der Zweisprachigkeit der Romanischbündner nach. In gewohnt zuverlässiger Manier definiert Solèr zunächst die Ausgangslage (Fragestellung: Wann werden Menschen in einem mehrsprachigen Staat überhaupt mehrsprachig?), um sich dann vor diesem Hintergrund mit dem Phänomen der deutsch-romanischen Zweisprachigkeit in Graubünden zu beschäftigen. Er kommt zum Schluss, dass man heute "bezüglich der Kompetenz von einem ausgeglichenen individuellen Bilinguismus" (S. 153) ausgehen kann, wobei das Romanische gesellschaftlich und funktional als stark minorisiert zu betrachten ist. Interessant ist dabei, dass Solèr den Ansatz des "individuellen Zeichenbestandes" (S. 161f.) auf die Zweisprachigkeit der Rätoromanen anwendet und so für eine "globalere Sicht von einem einzigen System (mentale Symbiose) mit differenzierter, sprachlicher Realisierung anstelle einer kaum sichtbaren Trennung von zwei theoretisch möglichen Formen [deutscher

Bündnerdialekt und Rätoromanisch], die sich immer mehr angleichen, und zwar subtil und intensiv" (S. 162), plädiert: eine Betrachtungsweise, die Richtung Kreolisierung geht und hinsichtlich der Situation im Bündnerland sicher weiter beobachtet und erforscht werden sollte (Stichwort: Sprachwandel).

### **Andere Gebiete**

Zwei Aufsätze in diesem Sammelband befassen sich mit der Sprachsituation im Aostatal. Roland Bauer führte "Soziolinguistische Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit im Aostatal" durch und versuchte mittels Fragebogen die Profile der patois-sprechenden Bevölkerung im ganzen Tal zu ermitteln. Frank Jablonka beschäftigt sich mit den sozialen Repräsentationen, die mit Mehrsprachigkeit verbunden sind und geht in seinem Beitrag den Widersprüchen im evaluativen Wissen bei Französisch-sprechenden im Aostatal nach, und zwar in Form einer kritischen Analyse von drei Interviews. An diesen beiden Beiträgen kristallisierte sich offenbar sehr akzentuiert der Gegensatz zwischen Fremd- und Eigensicht, denn die teilnehmenden Aostataler hatten offenbar "erhebliche Mühe, mit dem Bild umzugehen, das ihnen die Referate boten" (S. 14).

Den Walsern sind schliesslich drei Beiträge gewidmet. Henri Rougier behandelt das Phänomen aus geografischer Sicht und beschreibt die Leistung der Walser als Siedler, Raumgestalter und Raumplaner in Italien, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. Es handelt sich hier um den einzigen nicht-linguistischen Artikel im Buch. Trotzdem sei hier die Frage erlaubt, ob das Hinzuziehen einer "artfremden" Wissenschaft allein schon genügt, um dem Anspruch der Interdisziplinarität gerecht zu werden. Wohl nicht. Die Verbindung zwischen Geografie und Linguistik kommt nicht zu Stande, der Beitrag der Walser hinsichtlich der Mehrsprachigkeit im

Alpenraum bleibt hier unbesprochen. Neben Rougier widmen sich auch noch Peter Zürrer mit einem Beitrag zur Situation der Südwalser im Aostatal und Moreno Morani mit einem Artikel zum Pomatter Tietsch dem Sprachgebiet der Walser. Claudia M. Riehl befasst sich mit der Frage nach den Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf die Schreibfertigkeiten Südtiroler Schülerinnen und Schüler. Riehls Schlussfolgerungen hinsichtlich der Auswirkungen bilingualen Unterrichts sind aber verhältnismässig unspektakulär. Insgesamt beruht der Artikel tendenziell eher auf der Beschreibung von Sprachdefiziten als auf der Untersuchung von Kompetenzgewinnen auf Grund zweisprachiger Bildung. Daniela Weber hat schliesslich den Einfluss der deutschen Sprache auf das Italienische im Südtirol untersucht, und zwar auf der Ebene des Wortschatzes in Trentiner Tageszeitungen. Gianni Matalon Nazi gibt als dritter Beiträger im "N/O-italienischen" Block eine Darstellung der Situation der friaulischsprachigen Minderheit in Oberitalien.

Das Buch schliesst mit einem Kapitel mit drei Beiträgen zu Österreich, die sich mit der Situation von Minderheitensprachen im Burgenland (Werner Holzer, Rainer Münz, Ulrike Pröll), der Sprache der Burgenländer Kroaten (Gerhard Neweklowsky) und einem historischen Überblick über das Bild von Kärntner Slowenisch- und Deutschsprachigen in der Presse seit 1918 (Florian Menz) beschäftigen.

### **Schlussbemerkung**

Insgesamt liegt mit diesem Tagungsband von der Qualität der Beiträge als auch von deren inhaltlichen und methodischen Ausrichtung her eine verhältnismässig heterogene Publikation vor. Vom Abschluss des Kolloquiums bis zur Veröffentlichung der Tagungsbeiträge sind ca. 4½ Jahre vergangen. Es ist bedauerlich, dass diese lange Zeit nicht genutzt wurde,

um gewisse Vorträge für die schriftliche Fassung formal und inhaltlich in eine angemessene Form zu bringen, die uneinheitliche Kapitelnummerierung in den Artikeln anzupassen, die zum Teil sehr handgestrickt wirkenden Grafiken und Karten druckgerecht aufzuarbeiten und das Buch mit Verzeichnissen und einem Register zu versehen.

Hanspeter von Flüe–Fleck  
Universität Freiburg / CH

**GRAF, P. / TELLMANN, H. (1997):**  
*Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen: Schulen auf dem Weg nach Europa, Frankfurt am Main, Peter Lang.*

Von Peter Graf kannte man die 1987 bei Hueber erschienene Publikation "Frühe Zweisprachigkeit und Schule: Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern", die zu den viel zitierten Standardwerken der achtziger Jahre gehört. Nun erscheint in Zusammenarbeit, nach vielen Artikeln zum Thema interkulturelle Pädagogik und Sprachenlernen von Migrantenkindern, ein Band, der in der Reihe "Europäische Bildung im Dialog: Region - Sprache - Identität" integriert ist. Das Buch liegt völlig im Trend der neunziger Jahre und der Forderung nach "mehr" (Sprachen), "früher" (einführen) und "anders" (unterrichten).

