

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N2/

2004



**Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz
Il Portfolio europeo delle lingue in Svizzera
Le Portfolio européen des langues en Suisse
Il Portfolio europeic da las linguas en Svizra**

Le portfolio européen des langues: des expériences, les développements et les attentes
Das Europäische Sprachenportfolio: Erfahrungen, Entwicklungen, Erwartungen

Neue Portfoliomodelle für jugendliche Lerner
Nuovi modelli di portfolio delle lingue per i giovani

Das Portfolio in der Ausbildung von Lehrkräften in der Schweiz
The Portfolio and the training of language teachers in Switzerland

Lernerfreundliche Checklisten zur Selbsteinschätzung mit feineren Niveaus
Learner-friendly checklists for selfevaluation with more detailed levels

The European Language Portfolio and the world of work
Le Portfolio des langues et le monde du travail

Elektronische Portfolios und digitale Lernumgebungen
Portfolio elettronici e ambienti di apprendimento digitali

Actualité/Aktualität/Attualità:
Die Debatte über die Rechtschreibreform
Die HSK in der Diskussion: Eine Replik



Babylonia

**Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz
Il Portfolio europeo delle lingue in Svizzera
Le Portfolio européen des langues en Suisse
Il Portfolio europeic da las linguas en Svizra**

**Responsabili di redazione per il tema:
Rolf Schärer e Gé Stoks**

Con contributi di
Simone Bersinger (St. Gallen)
Andrea Biniszkiewicz (Novaggio)
Peter Blatter (Bern)
Carla Borsetti (Lugano)
Hans Ulrich Bosshard (St. Gallen)
Christine Crot (Bern)
Germana D'Alessio (Lugano)
Michael Eisner-Binkert (Luzern)
Claude-Antoine Héman (Münchenstein/BL)
Hans-Peter Hodel (Luzern)
Oswald Inglin (Basel)
Stefan Iseli (Thunstetten)
Hans Jensen (Bern)
Leo Koch (Cureglia)
Peter Lenz (Freiburg)
Zelda McKillop (Bern)
Olivier Maradan (Berne)
Dick Meijer (Entschede)
Francesca Pace (Locarno)
Véronique Roncoroni-Arlettaz (Cureglia)
Rolf Schärer (Kilchberg)
Gé Stoks (Gudo)
Thomas Studer (Freiburg)
Martine Tchang-George (Zürich)
Erika Werlen (Bern)
Gerard Westhoff (Utrecht)

Con un inserto didattico di
Cornelia Gick

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno XII / 2004

WebQuests

Visitez la page WebQuest de Babylonia
Besuchen Sie die WebQuestseite von Babylonia
Visitate la pagina WebQuest di Babylonia
Visit the Babylonia WebQuest Page

6 nouveaux WebQuests pour le Français
4 neue WebQuests für Deutsch
4 new WebQuests for English

<http://www.babylonia-ti.ch/webquesten.htm>
<http://www.babylonia-ti.ch/webquestde.htm>
<http://www.babylonia-ti.ch/webquestfr.htm>



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz Il Portfolio europeo delle lingue in Svizzera Le Portfolio européen des langues en Suisse Il Portfolio europeic da las linguas en Svizra
	6	Einführung / Introduction / Introduzione <i>Rolf Schärer</i>
	8	Le PEL 15+ en Suisse: mise en oeuvre 2001 – 2004 <i>Hans Ulrich Bosshard</i>
	13	Attentes de la CDIP au sujet du PEL <i>Olivier Maradan</i>
	16	Das ESP in der Schweiz – eine verlegerische Würde – und Hürde <i>Hans Jensen</i>
	18	Das Europäische Sprachenportfolio <i>Rolf Schärer</i>
	21	Sprachkompetenzen von Jugendlichen einschätzbar machen <i>Peter Lenz, Thomas Studer</i>
	26	Le Portfolio Européen des Langues pour enfants et jeunes adolescents (PEL II) <i>Martine Tchang-George, Simone Bersinger</i>
	29	Die Einführung des ESP am Gymnasium Burgdorf (BE) <i>Stefan Iseli</i>
	32	Projet d’écriture <i>Hans-Peter Hodel</i>
	37	La valutazione del progetto PEL nelle scuole professionali del Canton Ticino <i>Germana D’Alessio, Gé Stoks</i>
	39	Tre anni di Portfolio Europeo delle lingue in Ticino <i>Andrea Biniszkiwicz, Carla Borsetti, Francesca Pace</i>
	42	IL PEL nella scuola elementare - prime osservazioni <i>Véronique Roncoroni-Arlettaz</i>
	44	Hand in Hand und Schritt für Schritt <i>Michael Eisner-Binkert</i>
	46	Das Europäische Sprachenportfolio in der Ausbildung <i>Christine Crot, Peter Blatter, Erika Werlen</i>
	52	Former les enseignants à l’utilisation du PEL <i>Hans-Peter Hodel</i>
	53	Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP <i>Gerard Westhoff</i>
	57	Ein Web-basiertes Sprachenportfolio als Lösungsansatz praktischer und motivationeller Fragen <i>Dick Meijer</i>
	61	Portfolio und Literatur? <i>Leo Koch</i>
	65	Das ESP in einer Maturitätsklasse am Gymnasium Münchenstein <i>Claude-Antoine Héman</i>
	67	Schüleraustausch und Immersionsunterricht <i>Oswald Inglin</i>
	70	Introduction of the ELP within Swiss Post <i>Zelda McKillop</i>
Inserto didattico		No. 46 Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio <i>Cornelia Gick</i>
Curiosità linguistiche	72	Je tourne, donc je suis <i>Hans Weber</i>
Finestra I	74	Welche pädagogischen Konzepte führen zu einem guten Schulerfolg der Migrantenkinder? Replik auf den Artikel “Hygiene, HSK und Herbart” von Alderik Visser in <i>Babylonia</i> 1/2004 <i>Markus Truniger</i>
Finestra I	76	Stoff für die Saure-Gurken-Zeit oder mehr? Anmerkungen zur neuerlichen Debatte über die Rechtschreibreform <i>Thomas Studer</i>
Bloc Notes	80	L’angolo delle recensioni
	86	Informazioni / Agenda
	88	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Unsere Epoche wird von der Logik der ökonomischen Rationalität und des freien Marktes dominiert. Hochkonjunktur hat deshalb alles, was sich dem Gedanken der unmittelbaren Rentabilität, der Leistungs- und Kosteneffizienz verpflichten kann, am besten natürlich, wenn es dem Individuellen den Vorrang gegenüber dem Gemeinschaftlichen gibt. Es kann deshalb nicht wundern, wenn die Kultur, und damit auch die Sprachen, nicht wesentlicher Bestandteil des Zeitgeistes sind. Dies zur Kenntnis zu nehmen, ist ein Akt der schlichten Nüchternheit und des notwendigen Realismus, der für das Verständnis von ziemlich auffallenden aktuellen Ereignissen behilflich sein kann. So z.B. der Entscheid des Bundesrats, dessen Mehrheit sich im Frühling für den Verzicht auf das für die Umsetzung des Verfassungsauftrags notwendige Sprachen- und Verständigungsgesetz ausgesprochen hat. Oder auch, um verstehen zu können, warum für die Basis einer – auch kulturell – traditionsreichen Partei wie die Freisinnig Demokratische Partei (FDP), die Kultur zur Zeit schlicht irrelevant ist, wenn es darum geht, die Weichen für die Politik der Zukunft zu stellen. So taucht der Begriff Kultur in den aus einer Basisbefragung hervorgegangen und dieser Tage bekannt gewordenen 21 wichtigsten Projekten (Unter dem Titel: “Avenir radical”) weder nominell noch substantiell auf.

Ein verbrieftes Recht auf Kultur existiert nicht und würde vermutlich auch wenig sinnvoll sein, denn Kultur ergibt sich aus der jeweiligen gesellschaftlichen Dynamik und kann, dort wo Freiheit herrscht, ähnlich wie sprachliches Verhalten nicht verordnet werden. Unsere Bundesverfassung beauftragt aber den Bund immerhin mit der Förderung der kulturellen Vielfalt und des gegenseitigen Verständnisses in unserem Lande. Diese Aufgabe soll der Bund auch mit den notwendigen Instrumenten wahrnehmen können und dazu gehört sicherlich ein Sprachen- und Verständigungsgesetz. Das Parlament scheint diese Einsicht zu teilen und es ist zu hoffen, dass es ihm auch gelingen wird, dieses politische Lenkungsinstrument möglichst bald durchzusetzen.

Zu den Lenkungsinstrumenten gehört auch das “Europäische Sprachenportfolio”, das Hauptthema dieser Nummer. Zwar entspringt das Portfolio auch einer eher marktorientierten Logik, zumal es als individuelles Instrument zur besseren Dokumentation der erworbenen Kompetenzen gedacht ist und somit den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern soll. Die Erfahrung der letzten Jahre zeigt aber, dass sich auch ein an sich marktgerechtes Instrument wie das Portfolio ohne bildungspolitische Flankierungsmaßnahmen nicht etablieren kann. Dies wäre aber durchaus wünschenswert, zumal das Sprachenportfolio in kultureller Hinsicht über ein günstiges Potential verfügt: Es kann der Vielfalt der Sprachen zu einer besseren Sichtbarkeit und damit auch zu höherer Anerkennung verhelfen.

La nostra epoca è dominata dalla logica della razionalità economica e del libero mercato. Di conseguenza è alta congiuntura per tutto quanto risponde a criteri di rendita immediata e di efficienza nelle prestazioni e nei costi. Se poi ciò si iscrive in un disegno che privilegia l'individualità rispetto alla comunità, ancora meglio. Non può pertanto sorprendere che la cultura, e con essa anche le lingue, non siano parte determinante dello “Zeitgeist”, dello spirito del tempo. Prendere atto di tutto questo è parte di un necessario quanto spassionato esame di realtà che può tornare molto utile per la comprensione di numerosi eventi attuali. Vediamo qualche esempio. In primavera la maggioranza del Consiglio Federale ha deciso di rinunciare alla nuova legge sulle lingue e la comprensione reciproca, predisposta per dar seguito al relativo mandato istituzionale. In questi giorni un partito dalla ricca tradizione – anche culturalmente parlando – come il Partito Liberale Radicale (PLR) svizzero, pubblica sotto il titolo “avenir radical” i risultati di un ampio sondaggio nella propria base. Ebbene nei 21 progetti indicati come priorità dai membri per tracciare la futura politica del partito, la cultura non appare, né nominalmente, né sostanzialmente: è semplicemente irrilevante.

Un diritto alla cultura garantito dalla Costituzione non esiste e non avrebbe molto senso, considerato che la cultura risulta da una dinamica sociale, e non può, in un regime democratico e di libertà, analogamente al comportamento linguistico, essere imposta per decreto. Tuttavia, la nostra Costituzione affida alla Confederazione perlomeno il mandato di favorire la diversità culturale e la comprensione reciproca nel nostro paese. Per far fronte a questo impegno la Confederazione ha però bisogno di strumenti d'intervento e pilotaggio e fra questi va annoverata sicuramente un'apposita legge sulle lingue e la comprensione. Il Parlamento ha mostrato di condividere questa necessità e c'è da sperare che riesca a mettere in vigore la legge al più presto.

Anche il “Portfolio europeo delle lingue” di cui ci occupiamo principalmente in questo numero appartiene alla categoria degli strumenti di pilotaggio. Il Portfolio, peraltro, è tributario di una logica di mercato, nella misura in cui è concepito come strumento individuale per la documentazione delle competenze acquisite e quindi per favorire l'accesso al mercato del lavoro. L'esperienza degli ultimi anni mostra tuttavia che anche uno strumento affine al mercato fatica ad insediarsi se non ha il supporto di misure politiche. Che il Portfolio delle lingue possa far breccia ci pare comunque auspicabile anche dal punto di vista culturale. Esso infatti ha il potenziale per rendere maggiormente visibili le lingue e quindi favorire la loro valorizzazione.

Notre époque est dominée par la logique du rationalisme économique et de l'économie de marché. Par conséquent, tout ce qui répond aux critères de rentabilité immédiate et d'efficacité dans les coûts et les prestations, jouit de haute conjoncture. Encore mieux si ceci s'inscrit dans un dessein qui privilégie l'individu par rapport à la communauté. Il n'est donc pas surprenant que la culture, et avec elle les langues, n'ait pas la cote. Prendre acte de ceci fait partie d'un examen de réalité nécessaire et objectif qui peut s'avérer extrêmement utile pour comprendre de nombreux événements actuels. Quelques exemples? Au printemps dernier, la majorité du Conseil Fédéral a décidé de renoncer à la nouvelle loi sur les langues et la compréhension réciproque, prédisposée pour donner suite au mandat institutionnel relatif.

Tout dernièrement, un parti bénéficiant d'une riche tradition - du point de vue culturel aussi - comme le Parti radical-démocratique (PRD) suisse, publie sous le titre "Avenir radical" les résultats d'un vaste sondage dans sa base. Parmi les 21 projets indiqués comme priorités par les membres pour tracer la future politique du parti, la culture n'apparaît tout simplement pas. Elle ne fait pas le poids. Un droit à la culture garanti par la Confédération n'existe pas et n'aurait d'ailleurs pas beaucoup de sens, vu que la culture résulte d'une dynamique sociale dans un régime démocratique et de liberté, de même le comportement linguistique ne peut pas être imposé par décret. Cependant notre Constitution confie à la Confédération le mandat de favoriser la diversité culturelle et la compréhension réciproque dans notre pays. Et pour ce faire la Confédération a besoin d'instruments d'intervention et de pilotage parmi lesquels ne saurait manquer une loi spéciale sur les langues et la compréhension. Le Parlement a montré de partager cette vision et il ne reste qu'à espérer qu'il puisse mettre au plus tôt la loi en vigueur.

Le "Portfolio européen des langues", dont il est principalement question dans ce numéro, fait partie des instruments de pilotage. A vrai dire, le Portfolio dérive lui aussi d'une logique du marché, dans la mesure où il est conçu comme instrument individuel pour documenter les compétences acquises et donc pour favoriser l'accès de son détenteur au marché du travail. L'expérience de ces dernières années montre toutefois que même un instrument pensé pour le marché peine à y prendre pied s'il n'est pas soutenu par des mesures politiques.

Que le Portfolio rencontre le succès nous semble opportun aussi du point de vue culturel. Il a en effet le potentiel pour rendre les langues plus visibles et, par là, favoriser leur valorisation.

Nossa epoca vegn dominada da la raziunalitad economica e dal martgà liber. Conjunctura auta ha damai tut quai che s'oblighescha al patratg da la rentabilitad immediata e da l'efficienza da la prestaziun e dals custs, il meglier sa chapescha sch'i va per la precedenza da l'individual visavi la cuminanzat. I na fa perquai betg smirvegliar sche la cultura, e cun quai er ils linguatgs, na furman betg pli ina part essenziala dal spiert dal temp. Da realisar quai è in in simpel act d'analisa da la realitad che po forsa gidar in pau a chapir blers eveniments actuals. La primavaira ha la majoritad dal Cussegl federal decidì da renunziar a la nova lescha da linguatgs e da la chapientscha reciproca, previda per dar vigur al mandat instituziunal correspudent. En quests dis ha ina partida cun ina ritga tradiziun - er en il senn cultural - sco la partida liberaldemocratica da la Svizra (PLD), publictà sut il titel "avenir radical" ils resultats d'in vast sondadi entaifer l'atgna basa. Tranter ils 21 projects inditgads sco prioritar dals commembers da partida, na cumpara la cultura betg ina suletta giada, ella è irrelevanta.

In dretg per cultura garantì da la Constituziun n'exista betg e n'avess nagin scopo, sch'ins considerescha che la cultura sa resulta d'ina dinamica sociala en in spiert democratic e da libertad, e sco il cumportament linguistic na po ella betg vegnir imponida per decret. Nossa Constituziun affida a la Confederaziun almain il mandat da favorir la diversitad culturala e la chapientscha reciproca en noss pajais. Per dumagnar questa incumbensa dovra la Confederaziun dentant instruments da direcziun e d'intervenziun e tranter quels tutga er ina lescha da linguatgs e la chapientscha vicendaivla. Il parlament ha mussà ch'el parta questa vista ed igl è da sperar ch'i reusseschia da metter en vigur la lescha uschè spert sco pussaivel.

Er il "Portfolio europeic dals linguatgs", dal qual nus ans occupain principalmain en quest numer, tutga tar ils instruments da direcziun. Er il portfolio deriva d'ina logica da martgà, essend ch'el è concepì sco instrument individual per la documentaziun da las cumpetenzas acquistadas e damai er per facilitar l'access a la fiera da lavur. L'esperienza dals davos onns mussa tuttavia ch'in product orientà al martgà ha fadia da fitgar pè senza l'agid da mesiras politicas. Talas fissan dentant da spetgar, essend ch'il portfolio dispona d'in fitg grond potenzial da render pli vesaveils ils linguatgs e d'augmentar lur valorisaziun.

Tema

Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz
Il Portfolio europeo delle lingue in Svizzera
Le Portfolio européen des langues en Suisse
Il Portfolio europeic da las linguas en Svizra

Einführung

Die Idee eines europäischen Sprachenportfolios (ESP) und eines europäischen Referenzrahmens für Sprachen wurde 1991 an einem Europarat Symposium in Rüşchlikon vorgestellt und als wünschenswerte Entwicklung erkannt. Wesentliche Impulse und Entwicklungen gingen von der Schweiz aus.

Babylonia 1/1999 informierte über PEL-Projekte des Europarates in verschiedenen europäischen Ländern, worauf die Nummer 4/2000 mit Beiträgen von Praktikern am Übergang von der experimentellen zur Einführungsphase folgte.

Mit den vorliegenden Heft berichten wir über Erfahrungen, Entwicklungen und Erwartungen in der PEL-Landschaft Schweiz. Der jetzige Zeitpunkt für die Publikation einer dritten Nummer scheint uns sinnvoll:

- a) Das ESP 15+ wurde im Jahr 2000 als erstes ESP Modell überhaupt validiert und die Schweiz ist die Verpflichtung eingegangen, nach 3 Jahren über gemachte Erfahrungen an den Europarat zu berichten.
- b) Ein schweizerisches Sprachportfolio-Modell für die Altersgruppe 11-15 liegt bereit für eine Pilotversuche beginnend nach den Sommerferien 2004. Konzeption, Versuchsanlage, Evaluationskriterien und weitere Pläne mit diesem ESP Modell sind von allgemeinem Interesse für Sprachlehrer und Bildungsträger.
- c) Überlegungen zu einem ESP für die Primarschule werden gemacht und erste Versuche mit verschiedenen im Ausland entwickelten Modellen sind angelaufen.
- d) Die EDK hat im März 2001 das ESP zur Einführung empfohlen und im Beschluss vom 25. März 2004 zum Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule das ESP als Instrument für eine gesamtschweizerische Koordination festgeschrieben.

Das vorliegende Heft berichtet über die Arbeit in verschiedenen Arbeitsgruppen, über Fortschritte und Herausforderungen bei der Einführung. Damit möchten wir Lehrerinnen und Lehrer dazu anregen, das Sprachenportfolio in ihrem Unterricht einzusetzen. Ideen und Vorschläge, wie dies geschehen kann, finden sich u.a. in der didaktischen Beilage von Cornelia Gick.

Rolf Schärer

Introduction

The idea of a European Language Portfolio (ESP) and a Common European Framework of Reference for Languages was first presented and recognized as a desirable development during a Council of Europe Symposium at Rüşchlikon in 1991. Important impulses and developments originated in Switzerland.

Babylonia 1/1999 reported on Portfolio and Framework projects initiated by the Council of Europe in several European countries. Babylonia 4/2000 contained contributions by practitioners about the transition from an experimental to an implementation phase. The current issue purports to report on experiences, developments and expectations with respect to the use of the ESP in Switzerland.

Bringing out a third issue seems opportune for several reasons:

- a) The Swiss ESP 15+ was the first ESP model to be validated and Switzerland agreed to report back to the Council of Europe on the results of the experiences after three years.*
- b) A Swiss ESP-model for 11-15 year-olds has been developed and will be piloted after the 2004 summer holidays. Its format, organisation of the pilot project, evaluation criteria and further plans with this model will be of general interest to language teachers and education authorities.*
- c) The development of an ESP for primary school children is being considered and first pilots with portfolio models developed abroad have been initiated.*
- d) In March 2004 the Conference of Cantonal Education Directors (EDK) recommended the introduction of the ESP. In its decision of 25. March concerning language education in compulsory education in Switzerland the EDK laid down the ESP as a national coordination tool.*

The current issue reports on the work in various working parties, on progress made and on challenges with the further introduction. We would like to stimulate teachers to make the ESP an integral part of their lessons. Concrete ideas and suggestions for introducing the ESP to the learners are presented in the didactic pages of Cornelia Gick.

Introduction

L'idée d'un portfolio et d'un cadre commun de référence européens pour les langues fut proposée et promue à l'occasion d'un symposium du Conseil de l'Europe, à Rüschlikon, en 1991. De Suisse, de nombreux stimuli, assortis de travaux de développement, suivirent.

Babylonia, dans son numéro 1/1999, a informé une première fois au sujet de projets promus par le Conseil de l'Europe dans différents pays européens, ensuite elle a consacré un numéro (4/2000) aux expériences en cours dans le passage de l'expérimentation à l'implémentation du Portfolio européen des langues (PEL). Avec ce numéro-ci nous nous voulons témoigner des expériences, des développements et des attentes qui caractérisent le panorama helvétique actuel. Le choix de la rentrée scolaire 2004-2005 pour publier ce numéro n'est pas un fruit du hasard. En effet:

- a) le PEL 15+ a été validé en Suisse comme premier modèle et les responsables se sont engagés à rendre compte des expériences relatives dans les trois ans au Conseil de l'Europe.
- b) Au cours de l'automne 2004 une expérimentation pilote démarre avec un modèle de PEL pour les 11-15 ans. Son concept, son dispositif d'expérimentation et d'évaluation sont certainement d'un grand intérêt pour les enseignants et les responsables de la formation.
- c) On développe actuellement des idées pour un PEL adapté à l'école primaire et les premières expérimentations sur la base de modèles développés à l'étranger sont déjà en cours.
- d) La CDIP a recommandé l'introduction du PEL et, par sa décision du 25 mars 2004, elle a établi qu'il doit devenir un instrument pour la coordination nationale de l'école obligatoire.

Le travail des différents groupes, les expériences réalisées et, en général, les défis reliés au PEL dans la réalité quotidienne sont l'objet des articles de ce numéro, qui se veut de stimuler les enseignants à tenir largement compte du PEL dans leur pratique de classe. Des suggestions allant dans cette direction se trouvent aussi dans l'encart didactique de Cornelia Gick.



Collezione di ceste e misure.

Introduzione

L'idea di un portfolio e di un quadro di riferimento europei per le lingue venne proposta e promossa in occasione di un simposio del Consiglio d'Europa tenutosi a Rüschlikon nel 1991. Numerosi sono poi stati gli stimoli provenienti dalla Svizzera con relativi lavori di sviluppo.

Babylonia ha informato una prima volta (1/1999) riguardo ai progetti promossi dal Consiglio d'Europa in diversi paesi europei e in seguito ha dedicato un numero (4/2000) alle esperienze in atto nel passaggio dalla sperimentazione all'implementazione del portfolio europeo delle lingue (PEL). In questo numero ci concentriamo sulle esperienze, gli sviluppi e le aspettative che contraddistinguono attualmente il panorama svizzero. La scelta dell'inizio dell'anno scolastico 2004-2005 come momento per la pubblicazione non è casuale, in quanto

- a) il PEL 15+ è stato convalidato in Svizzera quale primo modello e i responsabili si sono impegnati a rendere conto delle relative esperienze entro tre anni presso il Consiglio d'Europa.
- b) in questo autunno 2004 inizia una sperimentazione pilota con un modello di PEL per la fascia d'età 11-15. Concetto, dispositivo sperimentale e criteri di valutazione di questa sperimentazione sono di sicuro interesse per insegnanti e responsabili della formazione.
- c) sistano sviluppando idee per un PEL adatto alla scuola elementare e le prime sperimentazioni sulla base di modelli sviluppati all'estero sono già in atto.
- d) la CDPE ha raccomandato l'introduzione del PEL e con decisione del 25 marzo 2004 ha stabilito che esso diventi uno strumento per il coordinamento nazionale nella scuola dell'obbligo.

Il lavoro di diversi gruppi, le esperienze fatte e, in generale, le sfide connesse con il PEL nella realtà quotidiana sono oggetto degli articoli di questo numero che vorrebbe stimolare gli insegnanti ad applicarlo nel loro insegnamento. Idee e suggerimenti concreti si trovano tra l'altro anche nell'inserito didattico di Cornelia Gick.

Hans Ulrich Bosshard
St. Gallen

Le PEL 15+ en Suisse: mise en oeuvre 2001 – 2004

Expériences, défis, résultats, perspectives

Die Implementation des ESP 15+ begann 2001 nach einer vierjährigen Vorbereitungsphase. In einer von wichtigen Organisationen mitunterzeichneten Deklaration, empfahl die EDK im März 2001 den Kantonen, Massnahmen zur breiten Einführung des ESP zu ergreifen. Gleichzeitig erhielt eine schweizerische Koordinationsgruppe das Mandat, die Implementation bis 2005 zu steuern. In einzelnen Regionen, Kantonen und auch Schulen wurden zu diesem Zweck besondere Verantwortlichkeiten bestimmt. Zu den getroffenen Massnahmen gehören die Integration des ESPs in die Grund- und Fortbildung der Lehrkräfte sowie eine umfassende Dokumentation, u.a. mit einer Internetseite (www.portfoliolanguages.ch). Das ESP stellt eine Herausforderung dar, die zweierlei Reaktionen hervorruft: Einige Lehrkräfte sehen darin eine isolierte Massnahme, die nur zusätzliche Arbeit hervorruft. Andere sehen darin hingegen den Kristallisationspunkt von verschiedenen pädagogischen und didaktischen Innovationen. Für die Einführungsverantwortlichen ist es demzufolge wichtig, diese innovative Dimension einsichtig zu machen, auch weil nicht wenige zusätzliche Hürden überwunden werden müssen, so etwa die zeitlich gestaffelte Einführung des ESPs auf den verschiedenen Alterstufen oder dessen noch mangelnde Kenntnis und Akzeptanz in der Arbeitswelt. Man hofft jedoch auf die positive Auswirkung der intensiven Bemühungen in den nächsten Jahren. (Red.)

1. Phase préliminaire

Après les premières expériences en 1996¹, l'expérimentation du portfolio européen des langues (PEL) avait débuté en Suisse au milieu de l'année 1999. La phase d'essai s'était achevée en juillet 2000. Durant cette période, la version-pilote suisse du PEL a été utilisée dans plus de 450 classes de tous les degrés à partir du secondaire I. Les classes-pilotes provenaient de dix-neuf cantons (dont environ la moitié du canton du Tessin). Durant la phase-pilote déjà, le cadre européen de référence (CER) et le PEL avaient influencé les réformes dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères à l'école, plus particulièrement le Concept général pour l'enseignement des langues² élaboré par un groupe d'experts mandatés par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction Publique (CDIP). Il en a été de même dans le cadre de l'élaboration des nouveaux programmes pour l'enseignement des langues étrangères en Suisse centrale et dans le canton de Zurich. Sur la base des résultats de l'expérimentation³, la révision de la version-test du PEL intégrait différents aspects de changement, entre autres la représentation graphique, l'organisation plus légère, l'introduction du passeport linguistique paneuropéen standardisé, les listes de repérage. La version définitive du PEL suisse⁴ fut accréditée en novembre 2000.

2. Expériences

2.1 Appui politique

Dès le début, le PEL a profité et continue à bénéficier d'un soutien fort de

la part des autorités politiques. Le premier mars 2001, le PEL fut présenté au public suisse par une déclaration de la CDIP⁵ en commun avec une trentaine de cosignataires d'importance (offices fédéraux, organisations faitières syndicales, milieu économique, conférences de directeurs d'écoles). Dans cette déclaration il est recommandé aux cantons et aux institutions éducatives de prendre les mesures nécessaires pour permettre une large utilisation du PEL à tous les niveaux et dans tous les secteurs du système éducatif. Depuis, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) ainsi qu'un nombre croissant de cantons (jusqu'à présent AR, BE, BS, JU, SG, TG, TI, ZH) ont intégré le PEL dans leur concept général de langues ou adopté des déclarations ou pris des décisions concernant l'introduction du PEL 15+. Dans la plupart des cas pourtant, l'utilisation du PEL a été déclarée facultative; jusqu'à présent seuls les cantons du Tessin et du Jura l'ont déclarée obligatoire pour des ordres d'enseignement précis.

2.2 Coordination et pilotage

En 2000 la CDIP a mandaté un groupe de pilotage afin de coordonner et de soutenir la production et l'introduction des différentes versions du PEL dans les régions et les cantons; ce mandat a été prolongé jusqu'à la fin 2005. Le groupe se compose de neuf membres: les coordinateurs/-trices PEL des quatre régions de la CDIP et des cantons du Tessin et des Grisons, un expert scientifique, un représen-

tant de la formation professionnelle ainsi qu'une personne-relais avec le Conseil de l'Europe. La production des PEL a été confiée aux éditions scolaires (Schulverlag) de Berne. Les régions de la CDIP ont établi leurs propres réseaux de coordination PEL en regroupant les personnes-relais mandatées par les cantons. Ces personnes sont ou bien attachées à l'administration des départements de l'instruction publique (soit dans le secteur de la scolarité obligatoire soit dans le cycle secondaire II), aux Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) ou bien elles sont des enseignants mandatés. Dans quelques cantons des personnes responsables pour l'introduction du PEL ont été désignées à l'intérieur même des écoles (p.ex. "implementatori" dans le canton du Tessin). Le réseau PEL est étroitement lié aux réseaux de coordination de l'enseignement des langues au niveau national et régional.

2.3 Formation des enseignants

Au plan national, le groupe de pilotage a organisé un séminaire d'introduction pour les responsables PEL régionaux et cantonaux ainsi qu'un cours de cadres pour le secondaire II. Dans les régions linguistiques et dans beaucoup de cantons, des journées d'information et des cours de formation ont été et seront organisés pour les enseignants du secondaire I et II, en partie en collaboration avec le centre suisse pour la formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (wbz cps). A cause du statut facultatif du PEL, le nombre des participants des cours de formation est encore très limité (au total quelques centaines). En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, le PEL figure dans les programmes des Hautes écoles pédagogiques (HEP) et des instituts de formation pour le secondaire II. L'introduction du PEL sur initiative locale en tant que projet d'établissement est encore au stade d'essai.

2.4 Information et documentation

Le site internet en cinq langues (français, allemand, italien, romanche, anglais) issu d'une collaboration entre l'université de Fribourg, le groupe de pilotage et la maison d'édition (Schulverlag) offre de multiples informations (www.portfoliolangues.ch) ainsi que la possibilité de télécharger les documents du PEL 15+. En 2003, entre 1100 et 2800 visites par mois du site ont été enregistrées. Plusieurs cantons ont établi des liens entre leur sites et le site national du PEL. La maison d'édition a publié différents dépliants dans les langues du PEL; en outre, le PEL figure dorénavant dans pratiquement tous les catalogues des maisons d'éditions scolaires cantonales. En 2002, le PEL suisse a été présenté lors de l'exposition "worlddidac" à Zurich où il a reçu le prix "worlddidac award 2002". Les bulletins d'information officiels des cantons et la presse pédagogique ont à plusieurs reprises présenté le PEL. Lors du lancement en 2001, l'intérêt des médias était considérable mais depuis celui-ci va en diminuant. La revue spécialisée *Babylonia* a consacré trois numéros

au CER et au PEL (1/1999, 4/2000 et 2/2004). Pour favoriser l'utilisation du PEL, une brochure pour utilisateurs a été produite en 2003; celle-ci fait dorénavant partie intégrante du classeur. Un aide-mémoire pour enseignants sera publié en 2005.

3. Défis

3.1 Le PEL dans le contexte des systèmes de formation: fédéralisme et changement

Introduire d'une manière générale le même instrument pédagogique en Suisse, dans toutes les régions linguistiques, dans les 26 cantons, dans tous les secteurs du secondaire I et II, du tertiaire et dans le monde économique, représente en soi un défi considérable. En plus, les systèmes de formation en Suisse représentent actuellement un vaste chantier sous différents aspects (liste non exhaustive):

- changement des structures: formation gymnasiale, formation professionnelle, formation des enseignants/secteur tertiaire. Nouveaux plans d'études, nouvelles directi-



Collezione di cubi di Rubbik.

ves pour les examens, nouveaux diplômés.

- changement de paradigme: de la coordination par la définition de contenus à l'harmonisation par la définition de compétences. Nouvelle génération de plans d'études et importance croissante de l'évaluation.
- approche pédagogique: autonomie de l'apprenant, apprendre à apprendre, individualisation.
- enseignement des langues: décloisonnement des didactiques des langues, didactique "intégrée", pédagogie du plurilinguisme. Approche fonctionnelle de l'apprentissage, profils de compétences. Nouvelle génération de moyens d'enseignement voire d'apprentissage.
- développement de l'unité scolaire locale: autonomie partielle des établissements, formation interne des enseignants, projets de coopération.

Dans cette situation de changement et d'incertitude, le PEL peut provoquer deux réactions:

- défensive: l'introduction du PEL est perçue comme une mesure isolée – une de plus - et donc considérée comme tâche supplémentaire n'absorbant que des ressources temporelles et financières. Cette vue est partagée par un certain nombre d'enseignants.
- proactive: le PEL est compris comme "point de cristallisation" pour un grand nombre d'innovations sur le plan pédagogique. Il est perçu comme moyen concret et pratique qui crée des liens entre les langues ainsi que de la transparence dans les objectifs d'apprentissage par le moyen du cadre commun de référence, tout en offrant la possibilité de travailler d'une manière autonome. Il est nécessaire de promouvoir davantage cette attitude parmi les enseignants.

Le défi pour les responsables de la mise en oeuvre du PEL est donc de communiquer cet aspect intégratif et de bien expliquer ce que le PEL peut apporter dans un contexte plus large.

Le PEL est compris comme "point de cristallisation" pour un grand nombre d'innovations sur le plan pédagogique. Il est perçu comme moyen concret et pratique qui crée des liens entre les langues ainsi que de la transparence dans les objectifs d'apprentissage par le moyen du cadre commun de référence, tout en offrant la possibilité de travailler d'une manière autonome.

3.2 Problèmes de cohérence

Au moment de son lancement en 2001, le PEL 15+ était le seul projet concret de coordination de la CDIP dans le domaine de l'enseignement des langues. Le concept général pour l'enseignement des langues en Suisse de 1998 (cf. supra) n'ayant pas été adopté formellement, une première tentative de la CDIP de s'entendre sur des recommandations relatives à la coordination en matière des langues à l'école obligatoire avait en effet échoué en juin 2001. Les travaux des cantons en cours dans le domaine des plans d'études et des moyens d'enseignement ont continué d'une manière indépendante. Dans ces conditions, les préparatifs pour un concept général pour l'enseignement des langues au secondaire II ont été interrompus. Il manquait alors le contexte plus large pour l'introduction du PEL.

La Suisse a choisi le procédé "de haut en bas" pour la conception et la production des PEL. La première version du PEL - sortie en novembre 2000 - était celle pour les jeunes et les adultes (PEL 15+ / PEL III), les versions pour les plus jeunes apprenants en scolarité

obligatoire avaient dû suivre. Pour différentes raisons le rythme de production initialement prévu n'a pu être tenu, par conséquent la version PEL II (11-15ans) paraîtra avec un décalage de six ans, le PEL I (6-11ans) avec un décalage de huit ans. Ce manque de continuité "de bas en haut" est une des raisons des difficultés d'acceptation du PEL III au niveau secondaire I et II. De plus, le PEL n'est toujours pas assez connu ni son utilité assez reconnue dans les milieux économiques.

3.3 Le statut du PEL: utilisation obligatoire versus introduction sur une base volontaire

Le groupe de pilotage a suivi avec attention les expériences dans le canton du Tessin où l'introduction du PEL 15+ dans le secteur professionnel du secondaire II a été déclarée obligatoire. Une évaluation⁶ de cette expérience a amené ses auteurs à différentes recommandations dont une serait l'abolition de l'obligation d'utiliser le PEL. Au lieu de celle-ci ils proposent d'encourager les enseignants à favoriser des projets d'établissement menés sous leur propre responsabilité. Une approche dans ce sens a été choisie par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) en 2002 dans sa décision relative à l'introduction du Portfolio européen des langues (PEL 15+)⁷. En tendant à la généralisation sur une période de dix ans, la CIIP préconise l'introduction du PEL auprès des élèves et des étudiants sur une base volontaire et facultative. Cet échéancier prudent prévoit une formation échelonnée (formation des formateurs, personnes-ressources des établissements, enseignants concernés), une politique coordonnée d'information et la production documentaire nécessaire. Vu les décisions récentes de la CDIP (cf. infra) il s'avère que l'introduction, voire la généralisation du PEL gagnerait à être intégrée dans un contexte plus général et

qu'une obligation prématurée pourrait s'avérer contreproductive.

4. Résultats

4.1 Influence du PEL sur les systèmes de formation

L'introduction du CER et du PEL en Suisse a pourtant eu un impact primordial sur la coordination de l'enseignement des langues. Aucun concept rénovateur, régional ou cantonal, ne peut s'en passer. Tous les travaux en cours – instruments d'harmonisation, plans d'études, programmes de formation des HEP, moyens d'enseignements, instruments d'évaluation – en tiennent compte. Au niveau conceptuel des systèmes de formation le CER et le PEL sont un succès. Le credo du projet PEL "transparence et cohérence" a été entendu.

4.2 Influence du PEL sur la formation des enseignants

Pour les nouvelles approches de la didactique des langues, le PEL est un moyen pratique pour concrétiser différents aspects: autonomie de l'apprenant, attitude réflexive, individualisation, pédagogie du plurilinguisme fonctionnel et de la multiculturalité, transparence dans les objectifs, profils de compétences, auto-évaluation.

4.3 Influence du PEL sur la coopération dans les établissements

Le PEL contribue au décloisonnement du travail pédagogique dans les écoles et stimule la coopération entre les enseignants de toutes les langues voire de toutes les branches. Il favorise également la coopération entre les apprenants et les enseignants. Dans le monde professionnel, le PEL peut contribuer au développement et à la formation continue du personnel. Néanmoins cette évolution doit et va se faire par petits pas et prendra son temps.

4.4 Diffusion du PEL

Selon les indications de la maison d'édition (Schulverlag Bern), 44'500 exemplaires du PEL 15+ suisse (PEL III) ont été distribués entre novembre 2001 et avril 2004: 18'600 en allemand, 6000 en français, 8000 en italien, 11'900 en anglais (dont 10'000 pour une école privée en Grèce). 56'000 exemplaires sont encore en stock. Ces chiffres disent peu sur l'utilisation effective par les apprenants; pour avoir plus de détails, des recherches approfondies seraient nécessaires. Les rapports des responsables PEL cantonaux et régionaux arrivent à la conclusion que le PEL est moyennement connu et que son utilisation dans des classes dépend fortement de l'initiative des enseignants. Tandis que les enseignants du secondaire I préfèrent attendre le PEL II, le PEL III est accueilli plus favorablement dans l'enseignement professionnel qu'au niveau gymnasial. On peut constater que des établissements ont introduit le PEL dans le cadre d'une coopération interne et que le PEL est adopté par toutes les HEP, mais qu'il est toujours trop peu connu dans les milieux économiques.

5. Perspectives

5.1 Nouvel élan pour le PEL par le biais de la décision de la CDIP du 25 mars 2004

Lors de son assemblée plénière du 25 mars 2004, la CDIP a décidé⁸ d'une stratégie commune en ce qui concerne le développement de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire et également d'un calendrier de mise en œuvre coordonné. En ce qui concerne le PEL, l'introduction des portfolios des langues sera généralisée: le PEL III dans les filières d'études du secondaire II jusqu'en 2007, le PEL II (11-15 ans) dès 2005 et le PEL I (6-11 ans) pour l'école obligatoire dès 2007. Cette décision a enfin jeté les fondements

solides et établi les assises nécessaires à une meilleure mise en pratique du PEL. Elle a également frayé le chemin pour aborder un concept général de l'enseignement des langues au secondaire II dont un des points forts sera l'utilisation du PEL III.

5.2 En route pour un "concept général PEL" pour tous les niveaux de formation

La décision de la CDIP de mars 2004 permettra d'établir un concept cohérent pour toutes les versions du PEL y inclus celui du secteur tertiaire (PEL IV)⁹. En ce qui concerne le PEL III, la quatrième langue nationale, le romanche, sera intégrée dans la deuxième édition. Les travaux pour le PEL II et I sont en bonne voie. Le groupe de pilotage PEL réfléchit à un PEL pour la première langue ce qui signifie mettre au point un cadre de référence adéquat. Celui-ci sera conçu dans le cadre du projet HarmoS¹⁰ de la CDIP en cours avec la mission de déterminer des niveaux de compétence pour la scolarité obligatoire dans les disciplines principales notamment les langues. Ensuite il faudra aborder la question d'un PEL pour les langues de la migration et étudier les avantages et les inconvénients d'une version électronique du PEL. Finalement, la conception de portfolios comme moyens de documentation et de certification en général doit être discutée dans un contexte plus large qui va au delà du domaine des langues et du cadre scolaire; le dialogue avec le monde professionnel doit continuer et s'approfondir.

5.3 Le PEL et les nouveaux instruments d'évaluation

Antérieurement au lancement du projet HarmoS (cf. supra), les trois régions alémaniques de la CDIP avaient mandaté l'université de Fribourg pour concevoir et produire des instruments d'(auto-) évaluation (IEF)¹¹ pour les

langues étrangères (français, anglais) à l'école obligatoire. Ces instruments se fondent sur des descripteurs intermédiaires en complément de ceux du CER. Ces descripteurs ont été définis et évalués pour les niveaux A 1.1 - A 1.2, A 2.1 - A 2.2, B 1.1 - B 1.2. En accord avec les régions mandataires, le projet PEL II a pu profiter de ces travaux en reprenant ces descripteurs pour les listes de repérage. Les instruments d'évaluation (réception et production orale et écrite), avec du matériel d'exemplification pour les enseignants, compléteront le travail avec le PEL. Le groupe de pilotage propose aux trois régions alémaniques d'introduire le PEL II en même temps que les instruments du projet IEF en 2005. La Suisse romande suit ces travaux attentivement tout en ayant défini ses propres lignes directrices dans une déclaration de la CIIP¹².

6. Conclusion

L'introduction du CER et du PEL en Suisse a eu des effets importants et à long terme surtout au plan conceptuel des systèmes éducatifs. Tous les travaux de coordination et de planification au niveau national, régional et cantonal ont été influencés par cet instrument. Malgré les grands efforts à tous les échelons pour informer, animer et motiver, l'introduction du PEL III dans les établissements, voire auprès des apprenants, prend beaucoup plus de temps que prévu. Une accélération du processus dans les années à venir est pourtant probable vu les nouvelles décisions de la CDIP. En liaison avec l'introduction des PEL II et I cela créera une nouvelle base de départ dans les écoles et auprès des apprenants. De plus, la Suisse doit et veut profiter des expériences d'autres pays dans le cadre des projets¹³ du Centre européen des langues vivantes (CELV) à Graz ainsi que des travaux du Conseil de l'Europe.

Notes

¹ SCHNEIDER, Günther (2000): *Die Entwicklung der Schweizer Version des ELP*, dans *Babylonia* 4/2000, p. 15-20.

² CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Rapport d'un groupe d'experts mandaté pour élaborer un concept général pour l'enseignement des langues, Berne, CDIP.

³ LENZ, Peter (2000): *Piloting the Swiss Model of the European Language Portfolio May 1999-June 2000*. Evaluator's Final Report, Fribourg, Université, Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères.

⁴ CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2001). *Portfolio européen des langues. Version pour jeunes et adultes*. Modèle accrédité No 1.2000, Berne, Editions scolaires du canton de Berne.

⁵ CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2001). *Déclaration concernant le lancement du Portfolio européen des langues en Suisse*, Berne, CDIP.

⁶ D'ALESSIO, G. / FORNI, M. / STOKS, G. (2003) *Valutazione del Progetto Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)*. Rapporto finale. Gruppo Monitoraggio PEL Ticino.

Voir aussi D'ALESSIO, G. / STOKS, G. *La valutazione del Progetto PEL nelle scuole professionali del Canton ticino*, page 37 de ce numéro.

⁷ CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP) (2002). *Décision relative à l'introduction du Portfolio européen des langues (PEL 15+)*. Neuchâtel. Secrétariat général CIIP.

⁸ CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP, Berne.

⁹ CONSEIL EUROPEEN POUR LES LANGUES (CEL)(2002). *Portfolio européen pour les langues. Education supérieure*. Modèle accrédité No 35.2002. Berne, Editions scolaires du canton de Berne.

¹⁰ CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2003). *Harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*. Bulletin d'information. Berne. www.cdip.ch

¹¹ BILDUNGSREGION ZENTRALSCHWEIZ, NW EDK, EDK OST (Auftraggeber)(2003). *Projekt IEF "Entwicklung von Instrumenten für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen"*. 1. Zwischenbericht der Auftragnehmer vom 30.6.2003. Luzern, Bildungsplanung Zentralschweiz.

¹² CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA

SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP)(2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003* Neuchâtel. Secrétariat général CIIP.

¹³ CENTRE EUROPÉEN DES LANGUES VIVANTES (CELV). *Projets Soutien à la mise en oeuvre du PEL (impel) et Former les enseignants à l'utilisation du PEL (ELP_TT)*. Programme à moyen terme 2004-2007. Graz. www.ecml.at/mtp2

Hans Ulrich Bosshard

Pädagogischer Mitarbeiter im Regionalsekretariat der EDK-Ost. Präsident der Fachgruppe Sprachen der EDK-Ost und der EDK-Steuerungsgruppe Sprachenportfolio. Vormals Leiter Dienst für Schulentwicklung im Erziehungsdepartement St.Gallen, Sprachlehrer und -didaktiker und Projektleiter Fremdsprachen.

Olivier Maradan
Berne

Attentes de la CDIP au sujet du PEL

en regard de sa stratégie et de son programme d'action actuels

Die EDK hat 2001 in einer Erklärung den Kantonen das europäische Sprachenportfolio empfohlen. Auch Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, sowie die Erwachsenenbildung, wurden gebeten, die Erklärung zu unterschreiben. All diese Gremien haben sich bereit erklärt, die Einführung des Portfolios zu unterstützen. Drei Jahre später zeigt sich, dass das Portfolio noch nicht die erwartete Verbreitung erreicht hat und noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten ist. Fast 40.000 Exemplare sind für Studierende gekauft worden und in der Lehrerfortbildung wird das ESP immer stärker miteinbezogen. Nun ist auch die Entwicklung von Portfolios für Kinder und Jugendliche (7-11 und 11-15) an die Hand genommen worden. Am 25. März 2004 hat die EDK einen wichtigen sprachpolitischen Beschluss gefasst. Die Standardsprache soll vom Kindergarten an gefördert, zwei Fremdsprachen sollen ab Primarschulstufe unterrichtet (spätestens an dem 3. und 5. Schuljahr) und es soll Raum für eine Bewusstmachung der Sprachen der Migration (éveil aux langues) geschaffen werden. Zu erwähnen ist weiter das EDK-Projekt "Harmonisierung der obligatorischen Schule" (HarmoS) und die damit verbundene Entwicklung von Bildungsstandards auch für die Erst- und Fremdsprachen. Dabei wird auf Arbeiten zu den Kompetenzbeschreibungen für die Sprachenportfolios zurückgegriffen. (Red.)

Introduction et développement du Portfolio

Le 1^{er} mars 2001, dans le souci d'apporter une contribution marquante à l'Année européenne des langues, l'Assemblée plénière de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ci-après CDIP) adoptait et publiait une Déclaration portant sur le lancement du portfolio des langues. Elle recommandait alors aux cantons d'offrir à tous les apprenants et apprenantes la possibilité d'utiliser la version officielle suisse (révisée après une phase d'essai) du Portfolio à partir de la 9^e année scolaire. Pour la première fois, la CDIP avait en outre invité d'autres partenaires à signer cette Déclaration, à savoir divers représentants issus des milieux patronaux et syndicaux, d'établissements de formation d'adultes, d'organisations d'enseignantes et enseignants et de divers offices fédéraux, ces derniers ayant notablement contribué au développement du PEL. Ces partenaires se sont déclarés prêts à promouvoir l'utilisation du portfolio chacun dans leurs domaines de compétences respectifs, le recours à un cadre de référence commun permettant dès lors de rendre compte beaucoup plus objectivement des résultats de l'apprentissage et de pouvoir les comparer en toute transparence.

Dans cette logique et sachant que le portfolio est un document personnel de l'étudiant, l'objectif commun était de l'implanter à différents degrés et dans différents secteurs du système éducatif, comme d'y recourir en tant que document de référence dans le milieu du travail. Le PEL devait aider les employeurs à se faire une image différenciée des connaissances linguistiques de leurs collaborateurs et à

mieux utiliser les ressources linguistiques de leur personnel, les employés à mettre en valeur leurs compétences en langues dans le cadre de demandes d'emploi effectuées à l'intérieur du pays ou à l'étranger. Enfin, cet instrument commun était appelé à améliorer la planification de la qualification du personnel et la programmation des activités internes de perfectionnement et de recyclage.

Trois ans plus tard, aucune évaluation complète n'a encore été commandée quant à l'atteinte de ces ambitions initiales, le processus d'implantation exigeant du temps et de la persuasion. Bien que maintenu à un prix avantageux, le document de base est encore loin d'atteindre la diffusion escomptée par les initiateurs: près de quarante mille exemplaires ont été acquis pour/par les étudiants du secondaire II et des adultes en formation. L'information et la formation des enseignants progressent, en particulier dans la formation professionnelle.

Le groupe de travail PEL chargé par la CDIP de coordonner l'introduction du portfolio, comme de promouvoir et de développer celui-ci, a mis en chantier avec l'éditeur un PEL II pour les élèves de 11 à 15 ans (niveaux de 5^e à 9^e années scolaires) et planche sur la création d'un PEL I pour les élèves de 7 à 11 ans (1^{ère} à 5^e années). Le Portfolio des langues et l'Atlas scolaire suisse constituent les deux uniques instruments mis à disposition au niveau national, le premier étant le seul à être d'emblée réalisé dans les quatre langues nationales¹ plus l'anglais.

Au travers de l'usage du PEL dans les écoles et dans la formation en Suisse, plusieurs objectifs sont visés, dont les deux plus immédiats consistent à pré-

ciser d'une part les objectifs de l'enseignement des langues et leur atteinte sur la base du Cadre européen de référence et à mettre en valeur d'autre part la nature profondément multiculturelle de la population suisse. De toute évidence, l'implémentation de ces objectifs est en cours et exige encore du temps et la conviction de tous les acteurs concernés.

Stratégie et programme de travail de la CDIP pour l'enseignement des langues

L'architecture de l'édifice de l'enseignement des langues est désormais connue, la CDIP ayant promulgué le 25 mars 2004 une importante décision quant à sa stratégie et à un ambitieux programme de travail, dans lequel le PEL trouve définitivement sa place. Cette décision est le résultat d'un long processus d'évolution depuis la publication en 1998 d'un concept général d'enseignement des langues en Suisse, sous le statut d'un rapport d'experts (et non d'un scénario officiel). Elle tient compte d'une forme de "Realpolitik" dans le difficile débat national sur la place des langues nationales à l'école, mais également des développements en cours dans l'Union européenne. Elle promeut le renforcement de la langue scolaire locale (*Standardsprache*) dès le degré préscolaire et tout au long de la scolarité obligatoire, l'apprentissage de deux langues étrangères dès le degré primaire, ainsi que le soutien et l'éveil aux autres langues, dont celles de la migration. A l'intérieur de ce cadre commun, elle respecte les solutions différenciées propres aux régions ou aux cantons plurilingues. Le programme d'action prévoit que tous les cantons mettent en place l'enseignement d'une première langue étrangère au plus tard dès la 3^e année d'ici 2010, respectivement d'une deuxième langue étrangère au plus tard dès la 5^e année d'ici 2012, l'une des deux étant

une langue nationale et l'autre l'anglais. D'ici 2016 au plus tard, tous les élèves achevant leur scolarité obligatoire auront par conséquent bénéficié d'un enseignement correspondant à ces principes de coordination. Plusieurs cantons s'engageront déjà dès l'automne 2004 ou 2005 dans ce processus en introduisant l'anglais dès la 3^e année, voire déjà en 2^e.

N'articulant pas de considérations pédagogiques et de modalités d'apprentissage, la décision de la CDIP est éminemment politique. Elle détermine notamment six instruments développés au niveau national, dont le PEL, laissant aux régions et cantons le choix et la coordination des programmes et moyens d'enseignement. Citons parmi les éléments déterminants:

(extraits de la Décision de l'Assemblée plénière de la CDIP, du 25 mars 2004)

4. Principes de coordination à l'échelle nationale	
<i>Prendre appui sur le cadre européen de référence</i>	4.5 Les cantons fondent l'enseignement des langues étrangères et la détermination des niveaux de progression dans celles-ci sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (apprendre – enseigner – évaluer) du Conseil de l'Europe. Les niveaux de compétences déjà disponibles sont plus amplement définis dans le cadre du projet <i>HarmoS</i> .
<i>Instaurer des instruments communs</i>	4.6.1 La coordination sur le plan national est soutenue par le développement planifié d'instruments communs (détaillés sous le point 5 ci-après), auxquels recourent progressivement les cantons. 4.6.2 Les choix et réalisations programmatiques et matériels sont de la responsabilité des cantons, respectivement des régions.
<i>Collaborer avec la Confédération</i>	4.7 La CDIP collabore avec la Confédération en faveur de la promotion des langues nationales, notamment sur le plan de la recherche et des échanges linguistiques et dans le cadre de l'enseignement des langues dans la formation professionnelle.
5. Instruments de coordination nationale	
<i>Fixer de manière contraignante des attentes minimales de compétences (standards)</i>	5.1. Dans le cadre du projet <i>HarmoS</i>, la CDIP détermine des niveaux de compétence mesurables (standards) que les élèves doivent obligatoirement atteindre: <ul style="list-style-type: none"> • au terme des 2^e, 6^e et 9^e années pour la langue première locale, • au terme de la 6^e année tout d'abord pour une première langue étrangère, puis ultérieurement pour une deuxième, • et au terme de la 9^e année pour deux langues étrangères.
<i>Introduire et généraliser l'usage du portfolio européen des langues</i>	5.2 L'usage par chaque élève d'un Portfolio européen des langues est assuré tout au long de la scolarité, dans une version adaptée à l'âge concerné (Portfolios I, II et III). La CDIP organise le développement, la validation par le Conseil de l'Europe et l'édition de ces instruments.
<i>Coordonner certaines exigences relatives à la formation initiale des enseignantes et enseignants</i>	5.3.1 La CDIP édicte, à l'intention des cantons et des Hautes Ecoles pédagogiques: <ul style="list-style-type: none"> • des exigences de compétences linguistiques valant comme conditions d'admission dans la formation d'enseignant/e, • des exigences de compétences linguistiques et didactiques spécifiques à atteindre pour la certification dans les HEP. Ces précisions sont émises sur la base du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> et de développements spécifiques des niveaux de compétence énumérés.
<i>Evaluer l'enseignement des langues</i>	5.4 Les modalités et les résultats de l'apprentissage des langues sont évalués de manière scientifique sur le plan régional et national. Les conclusions de ces analyses influencent de manière continue le développement de l'enseignement. Les solutions les plus efficaces font l'objet de recommandations pour une mise en œuvre à large échelle. Le programme national de recherche 56, lancé par le Fonds national sur "la diversité linguistique et les compétences linguistiques en Suisse", doit contribuer à ces analyses.

Cette décision ouvre par conséquent un vaste chantier, au sein duquel le PEL constitue un fil rouge qui s'articulera à des instruments d'évaluation développés par ailleurs. Le point 5.2 signifie pour les cantons la quasi obligation d'introduire et de généraliser le PEL dans tous les degrés de la première année primaire au secondaire II (formation générale et formation professionnelle). Ce qui porte rapidement à diverses conséquences.

Attentes au sujet du PEL

Dans un premier temps, il s'agira de terminer la construction du trio de portfolios², c'est à dire:

- assurer la généralisation de l'usage du PEL III, ceci dans le cadre d'un concept général pour l'enseignement des langues étrangères au secondaire II, actuellement en chantier;
- achever la mise au point et la publication du PEL II, actuellement en phase de test auprès de plus de 1600 élèves de fin primaire et de secondaire I; l'édition définitive devrait voir le jour en 2005/06;
- lancer les travaux de réalisation du PEL I, en fixant avec précision le champ d'action des auteurs; l'édition définitive devrait voir le jour en 2006/07;
- poursuivre et renforcer la formation initiale et continue des formateurs, des cadres et des enseignants à l'usage du PEL, ainsi que sa pro-

motion au-delà des milieux scolaires en collaboration avec les partenaires signataires de la Déclaration du 1^{er} mars 2001 (cours de langues et cultures d'origine, formation des adultes, reconnaissance par les entreprises, etc).

Les trois derniers points constituent l'essentiel du mandat confié au Groupe de pilotage du portfolio européen des langues, travaillant étroitement avec les Editions scolaires bernoises en tant qu'éditeur mandaté.

Ceux-ci sont également tenus d'assurer au cours de ces développements:

- une forte cohérence et continuité entre les trois PEL, afin d'éviter ruptures de logique et déperdition d'informations au passage d'un cycle à l'autre;
- le maintien d'un coût attractif permettant la plus large diffusion des documents;
- l'entretien et l'élargissement du réseau d'échanges d'expériences, ce qui se fait actuellement au niveau régional ainsi qu'au travers d'un site Internet développé tout exprès, et qui se prolonge également au niveau international en lien avec les activités du Conseil de l'Europe.

Enfin, de manière plus opérationnelle, les attentes et les vœux de la CDIP portent sur l'usage effectif et l'articulation entre eux de nouveaux instruments appelés à renforcer la qualité de l'enseignement des langues. Les standards HarmoS, exprimés en niveaux de compétence et inscrits dans l'élargissement du Concordat scolaire de

1970, donneront par la suite force obligatoire à l'harmonisation de l'enseignement des langues sur la base des résultats attendus. Des liens entre ces standards et les compétences décrites dans les portfolios devront être tissés. L'introduction des trois portfolios appelle encore à de nombreuses précisions quant aux modalités d'usage qui en découlent. Enfin les instruments d'évaluation et de référence conçus dans le cadre du projet allemand IEF (*Entwicklung von Instrumenten für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*) vont tout prochainement fournir de précieux outils pour les classes de 5^e à 9^e années, en parallèle au PEL II. Un immense travail attend encore les responsables de ces divers projets, dont le cumul, pour être efficace, devra impérativement s'articuler en toute harmonie et transparence et non pas venir surcharger les praticiens et les élèves avec des attentes et des définitions d'objectifs contradictoires. Il revient à la CDIP d'y veiller.

Notes

¹ Les PEL I et II comprendront d'emblée une version déclinée en cinq langues, anglais inclus. La version rhéto-romanche du PEL III est d'ores et déjà disponible sur Internet et sera intégrée à la deuxième édition du classeur.

² Il faut rappeler au passage qu'une version pour les Hautes Ecoles (éducation supérieure) existe également, élaborée par Brigitte Forster Vosicki et réalisée en 2002 chez le même éditeur bernois (BLMV) par le Conseil européen pour les langues (ELC). L'articulation de celle-ci avec le Portfolio III pour le degré secondaire supérieur devrait à l'occasion faire l'objet d'une discussion, par un souci de cohérence et en fonction de l'usage effectif dans les Hautes Ecoles suisses, notamment dans les Hautes Ecoles pédagogiques.

Olivier Maradan

chef de l'unité de coordination "Scolarité obligatoire"; secrétaire général adjoint de la CDIP, Berne.



Collezione di lattine di birra.

Hans Jensen
Bern

Das ESP in der Schweiz – eine verlegerische Würde – und Hürde

Das Verlagsprojekt “Europäisches Sprachenportfolio” in der Schweiz

La casa editrice Schulverlag ha lanciato, in collaborazione con la CDPE, il progetto “Portfolio europeo delle lingue” volto alla pubblicazione del PEL quale strumento didattico per le scuole. Il primo passo è coinciso con il PEL per le scuole professionali e i ginnasi realizzato nel 2001. Ora si mira allo sviluppo di un modello di Portfolio globale per la Svizzera che tenga conto delle attuali tendenze didattiche. L'introduzione del primo PEL non ha soddisfatto le aspettative, per ragioni legate alla politica formativa (spezzettata e cantonalizzata), alla scuola e agli insegnanti (difficoltà nel procedere al necessario cambiamento di paradigma pedagogico-didattico) e agli allievi (poco informati). Si spera ora in un'accelerazione per il secondo passo con lo sviluppo e la diffusione del nuovo modello. (Red.)

Der schulverlag hat als Lehrmittelhersteller in der Lehrmittelentwicklung der letzten Jahre auf viele Veränderungen in Schule, Lehrauftrag und Gesellschaft reagiert. Dabei haben die Fokussierung des Lerner-Prozesses, die Reflektion desselben sowie auch die individualisierte Förderung und Lernplanung zentrale Bedeutung erlangt und gehören heute zu den Grundansprüchen, welche wir in all unseren Lehrmittelentwicklungen in verschiedenster Form berücksichtigen.

Die Zusammenarbeit mit der EDK in der Entwicklung eines Sprachenportfolios für die Schweiz ist für unseren Verlag eine logische Fortsetzung der verlegerischen Bearbeitung dieser wichtigen pädagogischen Prinzipien des ausgehenden und neu beginnenden Jahrhunderts. Dank den positiven Entscheiden zu der Sprachenpolitik Schweiz der EDK im März 2004, haben wir nun auch die Möglichkeit, daraus ein Gesamt-Portfoliokonzept für die Schweiz zu erarbeiten und dieses mit weiteren Entwicklungen in den Bereichen Lernbegleitung und Förderung des Fremdsprachenlernens zu vernetzen – das ESP/PEL in neue Lehrwerksgenerationen als Begleitinstrument optimal zu integrieren.

Der Prozess “Europäisches Sprachenportfolio” in der Schweiz aus der Sicht des Verlages

Nach der Lancierung des ESP III im März 2001 hatten der Verlag und die EDK mit einer raschen Akzeptanz und Aufnahme des Instrumentes ESP/PEL in den Berufsschulen und in den Gymnasien Schweiz gerechnet. Heute müssen wir feststellen, dass sich die Idee des Portfolios kontinuierlich verankert und das ESP/PEL in der Sekundarstufe II und in Berufsschulen vermehrt zum Einsatz kommt. Der Markt bleibt jedoch weit hinter den prognostizierten Entwicklungen zurück. Diese Entwicklungen sind auch mit entsprechenden Marketingbemühungen durch den Verlag schlecht zu beeinflussen.

Aus der Sicht des Verlages sind folgende Faktoren ausschlaggebend:

Fokus Bildungspolitik:

- Die bildungspolitischen Entscheide in den Kantonen zur Einführung des ESP/PEL wurden in den einzelnen Kantonen nicht oder zu zögerlich gefällt.
- Jeder Kanton definierte seinen eigenen Implementations-Prozess – oder allenfalls auch gar keinen. Im

Dieses Gesamtkonzept zum Europäischen Sprachenportfolio (ESP/PEL) in der Schweiz präsentiert sich heute wie folgt:

Produkt	Stufe	Erscheinungstermin
ESP/PEL I	Kinder 6-11 Jahre	Pilotfassung ab Sommer 05* Endfassung ab Sommer 06
ESP/PEL II	Kinder und Jugendliche 11-15 Jahre	Pilotfassung ab Sommer 04* Endfassung ab Sommer 05
ESP/PEL III	Jugendliche und Erwachsene ab 15 Jahre	erschienen am 1.3.2001 (Validierungsnummer 1.2000)
ESP/ELC	Version Higher Education	erschienen am (Validierungsnummer 35.2002)

*Pilotphase: jeweils 1 Jahr (Schuljahr), im vierten Quartal erfolgt jeweils die Validierung durch das Expertengremium des Europarates.

Sinne einer echten schweizerischen Föderalisierung führte dies zu einer Zersplitterung der Ressourcen und somit zu einer Schwächung des Implementationsprozesses CH.

- Die Verantwortlichen, welche in Zusammenarbeit mit der Steuerungsgruppe der EDK in den Kantonen diese Implementierung koordinieren sollten, waren zuwenig in die kantonsinterne Bildungspolitik und Weiterbildungsplanung eingebunden.

Fokus Schule/Lehrperson:

- Die Arbeit mit dem ESP/PEL ist ein Paradigmawandel im Unterricht und in der Unterrichtsplanung. Der Einbezug der Lernenden in die Unterrichtsplanung und die verstärkte Individualisierung erfordern grundsätzlich neue Konzepte – und ein Loslassen der alten und bewährten Strategien.
- Eine Lehrperson kann die Arbeit mit dem Portfolio an einer Schule schlecht im “Alleingang” angehen. Das wäre weder für die Schüler/Schülerinnen noch für die weiteren

Kollegen/Kolleginnen im Schulhaus sinnvoll. Der Einsatz des ESP/PEL sollte sinnvollerweise in einem Gesamtkonzept der Schule/Institution eingebunden sein.

Fokus Schülerin/Schüler

- Die Schüler/Schülerinnen kennen das Portfolio, die Arbeit mit demselben und dessen Ziele noch nicht. Multiplikatoren/Vorbilder/Mentoren zu der Idee ESP/PEL fehlen.
- Das ESP/PEL hat für die weiteren Bildungsstufen oder Laufbahnplanungen zuwenig (noch keine) Bedeutung.

Diese Aussagen seitens des Verlages sind als subjektive Bewertung zu verstehen und haben somit keinen Anspruch auf Richtigkeit. Sie stellen aus unserer Sicht die wesentlichen Eindrücke aus vielen Gesprächen und Veranstaltungen der ersten drei Portfoliojahre dar. Für die noch vor uns liegenden Portfoliojahre freuen wir uns, dass sich ein Trend der kontinuierlichen Akzeleration abzeichnet, nicht zuletzt, weil das momentan lau-

fende Projekt ESP/PEL II in den oberen Primarklassen und auf der Sekundarstufe I ein gutes Echo erfährt.

Hans Jensen

ist Programmleiter schulverlag und Projektleiter ESP/PEL.



Collezione di grammofoni.

Rolf Schärer
Kilchberg

Das Europäische Sprachenportfolio

Eine Bestandesaufnahme und Perspektiven

The European Language Portfolio is being implemented in almost all forty-five member countries of the Council of Europe.

After the initial pilot phase the challenge is now to make the ESP an integral part of language teaching and learning in schools.

The ESP is of particular importance at the interface between school types and when learners enter the world of work. So far, however, it has not been easy to interest employers' organisations for the ESP.

Of increasing importance for the further development of the ESP is the internet. Web-based electronic portfolios are being developed as part of an integrated learning environment.

The challenge for the coming years is the widespread implementation of the ESP, both at a pan-European level as well as at the local and regional levels.

(red.)

Die Erziehungsminister der Mitglied-länder im Europarat¹ empfehlen in ihrer Erklärung von Krakau², das Europäische Sprachenportfolio einzuführen und günstige Bedingungen für eine weite Verbreitung zu schaffen. Das ESP³-Projekt befindet sich europaweit in einer dynamischen Entwicklungsphase.

Gemeinsame Ziele, Prinzipien und Richtlinien sind festgelegt. Das Potential und die Eignung des ESP wurden in Pilotversuchen und in ersten Studien ausgelotet.

Entwicklungs- und Pilotprojekte, Lehrerbildungsveranstaltungen und Anwendungen in grösseren Feldversuchen finden sich nun in fast allen 45 Europarat Mitgliedländern. Eine Vielfalt an verwendeten Sprachenportfolio-Modellen widerspiegelt die europäische Vielfalt an Traditionen, Werthaltungen und Prioritäten in den Ländern und in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen.

Gesellschaftspolitisch soll "Ein Europäisches Sprachenportfolio" helfen, das reiche Erbe an Sprachen und Kulturen in Europa als Quelle wechselseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens zu erschliessen.

Bildungsinstitutionen sehen im Sprachenportfolio ein Instrument, mit dem sich unterschiedliche Lernaktivitäten und Lernformen bündeln lassen, geschaffener Mehrwert transparent gemacht werden kann, Kohärenz und Qualität des Lernens gefördert werden.

Für uns als Einzelne ist es ein persönliches Werkzeug, ein Begleiter auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. Es soll helfen, uns zu entfalten und in der Welt von heute zu bestehen.

Was wurde bis heute erreicht, welches sind die hauptsächlichsten Herausforderungen, was lässt sich aus

den gewonnenen Erfahrungen lernen? Soll ein aussagekräftiges Bild entstehen, wollen Standort und Blickwinkel gut gewählt sein: Bildungspolitiker, Schulleiter, die Projektverantwortlichen, Lehrer, Schüler, Eltern und Arbeitgeber haben eigene Beurteilungskriterien.

Die Einführung des ESP braucht Zeit: Konzepte müssen reifen, die Mittel sind beschränkt, Prioritäten wollen gesetzt sein.

Die europaweit laufenden ESP-Projekte unterscheiden sich stark in Zielsetzung, Organisation und Entwicklungsstand. Die Mehrzahl der laufenden Projekte sind beschränkte Pilotversuche mit engen Zielen, kurzem Zeithorizont und einmalig zugeweilten Mitteln. Sie dienen im Wesentlichen dem Aufbau von eigenem Know-how und eigenen Erfahrungen. Sie sind Vorstufen für weiterreichende Entwicklungen.

Eigentliche Einführungsprojekte gibt es noch wenige und erst seit relativ kurzer Zeit. Das Ziel dieser Projekte ist, das ESP sinnvoll in den täglichen Schultag einzubinden. Diese Projekte geniessen offiziellen Status; die Mittel kommen meist aus dem ordentlichen Budget.

Die Motivation zu diesen breit angelegten Einführungsprojekten, oft mit Zielgruppen von 30'000 und mehr Lernenden, leitet sich beinahe immer aus Problemanalysen ab, die über das Fremdsprachenlernen hinaus reichen. Das Europäische Sprachenportfolio erscheint als wünschbar um:

- a) Bildungs-Standards zu klären und zu setzen;
- b) Lernerfolge zu messen und darzustellen;
- c) die sprachliche und kulturelle Vielfalt zu "bewältigen";

- d) Entwicklungen anzustossen und Veränderungen zu fördern;
- e) die Qualität der Lernprozesse und Resultate zu fördern;
- f) die Qualität und Transparenz im Gesamtsystem zu sichern.

All diese Ziele beziehen sich auf das gesamte Bildungssystem. Nur, das Sprachenportfolio ist Eigentum der Lernenden.

Auf dem Weg zur weiten Verbreitung des Sprachenportfolios entspringt diesen unterschiedlichen Perspektiven ein Dilemma: Soll die Einführung des ESP freiwillig oder obligatorisch sein? Für Freiwilligkeit sprechen die Rückmeldungen von Lehrern und Schülern aus den Feldversuchen. Umgekehrt ist Freiwilligkeit eine unsichere Grundlage, um das Sprachenportfolio in einem System sinnvoll und effizient zu positionieren.

Ermutigend sind erste Erfolge mit Ausschreibungen von weitflächigen Einführungsprogrammen mit der Einladung an ganze Schulen zur freiwilligen, einmal eingegangen jedoch bindenden Teilnahme. Die spontane Nachfrage überstieg die Erwartungen bei weitem.

Die laufenden und abgeschlossenen Projekte geben in ihrer Summe wichtige Hinweise zu Herausforderungen und Handlungsbedarf⁴.

In seiner pädagogischen Funktion scheint das Sprachenportfolio, konsequent und über einen längeren Zeitraum eingesetzt, sowohl die Lernmotivation, den Lernprozess und den Lernzuwachs positiv zu beeinflussen. Der in Untersuchungen nachgewiesene pädagogische Nutzen bezieht sich immer auf spezifische Lern- und Lehrkontexte und lässt sich meist schwer verallgemeinern. Ein überzeugendes Gesamtbild wird wie ein Mosaik aus vielen Einzelteilen entstehen müssen und es wird dauern bis sich dieses voll entfaltet.

Dieses langsame Entstehen abgesicherter Erkenntnisse erschwert die rasche Verbreitung des Sprachenportfolios. Während offene Fragen bei Pilotprojekten in der Natur der Sache liegen, scheinen diese bei Entscheidungen für oder gegen aufwendige, umfangreiche Einführungsprojekte als wesentliches Risiko eingestuft zu werden.

Es ist ermutigend, dass nun doch einige Einführungsprojekte mit langem Zeithorizont und genügender Reichweite laufen, die gesicherte Einsichten zu drängenden Fragen der Langzeitwirkung und zur Rolle des ESP als Werkzeug innerhalb des übergeordneten Bildungsauftrags liefern werden.

Es geht darum, die stufenübergreifende Wirkung des ESP zu fassen. Kernfragen sind:

- Erleichtert das ESP den Versuch, neues Lernen auf früherem Lernen aufzubauen?
- Wird der Lernprozess für die Einzelnen in lebenslanger Perspektive kohärenter, motivierender, Erfolg versprechender?
- Gewinnen der Fremdsprachenunterricht und das Bildungssystem als ganzes durch erhöhte Transparenz und Kohärenz an Wirkung?

Es geht zudem darum, das Potential des ESP an Übergängen zu klären, besonders an folgenden wichtigen Schnittstellen:

- Übergang von einer Schulstufe zur anderen;
- Unterricht von mehreren Fremdsprachen an derselben Schule;
- Zusammenwirken mit den Muttersprachen;
- wünschbare Verbindungen zu anderen Fächern.

Soll das ESP, wie postuliert, einen lebenslangen Lernprozess der zur Mehrsprachigkeit führt, auslösen und begleiten, ist die Schnittstelle Schule-Arbeitswelt von besonderer Bedeutung. Die Schulabgänger möchten ihre erworbenen Kompetenzen ernst genommen wissen.

Es ist bisher nur in einzelnen Fällen gelungen, das Sprachenportfolio Arbeitgebern nahe zu bringen. Die Akzeptanz muss erhöht werden.

Sprache und Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil jeder Unternehmenskultur. Wirtschaftsunternehmen machen unbewusst oder auch bewusst Sprachenpolitik. Sprachen werden gewählt, um Einfluss zu neh-



Collezione di vecchi telefoni.

men und um Einfluss zu gewinnen. Meist ist die Lokalsprache oder die Sprache der Eigentümer auch gleich die Hauptverkehrssprache. Im Marketing soll die Sprache der Kunden die beste Sprache sein. International tätige Unternehmen verwenden zunehmend Englisch als Lingua Franca. Beide, der Europarat und die EU, postulieren dem gegenüber das Ziel einer individuellen Mehrsprachigkeit. Gegenseitiges Verstehen und Toleranz sollen zusätzlich zur nötigen Kommunikationsfähigkeit gefördert werden.

Um einen Dialog Schule-Arbeitswelt zum Sprachenportfolio in Gang zu bringen, sind diese unterschiedlichen Perspektiven anzusprechen.

Die Zusammenarbeit Schule-Arbeitswelt ist für die weite Verbreitung des ESP von wesentlicher Bedeutung.

Ein interessanter Impuls geht von der Europäischen Union aus. Sie entwickelt ein Standard Curriculum Vitae mit einem Europass, der bei Bewerbungen in den Mitgliedsländern Verwendung finden soll.

Die Sprachkompetenzen und interkulturellen Erfahrungen werden in Zusammenfassung auf der Basis des ESP und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen einbezogen.

Für die weite Verbreitung des ESP gewinnt das WEB zunehmend an Bedeutung. Bisher wurde das WEB, in verschiedenen Ausprägungen meist unterstützend zur Papierversion genutzt. Neuere Entwicklungen gehen in Richtung voll elektronischer ESP-Modellen.

In den Niederlanden wird ein ESP mit zentralem Informationsspeicher im Hintergrund entwickelt, das von den einzelnen Lernenden und von Klassen interaktiv über das WEB genutzt werden wird. Dieses ESP wird Teil einer umfassenderen elektronischen Lösung; Portfolios werden auch für andere Fächer entwickelt und angeboten werden.

ESP-Modelle die elektronisch bezo-

gen und auf persönliche Speicher herunter geladen werden können sind in mehreren Ländern wie auch für die Erwachsenenbildung in Vorbereitung. Die Nutzung des WEB ist wünschbar und sicher nicht aufzuhalten. Die weite Verbreitung des ESP wird gefördert, zusätzliche Lernhilfen und wirtschaftlichere Lösungen können angeboten werden. Elektronische ESPs schaffen jedoch auch neue Rahmenbedingungen. Gezielte Anstrengungen werden nötig sein, um persönliche Daten wirksam zu schützen und um die pädagogischen wie auch die berichtenden Funktionen des ESP durchgehend zu gewährleisten.

Die bis hierher skizzierten Herausforderungen scheinen weit weg vom Schulalltag zu liegen. Motivation und Erfolgskriterien sind persönlicher im täglichen Lernprozess und auf übersehbare Zeitspannen bezogen.

Erfahrungen zeigen zwar, das Sprachenportfolio hilft Sprachfähigkeit, selbstständiges Beurteilen, Eigenverantwortung fördern und bereichert das Lernumfeld. Und doch gibt es abweichende Meinungen über den Nettoeffekt unter den Lehrern und unter den Schülern.

Die erste starke Gruppe ist überzeugt, dass sich der Einsatz trotz anfänglichem Zusatzaufwand lohnt und sich für Schüler und Lehrer längerfristig auszahlt. Eine zweite Gruppe sieht durchaus positive Wirkungen, hält aber den Aufwand für unverhältnismässig. Eine umfangreiche dritte Gruppe hat noch keine eigenen Erfahrungen gesammelt.

Die weite Verbreitung des ESP bleibt damit die eigentliche zentrale Herausforderung für die nächsten Jahre. Damit das Unterfangen gelingen kann, sind neben Überzeugungskraft und Geduld auch Bereitschaft und Mittel zur Erneuerung gefragt.

Die in diesem Artikel angesprochenen Problemkreise werden in der nächsten Projektphase 2005-2007 auf europäischer Ebene von der Sprachen Division im Europarat weiter bear-

beitet. Eine ergänzende Diskussions- und Entwicklungsplattform bietet das Europäische Zentrum für Moderne Fremdsprachen⁵ in Graz an.

Die eigentliche Umsetzung wird aber national, regional und in den einzelnen Bildungsinstitutionen erfolgen. Bekenntnisse zum Europäischen Sprachenportfolio werden erfreulicherweise zunehmend durch klare Einführungskonzepte untermauert, so auch in der Schweiz durch den Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004 "Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination".

Anmerkungen

¹ Der Europarat hat 45 Mitgliedsländer, darunter auch die Schweiz

² Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe: Resolution on the European Language Portfolio, Cracow, Poland October 2000.

³ Europäisches Sprachenportfolio

⁴ Rolf Schärer: *A European Language Portfolio, Draft consolidated report 2001-2004*, Council of Europe DGIV/EDU/LANG (2004) 6.

⁵ European Centre for Modern Languages, Graz: Action Programme 2004-2007: Language education in a multilingual and multicultural Europe; web site: <http://www.ecml.at>

Rolf Schärer

ist Rapporteur Général für das Europäische Sprachenportfolioprojekt des Europarats und Vorsitzender der Stiftung Sprache und Kultur.

Peter Lenz
Thomas Studer
 Freiburg/CH

Sprachkompetenzen von Jugendlichen einschätzbar machen

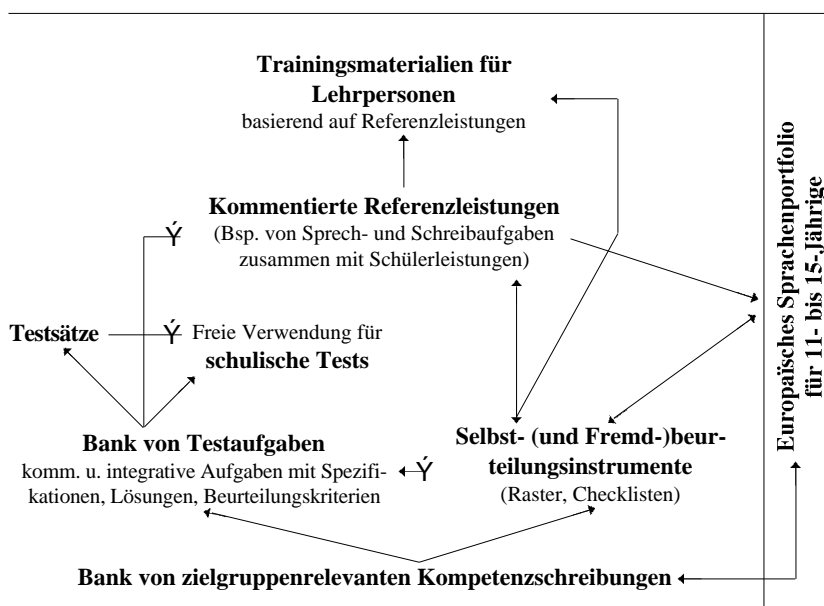
En 2002, les CDIP régionales de la Suisse alémanique ont chargé l'unité Allemand langue étrangère/ Deutsch als Fremdsprache (DaF) du Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues étrangères de l'Université de Fribourg du projet IEF. Pendant trois ans, un certain nombre d'instruments pour l'évaluation critériée des compétences communicatives sera développé pour les élèves de la 5^{ème} à la 9^{ème} année scolaire. D'abord, des descripteurs de compétence langagière (Can-do statements) conformes aux besoins de ces destinataires ont été collectionnés et adaptés en collaboration avec de nombreux enseignants et enseignantes. Après, ces descripteurs ont été échelonnés et ancrés par rapport aux niveaux du Conseil de l'Europe à l'aide des méthodes scientifiques. Sur la nouvelle échelle, chacun des niveaux inférieurs A1, A2 et B1 est subdivisé en deux (A1.1, A1.2 etc.) afin de rendre visibles les progrès des élèves à ces niveaux de compétence. Les descripteurs ainsi développés constituent la base la plus importante de IEF pour le développement de différents instruments d'évaluation, c'est-à-dire des tests de compétences (CO, CE, EO et EE) d'une part et des listes de repérage ainsi qu'une grille d'auto-évaluation d'autre part. Ces dernières seront reproduites dans le nouveau Portfolio des langues pour jeunes de 11 à 15 ans. L'article présente les étapes du développement de ces instruments d'auto-évaluation pour le PEL II ont été développés à partir des descripteurs "bruts".

In der Schweiz wurde im März 2001 das *Europäische Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene (ESP III, Altersgruppe 15+)* lanciert. Anlässlich von verschiedenen Veranstaltungen und Befragungen schon während der Erprobung wurden vor allem drei Ergänzungen immer wieder gewünscht:

- Checklisten zur Selbsteinschätzung mit feineren oder "schmäleren" Niveaus, um auch kleinere Fortschritte als Niveauschritte sichtbar zu machen;
- Deskriptoren für den Einsatz in der Volksschule, die der Welt der Jugendlichen besser entsprechen sowie
- "harte" Beurteilungsinstrumente, d.h. Tests als Ergänzung zu Raster und Checklisten.

Das Projekt IEF¹ will diesen Wünschen Rechnung tragen, und zwar in engem Zusammenhang mit dem neu entstehenden *Europäischen Sprachenportfolio* für die Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen (*ESP II*). Das ESP II selbst enthält einen Raster (in der Endfassung) und Checklisten zur Selbstbeurteilung mit feineren Niveaus (A1.1, A1.2, A2.1 ...), die im Projekt IEF entwickelt wurden. Zusätzlich entstehen im Rahmen von IEF Materialien zum Testen und Beurteilen von Sprachkompetenz, in erster Linie kommunikative Aufgaben zum Hören, Lesen, Sprechen (mündliche Interaktion und Produktion) und Schreiben sowie zur Weiterbildung der Lehrpersonen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die "Produkte", die im Rahmen von IEF erarbeitet werden.

Abbildung 1: Die Produkte des IEF-Projekts und deren Beziehungen untereinander



Besondere Einsatz-Schwerpunkte der Beurteilungsinstrumente aus IEF sollen die beiden Nahtstellen am Übergang zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I sowie zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II bilden. Vorgesehen ist aber auch, dass die Lehrpersonen über einen Teil der Testaufgaben frei verfügen können.

IEF ist lehrwerk- und lehrplanübergreifend. Die Beurteilungsinstrumente, die im Rahmen von IEF entstehen, orientieren sich an den europaweit anerkannten Niveaubeschreibungen des *Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, auf den sich auch das *Europäische Sprachenportfolio* bezieht. Wie erwähnt verfeinert IEF das existierende sechsstufige Niveausystem des *Referenzrahmens* durch die Beschreibung von Zwischenniveaus, damit vor allem auch die beginnende kommunikative Sprachkompetenz sowie kleinere Lernfortschritte beschrieben und evaluiert werden können. Um dem Entwicklungsstand, den Interessen und dem Lebenskontext der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden, wurden in der ersten Projektphase – auch in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen –

viele neue Kompetenzbeschreibungen in Form von *Kann*-Beschreibungen erarbeitet. Diese wiederum bilden die Grundlage für die meisten Selbstbeurteilungs- und Testinstrumente von IEF.

Im Folgenden werden die verschiedenen Phasen der Entstehung des Rasters zur Selbstbeurteilung und der Checklisten im ESP II nachgezeichnet, damit deutlich wird, wie viele Schritte dazu unternommen wurden und wer alles dazu einen Beitrag geleistet hat:

1. Die Sammler- und Jägerphase: Sammlung und Gewinnung von Kompetenzbeschreibungen (Deskriptoren)

Zuerst wurde eine Datenbank erstellt, in der Kompetenzbeschreibungen unterschiedlicher Herkunft gesammelt wurden: Zum einen wurden fertig vorliegende Beschreibungen aus dem Nationalfonds-Projekt von Schneider und North (2000), aus *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2002) und aus einer Reihe von Sprachenportfolios aus anderen Ländern für die Altersgruppe bis 16 gesammelt; zum anderen wur-

den Lerninhalte und -ziele aus Französisch- und Englischlehrwerken extrahiert, die in der Schweiz in Gebrauch sind, und in die Form von Kompetenzbeschreibungen gebracht.

2. Englisch und Französisch: Wann, wo und wie viel? Abklärung der Sprachverwendungssituationen

Damit die Deskriptoren durch altersgerechte Beispiele besser konkretisiert werden konnten, wurden Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler nach den tatsächlichen Sprachkontakten gefragt. Dabei bestätigte sich, dass im Alltag Kontakte mit Englisch wesentlich vielfältiger und häufiger sind als solche mit Französisch; und es zeigte sich, dass die meisten Erfahrungen mit Französisch im Zusammenhang mit Reisen, Besuchen oder Austausch-Aktivitäten stehen.

3. Unterwegs zu besseren und noch weiteren Deskriptoren: Qualitative Überprüfung und Ergänzung der Deskriptorensammlung in Workshops

Qualitative Überprüfung: Lehrpersonen beurteilten in Partnerarbeit einige hundert Deskriptoren aus der vorläufigen Sammlung. Jeder Deskriptor wurde unter zwei Aspekten beurteilt:

- Ist der Deskriptor *inhaltlich brauchbar*? Das heisst konkret:

Beschreibt der Deskriptor eine kommunikative Handlung, die für die Zielgruppe der 11- bis 15-Jährigen relevant ist?

Ist der Deskriptor für nicht direkt involvierte Personen wie z.B. LehrerInnen anderer Stufen, Eltern, Lehrmeister aussagekräftig?

Ist der Deskriptor "selbstständig", d.h. ist er ohne weitere Erklärungen, Beispiele oder Vergleichsmöglichkeiten verständlich und so-



Collezione di automobiline...

- mit 'nach aussen' kommunizierbar?
- Kann der Deskriptor einem von vier *Niveaus zugeordnet* werden? Mit diesem Schritt sollten Deskriptoren aufgespürt werden, die für die Beurteilung nicht taugen, weil sie sich nicht auf ein bestimmtes Niveau beziehen. Ein typisches Beispiel dafür:
 "Kann im Lehrbuch die meisten Arbeitsanweisungen verstehen."
 Arbeitsanweisungen werden bekanntlich dem angepasst, was Lernende verstehen können. Deskriptoren wie dieser sind nicht "stabil", nicht spezifisch für ein bestimmtes Niveau.
 Deskriptoren, die von der Gruppe für inhaltlich unbrauchbar oder niveau-unspezifisch befunden wurden, konnten entweder "weggeworfen" oder mit Verbesserungsvorschlägen versehen werden.

Ergänzung der Deskriptorensammlung: Die Vertrautheit der Lehrpersonen mit den SchülerInnen wurde auch genutzt um zu Konkretisierungen von Deskriptoren zu kommen, die der Erfahrungswelt, der Handlungsfähigkeit, den Interessen und dem Denken der Lernenden der Altersstufe(n) 11 bis 15 entsprechen. Zur Illustration ein Beispiel (Zusatz kursiv):

"Kann jemanden in einer einfachen Angelegenheit beraten (z.B. *einem Freund Tipps zum Vokabellernen geben*).

Einige Gruppen arbeiteten speziell an Beschreibungen zur Sprachmittlung. Sie wurden gebeten, sich Handlungen zu notieren, bei denen die SchülerInnen deutsch- oder anderssprachige Inhalte an Englisch- oder Französischsprachige weitergeben könnten. Dazu ein Beispiel:

"Kann Informationen für ein Treffen (Zeit, Ort) korrekt an einen Austauschschüler oder Gast weitergeben (z. B. *Rendez-vous lundi, 15.00h à la Migros*)."

Dabei zeigte sich, dass es den Lehr-

personen schwer fiel solche Handlungen zu beschreiben, insbesondere solche, die auch mit sehr geringen Sprachkenntnissen ausgeführt werden könnten. Sprachmittlungsaufgaben sind offenbar im Unterricht generell sehr selten. Aus diesen und auch aus zeitlichen Gründen konnte dieser Bereich in der nächsten Phase nicht weiterverfolgt werden.

4. Eine optimale Auswahl: Erstellen von Deskriptorensätzen für die Erprobung

Am Ende der "Sammelphase" lagen über 3000 Deskriptoren vor. Entsprechend bestand das nächste Ziel darin, eine optimale Auswahl von Deskriptoren zu treffen, die für die Schülerbeurteilung (siehe 5.) verwendet werden konnten. Auswahlkriterien für optimale Deskriptoren waren:

- "griffige" Formulierungen;
- eine möglichst gleichmässige Verteilung auf die zu beschreibenden Niveaus A1.1 bis B2.1;
- eine optimale Abdeckung der verschiedenen Bereiche von kommunikativer Sprachkompetenz, die beschrieben werden sollen (also z.B., nicht einfach nur *Hörverstehen von Medientexten*, sondern ebenso: *Verstehen von Anweisungen, Hörverstehen in Gesprächen* usw.).

Das Ergebnis dieses Auswahlprozesses waren rund 330 aus unserer Sicht "gute" Kompetenzbeschreibungen aus den Fertigungsbereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Mündliche Interaktion, Mündliche Produktion und Schreiben.

5. Eine erste Anwendung: Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Deskriptoren

Die auf diese Weise gewonnenen Deskriptoren wurden schliesslich einer empirischen und statistischen

Überprüfung unterzogen. Zu diesem Zweck wurden acht verschiedene Beurteilungsbogen erstellt, die jeweils eine Auswahl von 50 Deskriptoren enthielten. Diese Deskriptoren deckten alle fünf Fertigkeiten, aber jeweils nur etwa zwei bis drei Feinniveaus ab (z.B. A1.1-A1.2; A2.1-A2.2-B1.1; provisorische Niveauzuordnungen). Die verschiedenen Beurteilungsbogen wurden über gemeinsame Deskriptoren (sog. Anker) miteinander verklammert. Einige dieser Anker-Deskriptoren stammten zudem direkt aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*, damit die Niveaubeschreibungen von IEF mit dem europäischen Niveausystem verknüpft blieben.

Die Beurteilungsbogen wurden an rund 150 Französisch- und EnglischlehrerInnen aus der ganzen Deutschschweiz und aus Liechtenstein verschickt. Ihre Aufgabe war es, sieben SchülerInnen aus einer ihrer Klassen mit den 50 Deskriptoren auf dem Beurteilungsbogen zu beurteilen. Obwohl der Aufwand dafür beträchtlich war, nahmen 135 Lehrpersonen diese Beurteilungen vor.

Das Ergebnis dieser Phase war sehr befriedigend – mit einer Ausnahme: In der Klassenauswahl, die uns zur Verfügung stand (bis und mit 9. Schuljahr), waren nicht genug Schülerinnen und Schüler mit schon weiter fortgeschrittenen Englisch- oder Französischkenntnissen (oberes B1 und B2). Weil das obere Leistungsspektrum kaum vertreten war, konnte der vermutete Schwierigkeitsgrad der betreffenden Deskriptoren nicht mit statistischen Methoden erhärtet werden. Um so verfahren zu können, hätten Klassen der Sekundarstufe II einbezogen werden müssen. Glücklicherweise liegen aber aus dem Nationalfondsprojekt von Schneider und North für diesen Niveaubereich (und die entsprechende Altersgruppe) viele brauchbare Deskriptoren vor.

6. Zahlen: Statistische Analyse und Skalenbau

Die statistische Analyse der Schülerbeurteilungen erfolgte mit dem Programm *Winsteps*, das sich für zwei Aufgaben besonders gut eignet: Es findet "instabile" Deskriptoren, d.h. solche, die von den Lehrpersonen auf unerwartete, unregelmässige Weise auf die SchülerInnen angewandt werden, und es kann die guten Deskriptoren in eine Schwierigkeitsreihenfolge bringen. Mit Hilfe dieser sogenannten *Rasch*-Statistik war es möglich, die einzelnen Deskriptoren auf eine Schwierigkeitsskala zu bringen und die feineren Niveaus von A1.1 bis B1.1, zum Teil auch B1.2, solid zu beschreiben.

Mit der Deskriptorenbank liegt jetzt eine gute und wichtige Grundlage für alle weiteren Entwicklungen im IEF-Projekt vor.