#### **Formale Aspekte**

Wie in der Einleitung steht, werden in Teil I "die Begründungszusammenhänge, die Konzepte und die Didaktiken zum frühen Fremdsprachenlernen ... vorgestellt". In Teil II werden dann "in einer programmatischen Perspektive Möglichkeiten der weiteren Entfaltung dieser Neuansätze sprachlichen Lernens im Sinne einer zwei- und mehrsprachigen Erziehung untersucht". Diese zwei Teile unter-

schiedlicher Länge (Teil I ist etwa dreimal länger als Teil II) sind wiederum in vier, bzw. fünf Hauptkapitel gegliedert. Im ersten Teil "Frühes Fremdsprachenlernen: Konzeptuelle Grundlagen und bildungspolitische Entwicklungen" findet man 1. Begründungsmodelle für ein frühes Fremdsprachenlernen, mit Unterkapiteln (1.1 Frühes Fremdsprachenlernen als Bestandteil der Sprachenpolitik; 1.2 Thesen und Anmerkungen zur Rolle des frühen Fremdsprachenlernens; 1.3 Entwicklungs- und lernpsychologische Grundlagen) - diese Unterkapitel sind wiederum in Unterunterkapitel von bis zu vier Dezimalstellen gegliedert, was die Hierarchisierung der Gedankengänge während des Lesens sehr erschwert -, dann 2. Methodisch-didaktische Grundlagen und konzeptuelle Varianten (2.1 Wahl des Zeitpunktes, 2.2 Methodisch-didaktische Prinzipien, 2.3 Sprachbegegnung oder fremdsprachlicher Lehrgang, 2.4 Das hessische Konzept). Auch dieses Kapitel hat Untergliederungen. Das 3. Hauptkapitel von Teil I stellt die bildungspolitischen Entwicklungen in der Grundschule am Beispiel des Landes Niedersachsen dar, mit einem Überblick über die Modelle der sechziger und siebziger Jahre in Hannover, Braunschweig, Förste/Osteroode und Lüneburg und den neuen Entwicklungen seit den achtziger Jahren. Das Hauptkapitel 4 bilden zusammenfassende Anmerkungen und ein bildungspolitischer Ausblick (4.1 Thesen, 4.2 Anmerkungen, 4.3 Bildungspolitischer Überblick).

Teil II "Frühes Fremdsprachenlernen und zweisprachige Erziehung" beinhaltet folgende Hauptkapitel: 1. Der Weg als Gegenstand schulischer Entwicklung, 2. Europäisch orientierte Schulen als Brücke zur Lebenswelt der Schüler, 3. Sprachen als verbindende Kompetenz und 4. Grundkonzepte bilingualer Erziehung, wo unter 4.1 erstmals eine Definition der Zweisprachigkeit gewagt wird. "Weg", "Brücke" und "verbindende"

sind optisch durch Sperrung hervorgehoben. Dieser Teil und das Buch werden mit Kapitel 5. Mehrsprachige Schulbildung im Verbund abgeschlossen. 396 Anmerkungen in Form von Fussnoten ergänzen den Text, wobei die zahlreichen "ebd." keine gute Lesbarkeit gewährleisten, da das viele Zurückblättern den Lesefluss unterbricht. Eine achtseitige Bibliografie (mit einigen Inkonsistenzen) schliesst das Ganze ab. Da man wissenschaftliche Publikationen kaum von Buchdeckel zu Buchdeckel liest (ausser man schreibe eine Rezension), wären ein Autoren- und vor allem ein Stichwortverzeichnis willkommen gewesen. Angesichts der komplizierten Unterteilung der Kapitel wäre auch eine Kopfzeile mit der Angabe des jeweiligen Hauptkapitels sinnvoll. Last but not least muss man sagen, dass das Durchsehen des Inhaltsverzeichnisses durchaus eine Aperitif-funktion hat: in diesem Fall wirkt sich die Unübersichtlichkeit hemmend auf die Leselust aus.

#### **Inhaltliche Aspekte**

Der erste Teil bietet die kognitiven, psychologischen und methodologischen Grundlagen des früh(er)en Fremdsprachenlernens, mit historischen Rückblicken auf ältere Ansätze der Fremdsprachendidaktik und mit Bezugnahme zu vorhandenen oder abgeschlossenen Projekten in Deutschland. Sinnvoll ist die Darstellung zweier konzeptueller Varianten des frühen Fremdsprachunterrichts, die beide ergebnisorientiert, aber nicht leistungsorientiert konzipiert sind: das Konzept der Sprachbegegnung mit themenübergreifenden Sequenzen in der Zweitsprache, die durch den ganzen Stundenplan gehen und durch Austauschaktivitäten ergänzt werden, und das Lehrgangskonzept mit kurzen Lernphasen, das der besonderen Konzentrationsfähigkeit des jungen Schulkindes entgegenkommt. Dargestellt ist auch ein mittlerer Weg zwischen den beiden Konzepten. Wer

sich für die Modelle der sechziger und siebziger Jahre interessiert, findet deren Beschreibung anhand eines Schemas, das die Projekte in Bezug auf ihre Intentionen, Organisation, Didaktik, Weiterführung in der Sekundarstufe und Ergebnisse analysiert. Dieser Teil schliesst mit den Tendenzen der neunziger Jahre in den einzelnen Bundesländern.

Teil II bringt die europäische Legitimation des frühen Fremdspracherwerbs, wobei die europäische Dimension unter dem Déjà lu - Effekt mit der Zeit verleidet. Hier eine kleine Blütenlese: "Lernprozesse, die europaspezifische Kompetenzen ... vermitteln soll", "Bildungsraum Europa" (beide S. 205), "sich zusätzlich 'europäisch' ... qualifizieren", (S. 207), "eine urbane und europäische Lebenswelt" (S. 225), diese Auflistung könnte noch viel länger sein. Als Beispiel einer europäisch orientierten zweisprachigen Schule wird die Staatliche Europaschule Berlin angeführt, an der in Deutsch plus sechs möglichen Partnersprachen nach dem regulären Curriculum unterrichtet wird. An dieser Stelle hätte man sich einen Rückgriff auf den Titel erwünscht, da es nicht klar ist, ob der Prozess vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen chronologisch, als natürliche Entwicklung der fremdsprachendidaktischen Ansätze, als Paradigmenwechsel oder als qualitative Steigerung zu verstehen ist.