7. Formulierungen: Von den Kann- zu den Ich-kann-Beschreibungen

Es ist mit Sicherheit wesentlich einfacher eine *Kann*-Beschreibung in eine *Ich-kann*-Beschreibung zur Selbstbeurteilung umzuformen als eine Kompetenzbeschreibung in eine Aufgabe zum Hörverstehen umzusetzen, die genau das gewünschte Niveau prüft. Angesichts der Altersgruppe (11-15) war aber selbst diese Aufgabe nicht ganz banal. Deshalb wurde vorerst eine Auswahl aus den *Kann*-Beschreibungen umgeformt und mit SchülerInnen erprobt. Die SchülerInnen sollten drei Dinge beurteilen, nämlich a) wie gut sie das Beschriebene tun könn(t)en; b) wie leicht sie den Deskriptor sprachlich verstehen und c) wie leicht sie sich das Beschriebene konkret vorstellen können. Aufgrund der Rückmeldungen wurden dann alle *Kann*-Beschreibungen, welche die statistische Analyse überlebt hatten, in Deskriptoren zur Selbstbeurteilung umgeformt (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Umgeformte *Kann*-Beschreibungen

<i>Kann</i> -Beschreibung	<i>Ich-kann</i> -Beschreibung
Versteht kurze, einfache Aufforderung der Lehrpersonen, wie z.B. "Steh bitte auf!", "Komm zu mir!", "Schliesse bitte die Tür!", so dass er/sie die Handlungen ausführen könnte.	Ich kann in der Schule einfache Anweisungen verstehen wie "Steh bitte auf!", "Komm zu mir!", "Schliesse bitte die Tür!"
Kann in gesprochener Sprache Wörter heraushören, die Wörtern in der Muttersprache ähnlich sind (z.B. "international").	Wenn jemand diese Sprache spricht, dann höre ich manchmal Wörter heraus, die ich schon vom Deutsch herkenne (z.B. "international", "aktiv").
Kann einfache Fragen verstehen, die ihn/sie direkt betreffen, wie z.B. Fragen nach dem Namen oder der Adresse.	Ich kann einfache Fragen verstehen, die mich direkt betreffen; ich verstehe z.B. wenn mich jemand nach dem Namen oder der Adresse fragt.
Kann einfache, häufig gebrauchte Wendungen (z.B. für Zustimmung, Ablehnung, Begrüssung, Verabschiedung oder Entschuldigung) verstehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen.	Wenn langsam und deutlich gesprochen wird, kann ich einfache, häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen (z.B. "Ja", "Nein", "Hallo", "Guten Tag", "Auf Wiedersehen", "Entschuldige").

In einer kleinen Untersuchung wurde anschliessend überprüft, wie gut die Schüler-Selbstbeurteilung (mithilfe der *Ich-kann*-Beschreibungen) mit der Schwierigkeitsreihenfolge übereinstimmt (korreliert), die für die *Kann*-Beschreibungen gefunden worden war:

SchülerInnen unterschiedlicher Niveaus aus 18 Klassen haben in Partnerarbeit jeweils ca. 35 Deskriptoren zum interaktiven Sprechen und zum Schreiben in "leichte", "mittelschwere" und "schwierige" Handlungen aufgeteilt, und zwar so, dass gleich grosse Häufchen entstanden. Aus den Ergebnissen konnte eine Skala der *Ich-kann*-Beschreibungen ermittelt werden. Anschliessend wurde die Korrelation zwischen den Schwierigkeitswerten der *Kann*-Beschreibungen und denjenigen der *Ich-kann*-Beschreibungen berechnet. Für die mündliche Interaktion war der Wert sehr gut, er betrug nämlich 0.84 (die möglichen Ergebnisse liegen zwischen -1 und +1; +1 stellt den Idealwert dar, was einer völligen Übereinstimmung entspricht). Nicht unerwartet lag für das Schreiben der Wert mit 0.7 tiefer.

Bereits bei der Berechnung der *Kann*-Skala hatte sich gezeigt, dass die Deskriptoren für das Schreiben (und damit wohl auch die Schreibfertigkeiten) nicht mit derselben Sicherheit in eine Hierarchie zu bringen sind wie die Deskriptoren für die übrigen Fertigkeiten. Auch die Korrelation für das Schreiben ist aber zufriedenstellend. Fazit: die Deskriptoren zur Selbstbeurteilung dürfen guten Gewissens als zuverlässige Instrumente in Umlauf gebracht werden.

8. Handliche Instrumente: Erarbeiten eines Rasters und von Checklisten zur Selbstbeurteilung

Es bleibt der letzte Schritt in der Entwicklung von Selbstbeurteilungsinstrumenten für das schweizerische ESP II: die Erstellung eines Rasters und von Checklisten zur Selbstbeurteilung. Zweck des Rasters ist es, rasch und möglichst zuverlässig einen ersten Hinweis auf das Kompetenzniveau in den verschiedenen Fertigkeiten zu geben. Die Checklisten sollen dann die erste Einschätzung absi-



... e di autocarri.

chern helfen, indem sie verschiedene Aspekte einer Fertigkeit einbeziehen, und gleichzeitig durch vielfältige Beschreibungen eine Auswahl von interessanten Lernzielen anbieten.

Bei der Erstellung der Instrumente für das ESP II wurden neben der IEF-Deskriptorenbank auch die Deskriptoren aus dem ESP III beigezogen, weil sie zum Teil auch ohne Weiteres für diese Altersgruppe geeignet sind und weil sie die Kohärenz zwischen den Selbstbeurteilungsinstrumenten des ESP II und des ESP III offensichtlich machen.

Die grosse Herausforderung bei der Erstellung des Rasters ist die treffende Auswahl von Deskriptoren: Mithilfe von wenigen Aspekten von Sprachkompetenz soll eine möglichst solide erste Einstufung in den fünf Fertigkeiten möglich werden. Um das leisten zu können, sollte gleichsam der Kern der einzelnen Niveaus erfasst werden. Das ist deshalb eine schwierige Aufgabe, weil sich die Lernerkompetenzen in einem Niveausystem mit feineren Abstufungen oft nicht mehr so deutlich unterscheiden. Bei den Checklisten ging es darum, durch eine relevante Auswahl von maximal zehn Deskriptoren pro Niveau und

Fertigkeit das Kennzeichnende jedes der Niveaus von A1.1 bis B2.2 gleichzeitig präzise (bezogen auf den Schwierigkeitsgrad) und breit genug (bezogen auf die verschiedenen Aspekte von kommunikativer Sprachkompetenz) zu beschreiben.

Der praktische Einsatz von Raster und Checklisten während der Pilotphase ab Herbst 2004 wird zeigen müssen, wie gut diese Auswahlarbeit gelungen ist.

Anmerkung

¹ *Instrumente für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen – Englisch, Französisch.* IEF wird von den Deutschschweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein finanziert; die Projektleitung liegt bei der Bildungsplanung Zentralschweiz, ausgeführt wird das Projekt vom Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/CH (Peter Lenz und Thomas Studer).

Literatur

EUROPARAT / RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Hrsgg. vom Goethe-Institut Inter Nationes, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin u.a., Langenscheidt.

GLABONIAT, Manuela / MÜLLER, Martin / RUSCH, Paul / SCHMITZ, Helen / WERTENSCHLAG, Lukas (2002): *Profile Deutsch.* Berlin, Langenscheidt.

SCHNEIDER, Günther / NORTH, Brian (2000): *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur/Zürich, Rüegger.

Peter Lenz

ist Lektor für Deutsch als Fremdsprache am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/CH. Er ist Mitglied des Validierungskomitees für Europäische Sprachenportfolios des Europarats und Mitglied der Sprachenportfolio-Steuerungsgruppe der EDK.

Thomas Studer

ist Lektor für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Forschung am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/CH. Er ist Mitglied der Steuerungsgruppe und der Testkommission der Trinationalen Kooperation im Prüfungsbereich Deutsch als Fremdsprache.

Martine Tchang-George
Simone Bersinger
St. Gallen

Le Portfolio Européen des Langues pour enfants et jeunes adolescents (PEL II)

Die EDK hat beschlossen, je ein Portfolio für Kinder bis 11 Jahre (ESP I) und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren (ESP II) zu entwickeln. Hauptziel dieser Portfolios für Kinder und Jugendliche ist es, die SchülerInnen mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (Plurilinguismus) vertraut zu machen und sie auf die Arbeit mit dem Portfolio für Jugendliche und Erwachsene (ESP III) vorzubereiten. Das ESP II besteht aus den bekannten drei Teilen: Sprachenpass (ergänzt mit einem Zusatzformular mit Zwischen-niveaus), Sprachbiografie und Dossier. Letzteres besteht aus zwei Teilen, dem Arbeits- und dem Präsentationsdossier. Die einleitenden Informationen sind in fünf Sprachen (vier Landessprachen und Englisch) abgedruckt. Für die Selbsteinschätzung werden schülergerechte Descriptoren aus dem IEF-Projekt verwendet. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass die SchülerInnen im Bereich Selbstevaluation sorgfältig vorbereitet werden müssen, damit sie das Portfolio als Lernbegleiter und Lernplaner wirklich nutzen können. Die Arbeit mit der Biografie hat sich als überaus positiv erwiesen, allerdings braucht es Zeit zum Gespräch mit den Lernenden, damit das Ausfüllen der Formulare einen Sinn macht. Das ESP II wurde im Frühjahr 2004 erprobt und danach überarbeitet. Jetzt liegt die Pilotversion vor, die im Mai 2005 dem Europarat zur Validierung vorgelegt wird.

Introduction

Le Portfolio Européen des Langues pour adolescents et adultes (PEL III / 1.2000, CDE CH) ayant fait ses preuves dans la pratique, la Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) a pris la décision de développer deux autres Portfolios des langues, l'un notamment pour enfants jusqu'à 11 ans (PEL I) et l'autre pour enfants et jeunes adolescents entre 11 et 15 ans (PEL II). Le PEL II s'adresse par conséquent aux élèves de la cinquième à la huitième année scolaire des écoles publiques suisses, et les accompagne donc du primaire au secondaire. Aussi a-t-il également pour fonction de préparer les élèves à savoir se servir du PEL III utilisé à partir de la 9^{ème} année scolaire, et qui va au-delà de la scolarité obligatoire. L'objectif essentiel du PEL II est de susciter chez les enfants et les jeunes adolescents une prise de conscience par rapport aux langues et aux cultures qui les entourent, ainsi que par rapport à leur apprentissage des langues. Conformément à l'idée de base du portfolio qui incite au plurilinguisme, il constitue donc un outil

- d'évaluation des compétences langagières à travers des grilles de descripteurs standard tenant compte des directives du cadre européen commun de référence pour les langues,
- d'encouragement à l'apprentissage des langues en permettant dans un premier temps une prise de conscience des démarches personnelles d'apprentissage et en offrant dans un deuxième temps des possibilités d'amélioration de celles-ci,
- de responsabilisation par rapport à son propre apprentissage,

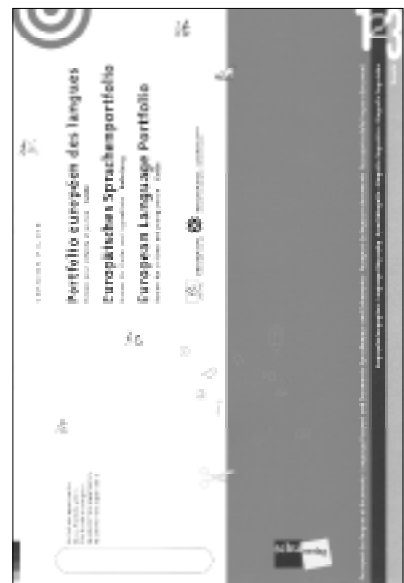
- de planification des étapes successives au moyen d'objectifs partiels individuels,
- de mise en valeur des langues et des cultures à travers la réflexion sur les expériences interculturelles de tous genres.

Réalisation

Suite à la décision de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, nous avons été chargés par la Maison d'édition Schulverlag blmv SA à Berne d'élaborer un concept pour le PEL II définissant tous ses paramètres et ses contenus. Celui-ci a par la suite été approuvé par le groupe de pilotage.

Voici quelques particularités du PEL II:

- les informations générales sont don-



nées en cinq langues: les quatre langues nationales ainsi que l'anglais;

- la séparation du guide de l'élève et des formulaires;
- un dossier en deux parties: le dossier de travail et le dossier de présentation;
- un formulaire intitulé profil linguistique ajouté au passeport officiel et proposant des niveaux intermédiaires.

C'est sur ce concept que nous nous sommes appuyées par la suite pour élaborer la version expérimentale du PEL II qui a été expérimentée entre février et mai de cette année par 1650 élèves des trois régions linguistiques principales. Cette expérimentation nous a permis par la suite d'apporter les modifications nécessaires en vue de la version pilote qui est d'ores et déjà disponible. Après évaluation et révision de la version pilote, celle-ci sera soumise au comité de validation du Conseil de l'Europe au mois de mai 2005.

Le PEL II

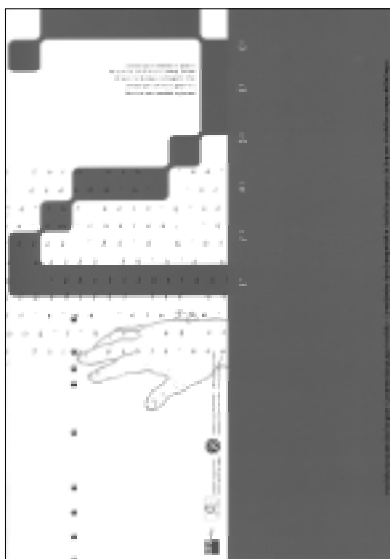
Comme tous les Portfolios Européens des Langues, le PEL II se compose des trois parties données:

- le passeport des langues
- la biographie langagière et interculturelle
- le dossier

Il existera un PEL II pour chacune des quatre langues nationales. Les informations générales seront toutefois données en deux langues: l'une des quatre langues nationales ainsi que le français ou l'anglais.

Le guide et les formulaires

Nous avons opté pour une séparation du guide et des formulaires. L'élève dispose ainsi d'un "mode d'emploi" clair et compact, séparé des formulaires qui offrent davantage d'espace



grâce à leur format horizontal. Le guide illustré en couleur fournit à l'élève toutes les informations sur le portfolio des langues en général, sur la signification de ses trois parties en particulier ainsi que sur l'emploi de chacun des formulaires à remplir. Pour mieux expliciter le travail avec les formulaires, le guide propose à chaque fois plusieurs exemples dont un seul figure sur le formulaire à proprement parler. Même si la langue utili-

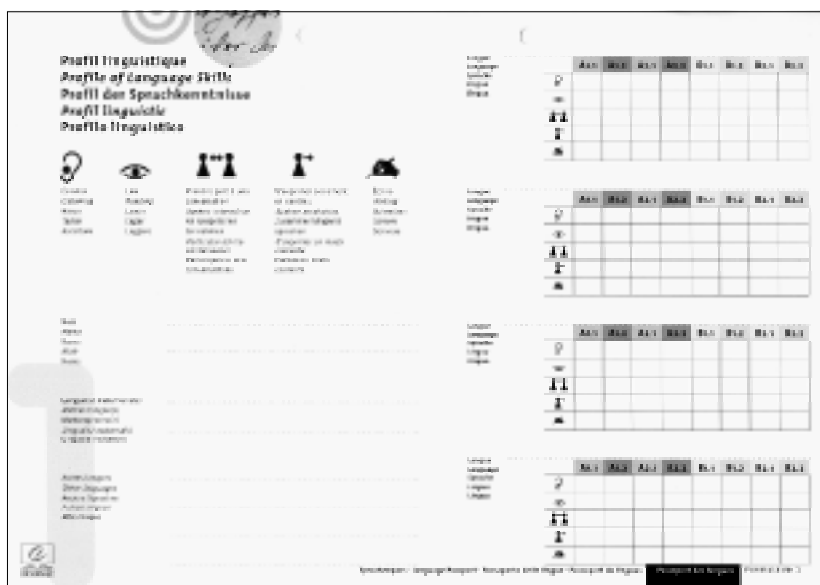
sée a été adaptée afin de la rendre plus accessible à des apprenants de 11 à 15 ans, il se pourrait que les plus jeunes d'entre eux aient tout de même besoin d'aide de la part de leur enseignant/e.

Le passeport de langues

Le passeport de langues est repris du PEL III. Il est cependant accompagné d'un formulaire intitulé profil linguistique proposant des niveaux intermédiaires allant de A1.1 à B2.2 permettant d'affiner les niveaux de compétence de l'élève et correspondant davantage à la réalité des élèves de 11 à 15 ans.

La biographie langagière

La biographie langagière a été adaptée en fonction de l'âge des apprenants, en l'occurrence des élèves de 11 à 15 ans qui ne se préparent pas encore à la vie professionnelle. La mise en évidence des aspects interculturels allant au-delà des connaissances de langue de l'élève, doit encourager une prise de conscience quant à la richesse culturelle de son entourage et inciter à des échanges et des discussions de tous genres entre les élèves.



Dans la mesure où le portfolio a également pour vocation d'encourager l'autonomie et la responsabilisation de l'élève, le PEL II met aussi l'accent sur les stratégies d'apprentissage. Celles-ci sont proposées pour les différentes compétences et classées en fonction de celles-ci.

Extrait des stratégies

L'espace réservé à la planification personnelle permet à l'apprenant d'une part d'exprimer ses souhaits et ses projets quant à son apprentissage des langues et d'autre part d'en définir les objectifs et les démarches à suivre pour la réalisation éventuelle de ses "rêves".

Les Checklists proposent des descripteurs permettant à l'élève une auto-évaluation plus affinée que dans le PEL III. En effet, les descripteurs repris du projet IEF ("Entwicklung von Instrumenten für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen"), ont été sélectionnés et disposés en niveaux intermédiaires.

Le dossier

Le dossier se compose de deux parties, notamment du dossier de travail et du dossier de présentation.

Le dossier de travail sert à collectionner sans distinction toutes les productions réalisées par l'élève au cours de son apprentissage des langues. Celles-ci peuvent être de diverses natures: productions écrites de tous genres, enregistrements, reportages illustrés, objets, etc. Le dossier de travail témoigne donc des progrès de l'élève. De temps à autre, l'élève prélève dans son dossier de travail les productions les mieux réussies à son avis, et auxquelles il tient particulièrement pour les déposer dans le dossier de présentation. Cette sélection personnelle lui permet de présenter ses connaissances de langue et ses intérêts culturels à des personnes qui s'intéressent à son apprentissage.

L'exploitation du PEL II

L'évaluation de l'expérimentation révélera comment les apprenants et les enseignants ont réagi à la version expérimentale du PEL II et à son exploitation.

L'expérience de Simone Bersinger

Pour ma part, les expériences que j'ai faites avec la biographie langagière dans une classe de première secondaire ont été très positives. Les conversations en classe ont permis aux élèves de découvrir de nombreux éléments interculturels et linguistiques - dont ils n'avaient pas conscience jusqu'ici - à ajouter à leur mosaïque personnelle, pour reprendre l'image donnée dans l'introduction du PEL II. Etant donné que dans ma classe, il y a dix langues différentes parlées en famille en plus du suisse allemand, il était évident que l'entrée en matière devait se faire à travers des échanges sur les différents pays d'origine et les nombreuses langues maternelles présentes. Chacun de ces pays a été présenté dans un bref exposé comprenant également quelques aspects de langue dont des actes de paroles élémentaires tels que saluer, remercier, prendre congé et compter jusqu'à dix. Les élèves se sont ainsi retrouvés dans le rôle de l'enseignant cherchant à transmettre certaines connaissances aux autres. Ils y ont tous pris un grand plaisir. La suite du travail était bien sûr donnée par la biographie langagière du portfolio. Pour bien exploiter la biographie langagière, il est impératif d'y consacrer beaucoup de temps afin d'éviter que le remplissage des formulaires ne devienne que simple comptabilité et travail de routine. C'est avec enthousiasme et motivation que mes élèves ont raconté leurs expériences qu'ils ont par la suite consignées dans les formulaires. Lorsque le PEL II sera utilisé à partir de la 5^{ème} classe (et même plus tôt quand il y aura le PEL I) cet investissement de temps se répartira sur plusieurs an-

nées. Dès lors que les élèves sont familiarisés avec le portfolio, il est évident que ces conversations ne doivent plus être menées à nouveau chaque année. Une fois sensibilisés aux démarches et à l'importance du portfolio, les apprenants prennent généralement eux-mêmes des initiatives et décident eux-mêmes où et quand il est utile de présenter son portfolio des langues. Il n'est alors plus nécessaire de leur présenter beaucoup de théorie sur l'histoire et la fonction de cet outil.

Le PEL n'est pas un manuel scolaire ordinaire s'ajoutant à tous les autres, mais les apprenants doivent prendre conscience qu'il s'agit là d'un outil personnel qui offre de multiples possibilités d'exploitation. Citons ici en particulier le dossier qui encourage à la créativité. L'objectif idéal à atteindre serait bien sûr que les apprenants prennent plaisir à leur portfolio et en soit même fiers.

Le travail avec les descripteurs exige une préparation minutieuse et méthodique afin que les élèves soient capables de s'auto-évaluer ou de s'évaluer réciproquement. N'oublions pas que l'auto-évaluation est aussi le premier pas vers la planification autonome de l'apprentissage et ainsi vers la responsabilisation. C'est dans cette optique que nous conseillons à tous les enseignants d'introduire le PEL II avec conviction, enthousiasme et ouverture d'esprit sans prétention de perfectionnisme. Les apprenants eux-mêmes contribueront dans une large mesure à ce processus, si nous réussissons à les motiver à tirer profit des langues et des cultures.

Martine Tchang-George

est co-auteur de la méthode de FLE "envol" ainsi que formatrice de formateurs dans le domaine de la didactique du FLE.

Simone Bersinger

est enseignante de secondaire à St. Gall et co-auteur de la méthode de FLE "envol".

Stefan Iseli
Thunstetten

Die Einführung des ESP am Gymnasium Burgdorf (BE)

Nell'anno scolastico 2002-2003 al Ginnasio di Burgdorf è stato introdotto il Portfolio Europeo delle Lingue nel terz'ultimo anno prima della maturità. Nell'articolo vengono presentate e confutate le tre obiezioni più frequenti al suo uso: 1) il PEL è inutile e sottrae tempo all'insegnamento (al contrario è uno strumento per lo studente per qualificarsi nel mondo del lavoro; inoltre, se l'insegnamento è programmato bene, formulare gli obiettivi sotto forma di risultati raggiunti non è un lavoro supplementare); 2) non è necessario aggiungere un'altra riforma alle molte degli ultimi anni (il PEL però non è una riforma imposta dall'alto perché viene introdotto per libera decisione dei docenti); 3) il PEL richiede ad allievi e docenti un impegno supplementare (che invece è stato ridotto al minimo ed è stato accettato dai docenti con "entusiasmo pedagogico" dopo aver attentamente vagliato vantaggi e svantaggi). Per migliorare la capacità di individuare e formulare descrittori specifici per la scuola relativi ai vari livelli di competenza, nell'autunno 2003 il collegio docenti ha deciso di sottoporsi ad un corso di aggiornamento che continua tuttora accanto alla produzione e messa in comune di esercizi e materiali creati ad hoc. (red.)

“Warum ausgerechnet unsere Schule?”

Das europäische “Jahr der Sprachen” 2001 war bereits vorüber. Die EDK hatte erkannt, dass das Europäische Sprachenportfolio (ESP) eine gute Sache sein kann und unterstützte dessen Einführung. Und wie angesichts der finanziellen Situation im Kanton Bern nicht anders zu erwarten war, wurde festgehalten, dass die Einführung kostenneutral zu gestalten sei, was nichts anderes hiess, als dass die Portfolio-Ordner nicht vom Kanton bezahlt werden konnten. Am Gymnasium Burgdorf standen wir auf Beginn des Schuljahres 2002/03 vor der Frage, ob wir grundsätzlich auf den ESP-Zug aufspringen wollten oder nicht.

Die Entscheidung im August 2002 war klar: Wir wollten. Ein Zug macht nur Sinn, wenn auch Passagiere mitfahren. Ausserdem war es ein Zug, der in Gegenden fuhr, die wir allgemein als attraktiv empfanden (und heute noch empfinden). Stichworte dazu: autonomes Lernen, lebenslanges Lernen, kommunikative Kompetenz, Lernkompetenz, internationale Ver-

gleichbarkeit von Sprachkompetenzen, Valorisierung des ausserschulischen Fremdsprachenlernens. Selbstverständlich mussten wir uns mit Vorbehalten gegenüber dem ESP befassen. Die Kolleginnen und Kollegen der fremdsprachlichen Fachschaften waren keineswegs alle von vornherein mit einer ESP Einführung einverstanden.

Die Vorbehalte gegen das ESP gingen vor allem in drei Richtungen, die anhand der folgenden Thesen dargelegt werden sollen.

1. “Das ESP bringt nichts. Es hält uns eher von der Kernaufgabe Fremdsprachenunterricht ab, als dass es uns weiterbringt.”

Für die Schüler bringt das ESP dann etwas, wenn es aus der Schule in die Arbeitswelt getragen werden kann und tatsächlich auch als Qualifikationsinstrument erkannt wird. Je mehr Institutionen, Firmen, Personalchefs etc. das ESP kennen, desto grösser wird seine Akzeptanz. Nur wenn die Einführung des ESP in möglichst grosser



Collezione di autorobots.

Breite vollzogen wird, hat es langfristig eine Chance, sich als dokumentatives Instrument zu etablieren. Eine Stellenbewerberin sollte in Zukunft nicht anfügen müssen: "Ich habe übrigens hier noch mein Sprachenportfolio!" Vielmehr sollten die Personalverantwortlichen fragen: "Dürften wir bitte noch Ihr Sprachenportfolio sehen?"

Für den Fremdsprachenunterricht bringt das Portfolio dann etwas, wenn es uns Lehrkräften gelingt, die dem ESP inhärenten kommunikativen Ansätze mit den kantonalen, den schuleigenen und den persönlichen Lehrplänen zu verbinden. Konkret heisst das: Vorausgesetzt, dass ich der Meinung bin, mein Unterricht sei bisher von guter Qualität gewesen, muss ich die Arbeit mit dem ESP in diesen Unterricht integrieren können. Wenn ich diese Arbeit zusätzlich machen muss, hält sie mich von meinem "guten" Unterricht ab, stiehlt mir gewissermassen wertvolle Zeit.

2. Am Schulsystem wurde in den letzten Jahren viel herumgebastelt. In der Schule muss endlich eine Konsolidierungsphase folgen. Die Einführung eines neuen Instruments widerspricht dieser Forderung.

In der Tat hat sich die Schulwelt in den letzten Jahren stark verändert. Eine gewisse Reformmüdigkeit ist allenthalben spürbar. Bei der Einführung des ESP handelt es sich allerdings ja nicht um eine Reform im üblichen Sinne. Vielmehr kann uns das ESP im Unterricht helfen, den kommunikativen Ansatz zu verwirklichen, den wir ja ohnehin in den meisten Fällen anstreben. Ausserdem ist eine Veränderung vor allem dann problematisch, wenn sie von aussen aufgezwungen wird und einem die Motive dafür nicht einsichtig sind. Das war aber bei der ESP-Einführung an unserer Schule nicht der Fall: Wir, die Lehrkräfte der Fremdsprachen am

Gymnasium Burgdorf, konnten frei entscheiden, ob wir an unserer Schule mit dem Sprachenportfolio arbeiten wollten oder nicht.

3. Das ESP bringt für Lehrer und Schüler einen Mehraufwand, dem sich im Moment niemand stellen mag.

Die Akzeptanz eines Mehraufwandes bei der Einführung des ESP ist tatsächlich sowohl in der Schülerschaft als auch in der Lehrerschaft äusserst gering. Alle Beteiligten sind bereits zu stark ausgelastet, als dass sie einen beträchtlichen Mehraufwand (für einen im Moment nicht garantierten Gewinn) zu leisten bereit wären. Konsequenterweise haben wir uns intern zum Ziel gesetzt, den portfolio-spezifischen Aufwand möglichst klein zu halten. So blauäugig waren wir denn doch nicht, dass wir glaubten, das ESP ganz ohne Mehraufwand einführen zu können. Aber die Forderung war klar: Wenn Lektionen für die Einführung aufgewendet werden müssen, soll daraus ein Gewinn resultieren; wenn wir Lektionen für die Selbstevaluation zur Verfügung stellen und stundenlang Checklisten ausfüllen oder kontrollieren, müssen konkrete Erkenntnisse für unseren Fremdsprachenunterricht gewonnen werden können.

Über einen Zeitraum von mehreren Wochen befassten wir uns mit den Vor- und Nachteilen der Arbeit mit dem Sprachenportfolio. Im August 2002 entschieden wir uns, eine Einführung zu wagen und die Ordner "Schweizer ESP Modell 15+" anzuschaffen.

Dass bei der Entscheidungsfindung spontaner Erneuerungswille und eine Art "pädagogischer Enthusiasmus" eine wichtige Rolle spielten, soll nicht verschwiegen werden.

Rahmenbedingungen

Neben den oben dargelegten Gedanken zum potentiellen Nutzen des ESP waren aber noch zwei Faktoren an unserer Schule entscheidend, die unseren Willen zur Einführung stärkten. Erstens hatten wir die Unterstützung der Schulleitung. Wäre der Schulleiter nicht von Anfang an vom Nutzen des ESP überzeugt gewesen, hätten wir zweifellos mit mehr Widerständen zu kämpfen gehabt. So aber konnten wir darauf zählen, dass von dieser Seite her kein Veto kommen würde.

Zweitens hatten wir an unserer Schule schon einige bescheidene Erfahrungen mit der Philosophie des Sprachenportfolios gemacht. Ich selber hatte schon in den Jahren 1999 und 2000 an der Evaluation der Schweizer Version des Sprachenportfolios teilgenommen und also bereits ein wenig einschlägige Erfahrungen gesammelt. Und einige Kollegen hatten schon anderweitig Deskriptoren des ESP und Niveau-Beschreibungen des Europäischen Referenzrahmens im Unterricht verwendet und erkannt, dass sich da ein brauchbares Instrument für den Fremdsprachenunterricht entwickeln könnte.

Im August 2002 hatten wir uns im Kollegium von den Qualitäten sowohl in Bezug auf die pädagogische als auch auf die dokumentative Funktion des ESP überzeugt. In der Folge ging es darum, die konkrete Einführung zu planen.

Im Gespräch innerhalb des Kollegiums und nach Rücksprache mit der Schulleitung legten wir Folgendes fest:

1. Die Einführung des Sprachenportfolios soll auf Stufe Tertia erfolgen, das heisst, im drittletzten Schuljahr vor der Matur. Die Schülerinnen und Schüler müssen den Ordner selber bezahlen. Die Bestellung erfolgt über die Schule.
2. Jeder Klasse wird von einer Fremdsprachen-Lehrkraft erklärt, was das ESP ist und wie es funktioniert. Die einzelnen Lehrkräfte einer

Klasse sprechen sich in dieser Gelegenheit ab.

3. Die Arbeit mit dem ESP ist jeder Lehrkraft freigestellt. Auch wenn es wünschenswert wäre, dass jede Klasse in allen Fremdsprachen mit dem Portfolio arbeitete, muss anerkannt werden, dass ein Einbezug gegen den Willen der Fachlehrkraft kaum Sinn macht. Negative Erfahrungen bei obligatorischem Einsatz des ESP sind ja bereits gemacht worden. Man muss sich allerdings eines gewissen Druckes aus den Reihen der Schülerschaft bewusst sein. Mit Recht können die Klassen auf die Erwartung hinweisen, dass ein Instrument, welches sie anschaffen mussten, im Unterricht dann auch tatsächlich eingesetzt wird.

Erste Erkenntnisse

Im Herbst 2003, ein Jahr nach der Einführung des ESP in den Tertian unserer Schule, versuchten wir uns über die gemachten Erfahrungen ein Bild zu machen. Wir, die Fremdsprachenlehrkräfte, kamen zu einer Auswertungssitzung zusammen, an der wir uns über ESP-spezifische Probleme und Erfolgserlebnisse austauschen wollten.

Die Bilanz dieser Sitzung war ziemlich ernüchternd. Zwar hielten sich die negativen Erfahrungen in Grenzen; es gab nur sehr wenige Wortmeldungen, bei denen über echt misslungene Lektionen mit dem Sprachenportfolio berichtet wurde. Allerdings kamen auch nur sehr wenige Lektionen zur Sprache, die durch die Arbeit mit dem Portfolio bereichert wurden. Der Tenor an der Auswertungssitzung lautete etwa so: "Das ESP behindert mich im Unterricht zwar nicht, aber ich kann auch nicht viel damit anfangen. Wir haben Checklisten ausgefüllt, wir haben Eintragungen im Sprachenpass gemacht. Und nun?" Zweifellos waren wir alle etwas

desillusioniert. Das Projekt "Einführung ESP" stellte sich als etwas anforderungsreicher dar, als wir uns das vorgestellt hatten, seine Fortführung war keineswegs sicher. Es war offensichtlich, dass der Enthusiasmus, mit dem wir zum Teil an die Arbeit gegangen waren, abzuflachen drohte. Allerdings erkannten wir auch, dass im ersten Jahr einige positive Erfahrungen im Zusammenhang mit dem ESP gemacht werden konnten. Insbesondere waren einige Fremdsprachenlehrkräfte zur Einsicht gelangt, dass die Sammlungen der Deskriptoren für die verschiedenen Niveaus sehr relevant waren und durchaus im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden können. Und vor allem sahen wir, dass die Arbeit während des Einführungsjahres um so erfolgversprechender war, je intensiver sich jemand mit dem ESP auseinandersetzte.

Hier wollten wir ansetzen: Wir entschlossen uns in der Sitzung im Herbst 03, zuerst eine interne Weiterbildung zum Thema "Arbeit mit dem ESP" durchzuführen und erst danach zu entscheiden, ob das Sprachenportfolio auch in den Tertian des Schuljahres 03/04 angeschafft werde oder nicht.

Diese interne Weiterbildung entsprach nicht nur dem Wunsch nach weiterer Information und konkreter Hilfestellung in Bezug auf die Arbeit mit dem ESP, sondern wurde auch einem schon längere Zeit geäußerten Anliegen nach intensiverer Zusammenarbeit der verschiedenen fremdsprachlichen Fachschaften an unserer Schule gerecht.

Ende Januar 04 kamen wir zu einer internen Weiterbildungsveranstaltung zusammen, die nur die erste einer Reihe sein soll. Das Thema war für diese Sitzung gegeben: Die Arbeit mit dem Sprachenportfolio. Diese Sitzung war durchaus erfolgreich. Wir hatten uns zum Ziel gesetzt, Deskriptoren für die für unsere Schule vor allem relevanten Niveaus

B1 und B2 zu exemplifizieren. Wir stellten kürzere Übungen auf, die Fertigkeiten einführten, förderten oder testeten, die von bestimmten Deskriptoren beschrieben werden. Wir stellten auch komplexere Übungen vor, die mit vielen verschiedenen Elementen eines Niveaus im Zusammenhang stehen. Und wir beschlossen, eine Materialsammlung für alle zugänglich in einem Arbeitszimmer unserer Schule zu platzieren, in die wir gelungene Übungen, Materialien oder methodische Ansätze einordnen können. Im Anschluss an die Sitzung entschieden wir, das ESP am Gymnasium weiter einzusetzen. Die Tertian des Schuljahres 03/04 schafften das ESP an.

Das ist der gegenwärtige Stand der Dinge am Gymnasium Burgdorf. Keineswegs können wir sagen, dass wir das Sprachenportfolio an unserer Schule bereits erfolgreich eingeführt hätten. Aber wir sind vielleicht auf dem Weg dazu, denn es zeigt sich für uns immer klarer, dass bei der Erarbeitung und Evaluation des ESP sorgfältig und umsichtig gearbeitet wurde. Vor allem die Sammlung an Deskriptoren für die einzelnen Niveaus gibt der Lehrkraft ein Instrument in die Hand, das sehr einfach in der Praxis eingesetzt werden kann. Die Deskriptoren geben nicht nur viele Anregungen für den kreativen, kommunikations-orientierten Unterricht, sie erlauben es der Lehrkraft auch, laufend das Niveau des eigenen Unterrichts zu überprüfen.

Der ESP-Zug fährt nicht mit Vollampf, und er rattert und quietscht zuweilen noch gehörig. Aber er fährt - in die richtige Richtung.

Stefan Iseli

Jahrgang 1962, ist Gymnasiallehrer für Englisch und Deutsch in Burgdorf. Er arbeitet seit 1999 mit dem ESP Modell 15+.

Hans-Peter Hodel

Luzern

Nella scuola cantonale di Obwalden è stato rivisto il piano di studi di lingua francese in funzione del Portfolio e del Quadro Comune di Riferimento Europeo: gli obiettivi linguistico-comunicativi sono stati definiti a livello B1+. L'articolo descrive come si è proceduto per sviluppare l'abilità di scrittura in due classi quarte ginnasio (10°anno) in un'unità didattica di 16 lezioni: con gli studenti dapprima sono stati letti i descrittori (tabella 1: "can do" riferiti alla qualità della produzione scritta), poi si è deciso cosa fare come sulla base della tabella 2 (competenze e strategie comunicative ricettive e produttive), poi gli studenti hanno descritto le attività di lettura in rapporto al testo di partenza sulla base della tabella 3 (il comprendere: leggere per orientarsi, per informarsi e discutere, indurre significati dal contesto ecc.). L'articolo presenta il progetto di scrittura elaborato sulla base delle tre tabelle e il feedback di studenti e insegnanti: la validità del progetto risiede specialmente nello sviluppo di capacità metalinguistiche dato il coinvolgimento degli studenti nella programmazione, decisione, scelta, valutazione e autovalutazione – validità quindi a livello culturale e pedagogico oltre che di formazione linguistica. (red.)

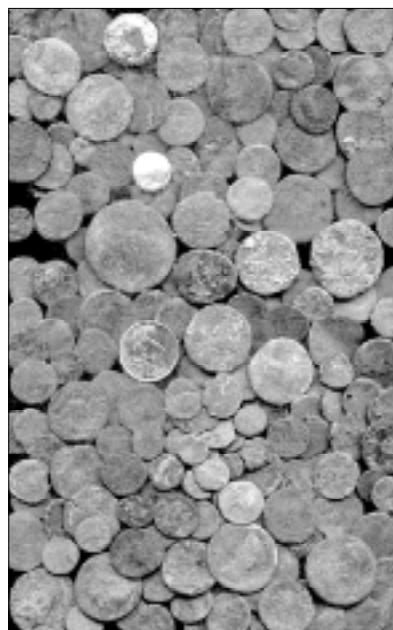
Projet d'écriture

Ausgangslage

Der Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) und des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GERR 2001¹) im Schulalltag kann zu neuen Lernformen und didaktischen Fragestellungen führen. Gefördert wird dabei ein handlungsorientierter Lernansatz, wie das hier dargestellte Unterrichtsbeispiel zeigen mag.

An der Kantonsschule Obwalden ist vor drei Jahren der Lehrplan Französisch ESP und dem GERR angeglichen worden. So sind in der 4. Gymnasialklasse zum Beispiel die sprachlich-kommunikativen Lernziele durch das Niveau B1+ beschrieben, und zwar wie folgt:

Kann Hauptpunkte von vielen Radio- und Fernsehsendungen sowie von kürzeren Zeitungsartikeln über aktuelle Themen oder Ereignisse verstehen, wenn die dabei verwendete Sprache sehr klar und direkt ist. Kann die



Collezione di monete antiche.

Hauptaspekte eines Gedankens, eines Problems oder eines abstrakten, kulturellen Themas ausreichend genau erklären. Kann wichtigste Einzelheiten von Ereignissen beschreiben. Kann eine Argumentation gut genug ausführen, um die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden. Kann eine kurze Geschichte, einen Artikel, einen Vortrag, ein Interview oder eine Dokumentarsendung zusammenfassen, dazu Stellung nehmen und Informationsfragen dazu beantworten. (Lehrplan Französisch KS Obwalden²)

Im Unterricht in den 4. Klassen (10. Schuljahr) geht es folglich darum, diese B1+ Lernziele zu erarbeiten. Wir möchten in diesem Beitrag zeigen, wie das Lernziel Schreiben ("Kann eine kurze Geschichte, einen Artikel, einen Vortrag, ein Interview oder eine Dokumentarsendung zusammenfassen, dazu Stellung nehmen und Informationsfragen dazu beantworten") in zwei Klassen - wir nennen sie A und B - in einer Unterrichtssequenz von 16 Lektionen angegangen worden ist.

Differenzieren der Deskriptoren

Im Lehrplan der KS Obwalden ist das Niveau B1+ global definiert, ganz in Anlehnung an die Globalskala des ESP. In einem ersten Schritt ging es deshalb darum, aus dem GERR detailliertere B1+ Deskriptoren zusammenzustellen, sowohl für den Aktivitätstyp "Schreiben" (GERR Kap. 4) als auch für dessen Qualitäts- oder Kompetenzaspekte von Schreiben auf diesem Niveau (GERR Kap. 5). Dies ergab die "Tabelle 1: Schreiben", welche mit den Klassen gelesen wurde.

Tabelle 1: Schreiben

Schreiben	Qualitäts- / Kompetenzaspekte			
Production écrite aus "Essais et Rapports, Echange d'information, Interaction écrite générale, Correspondance, Notes, messages et formulaires"	Étendue linguistique générale	Correction grammaticale	Cohérence et cohésion	Précision
B1+ Je peux écrire un texte cohérent avec un assez grand nombre d'informations qui présente les points principaux d'un phénomène d'intérêt général (par ex. social ou culturel), et y exprimer mes opinions et mes idées personnelles avec suffisamment de précision et avec un bon contrôle des moyens linguistiques familiers. Je peux résumer une courte histoire, un article, un exposé, une entrevue ou un documentaire y exprimer mon opinion et répondre à des questions d'information	B1+ Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.	B1+ Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair	B2 Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques "sauts" dans une longue intervention.	B1+ Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante

Die Deskriptoren "Production écrite" in dieser Tabelle sind ein Zusammenschluss aus verschiedenen Untertypen, für welche im GERR B1+ Deskriptoren vorhanden sind. Bei diesen Untertypen handelt es sich um "Essais et Rapports, Echange d'information, Interaction écrite générale, Correspondance", und "Notes, messages et formulaires". Sie nehmen im Wesentlichen die Kernaussage des Lehrplans bez. B1+ Schreiben auf. Die Unterstreichungen ergaben sich aus dem Wunsch, den Lernenden das Lesen der Deskriptoren zu erleichtern. Für das Kriterium "cohérence" wurde, in Ermangelung eines B1+ Deskriptoren, ein B2 Deskriptor gewählt.

Konzeption einer kommunikativen Sprachaufgabe

Damit waren als Vorgabe durch den Lehrplan das Lern- bzw. Handlungsziel (Production écrite) und wichtige Qualitätsaspekte dieses Ziels (Étendue linguistique générale, correction grammaticale, etc) definiert. Bis zu diesem Schritt waren die SchülerInnen

auf der Ebene der Information einbezogen. Von nun an wurde aber versucht, sie auch in die Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Am Anfang des zweiten Schritts der Planung der Unterrichtssequenz standen folgende Fragen: Wie können die SchülerInnen für das Schreiben motiviert werden? Über welche Inhalte bzw. "phénomènes d'intérêt général" sollen sie schrei-

ben? Wie soll methodisch vorgegangen werden?
Um mit den Schülerinnen diese Fragen diskutieren zu können und sie "ins Bild zu setzen", wurde die Checkliste "Kommunikative Sprachaufgabe" verwendet (Tabelle 2: Sprachaufgabe). Sie ist aus der Lektüre und Analyse des GERR (Kap. 4.3, 4, 4.6.4 und 6.4) entwickelt worden.

Tabelle 2: Kommunikative Sprachaufgabe

Eingang (Rezeption)	Ausgang (Produktion)
Kommunikative Sprachhandlung <small>(Deskriptoren aus ESP und GERR Kap. 4)</small>	Kommunikative Sprachhandlung <small>(Deskriptoren aus ESP und GERR Kap. 4)</small>
Themen / Bereiche	
Text(e)	Text(e)
KommunikationspartnerInn(en)	
Kompetenzen <small>(Deskriptoren aus GERR Kap. 5 und Checklisten ESP)</small>	Kompetenzen <small>(Deskriptoren aus GERR Kap. 5 und Checklisten ESP)</small>
Strategien <small>(u. a. Deskriptoren aus GERR und Ckellisten ESP)</small>	Strategien <small>(u. a. Deskriptoren aus GERR und Ckellisten ESP)</small>
Plan, Zusammenarbeit, Lerntechniken, Hilfsmittel	
Individuelle Ziele <small>(z. B. aus Selbstevaluation)</small>	Individuelle Ziele <small>(z. B. aus Selbstevaluation)</small>
Erfolgskriterien <small>(quantitative und qualitative Deskriptoren aus GERR Kap. 4 und 5)</small>	Erfolgskriterien <small>(quantitative und qualitative Deskriptoren aus GERR Kap. 4 und 5)</small>
Prozessdokumentation	

Diese sehr schematisch gehaltene Checkliste ist eine Erweiterung des Konzepts "kommunikative Aufgabe", wie es im GERR (Kapitel 6) dargestellt wird, insofern nämlich, dass hier nicht nur die Dimensionen der Sprachverwendung durch die SchülerInnen, sondern auch diejenigen der Sprachlernprozesse berücksichtigt sind. Die Liste zeigt also zentrale Dimensionen sowohl des Sprachverwendens wie auch des -lernens. Eine Vielzahl von Ressourcen der Lernenden sind somit angesprochen.

Die Checkliste kann als Bezugssystem für bestehende Unterrichtsaktivitäten dienen, indem diese auf ihre "Dimensionalität" hin geprüft werden. Sie kann aber auch als Matrize dienen (wie im hier dargestellten Fall), um zusammenhängende Unterrichtsaktivitäten zu generieren. Es ist natürlich vorstellbar, dass Unterrichtssequenzen nur einzelne Dimensionen dieser Checkliste betreffen. Die Berücksichtigung aller Dimensionen dürfte aber der Motivation, der Lernerautonomie und der Intensität der Sprachverarbeitung förderlich sein. Ihr Einbezug ist nach dem heutigen Forschungsstand eine wichtige Lernvoraussetzung.

Im Prinzip kann für die Konzeption einer kommunikativen Sprachaufgabe bei irgend einer dieser Dimensionen der Checkliste anfangen, d. h. der Fokus oder das anvisierte Lernziel kann ein beliebiges Element davon sein, sei es, wie in unserem Beispiel ein sprachlich-kommunikatives Handlungsziel, oder ein Thema, oder eine Textsorte, oder ein Kompetenzaspekt. Eine starke Wirkung entfaltet dieses Schema durch die Berücksichtigung von zwei Textsequenzen: einem Eingangstext (Rezeption) und einem Ausgangstext (Produktion). Wenn also das Lernziel, wie bei unserem hier dargestellten Beispiel, den Ausgangstext (Production écrite) definiert, lohnt es sich, die Frage nach einem Eingangstext zu stellen. Sie lohnt sich schon aus lernprozessbezogenen Gründen: eine Eingangs- / Ausgangssprach-

handlung fördert interaktive Sprachverarbeitung. Der interaktive Aspekt wird noch verstärkt durch die Vorstellung eines Kommunikationspartners (Ich SchülerIn schreibe einen Text für einen Leser / Leserin).