### Fazit

Die Publikation spricht im ersten Teil eher Studierende und Unterrichtende an, während der zweite Teil eher EntscheidungsträgerInnen als Adressatenkreis hat. Sie bringt in beiden Teilen einige interessante Aspekte zum frühen Fremdsprachenlernen, aber man hätte sich eine etwas übersichtlichere Darstellung und klarere Begriffsbestimmungen gewünscht (so ist der epistemologische Unterschied

zwischen Thesen, Anmerkungen, konzeptuellen Varianten etc. nicht immer klar). Einer Schweizer Leserschaft muss gesagt werden, dass das Buch trotz des europäischen Diskurses stark deutschlandbezogen ist und dass trotz der Bezugnahme auf Minderheitensprachen im Endeffekt dem Englischen den Vorrang gegeben wird, nicht zuletzt, weil angeführt wird, dass in Deutschland auf der Sekundarstufe Englisch gewählt wird und im Sinne einer Kontinuität somit auch in der Primarschule dem Englischen der Vorrang gegeben werden sollte. Man sieht hier einen Unterschied zum Schweizer Gesamtsprachenkonzept, das explizit eine dynamischere Organisation der zu unterrichtenden Fremdsprachen fordert.

Claudine Brohy  
Universität Freiburg / CH  
IRD P Neuenburg

**BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1997): *Approches de la langue parlée en français*, Gap, Paris, Ophrys, collection *L'essentiel français*, 164 p.**

Ce petit livre, fidèle à ce qui semble être le projet de la collection de rassembler et résumer d'une manière non technique les résultats de recherches menées en linguistique française, présente des descriptions du français parlé élaborées à Aix-en Provence par Claire Blanche-Benveniste et son équipe dans le cadre du Groupe aixois de recherche en syntaxe (GARS).

J'ai choisi d'en parler ici exclusivement à travers une perspective d'enseignante de français langue étrangère en me demandant quels étaient les points de cette description du français parlé susceptibles de modifier ou en tout cas d'influencer mon enseignement du FLE.

On peut me semble-t-il distinguer deux grandes lignes de force dans cette perspective: les résultats que nous,

enseignant-e-s de FLE, devrions "simplement" garder à l'esprit par exemple lorsque nous enseignons l'oral à nos étudiant-e-s alloglottes et ceux qui devraient modifier nos pratiques d'enseignement, par exemple la didactique de certains points de grammaire.

Dans la première catégorie, je listerai les résultats suivants rapportés par Blanche-Benveniste:

- le déséquilibre entre la fréquence de l'adjectif à l'écrit (25% des mots) et à l'oral (2% seulement);
- le taux de substantifs nominaux sujets (15% en conversation, 25% dans un récit autobiographique, jusqu'à 73% dans un langage administratif) et les procédés d'évitement de tels syntagmes nominaux en position de sujets développés à l'oral, comme l'enchâssement dans *il y a ...qui* qui permet d'éviter les débuts d'énoncés par *un N*.

Exemples

*Il y a un homme qui est entré pour éviter Un homme est entré  
Il y a peu de gens qui font quelque chose...*

*Il y en a quelques-uns qui demandent qu'on leur signe...*

*A Los Angeles il y a un type qui se fait tuer toutes les heures...*

*Il y en a qui aimeraient bien....*

On peut rattacher à ces résultats l'utilisation de la nominalisation comme procédé de passage à l'écrit.

Exemple

Oral: *Il a parlé et il a été applaudi* →  
Ecrit: *Sa prise de parole a déclenché (provoqué) des applaudissements*

ou: *Les applaudissements ont succédé à (suivi) sa prise de parole*

Ces observations ne sont pas nouvelles. Il me semble néanmoins qu'elles n'ont pas encore assez influencé nos représentations du français oral.

Il y a ensuite des observations – à nouveau souvent quantitatives – qui devraient modifier, en tout cas à certains stades, notre enseignement. Je pense, par exemple, aux données de

Blanche-Benveniste sur le relatif *dont*. A l'écrit, la moitié des emplois concernent, comme nous le montre ce livre, une dizaine de verbes.

Exemples

*la chose dont je parle, dont j'ai besoin, dont il fait preuve, dont je dis quelque chose, dont je dispose, dont je sors, dont cela dépend, dont je rêve, dont je souffre, dont je me plains*

A l'oral, le verbe *parler* représente la moitié des emplois, le reste est partagé par huit autres verbes.

Exemples

*avoir besoin, faire partie, sortir, dépendre, être question, se servir, prendre conscience, être convaincu*

Comment ne pas avoir envie de tenir compte de ces données en enseignant la grammaire des pronoms relatifs? Comment ne pas se demander si, dans un premier temps en tout cas, il ne vaudrait pas mieux faire l'économie d'explications grammaticales sur les pronoms relatifs et entraîner l'association systématique de *dont* avec les verbes ci-dessus? Il nous semble que nous avons là un exemple typique de cas où l'on aimerait que la recherche ait des retombées sur la didactique.

Autre cas dans lequel la didactique devrait, à mon sens, s'inspirer des recherches de Blanche-Benveniste, celui de la construction du masculin des adjectifs à partir de leur féminin:

Exemples

[t] *idiote* → *idiot*  
[s] *fausse* → *faux*  
[S] *blanche* → *blanc*  
[j] *gentille* → *gentil*

Quarante pour cent des adjectifs français forment ainsi leur masculin à partir du féminin par un morphème soustractif. Le même fonctionnement s'observe en morphologie verbale: "Là où la morphologie écrite marque le pluriel en ajoutant une désinence, nous dit Blanche-Benveniste (144), la morphologie orale marque le singulier en soustrayant une partie du radical."

Exemples

*ils lisent* → *il lit*

*ils suivent* → *il suit*

Il me semble que nous devrions prendre en compte cette morphologie soustractive pour amener nos étudiant-e-s à réussir le passage nécessaire de l'oral vers l'écrit que requièrent l'apprentissage de la conjugaison ou de l'orthographe.

On voit donc que ce petit livre est à la fois riche de descriptions et stimulant pour la réflexion didactique. Par ailleurs, il offre à travers des tables de concordance "hyperbase" des documents qui listent des exemples comprenant tel ou tel phénomène (les contextes d'apparition de l'adverbe *vraiment*, un aperçu des différents emplois du mot *quel*, etc.). Par exemple, nous trouvons à la page 85 une quarantaine de contextes dans lesquels apparaissent les formes *on me* ou *on nous* qui sont les seules formes de français oral dans lesquelles *on* a valeur d'impersonnel au contraire de la séquence *nous ... on*, où *on* est toujours mis pour *nous*. Ces listes, qui sont présentées pour documenter une étude des relations entre le lexique et les constructions grammaticales, me paraissent des sources intéressantes pour construire des exercices vivants.