Diese Checkliste diene nun als Planungs- und Konzeptionshilfe für eine Sprachaufgabe, deren Hauptziel die "production écrite" auf B1+ Niveau war. Um die gewünschten Leseaktivitäten (Rezeption) im Zusammenhang mit einem Eingangstext zu beschreiben, erhielten die SchülerInnen nun aus dem GERR (Kap. 4) B1+ Deskriptoren in den Kategorien Verstehen und Verstehensstrategien (Tabelle 3: Verstehen).

sprachliche Elemente oder Mittel welche für den Ausgangstext brauchbar wären

- Verarbeitet diese zu einem Ausgangstext, gemäss den Deskriptoren "Production écrite" und erläutert seine Meinung zum Thema
- Stellt sich dabei vor, etwas Lesenswertes für die MitschülerInnen schreiben zu wollen
- Aktiviert die dazu nötigen Kompetenzen (auf Niveau B1+, mit Wörterbuch, Grammatik, Vokabellisten, sonstigen Hilfen)
- Plant seine Arbeit in Schritten und führt sie durch
- Dokumentiert die einzelnen Arbeitsschritte und -prozesse

Tabelle 3: Verstehen

verstehen		Lesestrategie	
Lire pour s'orienter	Lire pour s'informer et discuter	Comprendre des émissions de télé et des films	Reconnaître des indices et faire des déductions
B1+ Peut parcourir un texte assez long pour localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique	B1+ Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail	B1+ Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel , tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée	B1 Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier

Das Schreibprojekt

Mit den Tabellen 1, 2 und 3 als Unterlagen wurde nun mit den SchülerInnen für das Lernziel "Production écrite" folgende kommunikative Sprachaufgabe (in der Folge auch "Schreibprojekt" genannt) vereinbart. Jeder / jede SchülerIn

- Wählt selber ein Thema und sucht dazu geeignete Texte in den Medien (Textniveau möglichst B1+)
- Liest diese Texte gemäss Deskriptoren "Verstehen"
- Identifiziert darin inhaltliche und

- Präsentiert die ganze Aufgabe (Eingangs- und Ausgangstexte, Prozessdokumente) in einem Dossier
- Evaluert seine Arbeit am Schluss anhand von vier ausgewählten Deskriptoren (aus den beiden obigen Tabellen und ev. Individuelles Ziel) und begründet diese Evaluation kurz schriftlich und macht einen Noten-vorschlag

Als zusätzliche Auflage erhielten die Lernenden den Auftrag, drei bis vier von ihnen selber gewählte Gramma-

tikpunkte besonders zu beachten und in den Ausgangstext einzubauen (sichtbar, durch Gebrauch von Farben). Die Wahl dieser Grammatikpunkte erfolgte auf Grund einer Selbstbeurteilung ihrer expliziten Grammatikkenntnisse, welche sie vornahmen, nachdem sie einen einfachen Selbsttest über alle Grammatikpunkte bis zur 4. Klasse absolviert hatten. Es handelte sich bei diesem Test um eine Tabelle mit deutschen Sätzen und Ausdrücken zum Übersetzen, welche sich auf bestimmte grammatikalische Phänomene bezogen. Mit den Grammatikpunkten wurde der Dimension "individuelle Ziele" der kommunikativen Sprachaufgabe eine mögliche Form gegeben, und zwar auf der Ebene des Wissens. Es wäre aber durchaus auch denkbar, individuelle Lernziele auf den Ebenen der Fertigkeiten oder Haltungen abzuleiten.

Die kommunikative Sprachaufgabe musste von den SchülerInnen zweimal (mit je verschiedenen Inhalten und Texten) durchgeführt werden. Es standen ihnen zuerst fünf, dann sechs Lektionen zur Verfügung. Die restlichen fünf Lektionen dienten dem gegenseitigen Lesen der Dossiers unter den SchülerInnen, und den Verbesserungen der Ausgangstexte (nach Korrektur der Lehrperson). Die (notenwirksamen) Selbstbeurteilungen der Lernenden wurden von der Lehrperson nachgeprüft und bei Bedarfsfall im Konsensverfahren revidiert. Am Schluss der beiden Projektdurchläufe erfolgte eine Fremdbeurteilung in Form einer schriftlichen Prüfung von 45 Minuten: Die Lernenden mussten dabei Teile des ersten oder des zweiten Ausgangstexts (zufällig ausgewählt) aus dem Stand reproduzieren.

Beobachtungen der Lehrperson

- Im ersten Durchgang des Schreibprojekts ergaben sich sehr grosse Qualitätsunterschiede in den Arbeiten. Gewisse SchülerInnen schöpf-

ten kräftig in ihrem Potenzial (seitenweise verarbeitete Eingangstexte, genaue Grammatikarbeit mit selbst gemachten Tabellen und Erklärungen, Ausgangstexte mit Qualität über B2), andere schienen überfordert oder arbeiteten ohne die nötige Planungsdisziplin. Im zweiten Durchgang war die Qualität der Arbeiten ausgeglichener. Besonders wer im ersten Durchgang wenig Qualität brachte, machte im zweiten Durchgang viel Terrain gut, sicherlich auch um von der Selbstevaluation profitieren zu können. Der zweite Durchgang war andererseits für "starke" SchülerInnen etwas weniger motivierend.

- Die SchülerInnen wählten Themen, wie z. B. Frieda Kahlo, Coco Chanel, Madonna, Course d'orientation, Freeclimbing, Paintball, Opération Nez rouge, Zep, Protection et renaturation des cours d'eau, Le panda, Manipulation génétique, Enfants-soldats, Le sucre, La migraine, Les femmes en Afghanistan, L'excision. Interessant waren dabei auch ihre persönlichen Stellungnahmen, unter anderem warum sich jemand anders von der Klasse für dieses Thema interessieren könnte. Niemand bezog übrigens die Eingangstexte im Fernsehen oder Radio.
- Das Lesen und Verarbeiten der Eingangstexte erwies sich für die SchülerInnen dann als schwierig und aufwendig, wenn eine relativ niedrige Sprachkompetenz mit hohem Schwierigkeitsgrad der Texte zusammenfiel. Dies führte zu Überforderungen, welche auch nicht gemildert wurden, wenn die betreffenden SchülerInnen Online-Übersetzer benutzten (wozu sie übrigens ermutigt wurden). Die Mehrzahl der gewählten Eingangstexte konnten dem Niveau B2 zugeordnet werden.
- Die Dokumentation (das Hinterlassen von Spuren) in allen Phasen des Projekts erwies sich als wichtig, um

die von den Lernenden selbst verantworteten Sprachverarbeitungsprozesse nachvollziehen zu können. Es wurde aber bewusst in Kauf genommen, dass Lernende auch fremde Hilfe in Anspruch nahmen (u. a. auch die der Lehrperson). Die Fremdbeurteilung am Schluss war für die Lehrperson eine Art Garantie, dass sich gut entwickelte Lernprozesse positiv in der Qualität der Leistungen niederschlugen.

- In den Fremdbeurteilungen (schriftliche Prüfung) wurden die Kompetenzkriterien des GERR verwendet, wie in der ersten Tabelle (s. Tab. 1), jedoch in verfeinerter Form und mit weiteren Niveauabstufungen. Die beiden Klassen erreichten im Durchschnitt ein gutes B1 (auf fast halbem Weg zum B1+). B1+ wurde mit der Note 5.83 gleichgesetzt, B1 mit 4.2, A2+ mit 2.57. Texte von der Qualität B2 und mehr (und davon gab es einige) konnten gemäss dem Notensystem lediglich mit der Note 6 (Höchstnote) honoriert werden. Ein knappes Viertel der SchülerInnen erreichte keine genügende Note (Textqualität zwischen A2+ und B1). Es muss hier noch klargestellt werden, dass es sich bei diesem Test um eine Sprachstandprüfung, d. h. um das Prüfen der Erreichung eines Unterrichtsziels (achievement) handelte und die Resultate nicht automatisch das Können wie im "wirklichen Leben" (performance) widerspiegeln. Dazu wäre eine Qualifikationsprüfung geeignet.
- Die Evaluationsphase (Lesen der Eingangstexte, Einstufen und Korrigieren der Ausgangstexte, Nachprüfen der Grammatikarbeit) war für die Lehrperson zeitintensiv. Andererseits war während des Projekts keine Vorbereitung nötig. Zudem enthielt jedes Dossier neue und oft spannende Inhalte (wie Zeitungsleser).
- Zur Grammatikarbeit konnte beobachtet werden, dass zur selbständi-

gen eigengesteuerten Erarbeitung im Sinne des Bewusstmachens (definieren, Form und Funktion / Bedeutungen erkennen, anwenden) eine metasprachliche Kompetenz notwendig ist, schon um das Grammatikbuch nur als Referenz- und Lernergrammatik zu gebrauchen.

Rückmeldungen der SchülerInnen

Per Fragebogen (insgesamt 33) wurden bei den Lernenden quantifizierte Rückmeldungen zu den verschiedenen Aspekten des Schreibprojekts eingeholt. Dabei wurde eine Skala von 1 – 5 verwendet (5=tout à fait / très bien, 4 = souvent / bien; 3 = plus ou moins / de temps en temps; 2 = pas assez / peu / rarement; 1 = pas du tout / ce n'est pas le cas).

- Nach Aussagen der SchülerInnen waren die Schreibprojekte eine gute (Skalenwert 4) bis sehr gute (Skalenwert 5) Hilfe und Gelegenheit, das gesetzte Schreibziel zu erreichen. Für fast 90% der SchülerInnen traf dies für den Teil "présenter un assez grand nombre d'informations sur un phénomène d'intérêt général" zu, und für über 70% auch für den Teil "exprimer mes opinions". Auch bezüglich der Rezeptionsaktivitäten berichtet die grosse Mehrheit, in diesem Projekt gelernt zu haben.
- Haben sie auch gelernt, Projektarbeit durchzuführen? Hier springt ein erster grosser Unterschied zwischen beiden Klassen ins Auge: fast 90% der Klasse A melden "gut", bzw. "sehr gut", gegen lediglich 40% bei der Klasse B. Nach Rücksprache mit dieser Klasse ergab sich, dass diese sich als in der Projektarbeit schon recht kompetent einstuft und deshalb in diesem Punkt weniger profitierte.
- Das Projekt erlaubte es rund zwei Dritteln der SchülerInnen der Klasse A, gut oder sehr gut motiviert und mit deutlich mehr Motivation

als sonst Französisch zu machen, im Gegensatz zu nur einem Drittel in der Klasse B. Klasse A fand das Projekt zu 85% eine gute oder sehr gute neue Lernmethode, im Gegensatz zu 35% in der Klasse B. Ein klärendes Rückgespräch der Klasse B ergab, dass sie sich allgemein für Französisch als nicht sehr motiviert hielt.

- Die Klasse B aber berichtet zu fast 80%, dank dem Projekt gute oder sehr gute Fortschritte im Vokabular gemacht zu haben, gegen gut 70% in der Klasse A.
- Die Grammatik bleibt bei beiden Klassen etwas unter 50% (gute oder sehr gute Fortschritte). Sich selbst zu überwachen, so sagte es eine Schülerin, sei für sie zu schwierig gewesen. Erst in der Korrekturarbeit hätte sie wirklich Grammatikarbeit machen können.
- Eine Mehrheit in beiden Klassen ist wirklich stolz auf ihre Arbeit. Die Zahlen zeigen aber, dass man daraus nicht ableiten kann, dass sie die Arbeiten gerne ihren KameradInnen zeigen (nur 30% in Klasse B).
- Den höchsten Wert im gesamten Fragebogen erreicht die Frage, ob das Projekt es ermöglichte, gut oder sehr gut den eigenen Interessen gemäss arbeiten zu können. In beiden Klassen wird diese Frage mit mehr als 90% klar bejaht.
- Über 50% der beiden Klassen empfanden das Einbauen der Grammatikpunkte als schwierig oder ziemlich schwierig (Skalenwerte 1 oder 2), während die andern Etappen wie Suchen und Finden von Themen und Texten, Lesen, Informationen entnehmen mehrheitlich als gut bis sehr gut machbar empfunden wurden. Lediglich Klasse B meldet Schwierigkeiten, wenn es darum geht, sich mit Hilfe des Eingangstextes sprachlich in den Ausgangstexten besser ausdrücken zu können.
- In einer offenen Frage am Schluss des Fragebogens berichten Schü-

lerInnen aus der Klasse B, dass sie vor allem die Selbstevaluation anders gestalten würden. Ihre verschiedenen Aussagen haben meistens mit der Frage zu tun: Was soll der Prozess, was soll das Produkt zählen? Klarheit schon von Beginn des Projekts an hatte hier gefehlt.

Schlussbemerkung

Eines scheint uns dieses Projekt deutlich zu machen: Durch die Wahl und die Ausgestaltung der Art oder Methode, mit der sprachlich-kommunikative Ziele erarbeitet werden, ergeben sich zusätzliche Ziele und werden zusätzliche Kompetenzen gefördert, sei es im kommunikativen wie auch im allgemeinen (also nicht-sprachlichen) Bereich. In unserm Fall betreffen diese zusätzlichen Kompetenzen z. B. die Planung und Entscheidung, die Metasprache, die Darstellung, die Selbstevaluation, die Medien, usw. Die Forderung nach Methodenvariation findet hier eine Begründung. Mit ihr kann der Ausbildungs- und Bildungsgehalt (d. h. die allgemeinen Kompetenzen) des Sprachlernens erhöht werden. Die Wünschbarkeit, Erreichbarkeit und Geltung solcher zusätzlichen Ziele sollte aber nach Möglichkeit Gegenstand von im Voraus stattfindenden Gesprächen mit den Lernenden sein.

Anmerkungen

¹ GERR Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Langenscheidt Verlag.

² Das B1+ Niveau existiert als solches nicht im ESP oder im GERR. Es ist von der Fachschaft Französisch der KS Obwalden aus der im GERR zur Verfügung stehenden Deskriptorenbank zusammengestellt worden.

Hans-Peter Hodel

Gymnasiallehrer, Dozent PHZ Luzern.

Germana D'Alessio

Lugano

Gé Stoks

Locarno

La valutazione del progetto PEL nelle scuole professionali del Canton Ticino

Das europäische Sprachenportfolio wurde im Schuljahr 2001-2002 in allen Tessiner Berufsschulen eingeführt. Es wurden Fortbildungskurse organisiert und mehr als 4000 SchülerInnen haben mit dem Portfolio gearbeitet. Dieses Projekt wurde nun von einer Arbeitsgruppe evaluiert. LehrerInnen, StudentInnen, Implementatoren und SchuldirektorInnen wurden befragt, Unterrichtsstunden wurden beobachtet und die Einführungsstrategie wurde analysiert. Positive Ergebnisse sind das Bekanntwerden mit den Niveaustufen des europäischen Referenzrahmens (A1-C2), die gemeinsamen Ziele und die gemeinsame Sprache für die KollegInnen der verschiedenen Fremdsprachen innerhalb einer Schule und die Kultur der Selbsteinschätzungen, die das Portfolio stimuliert hat. Als eher negativ wurde erwähnt, dass das Portfoliomodell als wenig attraktiv, schwer verständlich und nicht den Bedürfnissen der jugendlichen Benutzer entsprechend erfahren wird. Anstatt einer "top-down" Einführungsstrategie mit der obligatorischen Verwendung des Portfolios, wäre ein mehr „bottom-up“ orientiertes Vorgehen zu empfehlen. Die Evaluatoren sind jedoch der Meinung, dass das Portfolio ein wertvolles Instrument für den Fremdsprachenunterricht sein kann und schlagen vor, die LehrerInnen bei zukünftigen Projekten stärker mit einzubeziehen.

Il progetto PEL in Ticino

Il progetto per l'introduzione del Portfolio delle Lingue (PEL) nelle scuole professionali del canton Ticino è stato avviato all'inizio dell'anno scolastico 2001-2002. L'attuazione del progetto è avvenuta coinvolgendo tutti i docenti di L2 (13 di essi rivestivano il ruolo di responsabili dell'implementazione del PEL nei rispettivi istituti scolastici) e 4000 studenti circa. I docenti responsabili dell'implementazione erano stati destinatari di un intervento di formazione attraverso una serie di incontri pomeridiani svoltisi prima, durante e dopo l'anno scolastico 2001-2002.

Al termine del primo anno di sperimentazione del PEL, in una prima versione sperimentale (in seguito perfezionata nella versione definitiva, pubblicata dal BLMV Berna) la DFP, appartenente al Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del Canton Ticino, decise di avviare una fase di valutazione dell'esperienza compiuta.

La valutazione venne affidata a un team formato da tre esperti, due dei quali (Germana D'Alessio e Marta Wormi) in rappresentanza della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), e il terzo (Gé Stoks) rappresentante l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale (ISPPF).

Obiettivi della valutazione

Il mandato della DFP al team di valutazione prevedeva che la stessa avesse come oggetto l'organizzazione, la struttura e l'efficacia della strategia messa in atto.

Metodologia della valutazione

In coerenza col mandato ricevuto, il team decise di procedere in tre direzioni:

- 1) assumere tutte le informazioni utili direttamente da tutti gli attori coinvolti nell'implementazione e sperimentazione del PEL; a tale scopo vennero realizzate interviste con i docenti, i docenti implementatori, i direttori delle scuole, gli studenti;
- 2) analizzare la strategia di implementazione, alla luce delle informazioni raccolte;
- 3) verificare direttamente gli effetti dell'implementazione del PEL sul processo didattico, partecipando ad alcune lezioni svolte in un certo numero di scuole campione.

I risultati della valutazione

La prima osservazione è che l'introduzione del Portfolio Europeo delle



Collezione di lattine di birra.

Lingue in Canton Ticino ha richiesto certamente un grande impegno, che ha coinvolto, come si è detto, più di 4000 studenti e i loro docenti. Tuttavia, una efficace e soddisfacente implementazione di uno strumento come il PEL richiede versosimilmente un tempo più lungo, anche diversi anni. Potrà essere dunque opportuno un monitoraggio periodico, che verifichi nel corso dei prossimi anni il processo di radicamento di questo metodo nella pratica didattica delle scuole.

Tra gli aspetti positivi rilevati sono da menzionare:

- un aumento della consapevolezza dei docenti circa i livelli di competenze linguistiche del Quadro Europeo di riferimento. Tale Quadro risulta di difficile accessibilità e utilizzo per i docenti, e il PEL ha il merito di aver dato un forte contributo alla diffusione della scala comune di riferimento (i livelli A1-C2). Gli effetti utili consistono in una maggiore trasparenza negli obiettivi e nei livelli target di apprendimento;
- il PEL ha creato un “linguaggio comune” tra i docenti delle diverse L2 e così favorisce il plurilinguismo ed il coordinamento dell’insegnamento delle medesime L2;
- un altro aspetto molto positivo consiste nell’aver contribuito alla creazione e alla diffusione di una “cultura di autovalutazione”. I livelli e l’autovalutazione sono gli aspetti positivi menzionati da tutti gli attori coinvolti. Questa è una rilevante prestazione del progetto, che non va sottovalutata.

Punti di debolezza, invece, sono:

- il modello attuale del portfolio. Per la maggior parte dei docenti esso risulta difficile da gestire, complicato, con scarsa attrattività per gli studenti e con un linguaggio troppo complesso;
- un problema specifico riguardo agli attuali descrittori dei vari livelli è che il modello può facilmente de-

motivare gli allievi deboli che non raggiungono un livello più alto di A2;

- sono state registrate anche critiche alla strategia d’implementazione. L’obbligatorietà è stata percepita come un aspetto negativo. Per il proseguimento del progetto sembra raccomandabile una strategia più “bottom-up”. Nello stesso senso, sembra indispensabile un maggior coinvolgimento dei docenti affinché possano contribuire allo sviluppo del PEL, sia sul piano dello sviluppo di un modello più adatto ai bisogni degli studenti sia sul piano didattico;
- infine – per quanto ciò non riguardi il modello, ma le circostanze esterne della sua implementazione - è stata rilevata una diffusa opinione sul fatto che il PEL non sia sufficientemente conosciuto da parte dei datori di lavoro.

Occorre al riguardo tener presente che il PEL svizzero è stato il primo portfolio sviluppato e ufficialmente riconosciuto dal Consiglio d’Europa. È stato anche il modello che ha ispirato molti altri gruppi europei. Soltanto adesso, dopo alcuni anni, si vedono alcuni tentativi di sviluppare modelli adattati ai bisogni di diverse tipologie di studenti. Questa evoluzione fa ritenere necessario considerare l’opportunità di sviluppare anche nel Ticino versioni del PEL adatte alle diverse tipologie di studenti. Certamente non è facile ideare un nuovo modello. Vi sono tentativi di sviluppare un modello elettronico che renda il PEL più gestibile (si veda l’articolo di Dick Meijer), ma il problema non è di facile soluzione. Il team di valutazione ha registrato alcuni suggerimenti, ma anch’essi non sembrano essere facilmente realizzabili.

Infine, è opportuno richiamare un riferimento ai nuovi Programmi Quadro attualmente in vigore per la Maturità Professionale: in essi viene posto l’accento sulle competenze linguisti-

che piuttosto che sulle conoscenze, e viene messa in evidenza l’importanza dell’autonomia degli studenti e del plurilinguismo. Questi aspetti – perfettamente coerenti col PEL - vanno promossi maggiormente, ma la loro realizzazione presuppone lo sviluppo di un nuovo ruolo del docente come “facilitatore” dell’apprendimento.

Anche il PEL viene esplicitamente nominato nei suddetti Programmi Quadro. Questa integrazione in un nuovo ampio progetto formativo potrebbe avere un effetto positivo sul rilancio del PEL, a condizione di riuscire a risolvere i punti problematici che sono stati rilevati nel corso della valutazione.

In conclusione, si può affermare che il PEL si sia affermato, nonostante i vari punti di debolezza, come uno strumento potenzialmente molto utile per l’insegnamento e l’apprendimento delle L2 e in tal senso dovrebbe dunque essere sostenuto e sviluppato, dando soluzioni positive agli attuali aspetti critici.

Germana D’Alessio

è responsabile del Servizio Lingue e Mobilità della SUPSI e degli esami di tedesco del Goethe-Institut per il Canton Ticino.

Svolge attività in Italia e all’estero per i settori della ricerca, della formazione e dell’aggiornamento pedagogico. È autrice di libri di testo e di materiali multimediali.

Gé Stoks

è formatore per la didattica dell’inglese e del tedesco presso l’Alta Scuola Pedagogica di Locarno. E’ membro della redazione di *Babylonia*.

Andrea Biniszkiwicz

Bellinzona

Carla Borsetti

Canobbio

Francesca Pace

Locarno

In den Tessiner Berufsschulen ist das ESP seit drei Jahren obligatorisch.

Allgemeine Anerkennung findet es in der Aufwertung sämtlicher Spracherfahrungen sowie als Grundlage für eine einheitliche Sprache unter den Lehrpersonen. Eher problematisch ist das Obligatorium. Viele Schülerinnen und Schüler sehen den Nutzen des ESP-Ordners nicht ein und stehen metakognitiven Tätigkeiten skeptisch gegenüber. Auch wundern sie sich, dass die Referenzniveaus des Europarates weder in den Schulzeugnissen noch im Europäischen Lebenslauf erscheinen.

Um das Image des ESPs in den Schulen zu verbessern, schlagen die Autorinnen vor, eine buntere, lebendigere und handlichere Version zu schaffen und für die Lehrpersonen ein Handbuch vorzusehen, das die Grundgedanken des ESPs verdeutlicht und beispielhafte Lektüren, Unterrichtsaktivitäten, Schülerprodukte, usw. auf den verschiedenen Niveaus vorstellt. Die Schüler würden anfangs nur einige wenige Arbeitsblätter erhalten und das eigentliche ESP im Laufe der Jahre mit Hilfe der Lehrkräfte selber aufbauen. Ausserdem erscheint eine Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Qualifikationsbuch erstrebenswert, da dieses ähnliche Ziele verfolgt.

Tre anni di Portfolio Europeo delle lingue in Ticino

Il Portfolio europeo delle lingue (PEL, modello svizzero N1.+1 per 15+) è diventato obbligatorio nelle scuole professionali ticinesi a partire dal 2001. Una quindicina di docenti implementatori, hanno frequentato un corso di formazione organizzato dalla Divisione della formazione professionale sotto la guida della prof.ssa Pia Gilardi-Frech, e a loro è stato affidato il compito di distribuirlo e di spiegarlo sia agli apprendisti/allievi sia ai colleghi di lingue seconde del proprio istituto. Gli allievi/apprendisti coinvolti sono stati finora circa 4000.

Un'esperienza interessante ma non sempre facile nel variegato mondo delle scuole professionali svizzere che offrono vari percorsi di formazione a tempo pieno o parziale con l'ottenimento di un attestato federale di capacità, scegliendo il diploma e/o la maturità commerciale, tecnica, artistica e socio-sanitaria. In Ticino le lingue straniere che vengono studiate sono francese, tedesco e inglese, la cui obbligatorietà varia da un tipo di scuola all'altro. Ci si muove generalmente dal livello A1 al B2 e la fascia d'età degli allievi/apprendisti va dai 15 ai 20 anni; bisogna però ricordare che ci sono sempre più adulti che per varie ragioni riprendono gli studi e sono inseriti in corsi diurni o serali.

Comune denominatore della maggior parte di questi discenti è la scarsa propensione e/o abitudine alla (meta)-riflessione.

Dopo tre anni di lavoro con il PEL è tempo di fare qualche piccola considerazione di bilancio: come in ogni esperienza ci sono stati, e ci sono tuttora, aspetti positivi e aspetti più problematici. Qui di seguito riportiamo quelli che ci sono sembrati i più significativi.

Aspetti positivi

- Il Portfolio delle lingue viene generalmente riconosciuto come uno strumento che invita a valorizzare le proprie esperienze in campo linguistico, a documentare il proprio percorso di apprendimento, a riflettere su quanto fatto e su come si sono raggiunti certi risultati, ad autovalutare le proprie competenze, a mettere in evidenza tutte le realtà socio-culturali con le quali si è venuti in contatto, a stimolare lo studio di lingue nuove, a rendersi conto di quanto si fa e si deve fare quando si impara una lingua;
- il PEL aiuta a valorizzare la presenza in sede degli allievi alloglotti e tutta la ricchezza socio-culturale che ne deriva. A questo proposito sono stati presentati diversi progetti di sede sul tema (vedi esempi sul sito PEL riguardante il Ticino: <http://pp.ispfp.ch/mp/nuova> pagina 32htm);
- alcune schede del PEL svizzero come la *Descrizione dell'esame*, la *Scala globale* per la classificazione di esami e diplomi, le *Informazioni sull'insegnamento* permettono quella trasparenza utile e dovuta agli allievi e ad eventuali interessati;
- molti allievi, quando verificano un'attività svolta con i diversi descrittori di livello, comprendono di "aver fatto qualcosa" e di avanzare nel percorso di apprendimento; una riflessione retrospettiva su di esso può essere motivo di soddisfazione;
- il *Quadro Comune Europeo* e il PEL hanno favorito un linguaggio comune fra docenti di L2 per quanto riguarda la preparazione di lavori semestrali, di esami finali e dei programmi di istituto. I criteri di valu-

tazione e i livelli da raggiungere - questi ultimi fissati per il settore professionale a livello federale - vengono anch'essi espressi in termini PEL;

- la valutazione delle conoscenze di una lingua secondo la *Scala globale* dei livelli è utilizzata anche da molte scuole di lingue che propongono test di accesso e il passaggio da una classe all'altra avvalendosi della terminologia PEL.

Aspetti problematici

La scelta dell' autorità cantonale, nel caso nostro della Divisione della formazione professionale, di rendere il PEL obbligatorio non ha sempre trovato, e non trova sempre, nemmeno oggi, terreno favorevole né fra i docenti né fra gli allievi. Le difficoltà sono da ricercare su più fronti:

- l'organizzazione di alcuni istituti esige che siano i docenti implementatori o di L2 a raccogliere il denaro equivalente al costo di un manuale che gli allievi, soprattutto all'inizio, ritengono superfluo. Non mancano le tensioni;
- gli studenti difficilmente riconoscono

la funzione del PEL. Spesso lo considerano unicamente uno strumento utile per il posizionamento del loro iter formativo. La nota scolistica insomma "la fa ancora da padrona";

- per alcuni studenti constatare che il proprio livello di conoscenza di una lingua è ancora basso rispetto agli obiettivi da raggiungere in tempi sempre più ristretti può essere frustrante e demotivante;
- in alcuni curricula formativi tutto il percorso delle L2 si situa ad un livello talmente elementare (A1/A2) da rendere poco convincente il lavoro con il PEL: quando, dopo 3/4 anni di studio, le competenze nelle lingue straniere studiate fino a quel momento (per esempio in francese e in tedesco) sono ancora minime e la motivazione, tanto quella intrinseca quanto quella estrinseca, risulta essere pressoché nulla (a titolo di esempio citiamo gli apprendisti verniciatori, i pittori, i metalcostruttori), è alquanto arduo parlare di *Biografia linguistica*, *Liste di controllo* e *Dossier*;
- gli insegnanti trovano difficilmente lo spazio necessario per coltivare la capacità di riflessione e autovaluta-

zione degli allievi se vogliono (e devono) usare il poco tempo a disposizione per favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze linguistiche concrete;

- nei "curriculum vitae", a livello europeo, non ci si riferisce ancora alla scala del *Quadro Comune Europeo*, ma sono tuttora in uso termini quali "fluente", "buono", ecc;
- la conoscenza delle lingue nel mondo del lavoro è ancora oggi valutata con colloqui di verifica ad hoc. Non si fa alcun riferimento al PEL.

Ma in ogni bilancio che si rispetti, non devono mancare quei suggerimenti che possono aiutare gli esperti a migliorare la qualità del prodotto. Noi ci permettiamo i seguenti.

Proposte

- Fornire agli insegnanti una copia del PEL accompagnata da una guida che ne illustri la filosofia e che contempli, per esempio, letture, attività didattiche, prodotti degli allievi rappresentativi dei vari livelli. La versione degli allievi potrebbe essere "costruita" nel tempo e contenere come base la *Griglia per l'autovalutazione*, le *Liste di controllo*, il *Passaporto*. Tutte le altre schede, quali la *Biografia*, l'*Attestato di partecipazione a un programma di scambio*, l'*Attestato di partecipazione ad un insegnamento bilingue o per immersione*, l'*Attestato di soggiorno linguistico in una regione di lingua straniera*, l'*Attestato di accoglienza di un ospite di lingua straniera* e quello di *Partecipazione ad uno scambio epistolare*, la scheda sulle *Importanti esperienze linguistiche e interculturali*, e quella degli *Obiettivi*, potrebbero essere semplicemente elencate (questo per sottolineare l'importanza di tutte le esperienze fatte durante l'apprendimento di una lingua) e messe a disposi-



Collezione di lumi a petrolio.

zione sul sito internet o distribuite dal docente su richiesta e necessità degli allievi. Tutti gli insegnanti dovrebbero comunque continuare a fornire agli allievi le *Informazioni sull'insegnamento*, la *Descrizione dell'esame* e la *Classificazione di esami e diplomi secondo i livelli comuni di referenza del Consiglio d'Europa*;

- introdurre delle schede sulle tecniche di studio delle lingue con spunti e suggerimenti che servano da base per una buona e fruttuosa riflessione sul proprio metodo di studio;
- vivacizzare il PEL con immagini e vignette come si sta facendo nella versione pilota del PEL 2 destinato agli allievi della scuola media;
- promuovere la collaborazione/il coordinamento con il Manuale svizzero delle qualifiche tenendo in considerazione il progetto sperimentale del Canton Ticino denominato Portfolio delle competenze (per informazioni vedi il sito <http://www.ch-q.ch>), in quanto questo strumento, utile per l'identificazione e la valorizzazione delle conoscenze teoriche e pratiche e delle competenze sociali e metodologiche, condivide con il PEL alcuni principi e finalità;
- inserire il livello PEL prefissato come obiettivo di materia anche sulla pagella e non solo sulla scheda di *Classificazione degli esami*; per lo studente sarebbe un aggancio più reale con l'uso del Portfolio;
- estendere l'uso del PEL anche ai licei. Sicuramente anche gli studenti liceali potrebbero trarre da questo strumento vantaggi e spunti di riflessione sul proprio apprendimento delle lingue.

Per concludere teniamo a sottolineare che la capacità di flettersi su se stessi e guardarsi dentro per conoscersi meglio e autovalutarsi richiede esercizio e coraggio. Se vogliamo che i nostri allievi imbocchino questa strada difficile ma estremamente profi-

cua per l'apprendimento e la formazione continua in generale, allora dobbiamo in primis acquisire noi docenti la forma mentale e l'atteggiamento adeguati (noi tutti ben sappiamo come tra sapere, capire e applicare ci sia "di mezzo il mare!"). E' per questo motivo che riteniamo occorra lasciare ai docenti il tempo necessario per conoscere e capire veramente la filosofia di base del PEL prima di imporre a tutti, insegnanti e allievi, un utilizzo indiscriminato di tutte le sue componenti. E' un cammino lungo e complesso ma siamo convinte che ne possa valere la pena.

Andrea Biniszkiewicz

è docente di tedesco e implementatrice PEL presso la SPAI di Bellinzona.

Carla Borsetti

è docente di francese e implementatrice PEL presso la SSPSS di Canobbio.

Francesca Pace

è docente di inglese e tedesco presso il CPC di Locarno; implementatrice presso il CPC di Locarno e Villa Erica di Locarno.

Véronique Roncoroni-Arlettaz
Lugano

Il PEL nella scuola elementare - prime osservazioni

*Considero il Portfolio come un diario su cui scrivere le tue cose e autovalutarti.
Jacopo, V elementare*

*Im Kanton Tessin wurden zwei in Italien entwickelte Portfolios für Jugendliche in einigen Elementarschulen erprobt. Die SchülerInnen haben in der dritten Klasse mit Französisch ihre erste Fremdsprache angefangen. Die Klassen waren sprachlich gesehen sehr heterogen mit Schülern verschiedener Muttersprachen. Die Lehrpersonen wurden mit dem ESP vertraut gemacht und die SchülerInnen zeigten grosses Interesse, das Portfolio zu verwenden, um ihre Sprachkenntnisse zu dokumentieren. Probleme gab es bei der Selbsteinschätzung, da die SchülerInnen Mühe hatten, die Descriptoren zu verstehen und auch das Lehrwerk nicht sehr "Portfoliokompatibel" war. Als sehr nützlich erwies sich das Dossier für Aktivitäten im Bereich éveil aux langues, eher schwierig dagegen war es, Kriterien für die Aufnahme von Materialien ins Dossier zu bestimmen. Das ESP macht die SchülerInnen neugierig nach anderen Sprachen und motiviert sie, diese zu lernen.
(Red.)*

Durante l'anno scolastico 2003-2004 la Divisione Scuola del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del Canton Ticino ha lanciato un progetto pilota nell'ambito dell'insegnamento del francese nella scuola elementare.*

Lo scopo del progetto è quello di sperimentare il Portfolio Europeo delle Lingue (in seguito PEL) in 4 classi di scuola elementare, di verificarne l' idoneità e l'adattabilità alla realtà scolastica ticinese. Il progetto, iniziato nel settembre 2003, si conclude con la fine dell'anno scolastico, in due classi di quarta elementare (allievi e allieve di 9-10 anni) di Minusio e in due classi di quinta elementare (allievi e allieve di 10-11 anni) di Gordola. Gli allievi¹ hanno iniziato l'apprendimento del francese, prima lingua seconda, in terza elementare, con circa 60 ore di apprendimento all'anno.

Le classi sono un vero mosaico linguistico: i 79 allievi parlano 21 lingue diverse, di cui il dialetto ticinese e altri 4 dialetti italiani. 3 famiglie di lingue sono rappresentate: le lingue neolatine (6 lingue e 5 dialetti italiani), le lingue slave (7) e le lingue germaniche (3 di cui il dialetto svizzero tedesco).

Due modelli italiani di PEL sono usati nella sperimentazione. Il *PEL modello piemontese per bambini (8-11 anni)* per le quarte classi². Le quinte classi invece usano il *PEL modello lombardo per ragazzi (11-15 anni)*³.

I quattro insegnanti coinvolti nel pro-

getto hanno una solida esperienza dell'insegnamento e sono familiarizzati con le difficoltà dell'autovalutazione⁴. Non conoscono il Portfolio Europeo delle Lingue; il primo passo è quindi di presentare il PEL e la sua genesi, senza snaturarne la "filosofia" e senza scoraggiare gli insegnanti. L'impresa è resa ardua dalla mancanza di tempo: abbiamo appena 3 ore di preparazione per "entrare" nel PEL.

Si aggiunge un'altra difficoltà molto concreta: il materiale arriva con un notevole ritardo. Gli insegnanti non possono né manipolare lo strumento, né interiorizzarlo, né interpretarlo didatticamente per proiettarlo nel loro insegnamento del francese.

Le prime reazioni degli allievi sono molto positive. Dimostrano una grande curiosità verso questo strano strumento che appartiene solo a loro. Nasce subito una vivace discussione sulle lingue nel mondo e in Europa, che si prolunga durante tutto l'anno.

I ragazzi percepiscono subito l'interesse del PEL, sia per capire cosa fanno, sia per fissarsi degli obiettivi di apprendimento. Jacopo decide di imparare il reto-romancio, lingua parlata da suo nonno ma che lui stesso si è sempre rifiutato di imparare. Adrian si autovaluta in croato con l'aiuto della mamma e decide di imparare a leggerlo meglio e a scriverlo. Sandy decide di scrivere delle storie in francese, nonostante i suoi numerosi errori di ortografia. I locutori del dialetto ticinese chiedono se questa lingua "vale" per il PEL. L'emulazione è forte, e gli allievi migranti si sentono

decisamente diversi, ma molto orgogliosi della loro differenza.

Le prime difficoltà nell'uso del PEL sorgono quando si procede all'autovalutazione delle competenze. Da una parte i descrittori non sono abbastanza dettagliati per permettere una descrizione precisa e attendibile delle competenze linguistiche ancora molto parziali degli allievi (livello A1). D'altra parte il libro di testo in uso⁵ si rivela poco compatibile con l'impostazione del PEL e con le sue implicazioni a livello didattico. L'*assemblage* poco organico dei documenti proposti dal libro di testo, la progressione non sempre lineare delle difficoltà e la scarsa contestualizzazione degli atti comunicativi non permettono un collegamento naturale con il PEL. Inoltre il lavoro con testi di cui non si percepisce chiaramente il livello di difficoltà, perché non "calibrati" secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, non fa che amplificare il problema. L'autovalutazione diventa un'attività macchinosa, ripetitiva e poco motivante per l'allievo; l'insegnante non riesce ad aiutare l'allievo in modo appropriato. Questo problema si verifica in particolare per le classi che usano il PEL piemontese, che con la sua forma particolarmente concisa⁶ e neutra⁷ offre poca presa all'utente. Il PEL lombardo, con le cinque parti della sua biografia linguistica⁸, offre altrettante occasioni di riflessione sia linguistica che metacognitiva. L'allievo si appropria più velocemente e in modo più naturale dello strumento perché ci trova solidi punti di riferimento; il lavoro dell'insegnante ne risulta semplificato e più efficace.

Monete giapponesi, banconote egiziane, patente di caccia slovena, *brochure* di informazione sulle macchine, foglietti illustrativi di medicinali, libretti scolastici macedone e portoghese, esempi di calligrafia cinese, libri di scuola, innumerevoli cartoline...

Quali documenti inserire nel dossier? Quanti documenti inserire? Che fare con i dossier così voluminosi da non essere più maneggiabili? Con quale frequenza completare il dossier? Quale coinvolgimento dei genitori nell'allestimento del dossier? Come spingere l'allievo/a a personalizzare il suo dossier? È indispensabile per l'insegnante e per gli allievi fissare insieme dei criteri di selezione, procedere insieme e regolarmente all'aggiornamento del dossier, fare una valutazione reciproca dei documenti inseriti, sostituire i documenti obsoleti, tenere i documenti che fanno vedere la progressione dell'allievo.

Potenzialmente, il PEL permette a tutti gli allievi di accedere a qualsiasi lingua, e l'approccio di tipo *éveil aux langues* è il nutrimento ideale del dossier. L'attività di *éveil aux langues* più apprezzata dagli allievi di Minusio e di Gordola è senza dubbio la lettura di estratti di giornali russi⁹. In una classe, gli allievi si trasformano in altrettanti Sherlock Holmes coinvolti in una complicata indagine sulla base di pochi indizi: a partire dall'indirizzo Internet dei giornali, in alfabeto latino, decifrare i titoli, capire le diverse rubriche. Un vero rompicapo, ma non si arrende nessuno. Nell'altra classe, la presenza di due allievi macedoni permette di andare molto oltre nella comprensione del testo, ma con meno impegno da parte del resto della classe. Si immagina senza difficoltà l'aria trionfante di Mite e di Dragan che leggono e traducono un testo incomprensibile per tutti i loro compagni, per l'insegnante e per la sottoscritta.

Gli allievi migranti si familiarizzano molto in fretta con il PEL che contribuisce a valorizzare le loro lingue e le loro culture di provenienza. Gli allievi monolingui trovano un'occasione di uscire dalla loro lingua. Non a caso gli allievi italofooni vogliono ad ogni costo autovalutare le loro competenze nei loro dialetti di provenienza¹⁰. Il

PEL suscita la curiosità degli allievi verso tutte le lingue, sostiene la motivazione per l'apprendimento delle lingue, impedisce di attribuire dei valori diversi alle diverse lingue.

Note

⁵ È in fase di elaborazione un rapporto di valutazione del progetto.

¹ Per consentire una lettura più scorrevole del testo si è utilizzata unicamente la forma maschile.

² <http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/piemonte.shtml>

³ <http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/lombardia.shtml>

⁴ Sono tutti applicatori di Dimat (Differenziazione in matematica), un metodo basato sull'autovalutazione delle competenze.

⁵ *La Grande Roue. Itinerari didattici per l'insegnamento del francese nella scuola elementare*, elaborato da insegnanti ticinesi per la scuola ticinese negli anni 1980, edito dal Dipartimento Istruzione e Cultura

⁶ Il PEL piemontese si compone di un grande disco di autovalutazione a forma di bersaglio di cui il punto centrale rappresenta la competenza linguistica massima, e di due tabelle, una per il passaporto e una per le esperienze linguistiche e interculturali. Lo abbiamo inserito in un raccoglitore destinato a raccogliere i diversi documenti del dossier.

⁷ Il PEL piemontese non dà esempi né suggerimenti per l'uso del PEL, lasciando totale libertà di interpretazione all'utente. Di conseguenza l'insegnante deve fornire uno sforzo notevole per "inventare" il PEL con i suoi allievi.

⁸ La biografia linguistica contiene 5 parti (esperienze vissute, esperienze future, profilo cognitivo, autovalutazione e banca dati).

⁹ I giornali *kommersant* www.kommersant.ru, e *vremya*—www.vremya.ru.

¹⁰ Dialetti abruzzese, bergamasco, calabrese, friulano e ticinese.

Véronique Roncoroni-Arlettaz

è consulente per le lingue moderne della Divisione Scuola (Dipartimento Educazione, Cultura e Sport) del canton Ticino, e membro del gruppo svizzero di pilotaggio del PEL.

Michael Eisner-Binkert
Luzern

Hand in Hand und Schritt für Schritt

Le constat, après une phase pilote de deux ans dans le Canton de Lucerne (généralement partagé) se résume en: “main dans la main” et “un pas après l’autre”. Ceci signifie que le PEL remplit sa mission s’il est proposé, dans une classe, par l’ensemble des enseignants de L2, et que ceux-ci accompagnent réellement les élèves (c’est un travail en synergies); d’autre part, il faut que les opérateurs, à tous les niveaux, aient été convenablement informés, motivés, voire convaincus.

Des critiques et des réserves sont émises (problème de notes-évaluation, peu d’impact dans le monde du travail, ...) mais ce qui ressort surtout, pour l’avenir, c’est que si l’on veut son succès, le PEL ne doit pas être imposé. (réd.)

Ende Juni 2002 bewilligte die erweiterte Schulleitungskonferenz der Kantonsschule Luzern (KSL) – auf einen entsprechenden Antrag hin, der gekoppelt war mit Informationen zu Sinn und Funktionsweise des Sprachenportfolios – die Schaffung einer Arbeitsgruppe ESP, die sich mit der möglichen Implementierung des Sprachenportfolios an der KSL auseinandersetzen sollte. Nach einer gut zweijährigen Pilotphase löste sich die Arbeitsgruppe (zusammengesetzt aus je einer Vertreterin oder einem Vertreter der Fachschaften Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch als L1) per Ende Schuljahr 2003/04 auf. Zum Abschluss ihrer Tätigkeit legt die Arbeitsgruppe der Schulleitung im Herbst 2004 einen Erfahrungsbericht vor, der neben einer Rückschau auch Vorschläge zum möglichen weiteren Vorgehen enthält.

Die im Verlauf der Pilotphase gemachten Erfahrungen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse lassen sich – zu Händen von interessierten Lehrpersonen, Fachschaften und Schulen – in der nachfolgend erläuterten Empfehlung “Hand in Hand und Schritt für Schritt” zusammenfassen.

Hand in Hand

Es hat sich in den letzten gut zwei Jahren gezeigt, dass eine wichtige, um nicht zu sagen: unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung des ESP an einer Schule darin besteht, *fächerübergreifend* vorzugehen. Nur unter der Voraussetzung, dass das ESP, im Sinne einer *transdisziplinären Kooperation*, von Vertreterinnen und Vertre-

tern verschiedener Fachschaften aus dem Bereich Fremdsprachen gleichzeitig in gemeinsam unterrichteten Klassen eingesetzt wird, kann davon ausgegangen werden, dass sich auch die Schülerinnen und Schüler vom Stellenwert des Sprachenportfolios überzeugen lassen. Einzelkämpfertum, betrieben von Lehrpersonen, die alleine mit dem Sprachenportfolio in einer Klasse arbeiten, ist deutlich weniger Erfolg beschieden als der *Arbeit im Tandem* oder gar einer Zusammenarbeit zu dritt. Das ESP, konzipiert auch als Instrument zur Förderung der Mehrsprachigkeit, eignet sich ausgezeichnet dazu, das traditionelle ‘Schubladendenken’ zu durchbrechen, das (auch) im Bereich Fremdsprachenlehren und –lernen vorherrscht. Tatsächlich können brachliegende *Synergien* genutzt werden, was dem Erwerb von mehreren Fremdsprachen im schulischen Kontext nur förderlich sein kann. Konkret sei hier etwa auf die vom ESP propagierten Aspekte Selbstevaluation, interkulturelle Bildung oder Aufbau und Anwendung von Lern-, Verarbeitungs- und Kommunikationsstrategien verwiesen.

Schritt für Schritt

Die Implementierung des ESP ist kein leichtes Unterfangen, wie die Erfahrung zeigt. Es gilt Überzeugungsarbeit auf verschiedenen Ebenen zu leisten, soll das Sprachenportfolio in einem Kanton, an einer Schule, auf einer Schulstufe oder in einer Klasse eingeführt werden. An der KSL wurde eine *Politik der kleinen Schritte* verfolgt und der Gedanke an einen verordneten Einsatz des ESP schon zu Beginn

der Pilotphase verworfen. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe waren im Verlauf der letzten zwei Jahre bestrebt, möglichst viele motivierte Kolleginnen und Kollegen – und somit auch Klassen – ins Projekt mit einzubeziehen. *Persönliche Kontakte* erwiesen sich dabei als fruchtbarer als der (offizielle) Weg über die Fachschaften. So wurde die Möglichkeit geschaffen, das ESP III (15+) in mehreren Klassen des MAR-Gymnasiums (9. bis 12. Schuljahr) einzuführen. Ansatzweise wurde eine Erprobung auch schon früher (im 8. Schuljahr) durchgeführt.

Rückblickend betrachtet fielen die Ergebnisse nicht in allen Klassen gleichermaßen positiv aus: Während in einigen Klassen – nach einer problemlosen und bewusst im Team-teaching durchgeführten Einführung – regelmässig und gut mit dem ESP (oder Teilen davon¹) gearbeitet werden konnte, waren andere Klassen dem neuartigen ‘Instrument’ gegenüber eher *kritisch* eingestellt. So wurde etwa zusätzlicher Aufwand befürchtet, der Sinn des ESP grundsätzlich in Frage gestellt (Stichwort: Ungenügender



Collezione di giocchini elettronici.

Bekanntheitsgrad in der Arbeitswelt) oder die relative Inkompatibilität von ESP und klassischem Notensystem bemängelt.

Im Rahmen der fächerübergreifenden Kooperation und anlässlich von eigens anberaumten Weiterbildungsveranstaltungen beschäftigten sich die am Projekt beteiligten Lehrpersonen (mit oder ohne Zuzug von externen Experten) regelmässig mit den Möglichkeiten, die das ESP im Kontext der gymnasialen Fremdsprachenausbildung bietet. Besonders intensiv diskutiert wurde etwa die *Evaluation* der verschiedenen Fertigkeiten sowie die Schaffung von stufengerechten, nach Kriterien des Sprachenportfolios, respektive des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, ‘geeichten’ *Materialien* in den Bereichen Hör- und Leseverstehen.

Wie weiter?

Die Zukunft des ESP an der Kantonschule Luzern ist zum jetzigen Zeitpunkt offen und hängt u.a. von den Empfehlungen der Arbeitsgruppe Sprachenportfolio ab. Grundsätzlich sind die Mitglieder der Arbeitsgruppe der Überzeugung, dass der *sprachenübergreifende und auf Freiwilligkeit beruhende Ansatz* weiter verfolgt werden sollte. Er scheint am ehesten geeignet, die z.T. vorhandenen Widerstände von Schülerinnen und Schülern zu zerstreuen und der da und dort spürbaren (und in Zeiten grosser Belastung nicht unverständlichen) Zurückhaltung von Kolleginnen und Kollegen Rechnung zu tragen. Ziel sollte aber weiterhin sein, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, auf das ESP – verstanden als wertvoller Begleiter auf dem Weg des lebenslangen Sprachenlernens – zurückgreifen zu können.

Anlass zu Zuversicht bietet diesbezüglich der Umstand, dass sich – auf freiwilliger Basis – immer wieder Kolleginnen und Kollegen im Rahmen von Einführungskursen mit dem

ESP vertraut machen und somit als potenzielle Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Frage kommen.

Berechtigte Hoffnungen ruhen auch auf dem neu geschaffenen ESP II, das, gegen Ende der Primarschule und auf der Sekundarstufe I eingesetzt, die künftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten schon früh mit der Philosophie des Sprachenportfolios vertraut machen wird.

Zusätzlich besteht die Aussicht, dass sich das ESP in der Arbeitswelt und im Bereich der tertiären Bildung (und dort besonders an den Pädagogischen Hochschulen) in Zukunft nachhaltig etablieren und so einen höheren Bekanntheitsgrad erlangen wird, was sich auf dessen Stellenwert auch am Gymnasium positiv auswirken dürfte.

Schliesslich könnte die Implementierung des ESP auch dadurch erleichtert werden, dass Lehrpläne und Maturitätsprüfungen in Beziehung zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen gesetzt und auf diese Weise ESP-kompatibel gemacht werden. Doch auch hier gilt: Schritt für Schritt...

Anmerkung

¹ Am meisten Verwendung fanden der Raster zur Selbsteinschätzung sowie die Checklisten, wogegen etwa die Dossiers der Lernenden in vielen Fällen leer blieben.

Michael Eisner-Binkert

verfügt über langjährige Erfahrung als Gymnasiallehrer (für Französisch), über mehrjährige Erfahrung mit dem ESP (v.a. als Anwender) und ist seit kurzem als Dozent für Französisch an der PHZ Luzern mitbeteiligt daran, dass dem ESP der ihm zustehenden Stellenwert im Rahmen der Fremdsprachenausbildung zu Teil wird.

Christine Crot
Peter Blatter
Erika Werlen
Bern

Das Europäische Sprachenportfolio in der Ausbildung

Erfahrungen mit dem Modul “Individuelle Mehrsprachigkeit und Europäisches Sprachenportfolio (ESP) in Theorie und Praxis”

Se référant aux expériences encourageantes faites dans le cadre de la formation des enseignants pour le Secondaire I dans le canton de Berne, les auteurs proposent de faire du PEL une partie intégrante du plan d'étude des futurs enseignants - même pour ceux qui ne veulent pas devenir professeurs de langue. L'analyse du concept et des données du PEL aide l'enseignant à prendre conscience de façon plus approfondie de ses propres compétences linguistiques et à mieux connaître des phénomènes comme le plurilinguisme individuel et social ainsi que le dialecte et la langue des jeunes. Grâce à ces réflexions, le PEL devient un instrument efficace pour familiariser les étudiants avec les recherches sur l'acquisition des langues et avec les possibilités de perfectionnement linguistique. Sur un plan plus pratique, ce module d'étude fournit aux futurs enseignants des critères pour mieux percevoir les dangers d'une transposition trop normative des différentes parties du PEL dans leurs cours et pour choisir avec plus de discernement des méthodes d'évaluation et le matériel d'enseignement.

Le rapport des trois auteurs de l'article inclut les expériences des étudiants et de leurs professeurs avec le module de formation “Plurilinguisme individuel et PEL en théorie et pratique” qui semble avoir fait ses preuves depuis trois ans à Berne. (réd.)

1. Ausgangslage und Intention unseres Erfahrungsberichts

Das Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe 1 des Kantons Bern bietet im Sommersemester 2004 zum dritten Mal das Modul “Individuelle Mehrsprachigkeit und Europäisches Sprachenportfolio (ESP) in Theorie und Praxis” an. Wir berichten hier über unsere Erfahrungen und vor allem über die Diskussionspunkte und Fragen, die unsere Studierenden am meisten bewegen.

Im Folgenden skizzieren wir kurz Vorgehen und Inhalte des Moduls, um dann die Positionen der Studierenden darzustellen.

Grundsätzlich plädieren wir dafür, dass das ESP unbedingter obligatorischer Bestandteil der Lehramts-Curricula sein soll; eigentlich sollten es alle Studierenden, auch diejenigen, die keine Sprachfächer studieren, kennen lernen. Unsere Ausführungen sollen anregen, das ESP verstärkt in Schule und Hochschule zu behandeln und einzusetzen.

Es gibt verschiedene Gründe, warum sich unsere Studierenden während ihrer Ausbildung mit dem ESP beschäftigen sollen:

- Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Allgemeinen
- Auseinandersetzung mit der individuellen Mehrsprachigkeit
- Auseinandersetzung mit sprachlichen “Randerscheinungen”: z.B. Dialekt, Jugendsprache
- Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachkompetenzen: Genügen meine Sprachkompetenzen für das

spätere Unterrichten? Habe ich meine Sprachkompetenzen während des Studiums erweitert?

- Auseinandersetzung mit dem Unterrichten von Sprache

Unsere Erfahrungen lassen sich in zwei Punkten zusammenfassen:

- a) Das ESP erweist sich als hochschuldidaktisch vielfältig verwendbar. Zum einen ist es natürlich der Lerngegenstand, den Lehrkräfte als solchen kennen lernen sollen, damit sie ihn im Unterricht einsetzen können. Zum andern ist es aber ein höchst effizientes Mittel, um Studierende mit Erkenntnissen der Sprachlehr- und Sprachlernforschung und mit Möglichkeiten der Sprachförderung vertraut zu machen.
- b) Die Effizienz stellt sich erst dann ein, wenn Studierende hinreichend informiert und motiviert sind, und sie sind erst dann motiviert, mit dem ESP ernsthaft - für sich selbst und in der Klasse - zu arbeiten, wenn sie sich sehr genau und sehr umfassend mit den sprachwissenschaftlichen Grundlagen und den bildungspolitischen Kontexten vertraut machen können. Das ESP spricht nicht unbedingt für sich selbst. Es scheint fast so, als sei es ein sprödes Instrument – obschon doch modern aufgemacht und obschon alle einsehen, dass Phänomene, wie Lernerautonomie, Selbstevaluation, Nachweis und Präsentation von Sprachkompetenzen, für die das ESP einsteht, gefördert werden müssen.

2. Veranstaltungsangebot

Ziele des Moduls sind - wie oben skizziert - einerseits die Untersuchung, wie Mehrsprachigkeit im Alltag, in Schule und Wissenschaft wahrgenommen und definiert wird, andererseits sich Instrumente anzusehen, wie die vorhandene Mehrsprachigkeit aufgezeigt, gefördert und evaluiert werden kann. Unsere Ausschreibung im Kommentar zum Veranstaltungsangebot sieht so aus:

Das Modul schreiben wir als mehrsprachiges Modul aus, um die Mehrsprachigkeit herauszustreichen, um Mehrsprachigkeit erleben zu lassen und um Mehrsprachigkeit als Normalfall darzustellen. Die vertretenen Sprachen sind die Umgebungssprache Deutsch, die Nachbarsprache Französisch, welche als erste Fremdsprache in der Schule unterrichtet wird, und die überregionale Sprache Englisch, welche als zweite Fremdsprache

in der Schule gelehrt und gelernt wird.

Das Modul leiten wir im Team, denn in der Praxis müssen sich die Lehrkräfte der Sprachfächer zusammen tun und das ESP gemeinsam einführen und benutzen. Das ESP selbst widerspiegelt die Mehrsprachigkeit, es zeigt, dass und wie Sprachen sich gegenseitig beeinflussen, ineinander überfließen. Sprachen bestehen nicht einfach nebeneinander und ohne Bezug zueinander.

Die Einstiegsdiskussion befasst sich damit, dass wir das ESP als zentrale Komponente einer zeitgemässen kohäsiven bzw. integrativen Sprachendidaktik betrachten. Unbestritten ist stets, dass die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 gefördert werden müssen und dass S1-Lehrkräfte dafür ausgestattet werden müssen, in der Schule

- die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern
- Sprachlernkompetenz, Lernerautonomie auf- und auszubauen.

Wir verweisen darauf, dass in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung Konsens darüber besteht, dass die individuelle Mehrsprachigkeit angesichts der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und angesichts des Paradigmenwechsels in der europäischen Sprachausbildung nur dann als erreicht gelten kann, wenn als ihr Kern Sprachlernkompetenz und Empathie entwickelt werden. Es geht um eine Sprachlernkompetenz, die darauf beruht, dass Schülerinnen und Schüler eine Lernbereitschaft und eine konstruktiv-kritische Haltung der eigenen Lernfähigkeit und den eigenen Lernfortschritten gegenüber aufbringen können. Eine reflektierende Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlich-kommunikativen Leistung ist eine notwendige Bedingung dafür, eigenverantwortliches und kontinuierliches Sprachen-Lernen zu praktizieren, kommunikative Schwierigkei-

Fach	Deutsch / Französisch / Englisch
Nummer	
Titel	MW 14.7 Individuelle Mehrsprachigkeit und Europäisches Sprachenportfolio (ESP) in Theorie und Praxis
Organisationsform	Interdisziplinäres Seminar, zweistündig Offen für alle Studierenden ab 3. Semester
Ort	Areal Muesmatt
Zeit	
Dozent/-in	Dr. Béatrice Chissalé, Peter Blatter, BSc, lic. phil. Christine Crot
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Das Konzept und die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen und des Europäischen Sprachenportfolios kennen lernen • Die eigenen Sprachkompetenzen mit Hilfe des ESP evaluieren können • Das ESP Junior für die Sekundarstufe 1 kennen lernen
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Grundsätzliche Überlegungen zu Sprachkompetenzen und zur Sprachverwendung • Übersicht über den Ansatz des Referenzrahmens und die Referenzniveaus • Auswirkungen des Referenzrahmens für das Sprachenlernen und die Leistungsbewertung • Ziele und Aufbau des ESP • Autoevaluation der individuellen Mehrsprachigkeit anhand des ESP • Das ESP in der Schweiz an den verschiedenen Schulstufen: status quo, Probleme, Zielsetzungen
Anforderungen	•
Leistungsnachweise	Schriftliche Übung (2 E) oder Protokoll (2 E)
Literatur	<p><i>Als Einstieg:</i> www.sprachenportfolio.ch: Unter III. Publikationen zum Europäischen Sprachenportfolio finden Sie: Schneider Günter: Wozu ein Sprachenportfolio? <i>Weiterführende Literatur:</i> Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001): <i>lernen, lehren, beurteilen</i>, München, Langenscheidt. Schneider Günther, North Brian (2002): <i>Fremdsprachen können - was heisst das?</i>, Zürich, Verlag Rüegger.</p>

ten in Kauf zu nehmen, um sprachlich weiter voran zu kommen, und Strategien zu erwerben, die das Vorankommen unterstützen.

Verschiedene Diskussionen der pädagogischen und der kognitiven Forschung zeigen, dass die distanziert reflektierende Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen generell eine ziemlich schwierige Angelegenheit ist. Richtig und vorbehaltlos die Selbstevaluation zu praktizieren, geht wohl nur, wenn man früh damit beginnt, diese Fähigkeit zu entwickeln.

Gerechte Selbstbeurteilung und zielführende Selbstbeobachtung gewinnen auf dem Hintergrund der Bildungsstandards zunehmend an Bedeutung. Wenn wir uns schulisch (und hochschulisch!) zunehmend an Standards orientieren und stärker individualisierte Wege suchen, brauchen wir Instrumente wie das ESP.

Das ESP besteht wie alle europäischen Modelle aus

- Sprachenpass,
- Sprachbiographie und
- Dossier.

Diese drei Dimensionen müssen gleichermaßen Berücksichtigung finden (s.u.).

3. Eigene Sprachbiographie

Weil wir mit Hilfe des ESP bzw. auf der Basis der Auseinandersetzung mit dem ESP unseren Studierenden gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit nahe bringen wollen, lenken wir die Aufmerksamkeit zu Beginn auf die Komponente der Sprachbiographie. Die Studierenden stellen folgenden Fragenkatalog zusammen: Was ist Mehrsprachigkeit?

- Bin ich in meiner L1 mehrsprachig: Verfüge ich über verschiedene Sprachregister / Regionalismen in meinem L1-Dialekt?
- Wann kann ich mich als mehrsprachig bezeichnen?

- Ich beherrsche meine L1 und eine Fremdsprache dazu.
- Ich beherrsche meine L1 und mehr als 1 Fremdsprache dazu.
- Ich beherrsche mehr als eine Sprache gleich gut.
- Meine Kompetenzen variieren von einer Sprache zur anderen.

- Ist Mehrsprachigkeit etwas Aussergewöhnliches?

Ja und nein. Mehrsprachigkeit von hoch angesehenen Sprachen, die wie L1 beherrscht werden, wird bewundert.

Mehrsprachigkeit von weniger geschätzten Sprachen, die funktional beherrscht werden, wird eher als störend empfunden.

- Kann ich mehrsprachig werden?
Der Druck, Sprachen normativ anzusehen, verhindert es, eine Mehrsprachigkeit aufzubauen: Ich vergleiche meine Kompetenzen in der L2 mit den Kompetenzen in der L1, die ich vermeine zu beherrschen. Meine Mehrsprachigkeit erscheint dann als defizitär.
- Mehrsprachigkeit oder L1 und Englisch?

Ist eine Zweisprachigkeit mit Englisch nicht besser als eine lücken-

hafte Mehrsprachigkeit?

- Welchen Stellenwert hat die Umgebungssprache innerhalb der Mehrsprachigkeit?

Individuelle Mehrsprachigkeit:

Habe ich mich je mit meiner Sprachbiographie intensiv auseinander gesetzt?

- Sprachen, die ich in der Schule gelernt habe, haben einen höheren Stellenwert als Sprachen, die ich auf der Strasse erworben habe.
- Sprachaufenthalte (institutionalisierte) erwähne ich spontan, Sprachen, die ich in einem nicht institutionalisierten Umfeld immer wieder gebrauche, erwähne ich erst, nachdem ich mich mit dem Thema befasst habe.
- Meine Mehrsprachigkeit wird durch solche Überlegungen aufgewertet. Bedeutet dies, dass die Schule jede Sprache anbieten sollte? Verlieren wir dadurch nicht unsere Identität?
- Sprachen lernt man und vergisst man wieder. Kompetenzen festhalten und sich Ziele (individuelle Ziele) vornehmen, um meine Mehrsprachigkeit aufzubauen.



Collezione di cristalli...

In unseren Augen ist diese Auseinandersetzung ausserordentlich fruchtbar, und es scheint, dass erst auf diesem Hintergrund, hinreichend Verständnis aufgebracht werden kann, was die Fragen des Kompetenz-Ansatzes im Sprachenpass, der Bewertung und dem Stellenwert der Sprachlernkompetenz sowie der Dokumentierung im Dossier anlangt.

Die Altersunabhängigkeit und Konstanz der sprachbiografischen Dimension können Blicke in andere Sprachenportfolios illustrieren, wie z.B. in das Thüringer Sprachenportfolio, das für die Primarstufe und die beiden Sekundarstufen entwickelt wurde. Es führt für die Primarstufe auf seiner ersten Seite auf:

Das ist **mein erstes Sprachenportfolio**

In meinem Portfolio zeige ich,

- welche Sprachen ich kenne,
- was ich in anderen Sprachen schon kann,
- was mir beim Sprachenlernen hilft und
- was mir in anderen Sprachen besonders gut gelungen ist.

Bei der Sekundarstufe 1 wird innerhalb der “Sprachenbiografie” (sic) neben dem Überblick “Meine Sprachen im Überblick” unter “Mein Sprachenlernen” besonders unter “Mein Sprachenlernen” besonders darauf abgehoben, dass die Lernplanung und die Strategiekompetenz erhöht wird: “Was mir beim Lernen in hilft”

4. Diskussionspunkte und offene Fragen

Die Fragen der Studierenden ergeben sich aus der Beschäftigung mit dem ESP, die sie als Lernende vornehmen, und aus Diskussionen mit Lehrkräften, die Erfahrungen mit dem ESP auf der Sekundarstufe 1 haben sowie aus eigenen kleinen Erprobungen.

Wir ordnen Diskussionspunkte und Fragen in verschiedene Themenkreise:

Themenkreis *Mehrsprachigkeit*

Die mehrsprachige Schweiz?

- Schweiz als mehrsprachiges Land: welche Sprachen werden im ESP erwähnt? Wird am Mythos Deutsch / Französisch / Italienisch / Romanisch festgehalten oder werden die MigrantenInnen-Sprachen mit erwähnt?
- Reihenfolge der aufgezählten Sprachen; Wertung der Sprachen

Themenkreis *Kompetenzen*

Funktionale Mehrsprachigkeit

- Was sind Sprachkompetenzen und Sprachlernkompetenzen?
- Wie werden Sprach- und Sprachlernkompetenzen aufgebaut?
- Welche Sprach- und Sprachlernkompetenzen zeichnen eine mehrsprachige Person aus?
- Bedeutet mehrsprachig zu sein, ausgezeichnete Kompetenzen in jeder Sprache zu haben?
- Welche Sprachkompetenz wird als besonders wichtig angesehen (Erwähnt wurde sehr häufig die Sprachmelodie, der Akzent vor allem für die französische Sprache.)

Themenkreis *Beschreibung und Messung von Kompetenzen*

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und im Europäischen Sprachenportfolio sind verschiedene grundlegende Ziele enthalten, die es zuerst zu verdeutlichen gilt: Es geht um Mehrsprachigkeit für alle, um Kommunikative Kompetenz, um Lernerautonomie, Empathie und darum Vergleichbarkeit herzustellen und Mobilität zu vergrössern:

“Das europäische Sprachenportfolio begleitet die Bewohner Europas in einem lebenslangen Sprachlernprozess und will sie zur Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen führen. (...) Die pädagogischen und didaktischen Funktionen werden also ergänzt mit den sprach- und kulturpolitischen Zielen des Europarates.

Angestrebt werden: der Erhalt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt; Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen, Verständnis, Toleranz und Respekt in der zunehmend mobilen europäischen Gesellschaft; die Förderung der Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Bürger (Council of Europe 1998).” Daraus ergeben sich die Funktionen des ESP: Informationsinstrument und Lernbegleiter (vgl. Schärer 2004: 387) sowie seine Struktur

- Sprachenpass
- Sprachbiographie
- Dossier

Themenkreis *Paradigmenwechsel der Sprachausbildung*

- Sprache wird in Aktivitäten gegliedert:
 - Produktion - Rezeption - Interaktion
 - Diese Bereiche werden durch Lernstrategien ergänzt
 - Die sprachlichen Mittel sind nicht am wichtigsten.
- Festlegen und Reflektieren von Standards (Niveaus):
 - Wie kommen Standards zustande?
 - Wie werden “ich kann”-Deskriptoren beschrieben?
 - Zielvorstellungen – Hinarbeiten auf ein bestimmtes Niveau

Themenkreis *Umsetzung und Praxisbezug*

- Wie kann das ESP in der Schule eingesetzt werden?
- Wie sind die Teile des ESP zu beurteilen und zu gewichten?

Der Sprachenpass dient Lernenden zur Selbsteinschätzung, aber die Feststellung, die leider von SchülerInnen auch gemacht werden muss, dass sie nämlich so gut wie gar nichts können, ist gar nicht mit dem Ansatz des ESP vereinbar. Wie soll mit den breiten Niveaus des Sprachpasses gearbeitet werden? Was, wenn SchülerInnen nicht vom Fleck kommen? Müssen wir weitere Niveaus ausarbeiten?

Die Gefahr, den Sprachenpass für die Fremdevaluation zu “missbrauchen”, besteht durchaus.

- Wie können die verschiedenen Niveaus, die im ESP erwähnt sind, überprüft werden?
- Wann kann ich sagen, dass ein Niveau erreicht wurde?
- Warum lege ich eigentlich so grossen Wert auf den Sprachenpass und vergesse, Sprachenbiographie und Dossier? Liegt das daran, dass das normative Denken sehr stark verankert ist?

Diese Schwierigkeiten geben Anregungen zu Diskussionen über das Erreichen von Zielen in der Schule und im Unterricht und darüber, dass Diskrepanzen zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung auftreten können. Was ist dann zu tun? Sollte die Selbstbeurteilung nicht einen grösseren Stellenwert in der Jahresbewertung erhalten? Wie könnte die Selbstbeurteilung in die Fremdbeurteilung einfließen?

Dossier und Sprachbiographie: Erfahrene Lehrkräfte sind der Meinung, dass Sprachbiographie und Dossier stärker berücksichtigt werden müssten bei der Umsetzung in der Schule. In diesen Teilen ist eine Diskussion rund um die Mehrsprachigkeit angelegt: Ineinandergreifen der Sprachen, Sprachen in der Schule, Sprachen in der Familie, Sprachen unter Jugendlichen, Sprachen im Urlaub.

Die Sprachbiographie wird auch als wichtig für die Aufwertung von MigrantInnensprachen, die negativ konnotiert sind, angesehen. Das Dossier ermutigt Lernende, Arbeiten vertieft und ausgearbeitet fertig zu stellen.

Die Studierenden stellen zwei Fragenkataloge zusammen, denen in der Praxis und in weiteren Veranstaltungen nachgegangen werden soll.

Der erste Fragekatalog betrifft den Vergleich zwischen ESP und Lehrmitteln:

- Die Lehrkraft muss sehr differen-



... e di fossili.

ziert die Unterrichtseinheiten anschauen, um Übungen zu finden, die der Gliederung von Sprache im ESP entspricht.

- Eine Studentin hält fest: “Wenn wir uns beispielsweise fragen, um welche Mündlichkeit / welche Sprachen es sich beispielsweise in der Übung “Qui est Luc?” auf S. 72 handelt, kommen wir schnell einmal mittels der Checkliste des ESP-Rasters zur Einsicht, dass es sich hier nicht um ein zusammenhängendes Sprechen handelt. Es sind keine Strategien erkennbar, auch geht es hier nicht um beschreiben oder berichten. Vielmehr ist es eine “Sprech-Drillübung” zum Einüben der neuen Grammatikform.”
- “Die Selbstkontrolle in *Bonne Chance* unterscheidet ebenfalls zwischen Strategien und den 4 Grundkompetenzen Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören, die allerdings oftmals nur implizit aufgeführt werden. Wie schon erwähnt, stellen Grammatik und Vokabular ein eigenes Lernzielkriterium dar.”
- “Ist es richtig, wenn eine Lehrkraft darauf verzichtet, das Lehrmittel *Hotline* zu verwenden, als sie mit dem ESP arbeitete und feststellte,

ESP und Lehrmittel ergänzen sich überhaupt nicht und lassen keine Querverbindungen zu?”

Der zweite Fragenkatalog befasst sich mit den Leistungsbeurteilungen:

1. Wann kann ich sagen, dass ein Sprachniveau erreicht ist?
 - a. Müssen alle erwähnten Deskriptoren erfüllt sein, damit das Niveau erreicht sind?
 - b. Muss ich als Lehrkraft alle Deskriptoren überprüfen, um es den Lernenden zu ermöglichen, sich selber einschätzen zu können?
2. Wie fliesst die Selbstbeurteilung in die Fremdbeurteilung und die Fremdbeurteilung in die Selbstbeurteilung ein? Wie gehe ich als Lehrkraft mit unterschiedlichen Einschätzungen um?
3. Falls die “ich kann”-Perspektive eingenommen wird, wie gehe ich als Lehrkraft mit Fehlern um?
 - a. Was ist ein Fehler?
 - b. Wie korrigiere ich Fehler?
 - c. Welcher Grad an Korrektheit muss erreicht werden?
4. Wie hängen die Niveaus mit den Schulnoten zusammen?
 - a. Verrechne ich das erreichte Niveau mit den Schulnoten?

- b. Sind es zwei parallel verlaufende Evaluationssysteme, also eigentlich kein Gewinn, sondern nur Mehraufwand?
5. Deskriptoren der elementaren Niveaus beschreiben Situationen aus dem Alltag, Situationen, welche im Schulalltag nicht vorkommen: Kann eine so verstandene Sprache überhaupt in der Schule gelernt werden, vor allem die Mündlichkeit der Sprache?
6. Ist die Vergleichbarkeit wirklich gewährleistet mit den Deskriptoren und den Niveaus?
- a. Sind die Niveaus nicht zu breit angelegt, um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen?
- b. Sind die Sprachkompetenzen oder das Weltwissen für das Erreichen der Niveaus verantwortlich? Ist da noch ein internationaler, interkultureller Vergleich möglich?
7. Lernerautonomie: Sind AnfängerInnen überhaupt in der Lage, sich realistische Ziele zu setzen? Sind sie als gut taxierte SprachanwenderInnen noch motiviert, die Sprache/n weiter zu lernen?

5. Fazit

Studierende lernen in der konkreten Auseinandersetzung mit dem ESP ausserordentlich vieles, und sie lernen es auch vielfältig: Sie reflektieren über ihre eigenen Positionen in der Sprachlandschaft der Schweiz, darüber, was sie können oder nicht können, darüber, ob man Mehrsprachigkeit überhaupt für wünschenswert halten soll.

Sie denken auch über die Gefahren nach, die das ESP birgt: Der Sprachenpass kann als paralleles Evaluationssystem betrachtet werden, und Sprachbiographie und Dossier, Teile, welche für den Auf- und Ausbau von Mehrsprachigkeit notwendig sind, werden eventuell ausser Acht gelassen. Können Checklisten wie ein Lehr-

mittel mit Inhaltsangaben benutzt werden und dann ein freies Gestalten von Unterrichtssequenzen, wenn die Deskriptoren zu einer Norm für den Unterricht werden, verhindern? Aus solchen konstruktiv-kritischen Fragen können wir alle lernen, wie wir die sprachlich-kommunikative Ausbildung auf der Sekundarstufe 1 kontinuierlich verbessern können.

Anmerkung

Wir bedanken uns ganz herzlich bei den Lehrkräften, die mit unseren Studierenden gearbeitet haben: Frau Ruth Biemann, Frau Christa Böhlen, Herr Urs Jordi, Frau Brigitte Reber.

Literaturhinweise

- BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2002): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, Tübingen.
- BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Tübingen.
- BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Tübingen.
- EDELHOFF, Christoph / WESKAMP, Ralf (Hrsg.) (2002): *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Isaming.
- EUROPARAT für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin.
- SCHÄRER, Rolf (2003): Sprachenportfolio, in: K.-R. BAUSCH / H. CHRIST / H.-J. KRUMM (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. p. 387-390.
- SCHNEIDER, Günther / NORTH, Brian (2000): *Fremdsprachen können - was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur.
- WERLEN, Erika (2001): *Kohäsive Sprachendidaktik – Rahmen für die didaktischen Grundlagen des Lehrplans Fremdsprache in der Grundschule*, in: Lehren und Lernen / Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht 7/8, p. 3-9.
- WESKAMP, Ralf (2003): *Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe 1 – Gymnasiale Oberstufe*, Hannover.

Christine Crot

ist Französisch-Dozentin am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe 1 des Kantons Bern und bietet vor allem bilinguale Module im Bereich Französisch und Geschichte an. Sie hat intensiv an der Entwicklung von Bildungsstandards für Fremdsprachen auf der Primarstufe gearbeitet und macht Studierende auch mit der Mehrsprachigkeit der Frankophonie bekannt.

Peter Blatter

ist Englisch-Dozent am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe 1 des Kantons Bern und bietet sprachpraktische Veranstaltungen und bilinguale Module im Bereich Englisch und Geografie an. Er hat sehr viel Erfahrung mit Sprachpraxis-Kursen und bereichert diese Kurse mit Webquest-Veranstaltungen und sprachdidaktischen Dimensionen.

Erika Werlen

ist Direktorin der Abteilung für sprachwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und historische Studien des Instituts für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe 1 des Kantons Bern. Sie ist in der Lehre für das Fach Deutsch tätig und bietet auch interdisziplinäre Module zum bilingualen Lehren und Lernen an. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie in der Sozio- und Kontaktlinguistik. Zur Zeit leitet sie das Forschungsprojekt "Bilinguales Lehren und Lernen an Schule und Hochschule".

Former les enseignants à l'utilisation du PEL

Un projet du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV, Graz)

Dans le cadre du développement professionnel d'outils de référence pour les enseignants en langues du CELV, une équipe de projet coordonnée par David Little (Trinity College Dublin, Irlande) prépare un événement et des activités de formation pour les formateurs d'enseignants de langues et les enseignants intitulé "Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues".

Les **buts généraux** de cet événement est d'étayer la mise en œuvre du PEL dans les Etats membres du Conseil de l'Europe par le développement de supports et d'activités pour la formation des enseignants au PEL, par leur présentation et exploration dans un atelier central et par un soutien apportés à des événements et des projets de formation nationaux concernant le PEL, notamment sous forme de nomination d'experts et de suivi et d'analyse du retour d'information concernant ces activités nationales.

Les **résultats attendus** de ce projet sont tout d'abord un kit de formation (supports et activités) qui, présenté et exploré lors de l'atelier central, sera mis à la disposition des usagers potentiels, à la fois sur CD-ROM et par l'intermédiaire du site Internet officiel du PEL du Conseil de l'Europe, tout comme de celui du CELV. En outre, l'atelier central permettra de former jusqu'à 40 multiplicateurs au niveau international, qui, par un processus en cascade, pourront former un nombre indéfini de multiplicateurs au niveau national. Finalement, les rapports en ligne sur l'atelier central et les événements/projets nationaux de formation ainsi que le rapport final sur le projet réalisé par l'équipe de

projet permettra d'améliorer le flux et l'échange d'informations.

L'**atelier central** réservé aux Etats membres du CELV et aux autres Etats membres du Conseil de l'Europe (selon le principe "premier venu - premier servi" et à leurs propres frais) aura lieu le 24-27 novembre 2004 à Graz. Il s'adresse à des formateurs d'enseignants possédant une bonne connaissance du PEL et en mesure (c'est-à-dire disposant de l'autorité et du soutien financier nécessaires) d'organiser un événement et/ou un projet national de formation au PEL et de rédiger des rapports. Les **événements nationaux de formation** sont prévus à partir de 2005. Ils impliqueront des formateurs d'enseignants et des enseignants qui participent à la mise en œuvre du PEL ainsi que des experts choisis par le Secrétariat du CELV en consultation avec l'équipe de projet. Ils seront présentés et rendus accessibles en ligne sous forme de rapports qui comprendront également un aperçu des activités de suivi proposées et de leurs résultats prévus. D'autres activités de suivi au niveau national sont envisagées entre 2005-2006. En 2006, l'équipe de projet rédigera un **rapport final** sur le projet qui sera rendu disponible sur papier et en ligne.

Pour plus d'informations:

<http://www.ecml.at/>

Membres de l'équipe:

David Little, Trinity College Dublin, Irlande (Coordination)
Hans-Peter Hodel, Suisse
Viljo Kohonen, Finlande
Dick Meijer, Pays-Bas
Radka Perclová, R. tchèque

Gerard Westhoff
Utrecht

Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP

Problemanalyse – Lösungsansätze

Nel suo contributo, Westhoff sottolinea l'importanza del Portfolio Europeo delle Lingue dal punto di vista pedagogico: il PEL dovrebbe stimolare il processo d'apprendimento degli studenti. Il PEL presuppone un approccio più mirato alle competenze e meno alla materia d'insegnamento (Kompetenz-versus Lernstofforientierung). Nell'insegnamento delle lingue seconde l'accento è ancora spesso posto più sulle categorie grammaticali che sulle competenze linguistiche, più sul sapere che sul saper fare. Per superare questo problema il gruppo di lavoro PEL nei Paesi Bassi ha analizzato la situazione e propone: 1) di sviluppare descrittori più dettagliati per livelli adattati alla situazione scolastica (progressione nell'apprendimento abbastanza lenta); 2) di sviluppare indicazioni utili a creare compiti concreti, per aiutare gli allievi nel processo d'apprendimento. D'altra parte, nell'articolo viene pure presentata un'interessante lista di criteri su cui fondare una valutazione dell'efficacia delle attività riprese dalla teoria dell'acquisizione delle L2.

Das ESP hat bekanntlich zwei Funktionen: eine registrierende und eine pädagogische. Die erste erfüllt das Bedürfnis nach einer europaweiten Qualifikationsstruktur, die es ermöglichen soll, die Fremdsprachenbeherrschung einzelner europäischer Bürger auf transparente und international vergleichbare Weise einzuschätzen. Die zweite Funktion soll es Fremdsprachenlernern erleichtern, ihren eigenen Lernprozess zu steuern und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen zu erweitern.

Potentielle Benutzer von den Vorteilen der ersten Funktion zu überzeugen, ist am einfachsten. Dass sie einen Bedarf deckt, ist schnell klar zu machen, und ihre Anwendung im Unterricht ist für Lehrende wie Lernende verhältnismässig problemlos und verlangt seitens der Unterrichtenden auch kaum konzeptuelle oder didaktisch-handwerkliche Veränderungen. Die zweite Funktion ist weniger scharf umrissen. Sie wird nicht umsonst oft als "the soft pages" angedeutet. Sie wird auch nicht von allen in der gleichen Weise interpretiert. Nach der 'softesten' Auffassung geht es um nicht viel mehr als um ein Instrument, mit dem fremdsprachliche Kompetenzen breiter interpretiert werden können, als es sonst in der Schule üblich ist. Das ESP soll es Lernern ermöglichen, auch für ausserschulisch erworbene Fähigkeiten Anerkennung zu bekommen. In einer weitergehenden Interpretation wird diese Funktion eher aufgefasst als Hilfsmittel, den Spracherwerbsprozess kompetenzorientierter zu gestalten. Inner-schulische und ausserschulische Lern-

erfahrungen werden zusammen und wo möglich integriert auf ihren Beitrag zu einem erwünschten Lernzuwachs hin betrachtet. Auf der Basis einer Bestandsaufnahme in der Biografie (Checkliste) werden Lernwünsche formuliert und Lernaktivitäten geplant, deren Ergebnisse im Dossier ausgewertet und dokumentiert werden können.

In diesen beiden Funktionen spiegelt sich die doppelte gesellschaftliche Funktion der meisten Unterrichtssysteme: die Lernfunktion und die Sortierfunktion. Obwohl oft unausgesprochen oder nur ungern zugegeben: Schülern Kenntnisse und Fähigkeiten beizubringen, ist nur eine von zwei Funktionen, die eine Schule hat. Die zweite Funktion der Schule besteht in einem informellen 'Vertrag' mit der Gesellschaft, bei dem es darum geht, die amorphe, heterogene Schülergruppe, die in sie 'einströmt', im Verlauf von einigen Jahren nach vorher ungefähr feststehenden Raten in ebenso vorher vereinbarte Kategorien zu verteilen. Die Gesellschaft braucht soundso viel Prozent Berufsschüler und soundso viele Akademiker. Die Schule soll entsprechend sortieren und in entsprechenden Mengen produzieren. Ob wir wollen oder nicht, im Schulalltag hat die Sortierfunktion bei Entscheidungen in Bezug auf Unterrichtsgestaltung oft das Primat. Vor die Wahl gestellt, sich zwischen 'zwar mehr lernen, aber schlechter sortieren können' oder umgekehrt entscheiden zu müssen, besteht die Tendenz, Letzteres vorzuziehen. Auffälligerweise gilt dies viel weniger in der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Bei Bewerbungen werden Diplome zwar ernst-

haft berücksichtigt, aber vorgebrachte 'relevante' Arbeits- oder Lebenserfahrungen spielen oft eine ausschlaggebendere Rolle. Jeder legt denn auch seinem Bewerbungsschreiben eine schöne Übersicht über solche Erfahrungen bei. Nicht selten sogar in der Form eines Portfolios. Wie auch immer: In der Schule spielt die Frage, ob das ESP die Sortierfunktion fördert oder eher behindert, eine nicht zu unterschätzende Rolle, gerade wenn es um die Akzeptanz geht.

Die Akzeptanz des ESP hängt auch mit dem ihm zu Grunde liegenden Sichtwechsel von Lehrstofforientierung zu Kompetenzorientierung in Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung zusammen. Die Lehrstofforientierung im Fremdsprachenunterricht basiert auf der (allerdings meist unausgesprochenen) Annahme, dass Sprachkompetenz bei jeder neu erworbenen Spracherscheinung entsprechend wächst. Nach Behandlung aller relevanten Spracherscheinungen (der grammatische Kanon) müsste somit die Fremdsprache 'erworben' sein. Es ist natürlich allen klar, dass dies nicht der Fall ist. Dass Fremdsprachenunterricht weltweit trotzdem so oft lehrstofforientiert gestaltet wird, hat wahrscheinlich mit dem Primat der schulischen Sortierfunktion zu tun. Alle Innovationsexperten haben wohl die Erfahrung gemacht, dass gewisse Innovationen, wie überzeugend und offensichtlich ihre Vorteile (mehr Lernzuwachs, grössere Motivation) auch sein mögen, stagnieren, weil sie zu Ergebnissen führen, die entweder nicht einfach (oder fast gar nicht) in Noten umgesetzt werden können oder die in Form von schwer vergleichbaren Produkten vorliegen, wodurch die Ausführung der Sortierfunktion erschwert wird.

Wie gesagt ist das ESP sowohl in seiner registrierenden wie auch in seiner pädagogischen Funktion im Grunde genommen eher kompetenzorientiert als lehrstofforientiert. Der

Die Akzeptanz des ESP hängt auch mit dem ihm zu Grunde liegenden Sichtwechsel von Lehrstofforientierung zu Kompetenzorientierung in Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung zusammen.

Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (CEF) beschreibt die sukzessiven Stufen der Sprachbeherrschung nicht in Begriffen dessen, was man 'weiss', sondern in Form von dem, was man mit der Sprache kann. Nicht umsonst werden die Niveaus in sogenannten "Can-do-Statements" ausgedrückt. Im Gegensatz zu den in den meisten Lehrwerken üblichen Ordnungen von Lehrstoff-Einheiten, entsprechen die CEF-Niveaus der Entwicklung der Sprachkompetenz - so, wie wir sie aus der Spracherwerbstheorie kennen. Diese Sichtweise führt u.a. zur Annahme, dass der Fremdspracherwerb mit dem Aufbau einer inhaltlichen, semantischen Kompetenz anfängt und dass die unterstützende Funktion von grammatischen Regelkenntnissen erst viel später einsetzt. (Im CEF markiert der wahrnehmbare Einsatz von Grammatikkenntnissen den Übergang von B1 zu B2.) Im lehrstofforientierten Unterricht wird gerade umgekehrt gedacht. Dort bildet der Aufbau von Regelkenntnissen den Anfang, in der Hoffnung, dass diese Kenntnisse später bei semantischen Äusserungsbedürfnissen und erst nach hinreichendem, oft inhaltsarmem Üben 'unterstützend' angewandt werden. Dieser Unterschied in der Sichtweise führt zu entscheidenden Unterschieden z.B. in der Grammatikfehlertoleranz und in der Curriculumplanung insgesamt. Für die Bereitschaft, das ESP trotzdem aufzunehmen, muss den Benutzern klar sein, dass der Einsatz des ESP zwar etwas kostet, dafür aber etwas bietet, was man bisher vermisst

hat und schon lange gerne gehabt hätte. Es muss z.B. zur Lösung eines als wichtig empfundenen Problems beitragen. Die 'harten' Seiten haben da bessere Chancen als die 'weichen'. Namentlich in Ländern oder bei Schulzweigen, die keine national gleichgeschalteten Prüfungen haben, wie in der Schweiz oder in der Bundesrepublik. Da bietet die Checkliste eine Vergleichsbasis, die es der Schule leichter macht, ihre Sortierfunktion zu erfüllen. In Ländern aber mit zentralen, einheitlichen, nationalen Schulabschlussprüfungen und einer starken Lehrstofftradition, wie in den Niederlanden, wird die Aufnahme voraussagbar schwieriger sein. Die registrierende Funktion bietet wenig, was man nicht schon hätte, und für die kompetenzorientierte pädagogische Funktion gilt das Folgende:

- Im Vergleich zum langsamen, reichlich vage umschriebenen, nicht leicht wahrnehmbaren Wachstum der Sprachkompetenz ist eine in übersichtliche, kurze und scheinbar logisch geordnete Lehrstoffitems gegliederte Arbeitsweise viel attraktiver.
- Lehrstofforientierung entspricht dem Erwartungsmuster von Schülern und Eltern besser.
- Lehrstofforientierung passt auch viel besser zum noch sehr weit verbreiteten Frontalunterricht.

Dazu verlangt kompetenzorientierter Unterricht mehr von den didaktisch/handwerklichen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Unterrichtspersonen:

- Die Unterrichtsplanung wird viel unübersichtlicher, führt zu grösserer Heterogenität bei den Schülern und folglich zu komplizierterem Unterrichtsmanagement.
- Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht verlangt viel Interaktion zwischen Lehrer und Schülern, aber auch zwischen Schülern untereinander. Das kann leicht zu Disziplinproblemen führen.
- Es muss viel mehr improvisiert wer-

den und es ist schwieriger, die Übersicht zu behalten.

Implementation der pädagogischen Funktion ist also aus einem doppelten Grund schwierig. Einerseits erschwert sie es der Schule, ihre Sortierfunktion auszuführen, andererseits verlangt sie von Lehrpersonen einen substantiellen didaktischen Sichtwechsel, der ihren Unterricht vielleicht schon effektiver und attraktiver, aber, weil er eine grössere Unsicherheitstoleranz und grössere Fähigkeiten in Bezug auf das Unterrichtsmanagement voraussetzt, durchaus nicht komfortabler macht.

Wir haben in den Niederlanden versucht, auf der Basis dieser Problemanalyse einen Lösungsansatz zu finden. Es war uns klar, dass ohne didaktischen Sichtwechsel bei Lehrpersonen die grosse Nachfrage nach ESPs ausbleiben würde. Aussicht auf Erfolg, so glaubten wir, bestünde nur, wenn es uns gelingen würde, den Lehrpersonen klar zu machen, dass die Benutzung des ESP für sie Vorteile hätte bzw. ein im Unterrichtsalltag bestehendes Problem lösen könnte. Was für 'Probleme'? Wir haben feststellen können, dass es ein weitherum als störend empfundenes Problem gab, bei dessen Lösung das ESP eine wesentliche Rolle spielen könnte: Viel Energie geht im niederländischen Unterricht verloren bei Schulübergängen. Sowohl an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarschulunterricht als auch zwischen den beiden Sekundarstufen, aber auch zwischen Sekundarstufe I und erweiterter Berufsbildung sowie beim Übergang zu den tertiären Unterrichts-Institutionen – überall hier beklagt man sich über die fehlende Übersicht und die grosse Heterogenität der Schüler. Viel zu oft wird dann zur Lösung gegriffen, einfach wieder bei Null anzufangen. Eine gemeinsame Nutzung von ESPs durch alle Beteiligten wäre da sehr hilfreich. Wir haben daher das ESP stark als Instrument zur Herstellung und Überwachung von kontinuierlichen Lern-



Collezione di conchiglie.

linien propagiert. Mehrere Projekte sind gestartet, bei denen der Einstieg die Herstellung von ununterbrochenen Lernlinien bei Schulübergängen war; das ESP fungierte dabei als gut brauchbares Verständigungsinstrument.

Weiter war uns auch klar, dass die Arbeit mit ESP-Elementen als Extras neben dem üblichen Unterricht nur als Extra-Belastung erfahren würde. Das Angebot müsste deshalb so gestaltet werden, dass zum Vornherein klar wäre, dass der Einsatz des ESP andere Unterrichtsaktivitäten überflüssig machen würde. Dabei sollte der Gebrauch des ESP nicht als Zusatz, sondern vielmehr als "a way of teaching" perzipiert werden. Das ESP also als Instrument, den ganzen Fremdsprachenunterricht systematisch neu zu gestalten. Wir beschlossen daher, die beiden Funktionen (die registrierende und die pädagogische) als ein integriertes Ganzes anzubieten, wobei die beiden Funktionen explizit aufeinander bezogen wurden, aber so, dass als Einstieg nicht die registrierende, sondern die pädagogische Funktion gewählt wurde. Bei

den Implementierungsprojekten war die Checkliste primär ein Mittel, um Lerner zu befähigen, ihre Lernwünsche zu formulieren. Auf Grund dieser Wünsche sollten dann passende, effektive Lernaktivitäten geplant und ausgeführt werden. Nach befriedigender Auswertung und Dokumentation im Dossier konnte man wieder zurück zur Checkliste. Der Lernprozess im Unterricht erscheint so als Pendel zwischen Checkliste und Dossier.

Für die Realisierung dieses Pendels fehlten jedoch im vorliegenden ESP einige wesentliche Bestandteile. Erstens ist die vorliegende, vom Europarat validierte Standard-Checkliste für diesen Zweck nicht spezifisch und feinmaschig genug. Wir haben deshalb ein System von konkreten, spezifischen "Can-do statements" ausgearbeitet, das in Aufbau und Spezifizierungsgrad gut mit dem deutschsprachigen 'Profile' vergleichbar, aber stärker den niederländischen Zielen und Umständen angepasst ist (<http://www.nabmvt.nl/MVTprojecten/publicaties/publ0304/Taalprofielen.pdf/>). Diese stark 'er-

weiterte' Checkliste wurde in das ESP integriert.

Zweitens ergab sich, dass Lehrer wie Lerner grosse Probleme hatten, sich Lernaktivitäten auszudenken, von denen angenommen werden konnte, dass sie einen Beitrag zur Deckung des festgestellten Lernbedarfs liefern würden. Wir haben deshalb ein Angebot an Handreichungen mit Ideen für effektive Lernaktivitäten entwickelt. Einerseits führte das zu allgemeineren Hinweisen auf bestehende Lernarrangements wie z.B. speziell für den Fremdspracherwerb angepasste WebQuests (vgl. www.talenquest.nl), andererseits zu Tipps wie die Anregung, konkrete Anlässe (wie eine Klassenreise zur ausländischen Austausch-Partnerschule) zu nutzen, um Simulationen auszudenken und danach das benutzte Lehrwerk daraufhin durchsuchen zu lassen, was für die Simulation von Nutzen sein könnte. Hauptanliegen war aber die Entwicklung einer Sammlung von konkreten, direkt anwendbaren, effektiven Sprachlernaufgaben. Diese Sammlung wurde ebenfalls in das ESP integriert und wo möglich an die CEF-Niveaus der Lernwünsche gekoppelt. In dieser Weise wurde es den Lernern möglich, nach Feststellung von Lernwünschen direkt Vorschläge für Lernaktivitäten 'abzurufen', die sich für diese Wünsche eignen.