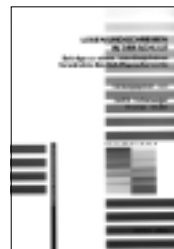
Exemples

*on me dit*  
*on me soigne pas*  
*on me l'a abîmé*  
*on me donnait le ticket de bus*

En conclusion un livre qui va pousser chaque enseignant de français à s'interroger sur ses propres pratiques pédagogiques, qui fournit potentiellement des données passionnantes pour la confection d'exercices nouveaux et qui, au-delà de ce projet-ci de lecture, apporte une foule d'éléments de description du français oral et qui, à ce titre, a sa place également dans tout enseignement de linguistique française ou générale.

Thérèse Jeanneret  
Université de Neuchâtel

\* **HOLLENWEGER, J. / STUDER, Th. (Hg.) (1998): *Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs*, Bern u.a., Peter Lang (= Explorationen; 23).**



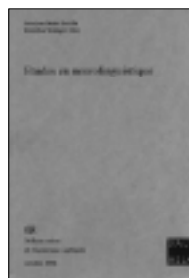
hf.– Die Beiträge dieses knapp 150 Seiten starken Sammelbandes sind überarbeitete Fassungen von ausgewählten Referaten, die anlässlich eines interdisziplinären

Kolloquiums an der Universität Zürich 1995 gehalten wurden. Gemäss dem interdisziplinären Hauptinteresse, das der Veranstaltung zu Grunde lag, wird der Schriftspracherwerb aus pädagogischer und didaktischer, sonderpädagogischer, psychologischer sowie linguistischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive diskutiert. Die Beiträge betreffen Lese- und Schreibkompetenzen sowie Lernprozesse bei Kindern verschiedener Altersstufen. Fragen der Vermittlung der Schriftsprache werden ebenso thematisiert wie Aspekte des kinderliterarischen Formwandels.

Zu den Beiträgen im Einzelnen: Judith Hollenweger untersucht die schulischen Lernprozesse im Kontext der Gesamtentwicklung des Kindes genauer, die in Zusammenhang mit Lesen und Schreiben organisiert werden. Für sie erscheint der Schriftspracherwerb als für die Ausbildung von Erfahrungen und der Identität besonders wichtiger Teil der kindlichen Entwicklung, die dahingehend unterstützt werden sollte, dass das Kind seine intuitiven Alltagsfähigkeiten mit den abstrakten, schulischeschriftsprachlich vermittelten Konzepten zu einer sinnvollen Einheit verbinden kann. Peter Sieber arbeitet in seinem Beitrag zunächst heraus, inwiefern die 'kognitive Wende' in den Sozialwissenschaften prägend ist

für die Bilder, die wir uns heute von den Lernenden machen und diskutiert dann die neuen Einschätzungen von Fehlleistungen, die im Zusammenhang mit einer generellen Umorientierung (Motto: Entwicklungs- statt Defizitorientierung) stehen. Annelies Häcki Buhofer dokumentiert anhand verschiedener Materialien Kontinuitäten und Diskontinuitäten zwischen vorentwickelter mündlicher und neu einsetzender schriftlicher Sprachproduktion und demonstriert, dass die Schreibentwicklung durchaus auch unproblematisch und selbstverständlich verlaufen kann. Philipp Notter stellt zunächst Anlage und Zielsetzungen der Vergleichsstudie "IEA Reading Literacy" vor und berichtet dann über die in diesem Rahmen erhobenen Lesefertigkeiten von 9- und 14-jährigen Schulkindern in der Schweiz. Die Resultate müssen zwar in verschiedener Hinsicht noch differenziert werden, aber dennoch ergibt sich insgesamt, dass Schweizer Schulkinder im internationalen Vergleich gut bis sehr gut lesen können. Thomas Studer beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit einem speziellen Aspekt in der Entwicklung des sinnverstehenden Lesens: mit dem "Zwischen-den-Zeilen-Lesen" bzw. Inferieren. Die auf empirischen Untersuchungen bei Erst- und Drittklässlern beruhenden Befunde sind sehr facettenreich, und weisen u.a. darauf hin, dass schon jüngere Kinder über eine inferielle Basiskompetenz verfügen. Anna Katharina Ulrich schliesslich stellt in ihrem Beitrag die historische Entwicklung des Verhältnisses von Kindern und Texten dar und beschreibt den kinderliterarischen Formenwandel in den 70-er und 80-er Jahren. Der Zugang zum Lesen über den Text erweist sich hier v.a. in lesedidaktischer Hinsicht als sehr ergiebig.

\* **BUTTET SOVILLA, J. / WENIGER, D. (Eds): *Etudes en neurolinguistique*, Bulletin suisse de linguistique appliquée 68, octobre 1998.**



Ce numéro du Bulletin VALS/ASLA présente dix contributions dont voici les auteurs et les titres: SIEGWART ZESIGER, H.: La mémoire sémantique

RODRIGUEZ, J. / MARTORY, M.-D. : Présentation d'un protocole de dessins de mémoire: intérêt pour l'évaluation sémantique.

Illustration d'un cas «catégorie spécifique» pour les animaux

LAGANARO, M.: Étude des transformations phonologiques chez trois aphasiques hispanophones: conséquences pour les modèles de production de mots

OVERTON VENET, M. / GREBER, C.: «Une jolie /bâket/» pour «chèvre»: thérapie du manque du mot visant une restauration du lexique phonologique de sortie chez une patiente anomique

KHATEB, A. / CUSTODI, M.-C. / DEBEAUVAIS, V. / ANNONI, J.-M.: Chronic aphasia and sensitivity to the training of semantic abilities: clinical evidence of a role of the right hemisphere in language recovery

FONTENEAU, E. / FRAUENFELDER, U. H. / RIZZI, L.: On the contribution of ERPs to the study of language comprehension

RACINE, I. / GROSJEAN, F. / BUCCHETTI, C. / BUTTET SOVILLA, J.: Évaluation de la compréhension orale en temps réels chez les aphasiques: une nouvelle batterie de tests