Aus verschiedenen Gründen wie Praxisnähe, praktische Ausführbarkeit, Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit für künftige Benutzer, waren die Entwicklerteams sowohl bei der erweiterten Checkliste wie auch bei den Sprachlernaufgaben an praktizierenden Lehrpersonen zusammengestellt. Sie wurden von einem Sprachlernexperten betreut. Wo möglich nahmen auch Lerner als vollwertige Mitkonstrukteure an der Arbeit teil.

Für die Einschätzung der Effektivität der vorgeschlagenen Aktivitäten wurden Kriterien benutzt, die der Sprach-

Die Integration der verschiedenen Funktionen des ESP zu einer fast vollständigen didaktischen Lernumgebung (inklusive Kopplungen zwischen Checkliste, Lernwünschen, geeigneten Lernerfahrungen und Dossier) lässt sich mit einem ESP aus Papier kaum organisieren. Digitalisieren (am liebsten web-based) ist da wohl eine *conditio sine qua non*.

erwerbtheorie entlehnt waren, wie:

- Sprachangebot geeignet (u.a. = $i+1$)?,
- Menge und Intensität der angestossenen Inputverarbeitung,
- initiierte Outputproduktion.

Aus der kognitiven Psychologie entlehnten wir Kriterien wie:

- lebensecht (Die angeregte Handlung könnte auch im wirklichen Leben vorkommen.),
- inhaltsbezogen (Verstehen der benutzten Sprache ist notwendig.),
- informativ (Das zu benutzende Sprachangebot enthält Unbekanntes, das wissenswert ist.),
- funktional (Die initiierte Aktivität muss zu irgendetwas dienen.).

(Für Begründungen und Literaturhinweise vgl. Westhoff, 2003)

Klar ist schliesslich, dass die Integration der verschiedenen Funktionen des ESP zu einer fast vollständigen didaktischen Lernumgebung (inklusive Kopplungen zwischen Checkliste, Lernwünschen, geeigneten Lernerfahrungen und Dossier) sich mit einem ESP aus Papier kaum organisieren lässt. Digitalisieren (am liebsten web-based) ist da wohl eine

conditio sine qua non. Wie so eine Website aussieht, beschreibt *Dick Meier* in diesem Heft. Wir sind inzwischen in der letzten Erprobungsphase. Im September 2004 fangen in den Niederlanden 15 Schulen an, die Möglichkeiten dieses "way of teaching" zu explorieren. Bei Interesse liesse sich das Projekt (weil web-based) verhältnismässig leicht internationalisieren. Wir halten Sie auf dem Laufenden.

Bibliographie

WESTHOFF, G. J. (2003, 10 april): *Trends in second language pedagogy*. Paper presented at the Public consultation conference on the action plan for languages, Brussels. (http://www.nabmvt.nl/MVTprojecten/publicaties/publ0304/Trends_in_second_language_pedagogy.pdf)

Gerard Westhoff

ist Professor für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an der Universität Utrecht und Direktor des niederländischen Büros für Fremdsprachen.

Dick Meijer
Enschede

Ein Web-basiertes Sprachenportfolio als Lösungsansatz praktischer und motivationeller Fragen

Hintergründe und Erläuterungen zum Web-basierten Sprachenportfolio in den Niederlanden

The Dutch ESP working party analysed the problems users of the pilot versions of the ESP had encountered. Learners found it difficult to understand the language of the descriptors, so the team developed realistic communicative situations and explanations to facilitate comprehension of the descriptors. However, the portfolio became a file of more than 80 pages, which was difficult to handle in classrooms.

Teachers also felt there was a need for meaningful language learning tasks (Sprachlernaufgaben) which would complement the descriptors, the biography and the dossier. Only a web-based portfolio would cater for all those needs. A pilot version of a website is now available at

www.europeestaalportfolio.nl.

Learners can obtain a user name and password and access the site, where they can complete their biography, passport and dossier. In the language score section the current state of language learning is presented, together with a date to indicate when a certain level has been achieved. On this website learners can also find language learning tasks that may help them to develop their language competence.

From September 2004, 15 to 20 schools will use this website in an attempt to make their language learning and teaching more effective.

In seinem Beitrag 'Akzeptanz der pädagogischen Funktion des Europäischen Sprachportfolios' kommt Gerard Westhoff zum Schluss, dass "die Integration der verschiedenen Funktionen des ESP zu einer fast vollständigen didaktischen Lernumgebung (inklusive Kopplungen zwischen Checkliste, Lernwünschen, geeigneten Lernerfahrungen und Dossier) sich mit einem ESP aus Papier kaum organisieren lässt" (Babylonia 2/04, 56). In diesem Beitrag versuchen wir darzustellen, wie die aufgrund dieser Schlussfolgerung entwickelte Website aussieht und wie sie funktioniert. Daher werden wir noch mal kurz auf ein paar praktische Gründe eingehen, die zur Entscheidung beigetragen haben, eine Website aufzubauen. Zuvor wird noch mal kurz die Entwicklung des niederländischen Sprachenportfolio-Projekts geschildert.

Das niederländische Sprachenportfolio-Projekt

Die Entwicklung des niederländischen Sprachenportfolios nahm ihren Anfang 1997 im Zusammenhang mit der damals existierenden Version des Europäischen Referenzrahmens. Eine Projektgruppe bearbeitete die vorliegenden Deskriptoren zu *Ich-kann-Beschreibungen* für verschiedene Altersgruppen, die in kleinen Heftchen für die Lerner zur Verfügung gestellt wurden. In unterschiedlichen Schülergruppen (vom Primarschulunterricht bis zur Sekundarstufe II) wurden diese Portfolio-Heftchen ausprobiert.

Man hatte sich dazu entschieden, kleinere Heftchen zu erstellen, erstens wegen der geringeren Herstellungskosten und daneben auch wegen des leicht zu handhabenden Formats: klein, übersichtlich und einfach durch die Schüler mitzunehmen.

Das Format schien eigentlich okay. Aber inhaltlich gab es wichtige Kritiken, die direkte Folgen für das gewählte Format hatten. Sowohl aus der Evaluation dieser Schulprojekte als auch aus der unabhängigen Forschung ging hervor, dass die Lerner Schwierigkeiten hatten, die einzelnen Deskriptoren richtig zu interpretieren bzw. zu verstehen.

Situation: Du machst dein Praktikum in einem ausländischen Betrieb. In einer Durchsage wird gesagt, dass es ein Telefongespräch für dich im Büro des Chefs gibt. Verstehst du das?

Erläuterung: Du hörst diese Art von Durchsagen oft in einem Warenhaus oder einem Supermarkt. Würdest du eine solche Durchsage in einer Fremdsprache verstehen können?

Die zweite Version der niederländischen Portfolios, die dann später auch zur Validierung eingereicht wurden, sind durch die Ergänzung von neuen Elementen gekennzeichnet. So wurde mehr Platz eingeräumt für Evaluation und Planung des Schülers, und die Deskriptoren wurden mit realistischen kommunikativen Situationen und dazugehörigen Erläuterungen versehen. Damit wurde der Kritik der ersten Pilotversuche Rechnung getragen, die sich besonders an die Ver-

des Sprachenportfolios. In diesem Teil befinden sich die drei Basiselemente eines ESP: Pass, Biographie und Dossier. Wir haben uns dazu entschieden, einen Teil der Biographie, nämlich die Checkliste und die dazugehörige Übersicht (taalscore), als eine direkt erreichbare Seite zu gestalten (und darum in die Menüspalte aufzunehmen). Das erschien uns sinnvoll, weil der Benutzer schon bei der Anmeldung die Sprachen eingibt, für die er dieses ESP brauchen möchte, und weil er vor allem diese Seite(n) oft besuchen wird.

Im Pass braucht der Benutzer nichts auszufüllen: Das, was der Benutzer in die Biographie einträgt (und für sinnvoll und richtig hält), wird von dort automatisch in den Pass übertragen. Dabei sind die Richtlinien des Europarats berücksichtigt.

In dem Biographieteil kann der Benutzer zuerst alle möglichen persönlichen Daten eingeben, die irgendetwas mit Sprachenlernen und Sprachlernerfahrungen zu tun haben. Bei den ersten Pilotversuchen zeigte sich schon ein Vorteil dieses Vorgehens: Die eingegebenen Daten lassen sich leicht anpassen, ohne dass der Schüler alles wieder neu machen muss. Inhaltlich deckt sich dieser Teil mit der Papierversion, die 2002 validiert wurde.

‘Taalscore’

Dies ist das Herz der Website. Die ‘Taalscore’ zeigt den momentanen Entwicklungsstand des Lerners. Die Ergebnisse braucht er nicht auszufüllen, sie gehen automatisch aus den ausgefüllten (angekreuzten) ‘Ich-kann-Beschreibungen’ hervor. Nur wenn der Schüler einen gewissen Prozentsatz (etwa 80%) erreicht hat, kann er mit der nächsten Stufe beginnen. Indem er auf ‘plan’ klickt, bekommt er die Deskriptoren dieser neuen Stufe zu sehen. Das Datum der Eintragung bleibt erhalten, damit ein ‘enduser’ immer sehen kann, wann die letzte Selbsteinschätzung stattgefunden hat.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Luisteren	<input type="checkbox"/>	05-2004 [100%]	[plan] [0%]				
Lezen	<input type="checkbox"/>	05-2004 [80%]	[plan] [0%]				
Gesprekken voeren	<input type="checkbox"/>	06-2004 [90%]	[plan] [0%]				
Spreken	<input type="checkbox"/>	06-2004 [100%]	[plan] [0%]				
Schrijven	<input type="checkbox"/>	[plan] [0%]					

Das ‘P’ ist für Benutzer gedacht, die in Bezug auf des Lernen einer Fremdsprache längere Zeit nichts mehr gemacht haben. Sie können ihren Kenntnisstand (Position) noch mal einschätzen. Jedesmal wenn der Lerner etwas ergänzt (ankreuzt), erscheint dieser Prozentsatz. So sieht der Lerner bei jeder Eintragung, dass er weitergekommen ist. Bei Schülern sollte dies motivierend wirken.

Checkliste

Die Checkliste besteht aus den einzelnen ‘Ich-kann-Beschreibungen’, die mit Situationsbeschreibungen und

Erläuterungen verbunden sind. Damit es für den Schüler übersichtlich bleibt, werden diese Beschreibungen und Erläuterungen auf seinen Wunsch hin sichtbar (klicken auf ‘voorbeelden’; siehe Beispiel A2 – Hören). Damit wurde der von Lehrern geäußerten Kritik entsprochen: Bei der Papierversion wurde die Überlänge der Seiten bemängelt (dreispaltige Darstellung mit Beschreibung, Situation und Erläuterung). Obwohl es selbstverständlich noch dieselben Beschreibungen sind, macht die Tatsache, dass es nun immer nur um ein Beispiel geht, den großen Unterschied zur Papierversion aus.

IK KAN... NIVEAU

Ik kan zinnen en uitdrukkingen begrijpen die voor mij belangrijk zijn, en die gaan over zaken als persoonlijke gegevens, gezin, winkelen, woonplaats, enz.

Voorbeeld(en)

[**Übersetzung:** Ich kann Sätze und Redewendungen verstehen, die für mich von Bedeutung sind und die von Sachen wie persönliche Fakten, Familie, Einkäufe machen, Wohnort, usw. handeln.

Beispiel(e)

VO Luisteren A2.01

Voorbeeld

Je kijkt naar een buitenlands tv-station. Bij een spelprogramma stelt iemand zich kort voor. Je begrijpt waar de persoon vandaan komt, hoe zijn gezin is samengesteld, enz.

Toelichting

Je weet hoe de namen van personen in de vreemde taal worden uitgesproken en hoe plaatsnamen worden uitgesproken. Je kent de benamingen van gezinsleden in de vreemde taal.

sluiten

[Übersetzung:

Beispiel

Du siehst dir ein ausländisches Fernsehprogramm an. In einer Sendung stellt sich jemand kurz vor. Du verstehst, woher die Person kommt, wie seine Familie zusammengesetzt ist, usw.

Erläuterung

Du weißt, wie Namen von Personen in der Fremdsprache ausgesprochen werden und wie Ortsnamen ausgesprochen werden. Du weißt, wie Familienmitglieder genannt werden.

schließen



Collezione di statuette indiane di bronzo.

Nachdem der Schüler seine Checkliste ausgefüllt hat, hat er – abhängig von seinen Ergebnissen – drei Möglichkeiten; er kann

- das Ergebnis in die ‘Talscore’ aufnehmen;
- sehen, welche Sprachlernaufgaben angeboten werden (es erscheint eine Reihe von Möglichkeiten, die so aussehen wie im Beispiel oben);
- die Evaluationsseite aufrufen und dort seine Erkenntnisse und Erfahrungen notieren. Da hat er auch die Möglichkeit, Produkte (‘Beweise’, Belege) in sein Dossier aufzunehmen.

Dossier

Das Dossier ist der Platz für die Sammelmappen der einzelnen Sprachen. Der Schüler bekommt die Möglichkeit, ‘Beweise’ – auch Video- oder Audiokassetten – in seinem Dossier zu speichern, wobei es für den Speicherplatz eine Obergrenze gibt.

Reaktionen von Lehrern

Es war interessant festzustellen, dass die Lehrer sich an dieser Entwicklung

sehr interessiert zeigten, aber in dem Moment, wo sie verstanden hatten, dass sich das Lernen teilweise außerhalb ihrer Sichtweite abspielt, wurden Anforderungen an die Website gestellt. Einfach gesagt ging es den Lehrern darum, die Schritte der Schüler kontrollieren zu können, um so Einfluss auf den Lernprozess nehmen zu können. Die Gespräche mit den Lehrern führten zu folgender Lösung: Der Lehrer bekommt Zugang zu einzelnen Seiten der Website des Schülers, aber nur der Schüler selber kann ihm diesen Zugang erteilen. Das betrifft drei Seiten:

- die ‘Talscore’
- das Dossier
- die Evaluation.

Der Lehrer bekommt dabei die Möglichkeit des Feedbacks, und der Schüler kann das nicht mehr ändern. Es wird so auch möglich, dass der Lehrer ‘Halbfabrikate’ des Schülers mit Kommentaren versieht.

Weitere Planung

Ab September werden 15 bis 20 Schulen diese Website nutzen, um ihren Sprachunterricht effektiver zu gestalten.

Das Interesse ist groß, trotz der strikten Bedingungen: Alle Schüler aus den ersten Klassen sollen teilnehmen oder eine ganze Fachgruppe mit all ihren Schülern. Diese strukturierte Form ist notwendig, weil wir am Ende dieses Jahres genügend Daten haben möchten, um die Website (falls nötig) zu verbessern.

In den Projekten mit Schulen werden neue Sprachlernaufgaben entwickelt, ausprobiert und über die Website zur Verfügung gestellt. So soll schließlich eine Art Katalog von Sprachlernaufgaben entstehen, aus dem der Schüler die für ihn sinnvollsten oder attraktivsten auswählen kann. Das soll dann auch die Motivation erhöhen, mehrere Sprachen zu lernen.

Ab September ist es auch möglich, sich selber als Benutzer der Site anzumelden, auch wenn die Schule nicht mitmacht. Und wie Gerard Westhoff in seinem Beitrag schon sagte: “Bei Interesse ließe sich das Projekt verhältnismäßig leicht internationalisieren”.

Schließlich

Alle ‘Ins’ und ‘Outs’ einer Website zu beschreiben, ist keine leichte Aufgabe, und das haben wir in diesem Beitrag auch nicht versucht. Ziel war vielmehr, einen Eindruck von diesem Web-basierten Sprachenportfolio zu vermitteln. Am besten ist es natürlich, die Website selber zu besuchen. Die Struktur der Website und die Navigation sollten genügend Anhaltspunkte bieten, um zu verstehen, wie sie funktioniert – auch wenn sie auf Niederländisch ist. Hier ist die Adresse: www.europeestaaalportfolio.nl

Dick Meijer

ist Projektleiter beim niederländischen Institut für Lehrplanentwicklung (SLO). Er koordiniert das europäische Sprachenportfolioprojekt in den Niederlanden.

Portfolio und Literatur?

Ein Selbsterlebensbericht Für Lehrpersonen von einer Lehrperson geschrieben

Vielleicht sollte ich mit dem beginnen, sagte ich mir, was die Lernenden selber über das Lesen von Büchern sagen, und da kam mir in den Sinn, dass ich vor Jahren diese Frage an einige Schüler gestellt hatte. Und ich stand auf aus meinem Sessel am Schreibtisch, von dem aus ich Aussicht habe auf die umliegenden Hügel und direkt auf die Wolken am Himmel, was mich, gar nicht so unoft (sofern dieses Wort existiert) von meiner Arbeit ablenkt und zum Träumen und Sinnieren verleitet, was aber, so hoffe ich, der Lehrerarbeit nicht unbedingt und unter allen Umständen abträglich sein muss.

Ich stand also auf und suchte mir aus dem Gestell mit den Videokassetten die entsprechende heraus. Und als ich mir die Aufzeichnungen mit den Gesprächen zum Thema *Bücher lesen* anhörte, war ich wieder einmal überrascht, wie gut und interessant die Sprechenden sich zum Thema äusseren, was mir öfter passiert, wenn ich nach Jahren wieder Arbeiten von Lernenden anschau, die ich einmal, so vermute ich, sicher auch als gar nicht so schlecht, aber doch auch irgendwie als zu erwarten und selbstverständlich angesehen habe.

Aber vielleicht, denke ich, jetzt, wo ich wieder am Schreibtisch sitze und diesen Artikel schreibe, sollte ich zuerst einmal sagen, worum es eigentlich geht. (Mein Lehrerauge merkt beschämt, sofern ein Auge beschämt sein kann, ich glaube eher nicht, dass ich irgendwie falsch begonnen habe und dabei bin, in der Bewertung meines Artikels in Bezug auf *Textaufbau* und *Lesbarkeit* Punkte zu verlieren, aber lassen wir es trotzdem so stehen,

die Zeit drängt, und bald klingelt die Pausenglocke, und dann wird die Arbeit eingezogen.)

Es geht also darum, dass ich angefragt worden war, vor oder sagen wir doch lieber *mit* jungen Lehrerinnen und Lehrern über **Literatur am Liceo** zu sprechen. Was man da so machen könnte, machen sollte, lieber lassen sollte. Mit Beispielen aus meiner Praxis und so fort.

Beim **Anhören** der Kasette bin ich dann wieder über so eigenartige Aussagen gestolpert, wie die, dass man eigentlich noch gern lese, aber während der Schulzeit einfach keine Zeit dazu habe. Wie kommt das denn, habe ich mich gefragt, am Liceo wird doch dauernd und in allen Sprachfächern Literatur betrieben? Aber das Mädchen, das diese Aussage machte, hatte natürlich sagen wollen, dass sie einfach gern ab und zu sich hinsetzen und ein Buch nehmen und einfach nur ihren Lesespass haben wollte.

Das Lesen für die Schule war Arbeit, und man las, wie sich in diesen Gesprächen herausstellte, in der Schule auch nicht unbedingt Bücher, sondern Textauszüge, die in dicken Büchern gesammelt sind, die Titel haben wie *Die Literatur des neunzehnten Jahrhunderts*, und die voll von Anmerkungen und Glossarien und didaktischen Hinweisen sind, so dass man manchmal Mühe hat, den Text zu finden, auf den sich diese Anmerkungen beziehen.

Also damit könnte ich das **Gespräch** mit diesen jungen Lehrerinnen und Lehrern beginnen, habe ich gedacht, und dann müssten wir uns unbedingt auch darüber unterhalten, was denn von den Sprachkenntnissen her auf

den einzelnen Stufen überhaupt machbar ist.

Ich holte mir das Europäische Sprachenportfolio, das, ich gebe es zu, bei mir nicht immer griffbereit auf dem Schreibtisch liegt, im Gegensatz zum Teeglas oder zur Fernbedienung für den Musikhintergrund, und schaute mir die Checklisten zum Lesen an.

Ich kann, stand da für Niveau A2, **kurze Erzählungen verstehen, die von alltäglichen Dingen handeln und in denen es um Themen geht, die mir vertraut sind, wenn der Text in einfacher Sprache geschrieben ist.** Oder für B1: **Ich kann die Handlung einer klar aufgebauten Erzählung verstehen und erkennen, welches die wichtigsten Episoden und Ereignisse sind und inwiefern sie bedeutsam sind.** Und B2: **Ich kann in einem erzählenden Text oder einem Theaterstück die Handlungsmotive der Personen und die Konsequenzen für den Handlungsablauf erkennen.**

Nicht gerade viel, dachte ich, was da zu finden ist, eigentlich sogar angenehm wenig.

Und ich dachte an das Mädchen, das gern einfach wieder einmal nur lesen würde, auch während der Schulzeit. Schon seltsam, habe ich gedacht, diese Diskrepanz zwischen dem, was da in den Checklisten für die verschiedenen Niveaus in Bezug auf literarische Lektüre als machbar erachtet wird, und was in den verschiedenen Klassenzimmern an den Licei an Literatur gemacht und behandelt wird.

Denn diese Deskriptoren sprechen noch gar nicht von dem, was Lehrer und Schüler meinen, wenn sie sagen: *Wir machen jetzt Literatur.*

Das steht erst und auch nur andeutungsweise in den Checklisten für die Niveaus C1 und C2, da beginnt man zu sprechen vom **Abstrahieren vom erzählten Geschehen**, vom **Verstehen von impliziten Aussagen** und vom **Erkennen unterschiedlichster literarischer Stilmittel (Wortspiele, Metaphern, literarische Motive,**

Symbolisierung, Konnotation, Mehrdeutigkeit) und ihrer Funktion innerhalb des Textes.

Wie ist das möglich, fragte ich mich, beziehungsweise, wo liegt das Missverständnis?

Wie lesen die Leute, was sie lesen sollen, wenn sie nicht verstehen können, was sie verstehen sollen?

Denn das Niveau B1 oder ein bisschen mehr, sagte ich mir, erreichen die meisten Ende zweiter Klasse, und die Note *Genügend* oder sogar ein bisschen mehr am Ende der vierten Klasse entspricht dem Niveau B2.

Muss man annehmen, wenn man ab und zu hört, was so alles gelesen wird an Autorinnen und Autoren aus den unterschiedlichsten auch entfernteren Zeitepochen, dass die Lernenden dauernd überfordert oder anders gesagt nicht ihrem sprachlichen Niveau entsprechend unterrichtet werden, beziehungsweise arbeiten können?

Irgendwas stimmte da nicht, sagte ich mir, während ich in die Küche hinunterstieg, um mir einen frischen Grüntee zu machen, meinen bevorzugten Pi Lo Chun, ein heller, sehr aromatischer Tee, dessen Blatt gedreht ist und dadurch ein unverwechselbares Aussehen hat. **Irgendwas** stimmt da nicht, entweder mit den Deskriptoren oder mit dem Literaturunterricht oder dem Literaturverständnis an den Licei.

Und zählen denn Erzählungen, überlegte ich, während ich wieder hochstieg ins Studio mit meinem Teeglas in der Hand, die von **alltäglichen Dingen handeln, und in denen es um Themen geht, die mir vertraut sind, und die in einfacher Sprache geschrieben sind**, zählen solche Texte nach diesem Verständnis überhaupt zur Literatur? Literatur, die man liest, wenn man *Literatur macht*? Und genügt es denn, die Handlung zu verstehen und die Handlungsmotive der Personen?

Und vor meinem inneren Auge (ich habe Augen also auch innen? Beziehungsweise nur eins? Gibt es dafür

nicht einen Namen. Tauchen Einäugige nicht auch in der Literatur auf, in einem alten Buch und jetzt wieder in der Zeichentrickserie, wie heisst sie noch, in der die weibliche Hauptfigur Lila nur ein Auge hat, mitten auf der Stirn, gezeichnet von den gleichen Zeichnern, die auch *Die Simpsons* gezeichnet haben, darüber könnte man doch eine Unterrichtsstunde machen, na gut, aber erst zurück zu, aber da kommt mir noch Baur in den Sinn, der zu Bindschädler sagt: *Ich bin abgewichen, Bindschädler, aber vermutlich ist unser Leben, unser Denken ein stetes Abweichen. Man weiss aber nicht richtig, von was man abweicht.* Was wollte ich sagen? Ach ja, vor diesem Auge also, tauchte eine Gruppe Lehrer auf, die im Lehrerzimmer sitzt und zwischen Zeitungslektüre und Yoghurtessen das Problem bespricht.

Einige werden auf Jugendliteratur hinweisen oder auf Erzählungen in Jugendzeitschriften oder auf Erzählungen, die von Jugendlichen geschrieben sind, und dann werden andere sagen, na gut, das kann man ja lesen lassen, aber von Literatur möchte ich da nicht sprechen. Und dann wird man sich ein bisschen darüber streiten, was denn eine Erzählung genannt werden darf, und wo die literarische Erzählung beginnt und wo sie aufhört. Und andere werden sagen, wie war das, *alltägliche Dinge, vertraute Themen, einfache Sprache*, kein Problem, es gibt ganz hervorragende Erzählungen, die in einfacher Sprache geschrieben sind und von den ganz alltäglichen Dingen erzählen. Und sie werden einige berühmte Namen aufzählen und meistens zuerst den Namen Bichsel (wie wärs denn mit Bichsel, heisst es dann, wenigstens unter Lehrpersonen, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten). Der braucht keine schwierigen Wörter, werden sie sagen, ausser vielleicht einmal Wehmut oder Glückseligkeit oder Totaldemokraten und sogar in seinen Kolumnen kommen Menschen vor

und nicht nur abstrakte Sachen. Und dann werden andere vorsichtig sagen, dass Bichsel so geeignet für den Fremdsprachenunterricht vielleicht doch nicht ist, zumindest auf dieser Stufe, von der wir sprechen, denn was seine **Qualität** ausmacht, genau das werden die Lernenden auf dieser Stufe nicht verstehen.

Aber kann man denn die Fähigkeit, Literatur zu lesen, fragte ich mich, nachdem das Lehrerzimmer vor meinem inneren Auge wieder verschwunden war, so ohne weiteres den Sprachniveaus zuordnen?

Und ich dachte an Schulen wie das Liceo, wo die Schüler recht bald gewisse Erzählmuster und literarische Motive erkennen (Niveau C1: literarische Stilmittel erkennen), schon auf Niveau B1, ja eigentlich schon auf A2, auf denen sie, was ihre Sprachkompetenz in der Fremdsprache betrifft, allenfalls die **Handlung** verstehen, wenn wir den Deskriptoren glauben können, und das auch nur, wenn sie konkret ist, das heisst, wenn etwas passiert in der Geschichte, darum die Schwierigkeit mit Bichsel auf diesem Niveau.

Ja, es ist manchmal so, dachte ich mir, dass sie überall Symbole und Metaphern geradezu zu wittern beginnen, auch dort, wo sie gar nicht sind, beziehungsweise nichts mit dem Kontext zu tun haben. Vielleicht, weil sie gewohnt sind, vom Muttersprachenunterricht her, die grossen alten Dichter immer **gleich** nach dem übertragenen Sinn zu befragen. Und wenn da steht: Er stand am Morgen auf und ass einen Apfel, dann glauben sie das nicht, dass da einer wirklich und wahrhaftig einfach nur einen Apfel isst, aus Vergnügen und nicht im übertragenen Sinn. Da muss doch was dahinter stecken, denken sie, dieser Apfel, der da gegessen wird, bedeutet der vielleicht nicht etwas ganz anderes? Und wie war das noch mit dem Apfel in der Bibel?

Das Verrückte daran ist, dachte ich,

dass es den Anschein macht, als habe man den Schülern schon abgewöhnt, eine Geschichte einfach erst mal zu **lesen** und sich zu fragen, was darin passiert, dass sie sich erst gar nicht mit dem Verstehen der Geschichte und des Handlungsablaufs aufhalten (B1) und nach den Personen fragen (wer kommt da drin vor, komm ich auch drin vor?) und ihren Handlungsmotiven (B2), sondern gleich auf C2 springen und eben *Literatur machen*, wie sie Mathe machen, wie man es eben macht in einer Schule, die auf Vermittlung gewisser kultureller Werte Wert legt.

Und ich erinnerte mich an diesem Punkt meiner Überlegungen an die Diskussionen, als es vor Jahren darum ging, Deskriptoren **fürs Lesen** von Literatur zu entwickeln. Und ich stand auf von meinem Schreibtisch, an dem ich immer noch sass, während den letzten Minuten wieder weniger auf die sturen Zeilen vor mir auf dem Bildschirm konzentriert und mehr auf die Wolken, ein grauweisses, nicht gerade sauberes Wolkengeschlir, das jetzt am frühen Morgen von links, das heisst natürlich vom Osten her von weissgelben Lichtbahnen durchflutet wurde.

Ich stand also auf von meinem Schreibtisch, zum vierten Mal schon diesen Morgen, wenn ich richtig gezählt habe, und suchte die Mappe. Und ich schaute mir die Listen durch, die immer länger wurden, je mehr ich mich dem Niveau C2 näherte und irgendwie, dachte ich, sah man den Deskriptoren an, dass sie mit **Blick** auf die Lehrenden geschrieben wurden, **mit Blick** auf eine bestimmte Gruppe von Lehrenden, die immer nach der Kultur fragten, wenn vom Portfolio die Rede war, wo bleibt denn die Kultur, fragten sie, wo bleibt die Literatur?

Ja, es machte vor allem auf dem Niveau C1 und C2 den Anschein, dachte ich jetzt, nach ein paar Jahren, als hätte man mit den Beschreibungen auch sagen wollen, an die Verteidiger

der Kultur gerichtet: Seht her, auch das gibt es im Portfolio und nicht gerade knapp.

Von *kognitiven und emotionalen Konflikten* war in diesen Deskriptoren **die Rede**, die man in der Lage ist, in Beziehung zu setzen mit den *eigenen Normen und Werten*, vom *Besonderen des literarischen Sprechens*, vom *versteckten Sinnpotential* und von der Fähigkeit, die *verschiedenen Bedeutungsebenen eines Textes zu dekodieren*.

Das tönte alles so literaturwissenschaftlich und sollte es ja auch, aber ich dachte, während ich die Beschreibungen wieder durchging, an deren Formulierung ich ja auch beteiligt gewesen war, an die verloren gegangene Formulierung: **Ich kann zu meinem eigenen Vergnügen literarische Texte lesen** –, die aus den ersten Fassungen der Sammlung ziemlich schnell wieder verschwunden war. Und ich dachte an den Literaturunterricht und den Umgang mit Literatur am Liceo, wie ich ihn mir wünschen würde, und ich konnte mich des Eindrucks nicht erwehren, dass von diesen Deskriptoren ein Signal in die falsche Richtung ausgegangen wäre, gerade auch an die Verteidiger der Kultur, wenn sie eingereicht worden wären in die Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios mit der Akkreditierungsnummer 1.2000.

Da waren wir doch schon, habe ich gedacht, und sind wir noch immer, aber davon wollen wir doch eigentlich weg, von dieser **Art** von *Literatur machen*, die darin besteht, die Bücher und die Schüler auf Teufel komm raus mit Begrifflichkeiten zuzudecken, bis sie gar nichts mehr verstehen, aber wiederholen können, was der Lehrer gesagt hat. Was bedeutet das Werk auf der kultursemantischen Ebene? Welche kognitive Prozesse werden dargestellt? Was ist das spezifisch Literarische daran und welches ist sein Platz in der literarischen Erzähltradition? Und der Schüler schluckt zweimal trocken, und wenn er ent-

sprechend schulgeeignet ist, beginnt er zu wiederholen, was ihm vor zwei Tagen darüber erzählt worden ist, wenn nicht, hat er Pech gehabt.

Abgesehen davon, dachte ich dann, dass wir ja nicht die Checklisten zu **Rate** ziehen, um zu wissen, was in Bezug auf Literatur auf diesem oder jenem Niveau zu **können** wäre, was ja in anderen Bereichen sehr nützlich ist, man merkt dann, was man alles nicht macht, oder zu wenig macht, bzw. die Lernenden kommen und sagen, dass sie dies oder das, was da steht, doch gerne wieder einmal ausprobieren möchten. Sondern uns eher fragen, was wir im Literaturunterricht im Laufe des Jahres gelesen und gemacht haben, und was es gebracht hat. Und dazu brauchen wir das Blatt 2.3 des PEL 1.2000, mit der Überschrift: **Wichtige sprachliche und interkulturelle Erfahrungen**, auf dem man Auskunft geben kann *über Aktivitäten, die zur besseren Kenntnis von Gesellschaft und Kultur (Kunst, Musik, Literatur, Geschichte, Medien, Wissenschaft, Alltagsleben usw.) beigetragen haben.*

Und die Zeugnisse (ein gefährliches Wort, in dem Kontext, in dem wir sprechen) der Auseinandersetzung mit Literatur tauchen dann im **Dossier des Portfolio** der Schüler auf, oder auch nicht, je nachdem, wie gut oder **sinnvoll** sie sie einschätzen, die Aufzeichnungen von szenischen Interpretationen, von Gesprächen über Bücher, die Lektürehefte, die eigenen Erzählungen und Gedichte.

Womit wir wieder beim *Literatur machen* wären, dachte ich, diesem seltsamen Ausdruck für den Literaturunterricht. (Literatur machen, tun das nicht eigentlich die Schriftsteller?) Aber vielleicht wäre es wirklich gut, wenn man ein wenig mehr Literatur machen würde, Gedichte schreiben, Erzählungen schreiben, um durch das Machen Einblicke zu gewinnen ins erzählerische Handwerk, in den Aufbau von Geschichten, in das, was eine

Geschichte zu einer Geschichte macht, ohne sich lange Lehrermonologe über Erzähltheorien anhören zu müssen. So wie es gut wäre, ein bisschen mehr Literatur lesen zu lassen und nicht nur Literatur zu behandeln, so als ob die krank wäre und ohne die interpretierende **Hilfe** der Unterrichtenden in den Händen der Lernenden elendiglich ihren Geist aufgeben müsste.

Und an diesem Punkt meiner Überlegungen angekommen, (diesen Übergang benutzte ich doch schon; man sollte nicht immer die gleichen Wörter gebrauchen und auch nicht die gleichen Übergänge), dachte ich, dass ich ja dabei war, ein **Gespräch** über den Literaturunterricht vorzubereiten, und dass ich also sagen musste, wie Aufgaben und Arbeitsanweisungen aussehen müssen, damit die Auseinandersetzung mit Literatur stufengerecht stattfinden kann. Damit man über die Lektüre sprechen kann, auch wenn die Sprachkenntnisse sich noch in Grenzen halten, denn über Bücher muss man sprechen, davon bin ich überzeugt, und ich meine damit nicht, dass der Inhalt solcher Gespräche das Wiederholen von dem ist, was die Lehrperson in der Stunde vorgesagt hat, und ich denke dabei auch nicht an Zusammenfassungen, die für viele immer noch der einzige Umgang mit Literatur ist, den die Lernenden selbstständig bewerkstelligen dürfen müssen.

Unterdessen ist der Kurs vorbei, und wir haben uns, glaube ich, ganz gut verstanden.

Und am Schluss wurde ich gefragt, ob ich einen Artikel schreiben könnte zum Thema Portfolio und Literatur, was ich hiermit getan habe.

Bliebe **am Schluss** allerdings noch zu klären, ob der vorliegende Text nun ein Artikel ist, und wenn ja, wie es mit dem Aufbau steht und mit dem Verhältnis und der Verknüpfung der Teile, mit der Stringenz der Gedankenführung und den Konklusionen. Oder

ob der vorliegende Text gar kein Artikel ist, sondern eine Art Erzählung (wenn auch nicht die beste), immerhin gibt es den Ansatz zu einer Handlung und Personen kommen auch drin vor und einige fiktive Elemente, die allerdings noch zu bestimmen wären. Und symbolisiert das nicht ganz saubere Wolkengeschlirk nicht vielleicht das Denken an und für sich und insbesondere des Autoren, der ja unübersehbar immer wieder das Verb denken benutzt, **dachte ich**, als ob es nicht auch noch andere Verben für diesen Vorgang gäbe. (Was für ein schöner Konjunktiv; *Stäbe* reimt sich darauf in einem bekannten Gedicht.) Allerdings ist die *Handlung* rudimentär und hilft nicht wirklich bei der Lektüre und die *Handlungsmotive* sind auch nicht ganz einsichtig, und es ist auch nicht so leicht zu erkennen, welches die *wichtigsten Episoden* und inwiefern sie *bedeutsam* sind und überhaupt etwas mit dem Thema zu tun haben, allerdings erzählt der Text von *alltäglichen Dingen*, alltäglich aber nur für eine bestimmte Gruppe von Lesern, gewisse *Stilmittel* gibt es auch, aber auf ihre *Funktion im Text* ist nicht so leicht zu kommen und so müsste man sich lange überlegen auf welchem Niveau der Text **lesbar** ist, immer vorausgesetzt, man hält ihn überhaupt für lesenswert, genügt B2 oder braucht es schon C1, denn er birgt seine Tücken, der Text, nicht unbedingt, weil er besonders gut geschrieben ist, es könnte auch genau das Gegenteil der Fall sein.

PS

Für Leute, die sich beim Lesen vergeblich gefragt haben, welche tiefere Bedeutung denn dieses Spiel mit der **Schriftgrösse** hat: Es gibt keine, wenigstens war vom Autor keine beabsichtigt, was allerdings nicht heissen muss, dass es nicht doch eine gibt.

Leo Koch

ist Lehrer für Deutsch am Liceo cantonale di Lugano 2.

Claude Héman
Münchenstein

Das ESP in einer Maturitätsklasse am Gymnasium Münchenstein

Die Einführung eines Evaluationsinstrumentes nach und mit Mass

Le gymnase de Münchenstein (BL) a introduit en 2002 l'enseignement bilingue en français pour toute une classe de maturité en option français-italien. Cet enseignement a lieu en histoire, en dessin et partiellement en chimie. Complétant cet enseignement, les élèves ont la possibilité de faire un séjour linguistique de trois mois dans une région de leur choix, selon l'option choisie. Suite à ce séjour, le Portfolio européen des Langues (PEL) a été introduit dans l'enseignement du français. L'introduction du PEL s'est faite progressivement à partir d'exercices et de savoir-faire spécifiques pour la classe et des descripteurs ont été développés pour l'enseignement de la littérature. Ce projet pilote sera évalué en décembre 2005.

Der bilinguale Unterricht am Gymnasium

Seit mehreren Jahren findet am Gymnasium Münchenstein der bilinguale Unterricht statt. Dieser Unterricht wurde zuerst in klassenübergreifenden Kursen (Wahlkursen z.B.) für die Fächer Biologie und Geschichte in englischer Sprache angeboten, mit Erfolg. Die Nachfrage nach anderen Fremdsprachen hielt sich in Grenzen, der bilinguale Unterricht in Geschichte auf Französisch konnte mangels Interesse lange nicht angeboten werden. Ab Schuljahr 2004 wird erstmals der bilinguale Unterricht in Geschichte auf Französisch in einem klassenübergreifenden Kurs über die ganze gymnasiale Ausbildungszeit (3 Jahre) stattfinden. Für Biologie und Geschichte auf Englisch ist dies der Fall seit 3 Jahren (Biologie 5 Semester, Geschichte 7 Semester).

Im Schuljahr 2002 hat die Schulleitung beschlossen, den bilingualen Unterricht auf Französisch stark zu fördern. Förderung der 2. Landessprache ist das deklarierte Ziel. Den Schülerinnen mit Schwerpunktfach Französisch und Italienisch (im Schuljahr 2002/03 in Münchenstein zusammen in der gleichen Klasse FI) wurde der bilinguale Unterricht auf Französisch in den Fächern Geschichte, Bildnerisches Gestalten und Chemie (je nach Unterrichtseinheit) angeboten; Dazu als "pièce de résistance": ein dreimonatiger Sprachaufenthalt im entsprechenden Sprachraum. Der Sprachaufenthalt dauert von Ende Juni bis Mitte Oktober. Die Schülerinnen verwenden dazu 5 Wochen von ihren Sommer- und Herbstferien und wer-

den 7 Wochen (vom Schulanfang im August bis Herbstferien) vom Unterricht freigestellt. Die Organisation und die Durchführung des Sprachaufenthaltes liegen in der Verantwortung der Schülerinnen und deren Eltern. Die Schülerinnen können ein Sozialpraktikum absolvieren, ein MAR Gymnasium im Welschland, im Tessin oder eine Schweizer Schule im Ausland besuchen oder einer anderen Tätigkeit (Au Pair, Praktikum usw.) nachgehen (Mischformen sind natürlich möglich). Voraussetzung ist, dass der Aufenthalt in einer "immersiven" Umgebung stattfindet. Die Schule vermittelt Aufenthaltsplätze an den Gymnasien im Welschland und im nahen Ausland und hat inzwischen gute Kontakte mit den Partnerschulen aufgebaut. Während des Sprachaufenthaltes müssen die Schülerinnen ihren Aufenthalt dokumentieren und stehen in schriftlichem Kontakt mit den betreffenden Fachlehrpersonen. Von den 16 Schülerinnen (es gibt keine Schüler in dieser Klasse) haben 14 dieses Angebot wahrgenommen. 2 davon haben sogar einen längeren Aufenthalt von einem ganzen Semester in Italien absolviert und sind bei Semesterwechsel im Januar wieder in die Stammklasse zurückgekehrt, ohne allzu grosse Probleme.

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) im Französischunterricht

Das ESP wurde auf freiwilliger Basis und zeitlich gestaffelt eingeführt. In einer ersten Präsentation im Sommer 2002, noch vor dem Sprachaufenthalt,

wurden die Schülerinnen für dieses Arbeitsinstrument mittels Evaluationsübungen anhand kleinen Unterrichtseinheiten im Französisch - vorwiegend im mündlichen Bereich (compréhension und production orale) - sensibilisiert und konnten sich mit den wichtigsten Instrumenten und Deskriptoren vertraut machen. Die Erfahrungen waren durchmischt, die Reaktionen gingen von Zurückhaltung, Gleichgültigkeit bis zu reellem Interesse. Das Ausprobieren und die darauf folgenden Diskussionen waren für alle Beteiligten sehr lehrreich.

Nach dem Sprachaufenthalt fand noch einmal eine vertiefte Information über das ESP statt. Inzwischen hatten die Schülerinnen während ihres Sprachaufenthaltes wichtige Erfahrungen über ihren eigenen Spracherwerb gesammelt und ihre Sprachkompetenzen und -Fertigkeiten vertiefen können. Besonders in der mündlichen Kommunikation ist der Sprung enorm, in Französisch wie in Italienisch. Schülerinnen haben viel Vertrauen und Sprachgewandtheit gewonnen. Neben dem reinen "Sprachnutzen" haben die Schülerinnen einige wertvolle Begegnungen erlebt und bis heute gute Kontakte zu ihren Gastfamilien aufrecht erhalten.

Das "offizielle" ESP mit seinen festgesetzten Deskriptoren entsprach aber nicht den Bedürfnissen und Unterrichtsformen des Fremdsprachenunterrichtes in dieser Klasse. Andere Deskriptoren, insbesondere für den Literaturunterricht mussten "erfunden" werden. Das ESP diente als "Fundgrube" für die Erstellung von spezifischen für diese Klasse angepassten Deskriptoren. Diese Evaluationsinstrumente werden heute regelmässig von den Schülerinnen und dem Fachlehrer (der Verfasser selbst) angewendet. Den offiziellen ESP Ordner verwenden freiwillig 6 Schülerinnen mit unterschiedlichem Erfolg.



Collezione di scatolette.

Beobachtungen aus dem Fremdsprachenunterricht Französisch

Diese behutsame freiwillige Einführung hat eine positive und differenzierte Haltung gegenüber dem ESP sowohl bei den Schülerinnen als auch bei den Fachkolleginnen und Kollegen ausgelöst. Aussagen wie "Was bringt das? schon wieder etwas Neues... was soll dieser Ordner... können sie besser französisch?..." sind verschwunden. Die Schülerinnen der Klasse FI haben gelernt, ihre Sprachkompetenzen besser einzuschätzen und ihre Grenzen zu erkennen. Der Spracherwerb wird als motivierender und bewusster Vorgang erlebt. Natürlich gibt es hier und da "Rückschläge". Das ESP ist kein Wundermittel, um leichter Französisch zu lernen. Es wird auch nicht als Kontroll- und Beurteilungsinstrument sondern als Förderungs- und Kalibrierungsinstrument in der Selbst- und Fremdevaluation erlebt und angewendet. Die Deskriptoren sind von "unten", aus der Unterrichtspraxis entwickelt worden und

sind den Schülerinnen transparent und verständlich geworden. Transparenz und Eigenständigkeit sind hier die Schlüssel für diese positive Haltung gegenüber dem ESP. Diese erste Beobachtung ist ein sehr ermutigendes Ergebnis.

Eine abschliessende Bilanz über diesen Pilotversuch mit bilingualem Unterricht, Sprachaufenthalt und freiwilliger Einführung des ESP wird nach der Maturität in anderthalb Jahren erst möglich sein. Eines kann ich heute schon sagen: Französisch ist für diese Schülerinnen eine lebendige Sprache geworden, eine Sprache, die sie nicht nur lernen sondern auch sprechen.

Claude-Antoine Héman

aus Lausanne, ist Französisch- und Geschichtslehrer am Gymnasium Munchenstein seit 1990. Seit 2002 ist er verantwortlich für die Sprachaufenthalte und den bilingualen Unterricht in den Klassen mit Schwerpunkt Französisch, Italienisch, Spanisch.

Oswald Inglin

Basel

Schüleraustausch und Immersionsunterricht: Eine sinnvolle Kombination

At the Gymnasium Leonhard in Basel, Content and Language Integrated Learning (CLIL), or, as it is called in publications in German, “immersive” approach, is combined with a students’ exchange program with a High School near Boston in the US State of Massachusetts.

Before going on a three weeks’ field trip to their partner school, the Leonhard students follow a syllabus focused on topics pertinent to the countries of the target language. So mainly topics of the history and geography of the English-speaking world are dealt with.

The students are well-prepared when they then set out to meet their object of their research, the USA, Massachusetts and the Boston area for real.

While there, they not only take part in the classes of their guest “brothers and sisters”, but also go on field trips where they collect material which, back home, is part of the research programme of the supplementary optional subject (Ergänzungsfach) “History”, which is also taught in English. Last but not least, the students write their final exam paper (Maturaarbeit) in English.

The sum of the lessons thus taught in English over the three-year immersion period adds up to 600. This allows the students to have “bilingual final exam” (“Zweisprachige Maturität”) mentioned in their final exam certificate in accordance with the official Swiss regulations.

An vielen Schweizer Gymnasien findet Immersionsunterricht sozusagen “flächendeckend” in bis zu fünf Fächern im Klassenverband statt, d.h., es werden in einer Schule spezielle Immersionsklassen gebildet, deren Schülerinnen und Schüler alle in den betreffenden Fächern immersiv unterrichtet werden. Oft müssen die Lehrkräfte, insbesondere für die naturwissenschaftlichen Fächer, aus dem englischsprechenden Ausland geholt werden, da im eigenen Kollegium nur selten Fachlehrkräfte mit genügend Fremdsprachenkenntnissen vorhanden sind, geschweige denn Kolleginnen und Kollegen, die einen Lehramtsabschluss im Sachfach und in der Fremdsprache haben.

Um diesem Dilemma zu entgehen, hat sich das Gymnasium Leonhard für eine Kombination von Immersionsunterricht und Schüleraustausch entschieden. Dieses Modell soll im Folgenden erläutert werden.

Immersion und Schüleraustausch?

In der 3. Klasse des fünfjährigen Basler Gymnasiums werden Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen in eigens dafür geschaffenen Kursen in Geschichte und Geographie auf Englisch unterrichtet. Der Lehrplan konzentriert sich in beiden Fächern auf Gegenstände der Englisch sprechenden Welt. Im zweiten Semester der 3. Klasse bereiten sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des obligatorischen Unterrichtsgefässes “Lernen am Projekt” (LaP 3) sozusagen “technisch” auf einen Aus-

tausch mit der Gastschule vor (Kontaktaufnahme mit Gastschülerinnen und -schülern, Vorbereiten von Präsentationen über die Schule, Basel und die Schweiz, Aufarbeiten von Informationen über die Gastschule und das Gastland etc.).

In der 4. Klasse findet vor den Herbstferien ein dreiwöchiger Besuch bei der Partnerschule des Landes der Zielsprache statt (zwei Wochen während der Schulzeit, eine Woche während den Ferien). Im Rahmen der Feldarbeit vor Ort wird auch Material gesammelt, das im von allen Teilnehmenden obligatorisch zu wählenden Ergänzungsfach “Geschichte und Englisch” weiterbearbeitet werden soll. Die Möglichkeit, ein Ergänzungsfach gemäss MAR-Katalog mit einem Grundlagenfach zu einem sogenannten “K-Fach” (Kombinationsfach) zu kombinieren, wurde dem Kanton Basel-Stadt vom EDI auf Antrag der Schweizerischen Maturitätskommission in einer Sonderbewilligung zugestanden.

Schliesslich wird auch die Maturaarbeit auf Englisch geschrieben (und von Lehrkräften auf Englisch betreut). Zählt man die Unterrichtsgefässe zusammen, in denen Sachfachunterricht auf Englisch stattfindet, so ergibt dies 610 Lektionen. Dies entspricht den Anforderungen der EDK-Richtlinien “Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten” vom Juli 1998 für den Typ B1 “‘Teilweiser’ Immersions-Unterricht”.

Der Aufenthalt in Boston wird pro Woche mit je 30 Lektionen verbucht, dies deshalb, weil die Schülerinnen und Schüler an der Gastschule während einer Woche den Unterricht ih-

rer "Gastgeschwister" besuchen und in den beiden anderen Wochen ganztägige Feldarbeit unter Anleitung von zwei Lehrkräften im Raum Boston verrichten. Schematisch aufgegliedert sieht dies so aus:

dass man in den beiden Immersionsfächern Geschichte und Geographie Unterrichtsgegenstände wählen kann, die direkt mit den Ländern der Zielsprache in einem Zusammenhang stehen. Der grösste Vorteil ist vielleicht aber der, dass auch andere Immer-

sem US-Bundesstaat und dem Kanton Basel-Stadt unterzeichnet wurde und in diesem Zusammenhang auch Schüleraustausche angeregt wurden, hat sich das Gymnasium Leonhard als interessierte Schule sofort gemeldet. Als es kurz darauf zur Gründung des Vereins "Friends of Massachusetts" kam, der als Ziel die aktive Förderung der vereinbarten Partnerschaft hat, ist die Schule auch sofort beigetreten. Das vom Gymnasium Leonhard eingereichte Projekt einer Verbindung von Schüleraustausch mit Immersionsunterricht wurde wohlwollend als eines der Vereinsprojekte im Rahmen des Aktivitätsfeldes "Wissenschaft & Bildung" akzeptiert, und mit Unterstützung des Vereins durfte der Projektleiter und Konrektor am Gymnasium Leonhard im Mai 2002 nach Boston reisen, um dort Partnerschulen für einen Austausch zu suchen. Die Wahl fiel auf die Wakefield Memorial High School in der gleichnamigen Vorortsgemeinde von Boston. Wakefield, ein 25'000 Einwohner grosser Vorort von Boston, ist insofern ideal, als beim Hinbesuch die Schweizer Schülerinnen und Schüler eine typische amerikanische Kleinstadt erleben können, weg vom Trubel der Grossstadt, wie Boston eine ist, andererseits aber auch in nur einer halben Stunden in der Mitte der Metropole Feldarbeit verrichten können. Die Schule selbst ist wie das Gymnasium Leonhard eine staatliche Schule und hat ebenfalls rund 1'000 Schülerinnen und Schüler.

	<i>Grundlagenfach-Bereich</i>	<i>Wahlbereich</i>	<i>Austausch</i>
<i>3. Klasse</i>	Geschichte (2 Wochenstunden) <i>auf Englisch</i>	Geographie (2 Wochenstunden) <i>auf Englisch</i>	Lernen am Projekt (LaP) 3 "Going to Boston" (1 Wochenstunde) <i>auf Englisch</i> techn. & organisatorische Vorbereitung d. Austausches
<i>4. Klasse</i>		Ergänzungs-Kombinations-Fach ("K-Fach") "Geschichte & Englisch" (2 [4. Klasse] & 4 Wochenstunden [5. Klasse]) <i>auf Englisch</i>	Austausch Basel-Boston (3 Wochen) <i>Unterricht und Feldarbeit auf Englisch</i>
<i>5. Klasse</i>		Unterricht u.a. auf der Grundlage der Feldarbeit in Boston	Maturaarbeit (2 Wochenstunden) <i>auf Englisch</i>

Vorteile des Konzeptes

Der Vorteil dieses Konzeptes ist, dass man die eingangs erwähnten Immersionsklassen vermeiden kann, deren Bildung bereits in der 1. Klasse, also zwei Jahre vor dem Immersionsstart, vorgenommen werden müsste. Zudem kann eine Schule die für dieses Programm nötigen Lehrkräfte in nur zwei Fächern oft selbst stellen, ohne Nativespeakers anstellen zu müssen. Und schliesslich gehen die Schülerinnen und Schüler mit diesem Konzept vorbereitet in einen Austausch, wenden die Sprache auch im Zielland an und zehren von Früchten der dort gemachten Feldarbeit. Ein grosser Vorteil liegt im Umstand,

Immersionssprachen ins Programm aufgenommen werden können, da das Kursystem zulässt, dass neben Geschichte und Geographie auf Englisch die gleichen Fächer zur gleichen Zeit z. B. auch auf Französisch unterrichtet werden können.

Schüleraustausch mit Boston: Ein Glücksfall

Als nun am 23. Mai 2000 in Basel zwischen der damaligen Gouverneurin von Massachusetts, Jane Swift, und Regierungsrat Ralph Lewin ein "Memorandum of Understanding" über eine Partnerschaft zwischen die-



Die Wakefield Memorial High School in Wakefield, Massachusetts.

Inzwischen wurde am 19. Juni 2002 die sog. "Sister-State Relationship" zwischen Massachusetts und Basel-Stadt offiziell in Boston unterzeichnet und somit finden die Austausche im Rahmen eines offiziellen Vertrages zwischen den beiden Staatswesen statt.

Herbst 2003: Going to Boston

Im zweiten Semester des Schuljahres 2002/2003 bereiteten sich in der Folge 13 Schülerinnen des Gymnasiums Leonhard in einem Projektkurs auf den ersten Pilotbesuch in Boston vor. Bevor nämlich das eigentliche Projekt gestartet werden sollte, musste vor Ort festgestellt werden, ob sich nicht nur amerikanische und Schweizer Schülerinnen und Schüler vertragen, sondern ob auch die Chemie zwischen den für den Austausch verantwortlichen Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern stimmt.

Im September 2003 fand dann der Hinbesuch in Wakefield statt. Er war ein voller Erfolg. In der ersten Woche besuchten unsere Schülerinnen zusammen mit ihren Gastgeberinnen und Gastgebern die regulären Schulstunden an der Schule. In der zweiten Woche begaben sich immer zwei oder drei Schülerinnen auf Feldarbeit in und um Boston. Ein Thema war die Erforschung des sog. "Freedom Trails", eines auf dem Trottoir markierten Rundganges durch Boston mit Stationen an für die amerikanische Revolution wichtigen Orten in der Stadt. Ein anderes Thema waren die Wurzeln der amerikanischen Literatur in Massachusetts, befinden sich doch nicht weniger als fünf Wohn- und Arbeitshäuser von berühmten amerikanischen Autorinnen und Autoren der ersten Stunde im Raum Boston (Alcott, Emerson, Hawthorne, Longfellow, Thoreau). Ein weiteres Thema boten die Hexenprozesse, die in Salem nahe Boston am Ende des 17. Jahrhunderts stattgefunden und

Arthur Miller zu seinem Klassiker "Hexenjagd" ("The Crucible") inspiriert haben. Nicht zuletzt befindet sich in Boston die Kennedy Library sowie das Geburtshaus des Präsidenten mit vielen Möglichkeiten das Leben und Wirken dieser immer noch faszinierenden Person zu ergründen.

Februar 2004: Coming to Basel

Vom 8. bis 19. Februar 2004 waren die amerikanischen Gastgeber zum Gegenbesuch in Basel. Auch sie besuchten in der ersten Woche Lektionen ihrer gastgebenden "Geschwister", wobei ihnen zusätzlich ein fünfstündiger Crash-Kurs Deutsch und eine ebenso lange Einführung "Switzerland and Basel for Americans" geboten wurde. Am ersten Wochenende sind die Gäste auf das Jungfrauoch gefahren und in der zweiten Woche machten sie einen Besuch in Luzern mit Dampferfahrt auf dem Vierwaldstättersee.

Da sich auch dieser Rückbesuch als grosser Erfolg erwiesen hat, kann nun die Planung für das eigentliche Immersionsprojekt "Going to Boston" am Gymnasium Leonhard weitergeführt werden. Sobald die entsprechenden Lehrkräfte rekrutiert und auch sich auch genügend Schülerinnen und

Schüler melden (wovon ausgegangen werden kann), wird im Sommer 2004 mit einem ersten regulären Durchgang gestartet.

Zum Schluss vielleicht noch ein paar Eindrücke, die die amerikanischen Gäste von Basel bekommen haben. Erstens befand sich Basel zu ihrer Überraschung nicht wie angenommen in einem Talkessel von Schneebergen umgeben. Zweitens: Die Schweizerinnen und Schweizer gehen die ganze Zeit zu Fuss (Seufzer einer amerikanischen Schülerin nach einem Stadtrundgang: "I do miss my car!"). Drittens, und dies überraschte die Schweizer Schülerinnen und Schüler: Überall wird vor allem von vielen weiblichen Jugendlichen geraucht, so stark, dass es auch vorkam, dass entsprechende Ballungsgebiete fluchtartig verlassen wurden.

Fazit vieler Teilnehmenden: Viele Eindrücke von der sogenannten "alten" Welt. Aber vielleicht noch wichtiger: "Friendship for a lifetime". Dass dem so ist, bezeugen die bereits geplanten gegenseitigen Ferienbesuche.

Oswald Inglin

Dr. phil., Konrektor und Englischlehrer am Gymnasium Leonhard Basel. Beauftragter für Immersionsunterricht. Weitere schulentwicklerische Schwerpunkte: Maturaarbeit und Portfoliounterricht.



Auf dem Jungfrauoch mit ihren „Gastschwestern“

Zelda McKillop
Bern

Introduction of the ELP within Swiss Post

Une grande entreprise nationale suisse, donc pluri-lingue, qui travaille avec l'Europe et le monde entier, est un lieu privilégié pour l'emploi du PEL. La Poste, qui offre une formation interne en langue (avec un matériel d'enseignement ad hoc pour les besoins spécifiques et variés de ses différents secteurs), a opté pour une utilisation élargie de PEL: les recruteurs et les formateurs sont formés au système du Portfolio, les besoins en langues des différentes équipes sont évalués selon les niveaux A1-C2. La sensation de l'auteure, qui reconnaît que l'introduction du PEL à la Poste a été un peu lente, est qu'il est très utile dans une société multi-culturelle. (réd.)

When people learn that I am responsible for language training at the Swiss Post, I am frequently asked why the Post needs English as well as the other national languages. By nature, a postal service is not only a national organisation, but also an extremely international one. Although French is still the official language of World Postal Organisations, English has become the work language. All Posts must work together to make sure that mail arrives all over the world and most negotiations and conferences take place in English. Clearly, operating in such a multi-cultural country as Switzerland, the national languages are also of extreme importance to the smooth operating of Swiss Post. This brings me to the subject of the language training programme within Swiss Post. As a countrywide business we are, of course, confronted with the pleasures and perils of three of the national languages and English in our everyday business. In the last few years, this has become a bigger problem due to the implementation of the equal opportunities policy for men and women and also for language minorities. The result of this has been the introduction of 'mixed teams' on projects (a mix of French, German and Italian speakers plus more female representation), with the rule that everyone attending meetings has the right to speak their own language. This rule also applies to written communication. It is clear that German speakers are obliged to use 'High' German in meetings, but we still have found no solution to the problem of asides between colleagues in Swiss German and its use during breaks. The non Swiss German speakers are still left feeling excluded.

The Swiss Post operates its own language training service centre, which has around 30 trainers for French, German, Italian and English and offers Business courses, often with specialist material relating to Posts. One of the reasons that language training remains in-house, is that there is no material for Post specific needs on the market. Because we have so many businesses under the same roof, we need to be very flexible and diverse in our training and material. To give you an idea of the variety of our courses, here are a few titles: Tourist Language for Post Bus Drivers, Communicating at the Post Office Counter, Marketing Stamps at International Stamp Fairs, Explaining Post Finance Products, International Postal Negotiations and many more.

We could perhaps play the Beatles song 'The long and winding road' as the background to the introduction, this year, of the Language Portfolio within the Swiss Post. The portfolio arrived on my desk mysteriously around 3 years ago, was quickly looked at and shelved due to pressure of work. It re-appeared at various stages during the next 2 years with questions from the people responsible for apprentice recruitment and language trainers asking for further information on this mysterious object.

Finally, Rolf Schaefer was contacted and asked to come along to the Post to fill us in on what exactly the portfolio was and what its application could be within the Post. Rolf passed on his enthusiasm for the product which, clearly, has an important place in any large company.

Firstly, it was realised that more and more new employees would be arriving at the Post with the Portfolio,

which is now being introduced throughout the school system. Our recruitment staff will need to be able to understand the content and rating system of the Portfolio.

The first step was to inform our language trainers about the Portfolio and show them how to help users who brought it to the language classes. This was done in November 2003. Our language training service centre will be running two types of seminar for the introduction of the Portfolio at the Post from September, 2004.

The first is for people who will be hiring new personnel and will be confronted by the Portfolio, but do not wish to use it themselves. It will enable them to understand the information contained in it and help them

to better evaluate the language knowledge of the people being interviewed. It will also help them to evaluate the language needs of their staff.

The second seminar is directed at people who wish to have their own portfolio and will enable them to use it to establish their own language skills profile. The portfolio can also be taken to the internal language courses (French, German, Swiss German, Italian and English), where the trainer will help the student to reach his or her objectives. It is, of course, an important part of any CV.

Both 2 hour seminars will be organised in strategic areas around Switzerland or on demand.

The concept has already been presented to the people in charge of Hu-



Collezione di francobolli.

man Resources from each Business Unit and will soon be presented to the Heads of Human Resources. A newspaper article will soon be appearing in our internal Post Newspaper to inform our staff about the Portfolio and we hope that by this time next year, most people in the Post will be at least aware of the Portfolio, even if they don't have one.

We have already adapted our course offers by the introduction of the levels A1-C2 in the course descriptions on our LMS (Learning Management System) and we plan to include the A1-C2 gradings in Post job advertisements to make the assessment of language skills easier for our staff.

Swiss Post, already well integrated in Europe because of the contacts with other Posts, is looking forward to using the Language Portfolio in order to improve communication both within the company and with our clients. We feel that it is a great step forward in the unification of a multi lingual, multi-cultural society.

Zelda McKillop

has been Head of Language Training for Swiss Post for 8 years and, before that, was Head of Language Training for PTT (Post and Telecom). She has been in Switzerland for 30 years and, in addition to 30 years with Post and PTT, has worked in Language Training at L'École Polytechnique Fédérale de Lausanne and with La Police Municipale de Lausanne.

Die Schnittstelle Schule und Arbeitswelt: Die Post und das ESP

Rolf Schärer: Ein Inventar der ersten Schritte

1. EDK Erklärung vom 1. März 2001 zum Europäischen Sprachenportfolio in der Schweiz.
2. Die Mitunterzeichner der EDK Erklärung werden von der ESP Steuerungsgruppe zu einem Gespräch eingeladen. Nur einige wenige folgen der Einladung.
3. Das ESP wird an einer ERFA Tagung (Erfahrungsaustausch Gruppe von Aus- und Weiterbildungsverantwortlichen im Sprachbereich grosser Unternehmen) vorgestellt (Oktober 2003).
4. Einladung durch Frau McKillop, Verantwortliche für die Sprachaus- und Weiterbildung bei der Post, das ESP näher zu erklären.
5. Entschluss der Post, das ESP mit einem Mehrstufenplan zu fördern:
 - das ESP wird den Sprachkursteilnehmern empfohlen;
 - die Sprachkursleiter werden eingeladen den Lernenden beim Führen eines eigenen ESP auf Wunsch zu helfen;
 - die Verantwortlichen für die Personalentwicklung sind einzubeziehen;
 - die Personalverantwortlichen sollen für das ESP gewonnen werden;
 - die Rekrutierungsstellen und Linienvorgesetzten sollen informiert und einbezogen werden.
6. ESP Einführung für die Sprachkursleiter (Februar 2004, vier Stunden): Vorstellung des ESP und des Referenzrahmens, Relevanz für die Post klären, weiteres Vorgehen abstimmen.
7. ESP Einführung für die Personalentwicklung Verantwortlichen (April 2004, 1,5 Stunden): Vorstellen des ESP, Diskussion, Relevanz für die eigene Arbeit und die Post klären.
8. ESP Einführung für die Personalverantwortlichen (Juni 2004, 1 Stunde)
9. In der ganzen Schweiz werden zudem Kurse dezentral angeboten:
 - a) Ein eigenes Sprachenportfolio für Kursteilnehmer (je 2 Stunden)
 - b) Ein Europäisches Sprachenportfolio für die Post (je 2 Stunden)
10. Die 6 Stufen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen werden allgemein Anwendung finden.

Die ersten Reaktionen sind ermutigend – nachhaltiger Erfolg wird sich noch weisen müssen.



Hans Weber
Solithurn

Je tourne, donc je suis

The first word that comes to mind when you think of a (bi)cycle is most probably “wheel(s)”. Could you have imagined that both *cycle* and *wheel* are, etymologically speaking, one and the same word?

Their common ancestor is Indo-European **qweqwlo-*, which developed according to the rules of the various daughter languages. The Proto-germanic word must have sounded something like **χweχula*, which may have simplified or contracted into **χwegula* or **χweula*. In Old English the word consequently appears as *hweowol*, *hweogol* and ultimately *hwēol*, hence Modern English *wheel*. Old Norse has *hvél* and *hjól* (still so in Modern Icelandic; Scandinavian *hjul*). Dutch has *wiel*, Low German *Wehl*.

In Sanscrit, by the way, this root evolved into *cakrá-*, a word also used in polo, a game rediscovered¹ by the British in India: *chukka* or *chukker* for a division of the game. Strange? Well, think of the various ways in which “cycle” is used, e. g. “the cycle of the seasons”.

The Greek branch

Gewiss ist Ihnen die Verdoppelung von *qw* bzw. *χw* aufgefallen. Tatsächlich ist indogermanisch **qweqwlo-* die reduplizierte Form des Stamms **qwelo-*, **qwolo-* “sich umherbewegen“, daher “mit etwas beschäftigt sein” und “sich gewöhnlich irgendwo befinden”. Stellen Sie sich das Leben von mehr oder weniger sesshaft gewordenen Urindogermanen vor: Ohne ständige Bewegung, um den Herd herum oder in einem bestimmten Umkreis um die Wohnstätte, wäre kein Leben möglich gewesen — *moveor, ergo sum*.

“Moveor” heisst griechisch *pélô* oder *pélomai*, das neben “sich bewegen” usw. auch “sein” und “werden” bedeutet, und eben dieser Stamm ist die gesetzmässige Weiterentwicklung von **qwelo-*. Griechisch *pólos* ist der Drehpunkt, die Achse, auch die Weltachse und die Polarachse, dann auch der Kreis, den die Sonne oder ein Gestirn um diese Achse beschreibt, gar das ganze Himmelsgewölbe. Im 13. Jahrhundert erst bildete man das lateinische Wort *polus*, auf welches die heutigen Formen zurückgehen: Pol, pole, pôle, polo usw.

Ein Irrtum hat diese beiden Wörter, *pélô* und *pólos*, in der Neuzeit wieder zusammengeführt: “Polarisiertes Licht” entstand bei den ersten Versuchen durch die Rotation eines Kristalls. Die Form des Ausdrucks geht auf “Pol”, “polar” zurück, die Bedeutung aber auf *pélô*.

Un'altra evoluzione di **qwelo-*, **qwolo-* (*cakrá-* in sanscrito) ha dato *kyklos* in greco, da cui *cyclus* in tardo latino, parola adottata da una grande quantità di lingue: Zyklus, cycle, ciclo... Questa doppia evoluzione di *qw* è degna di nota e spiega come mai per gli indoeuropeisti la vera qualità di questo suono sia un tale rompicapo.

What would scientists be without that huge store of Greek roots from which they are able to form any word they need? Thus, in 1848 was created the word *cyclone* for a system of rotating winds. A spontaneous derivation of *kyklos* or simply the Greek word *kyklôma* itself (wheel; coil of a snake) with the substitution of the common scientific ending *-one* for *-ome*?

The spurious Greek expression *enkyklios paideia* (the circle of arts and sciences essential to a liberal education) was collapsed into *encyclopa-*

dia in the 16th century and even clipped into *cyclopædia*, an etymologically meaningless word, as one lexicographer has it.

Doch zurück zur wahren Antike, zu Homers Odyssee mit dem *Kyklopen* oder *Zyklopen* Polyphem. *Kyklôps* hat man deuten wollen als “der mit einem runden (*kyklos*) Auge (*ôps*)”. Glauben Sie das? Wesentlich ist doch nicht die Runde des Auges, sondern die Tatsache, dass der Riese nur *ein* Auge besitzt.

Dalla grande epopea alla poesia pastorale: *Boukólos* è il pastore di buoi, più precisamente “quello che si occupa (-*kólos*) di buoi (*bôus*)”. Con l’aggettivo già i Greci avevano intitolato *boukoliká* (*épê*) i (canti) bucolici.

E’ sorprendente che si tratti di una parola greca, perché è in latino che la radice **qwelo-* ha dato *col-*, mentre il greco possiede *pol-*.

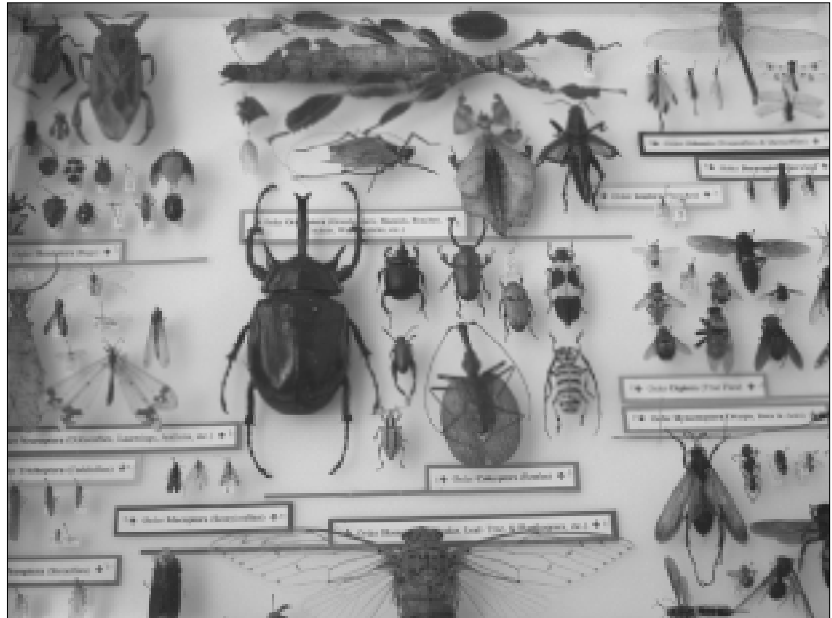
The Latin branch

Cette racine *col-* a connu un succès remarquable, donnant naissance à une famille très importante, famille qui prospère toujours et dans les langues romanes et dans toutes les autres langues ayant absorbé un énorme vocabulaire latin.

Colus signifie *quenouille* (conocchia, Spinnrocken), lequel mot français remonte au diminutif *colocula* ou plutôt à la forme médiévale *conucula*.

Le verbe *colere* conserve les significations “se mouvoir, se trouver habituellement dans, donc habiter” et “et s’occuper de, donc cultiver”. Le suffixe *-cola* forme des adjectifs signifiant “qui concerne la culture de”: *agricola*, *arboricola*, *horticola*, etc. Ce suffixe est toujours bien vivant: français moderne *alpicole*, *truiticole*, etc., et parallèlement au développement de la civilisation, il a conquis les domaines scientifiques.

Les substantifs correspondants sont



Collezione di insetti.

composés avec *-culture*: agriculture, etc. La culture est “l’action de cultiver la terre”, puis “d’éduquer l’esprit.” Quant à *cultiver*, ce verbe est issu d’un type °*cultivus*, formé sur le participe passé *cultus* de *colere*. Le nom *culte* s’est spécialisé en français dans le sens “hommage rendu à Dieu ou à un saint.”

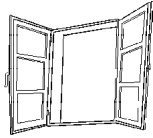
Une autre dérivation nous donne *colonus* (cultivateur, métayer, fermier). Le sens moderne est rattaché à son dérivé: *colon*, habitant d’une colonie. En latin, *colonia* signifiait “propriété rurale”, mais aussi “établissement de Romains dans une région contrôlée par Rome”, d’où il est facile de déduire l’usage moderne de *colonie*, mot à la base de *colonial*, *coloniser*, *décoloniser*, *colonialisme*, etc. N’oublions pas la colonie d’abeilles (qui nous tournent autour de la tête), la colonie pénitentiaire (où les pénitents (?) tournent en rond dans la cour) ou la colonie de vacances (avec des enfants qui sont actifs à l’intérieur d’un certain périmètre) — nous pouvons toujours revenir au sens premier de **qwelo-*, puisqu’il s’agit là d’une condition essentielle de l’existence

humaine: bouger, s’occuper de quelque chose, bref, être.

And the neck

Was aber hat der *Hals* mit dieser Geschichte zu tun? Nun, ohne Hals könnten wir den Kopf, der all dies denkt und auch das Rad erfand, nicht drehen. Und tatsächlich gehört auch dieses Wort zu dieser weit verbreiteten Wurzel. Indogermanisch **qwolsos* ergab germanisch folgerichtig **halsa* und ebenso gesetzmässig urlatein **colsos*, das zu *collus* wurde, woraus französisch *col*, *cou* und italienisch *collo* entstanden.

¹ In the Middle Ages this Persian game conquered Asia and was introduced by the Arabs to the Iberian Peninsula.



Markus Truniger
Zürich

Welche pädagogischen Konzepte führen zu einem guten Schulerfolg der Migrantenkinder?

Replik auf den Artikel “Hygiene, HSK und Herbart” von Alderik Visser in *Babylonia* 1/2004

Nichts gegen kritische und “freche” Artikel – die Art jedoch, wie Alderik Visser pädagogische Konzepte und die Rolle der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) in der Schweiz beurteilt, halte ich für oberflächlich, vorurteilhaft und falsch.

Visser schreibt, die pädagogische Gemeinde (in der Schweiz) setze wellenweise auf interkulturelle, multikulturelle, transkulturelle oder sonstige ideologisch gefärbte Integrationsmodelle. Dazu zählt er das Zürcher Projekt “Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)”, dessen Leiter ich bin. Als Auskunftsource nennt er das Bundesamt IMES, das im Eidgenössischen Polizei- und Justizdepartement für die schulische Integration weder zuständig noch kompetent ist. Visser will Ansätze wie QUIMS zwar nicht belächeln (soll ich mich dafür bedanken?), bringt sie jedoch in Zusammenhang mit den Begriffen “Kulturpolitisieren”, “Völkerverständnis” und “Austausch”. Er unterschiebt zusammengefasst ein “Kulturalisieren” der Unterschiede, das diese nicht aufhebe, sondern vielmehr konstruiere. Visser zeigt mit dieser Interpretation von QUIMS, dass er sich in keiner Weise über das Projekt informiert hat. All die von Visser zugeschriebenen Begriffe und Konzepte finden sich nicht im Projekt QUIMS. Wenn Visser unsere Projektunterlagen gelesen hätte, hätte er gemerkt, dass wir von einer ähnlichen Diagnose ausgehen, wie er sie selbst mit PISA-Ergebnissen begründet. Im Übrigen begann das Projekt QUIMS

schon vor den PISA-Studien und stellte schon vor PISA eine ähnliche Diagnose. Das Projekt QUIMS handelt folgerichtig nicht von Kulturaustausch, sondern vom Gewährleisten von guten Lehr- und Lernbedingungen in Schulen mit multikulturell gemischter Schülerschaft. Ziel ist ein guter Lernerfolg für möglichst alle Kinder, was auch Visser postuliert. Der Lösungsansatz von QUIMS trifft sich mit dem, was Visser mit Herbart fordert, nämlich “Concentration” auf Kernfragen des Lernens wie Lesen und Schreiben.

Vissers zweites Thema sind die Rolle und der Nutzen der Kurse HSK. Er verweist auf die Befürworter/innen in Basel, Bern und Zürich, die HSK inzwischen nicht mehr mit einer Rückkehr in ein Herkunftsland begründen, sondern als “genuine Integrationsmassnahme” (zur Förderung des Erwerbs einer Zweitsprache, zum Vorbeugen “gegen eine kulturelle Schizophrenie”, zur Erleichterung eines positiven Selbstbezugs, als Qualifikation für den globalisierten Arbeitsmarkt usw.). Damit unterschlägt Visser die immer noch wichtigste Begründung: es geht darum, die Sprachkompetenzen in der mitgebrachten Erstsprache zu nutzen und zu erweitern. Aus Sicht der Schule handelt es sich um eine relativ kleine Erweiterung des Bildungsangebots für zweisprachig aufwachsende Kinder im fakultativen Bereich, - so wie es auch fakultative Angebote in Sport und Musik gibt. Als Fachleute in Zürich wissen wir, dass man dieses Zusatzangebot nicht

mit überhöhten Erwartungen versehen sollte. Wir wissen, dass positive Effekte auch auf den Erwerb des Deutschen als zweiter Sprache nur dann zu erwarten sind, wenn der Unterricht in HSK gut mit dem Lehren und Lernen an Volksschule verknüpft ist. Gerade um solche Effekte zu erreichen, arbeiten wir an einer besseren Integration der Kurse HSK und einer Kooperation unter dem Dach der Volksschule. Wir wissen auch, dass es nicht einfach einheitliche Befunde über die Effekte der Kurse HSK gibt. Doch gibt es einen klaren Trend in der sprachwissenschaftlichen Literatur, der solche positiven Effekte unter guten Bedingungen als belegt betrachtet. Einen aktuellen Überblick über die entsprechende Forschung gibt die Literaturzusammenstellung von Reich u.a. (2002). Visser stützt sich auf niederländische Untersuchungen, die offenbar zu gegenteiligen Schlüssen kommen. Als einziges Kriterium des "Scheiterns" der Erstsprachförderung für Migrantenkinder in den Nieder-

landen führt Visser an, dass keine Steigerung der Niederländischkenntnisse erreicht worden sei. Diese niederländischen Untersuchungsergebnisse wären es sicher wert, genauer angeschaut zu werden, zum Beispiel in Bezug auf verschiedene Zielkategorien und auch auf die Bedingungen des Unterrichts hin. Wenn Visser niederländische schulische Integrationspolitiken ähnlich vorurteilhaft beurteilt, wie er das - wie oben dargestellt - mit schweizerischen tut, ist wohl Misstrauen am Platz, ob sein kategorisches Fazit des Scheiterns berechtigt ist.

Einig bin ich mit Visser, dass die Volksschule die Aufgabe hat, einen guten Schulerfolg, unabhängig von der sozialen und sprachlichen Herkunft, für möglichst alle Kinder zu gewährleisten. Um dieses Ziel besser als bisher zu erreichen, braucht es in erster Linie eine gute allgemeine Lernförderung, eine gute Sprachförderung in der lokalen (hier deutschen) Spra-

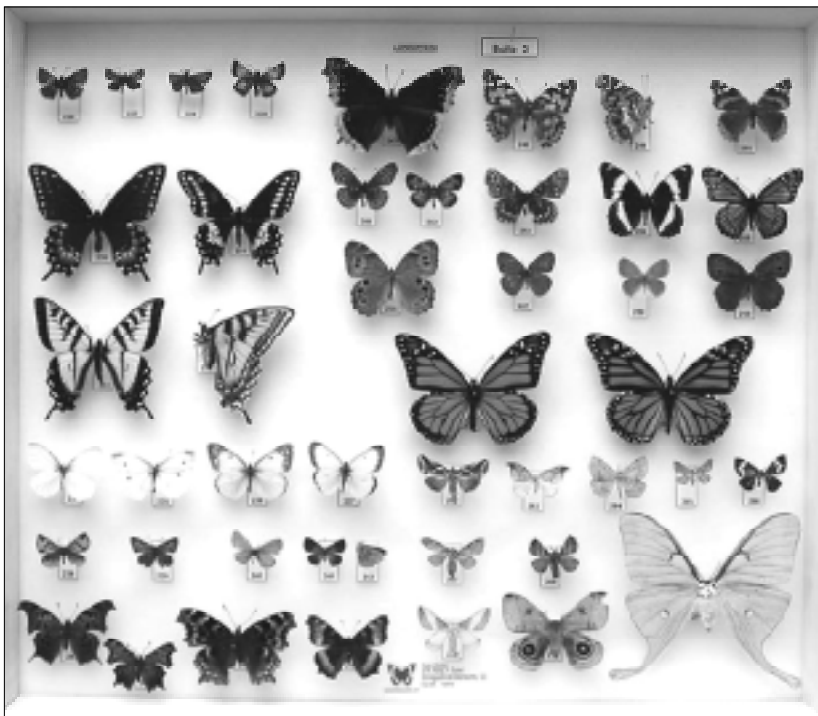
che sowie gerechte, das heisst nicht-diskriminierende Lernbeurteilungen und Zuteilungsentscheide bei allen Kindern. Daneben spielt bei zweisprachig aufwachsenden Kindern aber auch das Lernen in der Erstsprache eine positive Rolle, wenn die dafür nötigen schulischen Qualitätsbedingungen erfüllt sind.

Literatur-Hinweis

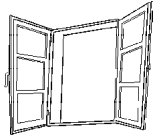
REICH, H. u.a. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.

Markus Truniger

Bildungsdirektion Kt. Zürich, Leiter des Projekts QUIMS.



Collezione di farfalle.



Stoff für die Saure-Gurken-Zeit oder mehr?

Anmerkungen zur neuerlichen Debatte über die Rechtschreibreform

Natürlich gibt es Wichtigeres als Fragen der Rechtschreibung – beim Sprachenlernen und im Leben sowie so. Und doch: Diskutiert und gestritten wird in den Medien mit Ausdauer und mit einer Heftigkeit, die nicht so recht passen will zu sonstigen öffentlichen Debatten über Sprache, schon gar nicht in der Schweiz. Schweres Geschütz statt Florett, Emotionen pur. Rechtschreibung macht mobil, ausgerechnet die Rechtschreibung. Warum? Die Rechtschreibung, man weiss es, genießt ein (zu) hohes Prestige, sie ist immer noch ein beliebtes Repressions- und Selektionsinstrument in der Ausbildung und bei der Bewerbung um einen Arbeitsplatz, und sie wird allenthalben, unzulässigerweise, mit Intelligenz in Verbindung gebracht – kaum jemand, der nicht eine persönliche Anekdote zum einen oder andern dieser Punkte beitragen könnte.

Gründe für die Emotionen

Ein wichtiger Grund für die Emotionen ist sicher auch, dass es um Normen geht und um die Fragen, wer die Normen festsetzt und für wen sie gelten (sollen). Das ist ein sensibler Bereich. Da hilft es wenig, wenn Linguisten betonen, dass es nicht darum geht, der deutschen *Sprache* Regeln aufzuerlegen, sondern darum, zeitgemässe Regeln für die *Schreibung* des Deutschen zu finden¹ (natürlich sind Sprache und Schreibung zwei Paar Schuhe, aber Wechselwirkungen gänzlich auszublenden, wäre wohl auch wieder falsch). Und es nützt auch nicht viel, wenn die Träger der

Reform herausstellen, dass die amtliche Rechtschreibung ‘nur’ die Schulen und die öffentliche Verwaltung betrifft bzw. dass für die Bürgerinnen und Bürger keine Verpflichtung zur Anwendung der Rechtschreibreform besteht² (was natürlich schon stimmt, aber insofern auch wieder zu kurz greift, als z.B. Eltern schulpflichtiger Kinder kaum darum herumkommen, sich einen Reim auf das zu bilden, was ihre Kinder in der Schule lernen).

Wer ist betroffen?

Ob man will oder nicht, von der Reform mindestens mitbetroffen sind weite Teile der schriftkundigen Bevölkerung, wenn auch in einem viel geringeren Ausmass, als es die öffentliche Debatte glauben macht. Wer Rang und Namen hat, schreibt eh wie er will. Wir ändern – in vielen Fällen doch eigentlich auch (Notizen, Karten und private Briefe, Flyer, E-Mail, Chat und SMS). Das stört normalerweise niemanden, freut hingegen nicht wenige und v.a.: Es funktioniert. Schreibende und Lesende verstehen sich – oder auch nicht, aber dann sind in der Regel nicht ‘private’ orthographische Varianten schuld. Und für die andern Fälle oder Situationen (darunter Schule und Ausbildung, Verkehr mit Ämtern, Publikationen) gibt es ja den Duden, Band 1, jetzt in der 23. Auflage 2004.

Der Rahmen

Die Ausgangslage ist bekannt, die Sache selber womöglich nicht mehr

so sehr (s.u.). Am 1.7.1996 unterzeichneten RegierungsvertreterInnen aus den deutschsprachigen Ländern in Wien eine zwischenstaatliche Erklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung.³ Das neue Regelwerk basiert auf umfassenden, seit den 70er-Jahren laufenden Arbeiten von Fachleuten⁴ und auf der Beurteilung von Expertenvorschlägen durch eine zwischenstaatliche Fach-Kommission, in der auch die Schweiz vertreten ist. Die Umsetzung der Rechtschreibreform begann per 1.8.1998. Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hat im Juni 2004 den Beschluss gefasst, den Übergangszeitraum für die Rechtschreibreform, wie mit Österreich und mit der Schweiz vereinbart, per 31. 7.2005 enden zu lassen. Das bedeutet: Bis zum 31.7.2005 existieren die alte, 1901 beschlossene und 1902 eingeführte Orthographie-Norm und die neue Rechtschreibung nebeneinander. Ab 1.8.2005 soll die reformierte Orthografie in Schule und öffentlicher Verwaltung verbindlich gelten.

Gegner und Befürworter

Die Positionen sind bezogen. Zu den erklärten Gegnern der neuen Rechtschreibung gehören SchriftstellerInnen, darunter grosse Namen wie Günther Grass, Martin Walser und, omnipräsent, Adolf Muschg. Schon früh von der neuen Rechtschreibung abgewendet hatte sich die Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), dann auch die Süddeutsche Zeitung. Dazu kommen jetzt die Verlage Spiegel und Springer. Die Schweizer NZZ fährt bekanntlich eine eigene Linie zwischen alt und neu, und das tun auch andere Blätter. Zurück zur alten Rechtschreibung will jetzt auch – als erste und bisher einzige deutsche Stadt – die Stadtverwaltung Braunschweig (Yahoo!-Nachrichten vom 1.9.04). Unter den Befürwortenden sind, neben dem Duden und den amtlichen

Trägern der Reform, ein grosser Teil der SprachexpertInnen sowie z.B., und das ist wichtig, der Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz (LCH). – Und was sagt das gemeine Volk?

Umfragen

Im letzten Monat (August 04) überboten sich die Zeitungen und Zeitschriften gegenseitig mit “repräsentativen” Umfragen zur Rechtschreibreform.⁵ Für Deutschland konnte man etwa lesen: “75% der Bundesbürger sind für die alte Rechtschreibung” (Forsa-Umfrage im Auftrag von RTL, 506 Befragte). Oder: “55% der Bundesbürger sind gegen die Rechtschreibreform, nur 38% wollen an den neuen Schreibregeln festhalten” (Umfrage des Magazins “Stern”, 1001 Befragte). Oder, etwas differenzierter: “Nur 15 Prozent der Befragten wollen auch künftig nach den neuen Regeln schreiben. Am liebsten völlig zur alten Rechtschreibung zurückkehren würden 29 Prozent, nur sinnvolle Teile der Reform übernehmen wollen 28 Prozent. Für ein gleichberechtigtes Nebeneinander von alten und neuen Regeln plädierten 27 Prozent.” (Polis-Umfrage im Auftrag der dpa, 1000 Befragte). Eine Umfrage des Luzerner Instituts für Markt- und Sozialforschung “Link” in der Deutschschweiz ergab: 38% der Befragten lehnen die neue Rechtschreibung ab, 34% wollen sie beibehalten und 22% möchten eine noch weitergehende Reform.

Gemeinsam ist diesen Umfragen eigentlich nur, dass sich die Gewichte in Abhängigkeit vom Alter und von der Bildung der Befragten leicht verschieben: Tendenziell sind unter den jüngeren Befragten mit höherer Bildung mehr BefürworterInnen der Reform, wohingegen ältere Befragte und/oder solche mit einer Grundausbildung die Reform eher ablehnen. Ansonsten aber zeigen diese Umfragen nicht zu-

letzt, dass es einen grossen Unterschied macht, ob man sich für oder gegen “die alte Schreibung”, für oder gegen “neue Regeln” oder für oder gegen “die Rechtschreibreform” aussprechen muss. Offenbar variiert der prozentuale Anteil der GegnerInnen je nach Frage zwischen weniger als 30% und über 50 %.⁶ Mehrheiten lassen sich recht leicht arrangieren. – Mehrheiten wofür eigentlich? In den hier angeführten Umfragen wurden konkrete Fragen z.B. nach der Schreibung eines Wortes oder einer bestimmten Regel gar nicht gestellt...

Pro- und Kontra-Argumente

Gemäss den Standard-Argumenten der Gegnerschaft sind die neuen Regeln mindestens in Teilen inkonsequent und unsystematisch. Auch führten die Eingriffe zu einer Reduktion von Bedeutungsnuancen. Ausserdem handle es sich um eine Reform ‘von oben’, ausgeheckt in Hinterzimmern und durchgeführt unter Ausschluss der Öffentlichkeit. Die Befürwortenden halten dem entgegen, dass sich der Vorwurf der Willkürlichkeit schon gegen die alten Regeln richtete und dass gerade dieser Vorwurf der Anlass für die Reformarbeiten war. Inkonsequenzen seien in Kauf zu nehmen, weil konsequentere Vorschläge zu stärkeren Eingriffen ins gewohnte Schriftbild führen würden, was sich nicht durchsetzen lasse. Von einer Reduktion von Bedeutungsnuancen könne nicht die Rede sein, höchstens vom Wegfallen eines Wörterbucheintrags. Im Übrigen sei das ganze Unternehmen immer transparent gewesen und Kritik hätte viel früher geübt werden müssen; jetzt, auf der Ziellinie des Marathons, sei es dafür zu spät.

Merkmale der Reform

Was hat sich mit der Reform von



Collezione di francobolli australiani.

1996 überhaupt verändert? Die Neuregelung betrifft alle Bereiche der Rechtschreibung, aber nicht alle in gleichem Ausmass.⁷ Insgesamt sind die Auswirkungen aufs Schriftbild minimal: "98 Prozent der Wörter eines beliebigen Texts sind nicht betroffen", hält Matthias Wemke von der Mannheimer Duden-Redaktion in einem Interview noch einmal fest (Coop-Zeitung vom 1.9.04).

Sehr gering sind die Veränderungen bei den *Laut-Buchstaben-Zuordnungen*, zumal in der Schweiz, weil es bei uns ja kein Eszett gibt. Bleiben Wörter wie *Känguru* (früher *Känguruh*), *rau* (*rauh*) und *behände* (*behende*) – aber wie häufig braucht man solche Wörter schon?

Die *Getrennt- und Zusammenschreibung* war früher sehr kompliziert (weil sie vor der Reform gar nie generell geregelt war, was zu sehr vielen Einzelfallregelungen führte) – und sie ist es heute immer noch. Zwar gibt es jetzt den Grundsatz, wonach Wortgruppen getrennt geschrieben und Zusammensetzungen zusammengeschieden werden, aber die Unterscheidung zwischen Wortgruppen und

Zusammensetzungen ist nicht immer eindeutig möglich. So kommt es zu einer stattlichen Anzahl von Regeln, die dennoch nicht alle Fälle abdecken können. Immerhin: Getrenntschreibung ist jetzt der Normalfall. Grundsätzlich als Wortgruppen angesehen und deshalb getrennt geschrieben werden jetzt z.B. *Acht geben* (früher *achtgeben*), *Halt machen* (*haltmachen*), *Pleite gehen* (*pleite gehen*). Der *Bindestrich* ist aufgewertet worden. Beispielsweise kann er dazu verwendet werden, unübersichtliche Zusammensetzungen durchsichtiger zu machen, z.B. *Ich-Sucht* (neben *Ichsucht*), *Desktop-Publishing*, *Schwarz-Weiss-Aufnahme* (neben *Schwarzweissaufnahme*).

Die Regeln beim *Apostroph* sind moderat und liberal, z.B. kann man einen Apostroph setzen, wenn Wörter der gesprochenen Sprache mit Auslassungen schriftlich wiedergegeben werden und sonst schwer lesbar sind: *Wie du's haben willst*. Schreibungen wie *wie gehts?*, *das glaub ich nicht* und *so machen wirs* sind demnach aber auch möglich.

Im Bereich der *Gross- und Klein-*

schreibung bleiben die bisher gültigen Grundregeln bestehen; progressivere Vorschläge wie die 'gemässigte Kleinschreibung' konnten sich bekanntlich nicht durchsetzen. Neu ist u.a., dass die Bezeichnungen von Tageszeiten nach Adverbien wie *gestern*, *heute*, *morgen* jetzt als Substantive angesehen und deshalb gross geschrieben werden, also etwa *vorgestern Nacht*, *heute Nachmittag*, *morgen Mittag*. Grossschreibung gilt jetzt konsequenter auch dann, wenn Adjektive und Partizipien als Substantive gebraucht werden: *das Folgende ist geplant*, *etwas auf Englisch sagen*, *der Einzelne*. Im Allgemeinen schaffen die Neuregelungen in diesem Bereich mehr Klarheit.

Grössere Freiheiten bringt die Reform bei der *Zeichensetzung*: Bestimmte Regeln, z.B. 'Zwei mit *und* verbundene vollständige Hauptsätze sind durch ein Komma zu trennen.', müssen jetzt nicht mehr befolgt werden; wer will, kann aber nach wie vor ein Komma setzen. Analoges gilt z.B. auch für Infinitivgruppen: *Wir empfehlen [,] dem Vorschlag zu folgen*.