PETER, C.: Ajustements conversationnels: facilitation ou entrave ? Un cas de pathologie cérébrale fron-

tale d'origine traumatique  
CHRISTEN SCHÖNAUER, M. / SCHWARZ, A. / MEIER, D. / MONSCH, A.: Analyse des Gesprächsverhaltens gesunder und dementer betagter Menschen in der deutschen Schweiz: Kohärenz / Inkohärenz im Antwortverhalten  
ZESIGER, P. / ROULET, E. / DAVIDOFF, V. / MAYOR, C. / DEONNA, T.: Neuropsychologie et langage chez l'enfant: quelques illustrations

Ces contributions sont précédées d'une introduction – en anglais, langue de communication entre romands et alémaniques comme on le sait – des éditrices dans laquelle ces dernières soulignent le caractère extrêmement complexe des perspectives cognitives sur le langage par rapport aux perspectives structurales jugées simples. Je ne peux m'empêcher de noter que les problèmes qui alimentent nos recherches depuis des années nous paraissent toujours plus complexes que ceux qui nous sont plus lointains. En revanche, il me semble que cette remarque peut nous faire réfléchir sur la manière dont la linguistique se devrait d'articuler modèles structureux et procéduraux. Voilà qui pourrait donner lieu à un débat et à un futur numéro!

Ceci dit, ce numéro du Bulletin est très intéressant: il permettra au lecteur de comprendre certains des problèmes que se posent les neurolinguistes, de percevoir certains enjeux théoriques afférents à ce domaine, d'en saisir quelques conséquences en termes de rééducation de patients cérébro-lésés, par exemple. Il me semble pourtant que le lecteur non spécialiste devra s'armer de courage pour aborder certains articles. Dans une certaine mesure en effet, ce numéro s'adresse aux neurolinguistes et rate ce qui aurait pu être un de ses objectifs: la diffusion hors du cercle des initiés, vers l'ensemble de la linguistique appliquée suisse, des travaux des neurolinguistes suisses. Mais cette

critique pourrait être faite symétriquement par un(e) neurolinguiste à bien des numéros de bien des revues; les frontières au sein des sciences humaines et de la linguistique en particulier sont loin d'être tombées!

Thérèse Jeanneret (Neuchâtel)

**\* Lidil n°18, novembre 1998, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble. Numéro coordonné par BILLIEZ, J. et SIMON, D.-L.**



Portant le titre *Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires*, ce numéro de la revue LIDIL publie une partie des actes d'un colloque international organisé par le

CREDIF-ENS de Fontenay/Saint-Cloud, l'Université René Descartes-Paris V et l'Université Stendhal-Grenoble III en février 1997<sup>1</sup>. L'alternance des langues est au cœur de ce numéro et elle y est abordée tant sous l'angle de dispositifs éducatifs et curriculaires que sous celui de son occurrence en classe de langue et/ou au sein même des discours, dans les énoncés des sujets. J'ai choisi – subjectivement – de ne rendre compte ici que de quelques-uns des textes constituant ce volume, laissant au lecteur désireux d'appréhender l'ensemble du numéro, le soin de lire l'excellente et complète présentation de J. Billiez et D.-L. Simon.

Du texte de Louise Dabène, je retiens deux idées. D'abord celle-ci qui, comme c'est souvent le cas des réflexions de Louise Dabène, est à la fois originale et très éclairante: l'acceptation dans le discours de la classe de l'alternance des langues (autrefois

bannie au seul profit de la langue étrangère) conduit à concevoir la progression dans l'acquisition d'une langue comme un cheminement à partir d'interactions bilingues vers des interactions monolingues. Puis cette seconde idée qui permettra d'ancrer la première dans les pratiques didactiques: il faudrait imaginer une didactique de l'alternance raisonnée qui éviterait les écueils d'un retour en arrière, d'une «simple» relégitimation du recours à la langue maternelle.

La démarche de Monica Heller consiste à articuler une perspective sociolinguistique d'ampleur nationale, la politique linguistique de l'Ontario (Canada) et une perspective d'observation et d'interprétation des comportements discursifs individuels des sujets soumis à cette politique. En l'occurrence, il s'agit d'observer comment les acteurs pédagogiques tentent de résoudre discursivement et conversationnellement les tensions entre des attentes normatives unilingues et des pratiques spontanément bilingues. En tant que Suisse, on ne peut que trouver très stimulante cette manière de penser les rapports entre les grands principes de politique linguistique et les «bricolages» personnels des acteurs.

Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft proposent à leur tour une manière originale et différente de la précédente de penser les rapports entre une dimension macro-sociolinguistique (l'appartenance des interactants à des langues et des cultures différentes) et une dimension plus micro-sociolinguistique (l'analyse conversationnelle de ces interactions exolingues). Ils se focalisent sur la manière dont des sujets rendent pertinente ponctuellement dans une interaction cette différence culturelle et linguistique et mettent en évidence le caractère construit et non pas donné des différences culturelles et linguistiques. La communication de Gabrielle Varro se situe quant à elle résolument du côté de l'observation locale et ponc-

tuelle: son étude met en évidence, dans des interactions bilingues, des phénomènes plus impalpables que l'alternance codique. Il s'agit de cas où l'on peut capter une "absence visible": la présence virtuelle de l'autre langue, en l'occurrence l'anglais. Ces traces d'hétérogénéité proprement linguistique – telle que des marques d'assentiment aux contours anglophones – donnent un caractère particulier à ces interactions. On perçoit là l'importance de la description minutieuse d'interactions pour le développement d'outils d'analyse de l'interaction exolingue plus fins que ceux que nous possédons déjà, d'une part et pour une meilleure compréhension de ce que peut être une identité pluriculturelle, d'autre part.

Jacqueline Billiez de son côté s'intéresse aux textes de chansons de la musique rap en tant qu'endroits où peuvent s'observer les tentatives de leurs auteurs et de leur public de se construire une identité collective plurielle. Ce qui paraît crucial ici est le fait que l'alternance est délibérée, affichée et réfléchie. C'est à ce titre qu'elle fonctionne comme marqueur d'identités revendiquées.

En conclusion de ce survol rapide et parcellaire, on aura compris que ce numéro de Lidil est d'un grand intérêt de par le sujet qu'il traite d'abord: l'alternance des langues me paraît être l'un des grands champs de recherche à disposition des linguistes. Ils y trouvent et trouveront des occasions d'articuler acquisition et didactique, sociolinguistique et analyse conversationnelle, etc. Pour ce faire, ils auront à inventer de nouvelles méthodologies que l'on peut voir émerger au détour de quelques articles, qui sont, par ailleurs, synthétiques, très divers et dotés de bonnes bibliographies.

<sup>1</sup> On trouvera d'autres communications tenues à ce colloque dans les *Etudes de linguistique appliquée* 108 (1997), dans *Plurilinguismes* 14 (1997) et dans les *Cahiers du Français contemporain* 5 (qui sera recensé ici-même prochainement).

## Babylonia 0/91 - 4/98: temi - Themen - thèmes

- 0/91 - 00/92 - Numeri di prova  
1/93 - Plurilinguismo e rinnovamento dell'insegnamento delle lingue / *Mehrsprachigkeit und Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts*  
2/93 - Implicazioni linguistiche e culturali dell'identità svizzera  
1/94 - Frontiere linguistiche / *Sprachgrenzen* / Frontières linguistiques  
2/94 - Strategie per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue: l'autonomia  
3/94 - *Stratégie pour l'enseignement et l'apprentissage en L2: au sujet de l'élève*  
4/94 - Strategie nell'insegnamento e nell'apprendimento: l'allievo come soggetto sociale e culturale  
1/95 - Altre lingue in Svizzera / *Andere Sprachen in der Schweiz* / Autres langues en Suisse / *Otras linguas en Svizra* (Atti del III incontro di Ascona sul plurilinguismo)  
2/95 - Il rapporto tra lingua materna (L1) e lingue seconde (L2)  
3/95 - Scrivere / *Schreiben* / *Écrire*  
4/95 - Le lingue nazionali fuori del loro territorio / *Die Landessprachen ausserhalb ihres Sprachgebietes* / Les langues nationales hors de leur territoire / *Las linguas naziunalas dador lur territori* (Atti del IV incontro di Ascona sul plurilinguismo)  
1/96 - Le lingue nella maturità professionale / *Die Sprachen an der Berufsmaturität* / Les langues dans la maturité professionnelle / *Las linguas en la maturitad professiunala*  
2/96 - L'apprendimento del lessico / *Wortschatzlernen* / L'apprentissage du lexique / *Emprender il vocabulari*  
3/96 - Il ruolo delle lingue nella riforma della maturità / *Die Rolle der Sprachen im Rahmen der gymnasialen Maturareform* / Le rôle des langues dans la réforme de la maturité / *La rolla da las linguas entaifer la refurma da la maturitad*

- 4/96 - L'uso delle lingue ufficiali in Svizzera a livello federale e cantonale / *Die Amtssprachen in der Schweiz* / L'emploi des langues officielles en Suisse au niveau fédéral et cantonal / *L'applicaziun da las linguas uffizialas tar la Confederaziun e tar ils chantuns* (Atti del V incontro di Ascona sul plurilinguismo)  
1/97 - I testi autentici nelle L2 / *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht* / Les textes authentiques en L2 / *Texts autentic en las L2*  
2/97 - Il ruolo delle lingue nelle Scuole universitarie professionali / *Die Rolle der Sprachen im Rahmen der Fachhochschulen* / Le rôle des langues dans les Hautes écoles spécialisées / *La rolla da las linguas en las Scolas autas professiunalas*  
3/97 - Scambi linguistici / *Sprachtaustausche* / Echanges linguistiques / *Barat da linguatg*  
4/97 - Il ruolo delle lingue nelle Università / *Die Rolle der Sprachen an den Universitäten* / Le rôle des langues dans les Universités / *La rolla dals linguatgs a las Universitäts*  
1/98 - Aspetti del plurilinguismo / *Aspekte der Mehrsprachigkeit* / Aspects du plurilinguisme / *Aspects da la plurilinguitad* (Atti del VI incontro ticinese sul plurilinguismo, Bellinzona)  
2/98 - Multimedia e insegnamento delle lingue / *Multimedia im Fremdsprachenunterricht* / Multimédia et enseignement des langues / *Multimedia en l'instrucziun da linguas*  
3/98 - Lingua e cultura retoromance / *Rätoromanische Sprache und Kultur* / Langue et culture rhétoromanches / *Lingua e cultura retoromantscha*  
4/98 - Die Zukunft der Sprachen in der Schweiz: das Gesamtsprachenkonzept / *Il futuro delle lingue in Svizzera: il "Gesamtsprachenkonzept"* / Le futur des langues en Suisse: le "Gesamtsprachenkonzept" / *Il futur dals linguatgs en la Svizra: il "Gesamtsprachenkonzept"*

## Scelta di autori e contributi - Auswahl an Autoren und Beiträgen - choix d'auteurs et de contributions

- Allemann-Ghionda Cristina: *Mehrsprachige Bildung: "Kleine" Sprachen versus "grosse" Sprachen?* (1/95)  
Altermatt Urs: *Viersprachige Schweiz: anderthalbsprachig plus Englisch?* (2/97)  
Anders Franz: *Preventing a Babel of Tongues: Issues of Languages Choise in Bilingual Education?* (1/93)  
Berthoud Anne Claude: *A la recherche du sujet-apprenant* (3/94)  
Besse Henri: *Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres?* (00/92)  
Bianconi Sandro: *Per un territorio metaforico* (00/92) - *Lingue e Territori* (1/93) - *Spostamenti della frontiera linguistica italiano-tedesco nel Ticino e nei Grigioni?* (1/94) - *Come cancellare una lingua minoritaria: istruzioni per l'uso* (4/98)  
Bichsel Peter: *Wo die Zeit lang wird* (Il racconto) (2/97)  
Brammerts Helmut: *Lernpartnerschaft mit einem fernen Tandempartner* (2/98)  
Burr Isolde: *Amtssprachenregelungen in Finnland und in der Habsburgermonarchie 1848-1918* (4/96)  
Butzkamm Wolfgang: *Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts* (2/96)  
Coste Daniel: *De la linguistique appliquée à la didactique des langues* (4/97)  
De Pietro Jean-François: *Vers une formation interculturelle des enseignants de L2* (4/94) - *Exploration de quelques régions de langue romane en Suisse* (4/94) - *Vivre et apprendre les langues autrement à l'école* (2/95) - *Fabriquer des documents authentiques...* (1/97)  
Dubs Rolf: *Einige Gedanken zur laufenden Reform des Gymnasiums in der Schweiz* (3/96)  
Eriksson Birgit: *Der Einfluss der Erstsprache beim*

- Zweitspracherwerb* (2/95)  
Flügel Christoph: *Italienisch ist die erste Fremdsprache im Kanton Uri* (3/94) - *Ein neuer Sprachenartikel in unserer Bundesverfassung?* (2/95) -  
Forster Simone: *Les langues en Suisse* (4/98)  
Forster Vosicki Brigitte: *Les études de langues pour étudiantEs d'autres disciplines en Europe* (4/97)  
France Juliette: *DELFDALF: modularité des unités capitalisables* (1/96)  
Galisson Robert: *Vers l'autodictionnaire d'apprentissage* (1/97)  
Gauthier Valérie: *What are the necessary adjustments for French students to give a good business presentation in English?* (2/97)  
Ghisla Gianni: *Welche Fremdsprachen sollen wann unterrichtet werden?* (00/92) - *L1-L2: un rapporto da costruire* (2/95) - *Wie eine Katze ins Gedächtnis kommt...* (3/94) - *Oltre i vocaboli: per un approccio didattico all'apprendimento del lessico* (2/96)  
Grin François: *La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique* (2/95) - *La situation des minorités dans le modèle canadien* (4/95) - *Enseignement des langues à l'université: critères politiques ou économiques?* (4/97)  
Grize Jean-Blaise: *Penser, c'est transgresser les frontières* (1/94)  
Häcki Buhofer Annelies: *Soziale und kulturelle Komponenten der Schriftlichkeit* (3/95)  
Hackl Wolfgang: *Gewalt, Frieden und Fremdsprachenunterricht* (4/94)  
Holec Henri: *L'apprenant autonome: quelques repères conceptuels* (2/94)  
Hughes Gareth / Devogèle Coryn / Garcia i Muchart Mireia/Gluchowski Dörte: *Text and task in English for Business Purposes* (1/97)  
Hunfeld Hans: *Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik* (Interview) (1/97)  
Kielhöfer Bernd: *Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit* (2/96)

- Kolde Gottfried: *Das Deutsche in Genf. Soziolinguistische Beobachtungen un Erfahrungen* (4/95)
- Krummenacher Max: *Conseils pratiques pour mettre en oeuvre quelques idées clés* (3/96)
- Lachner Anton: *Sprach-los?* (4/97)
- Langner Michael: *Autonomie im Unterricht: wichtige Literatur zum Thema* (2/94) - *Zweisprachiges Studieren an der Uni Freiburg* (4/97)
- List Gudula: *Zwei Sprachen und ein Gehirn* (3/94)
- Little David, Arnold John: *Authentik: materials for language learning through* (2/94)
- Lüdi Georges: *Sprachliche Identität und sprachliche Mobilität in der Schweiz* (2/93) - *Qu'est-ce qu'une frontière linguistique?* (1/94) - *Les migrants comme minorité linguistique en Suisse?* (1/95) - *Gehört die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu den Aufgaben einer Universität?* (4/97) - *Objectif: plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire?* (1/98) - *Ein Gesamtsprachenkonzept für die Schweizer Schulen: Leitgedanken* (4/98)
- Matthey Marinette: *Représentations linguistiques et apprentissage des langues* (1/95) - *Deux manières d'agir sur la langue: Les réformes de l'orthographe française et allemande* (3/96)
- Mauriac Paul: *L'avenir du laboratoire de langues* (4/97)
- Meylan Jean-Pierre / Wüthrich Fritz: *Les hautes écoles spécialisées suisses* (2/97)
- Mitteregger Silvia: *Echange - Scambio - Austausch* (1/93) - *Schüler-, Lehrer- und Lehrlingsaustausch* (4/94) - *Sprachkontakte und Begegnungen im schweizerischen Bildungswesen* (3/97)
- Moore Danièle: *Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues* (2/95)
- Moretti Bruno: *Scenari alternativi: il caso dell'italiano nella svizzera tedesca* (1/93) - *Interlingue italiane in Ticino e nella Svizzera tedesca: i limiti della variazione* (1/95) - *Mutamenti incosci nel comportamento di famiglie bilingui* (4/95) - *Percorsi multilingui nel recupero del dialetto in Ticino: il ruolo del francese* (1/98)
- Müller Martin / Wertenschlag Lukas: *Wortschatz-Lernen ganzheitlich: effektiv und effizient* (2/96)
- Näf Anton: *Das Deutsche in Genf. Soziolinguistische Beobachtungen und Erfahrungen* (4/95)
- Neuner Gerhard: *Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachen-didaktik* (0/91) - *In der Fremdsprache schreiben* (3/95)
- Niederhauser Jürg: *Rechtschreibung: welche Arbeitsmittel?* (3/96)
- Nigg Rainer: *Mozart und Salieri by Jessica: Eine didaktische Einheit zum Anschauen...* (1/97)
- O Laoire Muiris: *Promoting Autonomous Language Learning in Irish Post-Primary Schools* (2/94)
- Orelli Giorgio: *Luce al pianterreno* (Il racconto) (3/97)
- Perregaux Christiane: *Odissea et Kaléido au service d'une école pluriculturelle et plurilingue* (4/94) - *Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie!* (2/95)
- Piepho Hans Eberhard: *Die Begegnung mit dem Anderen* (2/93)
- Pitsch Constantin: *Staatliches Handeln ist auch sprachliches Handeln! L'action de l'état comme acte linguistique* (4/96) - *Das Gesamtsprachenkonzept aus der Sicht des Bundesamtes für Kultur* (4/98)
- Poletti Marie Laure: *Lire des textes longs* (2/93)
- Prinz Manfred: *Warum Grenzen und Abgrenzungen zwischen Kulturen unabdingbar sind.* (4/94)
- Pult Chasper: *Zweisprachigkeit in der Schule als pädagogische Herausforderung* (1/93)
- Rigotti Eddo: *Università della Svizzera Italiana: plurilinguismo come condizione-ambiente* (4/97)
- Rodoni Eliodoro: *Literature Review: English as a World Language* (00/92)
- Roulet Eddy: *Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?* (2/95)
- Schneuwly Bernard: *Qu'est-ce qu'écrire?* (3/95)
- Trim John L.M.: *The Contribution of the Council of Europe to the Development of Language Teaching in Europe 1962-1992* (00/92)
- Tschoumy Jacques-André: *Les langues, dites, nationales, hors de leur territoire* (4/95)
- van Lier Leo: *The use of L1 in L2 classes* (2/95)
- Venturelli Mireille: *Les Chemins de Gouffran (1/93) - DELF/ DALF: modularité des unités capitalisables* (1/96)
- Verhoeven Ludo: *Multilingualism in Europe: Focus on the Netherland* (1/95)
- von Flüe-Fleck Hanspeter: *Von abzocken bis Zucchetti. Schulwörterbücher im Vergleich* (4/98)
- Werlen Iwar: *Bern - der Brückenkanton: Vom Verbindenden und Trennenden der Sprachgrenzen* (1/94) - *Amtssprache - Sprachenpolitik zwischen Schutz und Förderung* (4/96) - *Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit?* (1/98)
- Windisch Uli: *Le modalités du pragmatisme helvétique en situation de contact des langues* (1/93)
- Yaiche Francis: *Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée* (2/94)
- Zorzi Calò Daniela: *Far scrivere in italiano. (Intervista)* (3/95) - *Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale* (2/96)



### Abonnement / Abonnement / abbonamento

4 numéros annuels/4 Nummern jährlich/4 numeri annuali: CHF 48.- + 5.- frais de port/Versandspesen/spedizione  
 Etudiants/Studenten/studenti: CHF 35.-  
 Etranger/Ausland/estero: CHF 48.- + 12.- frais de port/Versandspesen/spedizione

- Je désire m'abonner à *Babylonia* / *Ich möchte Babylonia abonnieren* / *Desidero abbonarmi a Babylonia*
- Je désire 2 numéros de *Babylonia* à l'essai / *Ich wünsche 2 Probemern* / *Desidero 2 numeri di Babylonia in prova* (CHF 15.-)

- Prénom/Vornam/Nome: \_\_\_\_\_
- Nom/Name/Cognome: \_\_\_\_\_
- Adresse/Adresse/Indirizzo: \_\_\_\_\_
- Institution/Stiftung/Istituzione: \_\_\_\_\_
- Date, Datum: \_\_\_\_\_ • Signature, Unterschrift: \_\_\_\_\_

**Babylonia, cp / Postfach 120, CH-6949 Comano - Tel./ Fax: 004191/9414865 - e-mail: babylonia@iaa.ti-edu.ch**

## Vorschau 1999/2000- Programmazione 1999/2000

- 2/99 Juin 1999: Eveil au langage  
3/99 Septembre 1999: La langue et la culture française en Suisse  
4/99 Dezember 1999: Mehrsprachiger Unterricht / Enseignement plurilingue  
1/2000 März 2000: Evaluation im Fremdsprachenunterricht  
2/2000 Giugno 2000: La lingua e la cultura italiana in Svizzera

### Autori di questo numero

- Mikhael Abovyan**, Moscow State Linguistic University, Ostozhenka 38, RU-119837 Moscow  
**Ingeborg Christ**, Kultursministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Völklinger Str. 49, D-40489 Düsseldorf  
**Zsuzsa Darabos**, Centre National de l'Education Publique, Pf 701/432, H-1399 Budapest; e-mail: okszi@mail.integra.hu  
**Francis Debyser**, 89 Grande Rue, F-92310 Sèvres; e-mail: francis.debyser@wanaddo.fr  
**Alan Dobson**, Spur 1, Block 1, Government Building, Marston Road, UK-Oxford OX3 0TY  
**Christoph Flügel**, Divisione della scuola, Residenza governativa, CH-6501 Bellinzona  
**Ursula Gerling**, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradiesweg 64, D-59494 Soest  
**Irina Khaleeva**, Moscow State Linguistic University, Ostozhenka 38, RU-119837 Moscow  
**Viljo Kohonen**, University of Tampere, P.O.Box 607, FIN-33101 Tampere  
**N. Koriakovsteva**, Moscow State Linguistic University, Ostozhenka 38, RU-119837 Moscow  
**Eduard Kurliand**, Barnaul State Pedagogical University, 55, Molodyozhnaya str., RU-Barnaul 656031; e-mail: kee@forlan.bspu.altai.su  
**Frans Lander**, Ministry of Education, Culture and Science, P.B. 25000, NL-2700 LZ Zoethemeer; e-mail: f.lander@minocw.nl  
**Patricia McLagan**, CILT Centre for information on Language Teaching and Research, 20 Bedfordbury, UK-London WC2N 4 LB; e-mail: patricia.mclagan@cilt.org.uk  
**Wolfgang Meyer-Hesemann**, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Völklingerstr. 49, D-40221 Düsseldorf  
**Brian North**, Stiftung für Europäische Sprach- und Bildungszentren, EUROCENTRES, Seestrasse 247, CH-8038 Zürich  
**Cornelia Oertle Bürki**, Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, CH-3005 Bern  
**Rolf Schäfer**, Gottlieb Binder-Strasse 45, CH-8802 Kilchberg; e-mail: info@rolfschaerer.ch  
**Günther Schneider**, Institut für deutsche Sprache, Criblet 13, CH-1700 Freiburg; e-mail: Gunther.Schneider@unifr.ch  
**Joe Sheils**, Head of the Modern Languages Section Council of Europe, F-67075 Strasbourg; e-mail: Joseph.Sheils@coe.fr  
**Gé Stoks**, SLO, Institute for Curriculum Development, Postbus 2041, NL-7500 CA Enschede; e-mail: g.stoks@slo.nl  
**Eike Thürmann**, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradiesweg 64, D-59494 Soest; e-mail: Eike.thuermann@t-online.de  
**John L.M. Trim**, 53, Barrow Road, UK-Cambridge CB 2 - 2 AR; e-mail: trim@globalnet.co.uk  
**Tatiana Yudina**, Moscow State Linguistic University, Ostozhenka 38, RU-119837 Moscow

### Immagini

Per le immagini di questo numero ringraziamo gli allievi di prima della scuola media di Giubiasco e la loro insegnante Isis Steiner.

**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. 5.- fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

**Si ringrazia il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino per il sostegno.**

## Impressum

### Editore

**Fondazione Lingue e Culture**  
CP 120, CH-6949 COMANO

### Redazione

**Gianni Ghisla**, Via Vescampo 6949 Comano (coordinazione)  
**Monika Claluna**, Untermattstrasse 12 6048 Horw  
**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 Wünnewil (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 Giuseppe Verdi 18 I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)  
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](mailto: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 1/1999:  
2000 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](mailto:info@labuonastampa.ch)

### Inserzioni

Kretz AG - Verlag und Annoncen,  
General Wille-Str. 147, CH-8706 Feldmeilen  
Tel. 0041/1/9237656 Fax 0041/1/9237657