Erheblich vereinfacht wurde schliesslich auch die *Worttrennung am Zeilenende*. Zentral ist, dass man jetzt alle Wörter konsequent nach Sprechsilben trennen kann, auch wenn das – vor dem Hintergrund der alten Schreibung – z.T. noch immer etwas fremd wirkt; z.B. *Na-ti-o-nen*, *ii-bel*, *Hus-ten*. Ausserdem gibt es bestimmte Varianten, z.B. *ei-nan-der* oder *ein-an-der*, *in-te-res-sant* oder *in-ter-es-sant*.

Fazit: Grundsätzlich wird mit der Reform eine Vereinfachung der Rechtschreibung erreicht. Die Neuregelung hat weniger Regeln, und einige davon lassen sich konsequenter anwenden als früher. Damit gibt es jetzt auch weniger Ausnahmen. Andererseits werden mehr Wahlmöglichkeiten zugestanden. Aus der Perspektive des Lernens und Lehrens (der Erst- und von Fremdsprachen)

kann man deshalb nur zum Schluss kommen: Die neue Rechtschreibung müsste leichter lernbar sein.

Konflikte und Kompromisse

Das heisst nun freilich nicht, dass die neue Rechtschreibung eine perfekte Lösung wäre. Eine 'perfekte' Lösung (im Sinne der konsequenten Befolgung eines Prinzips der Rechtschreibung, z.B. des Lautprinzips) wäre zwar durchaus möglich, ginge aber zu Lasten anderer Prinzipien (z.B. des Stammprinzips) und wäre nicht durchsetzbar, weil sie erhebliche Eingriffe ins Schriftbild mit sich brächte. Also kommt man nicht um Kompromisse bzw. um die Befolgung von mehr als nur einem Rechtschreibprinzip herum. Z.B. wäre rein von der Aussprache der isolierten Wortform her (Lautprinzip) auch eine Schreibung wie *ich trente* (analog zu *Rente*) denkbar – und für das Schreibenlernen sogar eine Erleichterung. Geschrieben wird aber *ich trennte*, wegen des Zusammenhangs mit der Wortform *trennen* (Stammprinzip), was umgekehrt eine Erleichterung für das Lesen ist. Gerade die Befolgung des Stammprinzips kann indessen zu dem führen, was Kritiker der Reform gerne "legalisierte" oder "suggerierte Volksetymologie" nennen. Berühmt-berechtigte Beispiele sind *verbläuen* (früher *verbleuen*) und *Tollpatsch* (*Tolpatsch*).⁸

Bilanz und Ausblick

Seit 1998 lernen Millionen von SchülerInnen in Deutschland, in Österreich, in der Schweiz und in Liechtenstein die deutsche Rechtschreibung nach neuen Regeln, und das offenbar mit gutem Erfolg. Auch haben in diesen Ländern die Lehrmittelverlage auf die neue Rechtschreibung umgestellt, und die meisten Sachbücher erscheinen heute eben-

falls in neuer Orthografie. So gesehen wird man die Position der Erziehungsbehörden, wonach es heute nur noch darum gehen kann, einen laufenden Prozess abzuschliessen, nicht nur verstehen, sondern teilen. Wer dagegen die neue Rechtschreibung in Bausch und Bogen verwerfen will, muss sich fragen lassen, was denn die Alternative wäre: Eine Rückkehr zur Rechtschreibung von 1902 kann ja wohl nicht sein.

Die Frage ist, ob es (jetzt noch) eine Position zwischen alt und neu geben kann. Die *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung*, bis dato eine der prononciertesten Gegnerinnen der Reform, hat kürzlich einen Vorschlag für eine reduzierte Reform gemacht, bei der nur Teile des neuen Regelwerks übernommen würden (vgl. die ZEIT, 2.9.). Im Interesse einer breiteren Akzeptanz des Reformwerks wäre es sicher wünschbar, wenn dieser Vorschlag ohne Beissreflexe und Rechthaberei sachlich diskutiert würde. Der Duden 2005 wird trotzdem erscheinen, und wohl noch nicht in Ko-Edition mit der Akademie.

Derzeit sieht es so aus, als ob wir künftig und vermutlich noch weit über den 1.8.2005 hinaus mit mehreren Rechtschreibungen leben müssten, die nebeneinander existieren – was ja weder neu noch wirklich ein grösseres Problem ist. In Schule und (mit kleinem Fragezeichen) Verwaltung wird sich die neue Rechtschreibung mit ziemlicher Sicherheit weiter durchsetzen und ab dem 1.8.2005 verbindlich sein.

Anmerkungen

¹ So Horst Sitta in der NZZ vom 23.8.04 und Peter Gallmann im Ziischtigclub vom 31.8.04.

² So z.B. die EDK in einer Kurzinformation vom 17.8.04 zur Reform der deutschen Rechtschreibung.

³ Unterschrieben wurde die Erklärung von Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein sowie von Belgien, Italien, Rumänien und Ungarn, wo Deutsch eine Minderheitensprache ist (speziell zur Schweiz

vgl. das EDK-Dossier 42, 1996).

⁴ Vgl. z.B. die Vorschläge zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung, hrsgg. vom Internationalen Arbeitskreis für Orthographie, Tübingen: Narr, 1993.

⁵ Quellen der hier zitierten Umfragen, für Deutschland: dpa, sda und Mediendienst der Schweizer Kommunikationsbranche (verschiedene Meldungen im August 04); für die Schweiz: Coop-Zeitung vom 25.8.04.

⁶ Nimmt man die allgemeineren Probleme von Umfragen hinzu (Kontextualisierung und Ausbalancierung der Fragen, Art und Anzahl der Antwortmöglichkeiten, Zusammensetzung der Stichproben), wird man die Ergebnisse noch vorsichtiger betrachten.

⁷ Der folgende Streifzug durch die einzelnen Regelungsbereiche stützt sich auf: Duden, Bd. 1 (23. Aufl., 2004); Dittmann, J. (1999): Die neue Rechtschreibung. Planegg: STS Verlag; Schaefer, B. (Hrsg., 1999): Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Frankfurt/M.: Lang; Klott, K. et al. (1997): Orthographie neu. Ismaning: Hueber; Püschel, U. (1996): Duden. Wie schreibt man jetzt. Mannheim: Dudenverlag; Heller, K. (1996): Rechtschreibung 2000. Stuttgart: Klett.

⁸ Während *verbläuen* mit *blau*, *blaue Flecken vom Schlagen* ursprünglich nichts zu tun hat, 'heute' aber offenbar damit assoziiert und deswegen mit "äu" geschrieben wird (immerhin weist der Duden ein Literaturzitat aus dem 18. Jahrhundert mit der Schreibung "äu" nach), lässt sich die heutige Schreibung *Tollpatsch* durch die gängige Assoziation "leicht verrückter Mensch" (*toll*, *Tollwut*) rechtfertigen, auch wenn für *Tolpatsch* eine ungarisch-österreichisch-deutsche Wortgeschichte nachgewiesen ist (*talp*: Sohle, Fuss; *talpas*: Spitzname für den ungarischen Fusssoldaten, schliesslich: (österreichischer) Soldat, der eine unverständliche Sprache spricht).

Thomas Studer

ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.

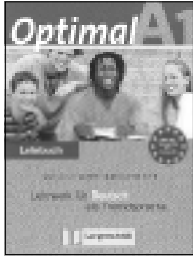


Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

MÜLLER, M. / RUSCH, P. / SCHERLING, TH. / WERTENSCHLAG, L. / LEMCKE, CHR. / SCHMIDT, R. / SCHMITZ, H. (2004): *Optimal A 1*, Langenscheidt.



In dieser Besprechung soll versucht werden, drei neuere DaF-Grundstufenlehrwerke für Erwachsene einander gegenüberzustellen, von denen zwei schon ausführlicher in "Babylonia" rezensiert worden sind: "Passwort Deutsch", Band 1- 4 (Verlag Klett) in Nr. 2003/3-4, S. 98 f., und "Dimensionen", Band 1 und 2 (Verlag Hueber) in Nr. 2004/1, S. 83 f. Der jetzige Bericht ist deshalb zunächst der Präsentation von "Optimal 1" gewidmet, wobei Parallelen und Unterschiede zwischen den drei Lehrmitteln in ausgewählten inhaltlichen und grammatischen Themenbereichen, in ihren Einführungs- und Übungsmethoden sowie in einer Übersicht über die Zusatzmaterialien aufgezeigt werden sollen. Trotz des Rückgriffs auf konkrete Beispiele wird der angestrebte Vergleich notgedrungen subjektiv eingefärbt sein und Vorlieben der Rezensentin nicht verbergen können.

"Optimal A1"
"Optimal" tritt die Nachfolge von "Moment mal!" an, das 1996 auf dem Markt erschienen war. Entstanden ist ein deutlich modernisiertes Lehrwerk, selbst wenn die Gesamtanlage und mehrere Texte und Bilder übernommen wurden. Dabei hat das Autorenteam, ergänzt durch neue MitarbeiterInnen für spezifische Aufgaben, vor allem das Lernkonzept überdacht, präzisiert und für den Benutzer transparenter gemacht. Dieses lässt sich kurz zusammengefasst so beschreiben: Stärkung des anwendungsorientierten Ansatzes (u.a. durch wirklich-

keitsnähere Texte, Konzentration der Grammatik auf erlernbare Formen und Strukturen in angemessenen "Portionen", durch erweiterte Ausspracheschulung und ein gezieltes Training der Sprechfertigkeit); intensivere Stützung des Spracherwerbs (u.a. durch eine Steigerung der integrierten Wortschatzarbeit und systematische Rückschauen auf das Gelernte); grössere Ruhe im visuellen Konzept. Dadurch können drei Lektionen eingespart und ein abschliessender Modelltest eingefügt werden. Ein zentraler Aspekt von "Optimal 1" ist die konsequente Ausrichtung auf die Niveaustufe A1 des Referenzrahmens, die möglichst effizient erreicht werden soll.

"Optimal" im Vergleich zu "Passwort Deutsch" und "Dimensionen" Themenbereiche und Texte

Natürlich lässt sich an den grossen Themen (Essen, Wohnen, Kleidung, Gesundheit/Krankheit usw.) in einem Grundstufenlehrwerk nicht viel ändern, dennoch sind Unterschiede zu beobachten. Verteilt auf viele kürzere Einzelszenen, bindet "Passwort Deutsch" die Alltagssituationen jeweils in einen landeskundlichen Kontext ein, in dem Informationen in beschreibender Form vermittelt werden. Die Autoren von "Dimensionen" verzichten dagegen auf einen Durchgang durch die traditionellen Themen und integrieren diese in sog. "Lernstationen" (Kontakte, Reise durch D-A-CH und andere Länder, Alles Mozart, Kommunikation im Alltag). Im Zentrum steht dabei häufig der interkulturelle Vergleich, das Nachdenken über kulturelle Werte und Ausdrucksformen im fremden wie im eigenen Land. Auch "Optimal" kombiniert Landeskunde mit den allgemeinen Themen; sorgfältigst wird auf eine ausgewogene Information durch die Situierung der Texte in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern geachtet; nur wenige Themenbereiche bleiben ohne landeskundliche Einbettung. Ton und Inhalt der Texte werden

im Lauf der Lektionen zunehmend persönlicher und konkreter (cf. die nachfolgenden Bemerkungen zum Charakter von Lehrbuchtexten). Da erstaunt es eigentlich, dass Besonderheiten aus den D-A-CH-Ländern kaum thematisiert und nicht zu interkulturellen Entdeckungen genutzt werden.

Genauso wichtig für die Begegnung mit der fremden Kultur erscheinen mir indirekte Informationen, die sich aus der Authentizität der Texte ergeben. Hier haben sich die Autoren von "Optimal" um grössere Natürlichkeit bei den Hör- und Lesetexten bemüht, am erfolgreichsten bei beschreibenden und dialogischen Textformen; dennoch wollten sie wohl auf "gemachte" Lehrbuchtexte (erkennbar an der relativen Beliebigkeit bzw. Austauschbarkeit der Situationen) nicht ganz verzichten. Zum Vergleich: In "Passwort Deutsch" wirkt die Textwahl stärker vom Nutzen für die grammatische Einführung bestimmt, während "Dimensionen" bewusst von den - kaum bearbeiteten und daher oft recht anspruchsvollen - Texten ausgeht und aus diesen den grammatischen Stoff ableitet.

Erarbeitung der Sprachlichen Mittel

Viele moderne DaF-Lehrwerke verweisen auf ihre "sanfte" oder "kleinschrittige" grammatische Progression - "Optimal" und "Passwort" bedienen sich ebenfalls dieser Etiketten, allerdings mit Nuancen. In "Passwort" werden die neuen grammatischen Phänomene sehr rasch aus einem, maximal zwei kürzeren Einführungstexten herausgefiltert und in mehreren kleinen Übungen trainiert; ein erneuter Input durch Zusatztexte, die Aspekte des Einführungstextes auffüllen, bieten den Rahmen für weitere sprachliche Übungen. Demgegenüber bietet "Optimal" einen reichen Input, bevor die sprachliche Auswertung erfolgt. Dafür stehen dem Lerner genügend Zeit und Raum auf den übersichtlich gestalteten Seiten zur Verfü-

gung, um selbst entdeckendes Lernen zu fördern. Das angekündigte kleinschrittige Vorgehen ist stattdessen in der engen Verzahnung zwischen Input im Lehrbuch und Übungen im Arbeitsbuch zu finden und kann jeweils den Bedürfnissen der Lerner angepasst werden. Auf Selbstentdeckung zielt auch “Dimensionen” ab, wobei anzumerken ist, dass sich alle drei Lehrwerke auf ihre Weise bemühen, die grammatische Terminologie auf ein Minimum zu beschränken. Die so gewonnene Zeit kommt der Arbeit mit dem Wortschatz zugute, der in “Optimal” schon sehr früh in zusammenhängenden Ausdrücken trainiert wird. “Passwort” befolgt diesen Ansatz nicht ganz so konsequent, während “Dimensionen” dem Wortschatz und besonders der Wortbildung grosse Aufmerksamkeit widmet, jedoch weniger auf die Verbindung zur Grammatik abhebt.

Einige Beispiele mögen das verdeutlichen. Natürlich wohnt auch der Wahl einander entsprechender Grammatikkapitel eine gewisse Willkür inne: Trotz dem gemeinsamen Lernziel Niveau A 1 des Europäischen Referenzrahmens ist die Gewichtung einzelner grammatischer Phänomene nicht bei allen drei Lehrwerken gleich, so dass diese mit Varianten auf die Anfängerbände verteilt werden. Zwar haben pragmatische Unterrichtserfahrung sowie Erkenntnisse aus der Spracherwerbserforschung inzwischen dazu geführt, dass eine gewisse “logische” Abfolge der Präsentation respektiert wird. Unterschiede ergeben sich jedoch aus der Berücksichtigung wichtiger kommunikativer Ziele. Zum besseren Verständnis sei hier die Behandlung des Dativs und des Perfekts vorgestellt, die in der Spracherwerbserforschung immer wieder untersucht werden. So hat man beobachtet, dass frankophone Lerner erst ziemlich spät die syntaktische Verwendung des Dativs beherrschen. Für die Perfekt-

formen hat es sich gezeigt, dass eine verfrühte Einführung die vorausgehende Assimilation von Modalverb und Infinitiv (wieder) destabilisieren

kann, während die Einführung des Präteritums von der des Perfekts deutlich abgesetzt werden sollte, um auch hier Verwechslungen zu vermeiden.

Übersicht: Einführung Dativ

Optimal 1 (L 1 - 12)	Passwort Deutsch 1 (L 1 - 6)	Dimensionen 1 (Lernstation 1 - 5)
Elementare Lokal- und Zeitangaben mit erkennbaren Dativformen als feste Ausdrücke ab L 1	Elementare Zeitangaben mit erkennbaren Dativformen als feste Ausdrücke ab L 2	Einführung der Personalpronomen (Dat.+Akk.) anhand der Themen: Feste/ Einladung/ Geschenke in L 4
Artikelwörter und Substantive im Dativ mit einigen der gebräuchlichsten Präpositionen in L 6		
Personalpronomen im Dativ anlässlich des Themas: Party/Einladung in L 9		
Lokalgänzungen (“Wechselpräpositionen”) mit Dat.+Akk. in L 10	Lokalgänzungen im Dativ nicht thematisiert; Einführung des Dativs auf Band 2 verschoben	Ausführliche Betrachtung von Lokalgänzungen (mit Artikelwörtern im Dat.+Akk.) sowie Temporalergänzungen (Dat.+Präp.) in L 5

Übersicht: Einführung Perfekt

Optimal 1 (L 1 - 12)	Passwort Deutsch 1 (L 1 - 6)	Dimensionen 1 (Lernstation 1 - 5)
Einführung auf zwei Lektionen verteilt (L 7 und L 8) anhand von persönlichen Berichten über vergangene Erlebnisse (Tagebuch, Interview)	Einführung in L 6 anhand eines persönlichen Berichtes (Brief) über vergangene Ereignisse	Ab L 1 ausgesuchte Formen für den kommunikativen Gebrauch (Reflexion über den eigenen Lernweg)
Lange Übungsphase mit festen Ausdrücken	Kurze Übungen und Transfer auf persönliche Situation	Ab L 2 weitere gebräuchliche Formen rezeptiv
Fokus auf Formen und Syntax (Satzklammer)	Fokus auf Formen; Hinweis auf Syntax (Satzklammer) nur im grammatischen Überblick am Ende der Lektion	Einige Formen in einem adaptierten Brief in der zentralen L 3 über Mozarts Leben
Mischung regelmässiger und unregelmässiger Verbformen; Akzent für produktiven Gebrauch auf regelmässigen Partizipien	Regelmässige und unregelmässige Verbformen sofort gemischt	Generelle Einführung auf Band 2 verschoben (L 8); Einführung des Präteritum (regelmässige Verben) anhand der Textsorte: Lexikonbiografie (L 3)
Perfektbildung mit “haben” und “sein” (L 8)		

Übersicht: Thema “Sprachen lernen”

Optimal 1 (L 1 - 12)	Passwort Deutsch 1 (L 1 - 6)	Dimensionen 1 (Lernstation 1 - 5)
<i>Kursbuch</i> L 6: komplett dem Thema gewidmet	Vereinzelte Hinweise auf Lernstrategien	Als lernpsychologischer Grundsatz allen Lektionen inhärent
<i>Arbeitsbuch</i> : Rückschau über den Lernstoff, um Kann-Beschreibungen (Selbsteinschätzung) vorzubereiten		Reflexionen zum eigenen Lernweg am Ende jeder L; systematischer Aufbau von Lernstrategien in allen Bereichen und Fertigkeiten
In einigen Kapiteln des <i>Arbeitsbuches</i> : Training der Kurssprache	Rubrik “Im Deutschkurs”: Einüben von Ausdrücken zur Benutzung im Kurs (L 1 - 4)	
Letztes Kapitel <i>Arbeitsbuch</i> : Trainingstest auf dem Niveau von “Start 1”; vorausgehende Reflexion über das eigene Prüfungsverhalten		
<i>Testheft</i> : Lernfortschritts-tests für alle Kompetenzen mit Lösungsschlüssel zur eventuellen Selbstevaluation		

Entwicklung der Fertigkeiten

Der Vergleich über die Aufmerksamkeit, die dem Lernprozess der Schüler in den drei Lehrwerken gewidmet wird, findet seine Entsprechung in der Gewichtung der Fertigkeiten, die den Spracherwerb stimulieren und fördern sollen. Ähnlich wie “Dimensionen” misst “Optimal” dem Hörverständnis insgesamt sowie der Phonetik und Ausspracheschulung im einzelnen grosse Bedeutung bei. Beide Lehrwerke haben sich dafür der Mitarbeit von Fachkräften versichert, wobei jede Lernstation von “Dimensionen” ein eigenes Kapitel “Wie klingt die Sprache?” enthält und bei ‘Optimal’ in jedem Lehrbuch-Kapitel eine Seite der Aussprache gewidmet ist. “Passwort Deutsch” konzentriert sich dagegen pro Lektion auf ein spezifisches Ausspracheproblem, eingeübt nach dem Prinzip von Hören und Nachsprechen, bei sparsamster Dosierung von Erklärungen, und belässt weiterhin dem Hörverstehen weniger Raum - ganz im Unterschied zu “Optimal”, wo die Lerner gerade in den

noch gestützt durch eine Lese-Aufgabe. Erst im Anschluss an eine solche intensive Vorbereitung geht man zu den produktiven Fertigkeiten, vor allem dem Sprechen, über. Auch Schreibkompetenz wird systematisch anhand von Textsorten aufgebaut, die sich sehr genau an den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens orientieren: vom Erstellen von Listen und Ausfüllen von Formularen über themengebundene Notizen sowie Minitexte nach Modellen bis zu kurzen persönlichen Mitteilungen (E-mails, Postkarten). Die Autoren von “Passwort Deutsch” sehen Schreiben auf dieser Stufe vor allem funktionell: zum Ausfüllen von Grammatiktabellen als Mittel der Bewusstmachung oder zur Auswertung von Lesetexten, privilegieren ansonsten aber das Sprechen. “Dimensionen” schliesslich legt wie “Optimal” grossen Wert auf Hör- und Leseverstehen als Grundlage für die produktiven Fertigkeiten. Schreiben erscheint dabei in den verschiedensten Übungsformen, zum Erwerb ei-

ersten Lektionen viel Zeit mit dem verstehenden Hören verbringen, oft

Teile der Lehrwerke

Optimal 1 (L 1 - 12)	Passwort Deutsch 1 (L 1 - 6)	Dimensionen 1 (Lernstation 1 - 5)
Lehrbuch, dazu: Audio-Kassetten oder Audio-CD's	Kurs- und Übungsbuch in einem Band, dazu: Audio-Kassette oder Audio-CD	Kursbuch, dazu: CD mit Sprechübungen
Arbeitsbuch, dazu: Lerner-CD		
Online-Projekte	Online-Materialien	Online-Informationen
Testheft mit Audio-CD		Magazin mit Bildern und Texten
Glossare deutsch + englisch / französisch / italienisch / spanisch	Wörterheft	
<i>angekündigt</i> : Lehrerhandbuch, dazu: Lehrer-CD-ROM	Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen und Tests	Lehrerhandbuch mit Zusatzmaterial und Vorschlägen
<i>angekündigt</i> : Lerner-CD-ROM		
<i>vorgesehen</i> : Bände A 2 und B 1 zur Vorbereitung auf “Start 2” und “Zertifikat Deutsch”	<i>verfügbar</i> : Bände 1-4; Zertifikatsband 5 in Vorbereitung	<i>verfügbar</i> : Band 2 <i>vorgesehen</i> : Bände 3 und 4 zur Vorbereitung auf “Zertifikat Deutsch”

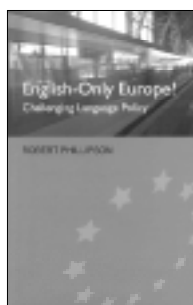
ner korrekten Orthographie, zum Verständnis grammatischer Regeln und Formen, zum Wortschatztraining, zum Ausfüllen von Lückentexten, Tabellen und Biografien und endlich zum Verfassen eigener Texte nach Vorbildern oder anhand vorgegebener Elemente. Die Ausrichtung auf den Europäischen Referenzrahmen bleibt jedoch etwas lockerer.

Der vorausgehenden Tabelle ist zu entnehmen, dass sich "Optimal" mit einer reichen Palette an Material präsentiert, das in handlichen Einzelausgaben aufgelegt wurde. Demgegenüber fasst "Passwort Deutsch" Kurs- und Übungsbuch in einem Band, aber in getrennten Teilen, zusammen. "Dimensionen" schliesslich gliedert die umfangreichen "Lernstationen" des Kursbuches in regelmässige wiederkehrende Sparten. Übungen und Aktivitäten sind so eng mit dem Input verbunden und werden so häufig mit Wahlmöglichkeiten angeboten, dass sich ein eigenes Arbeitsbuch wohl erübrigt. Und das begleitende Magazin ist mit seinen Bildern und Texten gerade nicht für systematisches Üben, sondern für einen spielerischen und eher persönlichen Umgang mit deutscher Sprache und Kultur gedacht.

Es ist zu hoffen, dass der hier versuchte Lehrwerksvergleich dem Leser einige Kriterien liefert, die ihm bei der Wahl für die eigenen Lernergruppen helfen können. Diese Gegenüberstellung wäre zu gegebener Zeit zu ergänzen, wenn die Folgebände und angekündigten Zusatzmaterialien zur Verfügung stehen.

Hannelore Pistorius, Genf

PHILLIPSON, R. (2003): *English-only Europe? Challenging Language-Policy*. London, New York, Routledge.



Robert Phillipson hat mit seinen Thesen zum linguistischen Imperialismus die fachliche Debatte um die Rolle des Englischen als Welt-sprache entscheidend mitgestaltet.¹ Nun legt der

Autor einen neuen Band vor, in dem es um ein viel diskutiertes Thema in Bezug auf Mehrsprachigkeit in Europa geht: Braucht die Europäische Union (EU) eine Leitsprache und soll diese das Englische sein? Gibt es überhaupt realistische Alternativen oder hat die kommunikative Realität diese Frage schon längst entschieden?

Phillipson entwickelt die Problemlage in fünf Kapiteln und präsentiert dann mit 45 Empfehlungen zur Sprachenpolitik eine Art persönliches Manifest. Er beginnt mit einem Überblick über die Herausforderungen für die Sprachenpolitik² der EU, der die Gefahren eines *Laissez-faire*-Zugangs betont. Dann zeichnet er material- und anekdotenreich historische und politische Dimensionen europäischer Sprachenvielfalt nach und hebt in der Behandlung der Entstehung von Nationalsprachen die jeweiligen kolonialistischen Ambitionen und verbundene Vorstellungen sprachlicher Überlegenheit hervor. Das Kapitel schließt mit Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache und Identität und zu Elementen einer supranationalen europäischen Identität. Der Autor bemüht sich hier wie in den Folgekapiteln um eine kritische Sicht der Rolle des Englischen und illustriert seine Aussagen immer wieder mit prägnanten Zitaten von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, die er in Textfenstern zusammenstellt.

Kapitel drei wendet sich globalen wirtschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen zu und stellt deren Einfluss auf die europäische Sprachenpolitik in den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Bildung dar. Dies wird mit den sprachpolitischen Maßnahmen und Richtlinien der EU kontrastiert, die in ihrer Gesamtheit als zu wenig weitreichend oder als zu unverbindlich kritisiert werden. Dies führt zum vierten Kapitel, das sich mit der kommunikativen Realität der vielsprachigen EU auseinandersetzt. Der Autor stützt sich für diese nicht eben einfache Aufgabe auf heterogene Quellen, deren Auswahl er sorgfältig begründet. Ein Überblick über den Sprachendienst der EU führt über eine aufschlussreiche Darstellung interner Kommunikationspraxis zur Feststellung, dass die aktuelle Sprachhierarchie der EU-Institutionen sich auf den einfachen Nenner "(1) English; (2) French; (3) German; (4) the rest" (S.132) bringen lässt.

Der Entwurf von Alternativen steht im Zentrum des fünften Kapitels, in dem Phillipson persönlich Stellung bezieht: Eine Entscheidung für eine Leitsprache Englisch wäre als Erfolg der "English teaching industry" zu verurteilen, da sich die EU damit nur der Kultur der dominanten Wirtschaftsordnung anschließen würde (S.151). Die Darstellung von Alternativen beginnt mit der als vorbildlich zitierten Sprachenpolitik Australiens und Südafrikas, schließt einen Überblick über existierende Rechtsmittel und Rechtsprechung im Bereich Minderheitensprachen und Sprachenrechte ein, auf den die Präsentation der Grundzüge eines "Ökosystems der Sprachen" folgt. Danach kommt der Autor zu einer interessanten alternativen Situierung der *lingua franca* Englisch. Er zeigt, dass die Entwicklung regionaler Standards die anglo-amerikanischen Normen und v.a. auch das kaum hinterfragte Ideal der muttersprachlichen Kompetenz relativieren und Va-

rietäten des Englischen etablieren könnten, die dem Ziel einer egalitären Kommunikation näher kommen. Das Kapitel endet mit einer positiven Einschätzung des Potentials von Esperanto für den Sprachendienst der EU.

Das Schlußkapitel beginnt mit einer Synthese des Gesagten, worauf eine Liste von 45 detaillierten Empfehlungen für die Sprachenpolitik, die EU-Institutionen, den Bildungsbereich und die Forschung folgt. Der schlimmste Fall nach Phillipson wäre eine Weiterführung der bisherigen *Laissez-faire*-Politik, deren Resultat der Triumph eines europäischen Pidgin-Englisch wäre, während andere europäische Sprachen zu weniger und weniger relevanten Minderheitensprachen würden. Dem gegenüber steht als positives Szenario eine EU, die sich verbindlich zur Sprachenvielfalt bekennt und diese im Rahmen einer aktiven Sprachenpolitik fördert und erhält. Dies ist der gemeinsame Nenner der erwähnten Empfehlungen, die hier nicht im Detail diskutiert werden können. Phillipson spricht sich vehement für Anstrengungen zu einer möglichst weitreichenden Beibehaltung der Mehrsprachigkeit in den Institutionen der europäischen Union aus. Was die politisch sehr sensible Frage der internen Sprachpraxis der EU anlangt, schlägt er vor Esperanto als Mittlersprache ernsthaft in Erwägung zu ziehen und diese Sprache in Pilotprojekten im Schulbereich als erste Fremdsprache zu lehren.

Robert Phillipson legt ein insgesamt sehr lesenswertes und engagiertes Buch zu einer äußerst aktuellen Fragestellung vor. Er scheut sich nicht vor gelegentlich einseitiger Überzeichnung, etwa in jenen Abschnitten, die ökonomische Rahmenbedingungen behandeln und mehrheitlich Argumentationen der Globalisierungskritik wiedergeben, wie ein Blick auf die angeführten Quellen bestätigt. Auch die Behauptung, Frankreich habe "a longer, richer history of celebration of past glories, and a more elaborate

ideology of linguistic superiority, than other languages" (S.47), mag etwas zu pointiert ausgefallen sein. Dies spricht jedoch zumindest aus der Sicht des Rezensenten nicht gegen den Band, einmal weil ein Buch zu diesem Thema ohne Positionsnahme kaum denkbar ist und dann, weil der Autor auch die Gegenseite zu Wort kommen lässt.³ Die stattliche Anzahl der 45 Empfehlungen des letzten Kapitels illustriert die differenzierte Auseinandersetzung des Autors mit einer Problematik, die sich wohl tatsächlich nicht auf einen einfachen Nenner bringen lässt. Trotzdem und gerade deswegen ist der Band ein wichtiger und nützlicher Beitrag auf dem Weg zur Lösung jener Herausforderungen, die das Ziel die Mehrsprachigkeit in Europa zu erhalten mit sich bringt. Zuletzt eine Anmerkung zu Technischem: Tabellen und Textfenster sind in einem separaten Inhaltsverzeichnis leicht auffindbar, zudem enthält ein Anhang wichtige Texte zur europäischen Sprachenpolitik. Einzig der Mangel einer systematischen Bibliografie behindert die Lektüre etwas, da Quellen nur in Fußnoten zitiert werden.

Anmerkungen

¹ Vgl. dazu: PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

² Zur Klärung der Begrifflichkeit, die bei Phillipson als Übersetzungsproblem ("policy - politique - Politik" S. 18) thematisiert wird, hat kürzlich U. Ammon beigetragen. "Sprachenpolitik" bezieht sich auf eine einzige Sprache, "Sprachenpolitik" dementsprechend auf die "Stellung einer Sprache im Verhältnis zur Stellung anderer Sprachen": AMMON, U.: Sprachenpolitik in Europa - unter dem vorrangigen Aspekt von Deutsch als Fremdsprache (I), in: *Deutsch als Fremdsprache* 40/4 2003, 195.

³ Eine Gegenposition bezieht: ELS, T. v.: The European Union, its Institutions and its Languages: Some Language Political Observations, in: *Current Issues in Language Planning* 2/4 2001, 311-360.

Ingo Thonhauser
Universität Genf

WICKE, R.E. (2004): *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Hueber.



Rainer E. Wicke, lange Zeit in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen der BRD tätig, zuletzt als Fachschaftsberater für Deutsch mit Sonderaufgaben, hat jetzt die

Summe seiner Erfahrungen in einem Buch über Projektarbeit vorgelegt, die jedes Lehrwerk phantasievoll ergänzen kann. Wicke ist offensichtlich ein Mann der Praxis - weshalb er am Ende seiner Karriere noch einmal in den aktiven Schuldienst ging und dort seine Ideen und Überzeugungen auf ihre Tauglichkeit überprüfte, wovon zahlreiche Berichte aus Brünn/Brno (Tschechische Republik) und Dokumente aus der Autonomen Region Bozen/Südtirol zeugen.

Neuere Theorien aus der Spracherwerbsforschung interessieren Wicke nicht als solche, dagegen hat er viel Sekundärliteratur aus den letzten zwanzig Jahren parat, die sein beredtes Eintreten für einen schülerzentrierten Unterricht stützen. Das Buch läuft langsam an. Nach einigen behutsamen Tipps für autonomes Lernen in verschiedenen Teilfertigkeiten kommt der Autor zu seinem eigentlichen Thema, der Projektarbeit. Man hat durchaus den Eindruck, Wicke versuche zunächst, mit Vorschlägen auf traditionell eher abgegrenzten Lerngebieten (Wortschatz, Sprechen, Schreiben, Literatur) bei eventuell skeptischen Lesern Vertrauen zu gewinnen. Bei genauerem Zusehen sind aber auch da immer wieder unkonventionelle Plädoyers zu finden, z.B. für die Aufnahme "guter" Trivilliteratur in die offiziellen Lektürekansons der Gymnasien, für den Einsatz von weitestgehend authentischem Text- und Bild-

material auf den verschiedensten Niveaus, schliesslich für das progressive Einüben von Methoden der Projektarbeit, die sowohl dem "Erwerb einer gewissen Projektkompetenz" (S. 159) durch den Lehrer als auch einer zunehmenden Eigenorganisation bei den Lernenden dient.

Gemeinsamer Nenner ist dabei die Ausschöpfung der kreativen Fähigkeiten der Lernenden, deren Fantasie durch Assoziationen aller Art und einen grossen Freiraum an Betätigung angestachelt werden soll. In Erinnerung bleibt dem Leser sicher das Arbeiten mit Kassenbons und Einkaufszetteln, aus denen die tschechischen Schüler Zusammenhänge über die einkaufenden Personen erstellten und landeskundliche Beobachtungen formulierten - eine Aufgabe, die auch schon im Anfängerunterricht reizvoll sein kann.

Was hier bereits anklingt - der interkulturelle Vergleich, der bei einer genaueren Wahrnehmung des Eigenen beginnt (vgl. die Überlegungen im Anschluss an Hunfelds Prinzipien des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts S. 165) -, wird in den letzten drei Projekten zu grösseren Aufgaben ausgeweitet, die durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet sind:

- Ausgehen von der Lebenswirklichkeit der Lernenden, von ihrer unmittelbaren geografischen, historischen und kulturellen Umgebung;
- Arbeiten mit visuellen und literarischen Texten, deren Interpretation nicht festgelegt ist, sondern erst im Gespräch mit den Lernern ausgehandelt wird, ohne vorherige Festlegung des Themas;
- Einbezug aller sprachlichen Fertigkeiten, sowohl beim Erschliessen der Texte als auch in den Textproduktionen am Ende.

Die sehr persönlich kommentierten Projekte laden dazu ein, es selbst auf ähnliche Weise mit Themen zu versuchen, die sich vor Ort ergeben. Dabei verschweigt Rainer E. Wicke durch-

aus nicht, dass eine solche Form des DaF-Unterrichts ziemlich arbeitsaufwändig sein kann, aber die Begeisterung, mit der er davon berichtet, und vor allem die Qualität und Vielfalt der präsentierten Schülerproduktionen scheinen die Mühe vollauf wettzumachen.

Hannelore Pistorius, Genf

* Fremdsprache Deutsch



Heft 30/04 mit dem Thema "Deutsch in allen Fächern" ist dem Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) gewidmet. Der neue Schriftleiter, Bernd Kast, hat mit diesem Thema Josef

Leisen beauftragt, den Herausgeber des Standardwerkes "Methoden-Handbuch DFU". Aufgrund jahrelanger Erfahrung in Unterrichtspraxis und Lehrerbildung kann Leisen zeigen, wie fremdsprachiger Sachunterricht gelingen kann, scheut sich aber auch nicht, Lehrer und Schüler zu Wort kommen zu lassen, die auf Probleme, Kompromisse, Risiken oder gar zwischenzeitliche Misserfolge hinweisen. In Einleitung und Zusammenfassung sind die Artikel des Heftes auf grundsätzliche Fragen ausgerichtet; immer wieder spannend ist die hier spezifisch geführte Diskussion über das Verhältnis von Fachlernen und Sprachlernen und über die kognitiven Anforderungen, die sich dem Lernenden dabei stellen. Im Zentrum des Heftes steht ein breites Spektrum von praktischen Unterrichtsvorschlägen, den sog. "Methoden-Werkzeugen", als modellhafte Beispiele dafür, wie sogar schwierige Kapitel des Fachunterrichts in einer Fremdsprache bearbeitet werden können. So ganz nebenbei wird deutlich, dass auch der

muttersprachliche Fachunterricht von den Vermittlungsstrategien des DFU durchaus profitieren könnte.

Damit solche wirksamen Methoden und die dafür benötigten Materialien entwickelt, erprobt und differenziert eingesetzt werden können, bedarf es einer entsprechenden Lehreraus- und -weiterbildung. Das vorgestellte Projekt eines zweijährigen Studienganges an der Universität Pécs/Ungarn geht realistischerweise davon aus, dass qualifizierte Lehrer für den DFU im Moment nur über eine Zusatzausbildung gewonnen werden können. In Zukunft sollten jedoch schon den Lehramtsstudenten spezifische Studiengänge zur Verfügung stehen. Zwei weitere ungarische Universitäten haben inzwischen damit begonnen.

* PACIOTTO, C. / TOSO, F. (2004): *Il bilinguismo tra conservazione e minaccia*. Milano, Franco Angeli.



Il volume raccoglie due dei tre lavori premiati all'ultima edizione del Concorso per Studi sul Plurilinguismo, indetto dalla Provincia Autonoma di Bolzano. Il saggio di

Fiorenzo Toso è l'unico studio sistematico sul tabarchino, esito di lingue in contatto nelle isole della Sardegna sud-occidentale. Lo studio rappresenta una rigorosa analisi di tutte le componenti linguistiche e sociolinguistiche di questa lingua.

Il saggio, di carattere etnografico, di Carla Paciotto si occupa della comunità Tarahumara, la cui lingua appartiene al gruppo uto-azteco della Sierra Madre in Messico. Emerge un originale modello di educazione bilingue e biculturale atto a mantenere e rinsaldare l'uso della lingua indigena accanto allo spagnolo come lingua nazionale.

Bloc Notes

Informazioni



SKBF
Schweizerische Koordinations-
stelle für Bildungsforschung

Die Empfangsklassen: Räume der Eingliederung oder des Ausschlusses?

Institution:

Université de Fribourg, Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères (CERLE), Unité de français langue étrangère (FLE), Criblet 13, 1700 Fribourg, tél. 026 300 79 99 fle@unifr.ch, www.unifr.ch/cerle/ en collaboration avec le Département de l'instruction publique de Genève (Cycle d'orientation, Service des classes d'accueil).

Bearbeiter des Projekts:

Aline Gohard-Radenkovic, prof., directrice de l'Unité FLE (Français langue étrangère) au CERLE; Mirela Bera-Vuistiner, Cycle d'orientation de Genève; Drita Veshi, DIP, Service des classes d'accueil (SCAI), Genève.

Kontaktpersonen: Aline Gohard-Radenkovic (aline.gohard@unifr.ch)

Kurzbeschreibung des Projekts:

Die für dieses Projekt zuständigen Forscherinnen interessierten sich für die Rolle des Unterrichts in Französisch als Fremdsprache in den Empfangsklassen, den "classes d'accueil", der Genfer Sekundarstufe I (Cycle d'orientation), den Klassen also, die den erst vor kurzer Zeit in der Schweiz eingetroffenen Jugendlichen aus anderen Sprachgebieten den möglichst schnellen Einstieg in die sogenannten Normalklassen der schweizerischen Schule ermöglichen sollen. Im allgemeinen Sprachgebrauch sind die Bevölkerungsgruppen, aus denen sich diese Klassen nahezu vollständig rekrutieren, mit deutlich negativen Begriffen konnotiert: "Rückstand", "Schwierigkeit", "Lernprobleme", "Bildungsferne", "Unangepasstheit",

"Gewalttätigkeit" usw. Diese negativen Wertungen finden sich auch in den Standardvorstellungen über die Empfangsklassen wieder, und dies selbst bei den für diese Klassen zuständigen Lehrkräften, wie die Projektverantwortlichen im Rahmen von Veranstaltungen der Lehrerfortbildung hatten feststellen müssen, die sie in Genf für Lehrerinnen und Lehrer angeboten hatten, welche in den Empfangsklassen Französisch als Zweitsprache unterrichten.



CSRE
Centre suisse de coordination pour
la recherche en éducation

PISA 2000: La compréhension de l'écrit dans quatre pays francophones

Institution:

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDIP), 43, faubourg de l'Hôpital, Case postale 54, 2007 Neuchâtel 7, tél. 032 889 69 70, fax 032 889 69 71, <http://www.irdp.ch/> en coopération avec le Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique, Genève, l'Office de la statistique et de l'informatique scolaires (OSIS), Neuchâtel, ainsi que le Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), Lausanne.

Chercheurs: Anne Soussi, SRED; Anne-Marie Broi, OSIS; Jean Moreau, URSP; Martine Wirthner, IRDP

Personnes à contacter:

Martine Wirthner, IRDP
(martine.wirthner@irdp.unine.ch)

Brève description de la recherche:

La présente étude se base sur la comparaison des résultats de PISA 2000

dans quatre pays francophones, à savoir la Communauté française de Belgique, la France, la province canadienne du Québec et la Suisse romande, pour le domaine de la compréhension de l'écrit. Dans ce domaine, la composante de la langue joue le rôle primordial, d'où l'intérêt d'une comparaison des résultats obtenus par quatre pays ayant en commun la même langue - le français - comme langue d'enseignement. Il apparaît que les résultats obtenus dans les quatre pays sont assez contrastés: le Québec obtient des résultats très élevés avec peu d'écarts entre les élèves; la Suisse romande a des résultats relativement bons; la France est légèrement au dessus de la moyenne avec très peu d'écarts entre les élèves et la Communauté française de Belgique présente des résultats très médiocres et très dispersés.

ProLitteris, SSA, SUISA, SUISS-IMAGE, SWISSPERFORM, en collaboration avec la CDIP (éd.) (2004): A bon droit – Droit d'auteur et éducation. Nouvelle brochure d'information, avec CD-ROM, gratuite

Les questions qui se posent au sujet du droit d'auteur dans le domaine de l'éducation sont nombreuses. En collaboration avec la CDIP, les cinq sociétés suisses de droits d'auteur ont élaboré une nouvelle brochure d'information à l'attention du corps enseignant. Le CD-ROM intégré à la brochure contient quant à lui des renseignements complémentaires.

A l'occasion du salon Worlddidac, consacré au monde de l'éducation et qui se tiendra à Bâle du 27 au 29 octobre 2004, il sera possible de rencontrer des représentants des sociétés de droits d'auteur.

A commander auprès de la CDIP
hofstetter@edk.unibe.ch



PNR Programme Nationale de Recherche 56 Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse

La politique suisse en matière de langues a pour but, d'une part, de renforcer la compréhension entre les différents groupes linguistiques et, d'autre part, de contribuer à la construction identitaire des individus dans ses dimensions linguistiques, ainsi qu'au développement de leur compétence en langues première et autres. Le PNR 56 a pour visée de poser les fondements scientifiques de cette politique. Il comporte trois composantes majeures: la clarification des conditions juridiques et politiques d'une action en matière de politique des langues, le progrès des connaissances relatives au développement de la compétence en langues et de la capacité à communiquer, et l'examen des relations complexes entre langues et constitution de l'identité individuelle.

Détails:

http://www.snf.ch/fr/cal/rep/rep_nrp_56.asp

**Délaï pour la remise des esquisses de projet:
10 novembre 2004**

Nationales Forschungsprogramm 56 Sprachvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz

Die Ziele der schweizerischen Sprachenpolitik sind einerseits die Verstärkung des Verständnisses zwischen den Sprachgruppen, andererseits die Förderung der sprachbezogenen Identitätsbildung der Individuen und ihrer erst- und mehrsprachigen Kompetenzen. Das NFP 56 will die wissenschaftlichen Grundlagen für diese Politik legen. Es ist in drei Schwerpunkte aufgliedert: die Klärung der rechtlichen Voraussetzungen und der Rahmenbedingungen sprachpolitischer Handelns, die Aufarbeitung besserer Kenntnisse für die Förderung von Sprachkompetenzen und Kommunikationsfähigkeit und die Prüfung des Zusammenspiels zwischen Sprache und Identität.

Weitere Informationen:

http://www.snf.ch/fr/cal/rep/rep_nrp_56.asp

**Einsendeschluss für Projektskizzen:
10. November 2004**

Call for papers

4e Conférence internationale sur l'acquisition d'une 3e langue et le plurilinguisme

4. Internationaler Kongress über Erwerb von Dritt Sprachen und Mehrsprachigkeit

The fourth international conference on third language acquisition and multilingualism

Fribourg/Freiburg - Biel/Bienne

8 – 10 septembre 2005

Informations: <http://www.irdp.ch/l3>



WORLDDIDAC Basel 27-29 octobre 2004

Des spécialistes de la formation initiale et continue en provenance de plus de 25 pays présenteront, dans la Halle 1 de la Foire de Bâle, leurs nouveaux produits, services et solutions créatives pour l'enseignement moderne: une offre internationale comprenant des systèmes d'éducation et de formation, des outils d'aide à la formation, des outils techniques, des équipements et des installations, du matériel scolaire et du matériel courant, des produits d'édition et des nouveaux médias. Le salon sera accompagné de conférences, d'exposés et d'ateliers de travail sur des thèmes très intéressants auxquels d'éminents experts et des scientifiques de Suisse et du monde entier apporteront leur contribution.

Informations:

www.worlddidacbasel.com

info@worlddidacbasel.com

Vorschau 2004/05 - Programmazione 2004/05

3/2004 Le competenze di base per l'insegnante di L2
4/2004 Sprache - Beruf - Berufung
1/2005 La dimensione orale

Autori di questo numero

Simone Bersinger, Ruhbergstr. 23, 9000 St. Gallen (Simone.Bersinger@sg.ch)
Andrea Biniszkievicz, Bressanella, 6986 Novaggio (andrea.biniszkievicz@ti.ch)
Peter Blatter, Kanton und Universität Bern, ILLB 51, Muesmattstr. 29, 3012 Bern
Carla Borsetti, Via A. Baroffio 1, 6900 Lugano (iborsetti@ticino.edu)
Hans Ulrich Bosshard, Regionalsekretariat, EDK Ostschweiz, Erziehungsdepartement, Davidstrasse 31, 9001 St. Gallen (hans-ulrich.bosshard@ed-se.sg.ch)
Christine Crot, Kanton und Universität Bern, ILLB 51, Muesmattstr. 29, 3012 Bern
Germana D'Alessio, SUPSI, Servizio L2, Le Gerre, 6928 Manno (germana.dalessio@supsi.ch)
Michael Eisner-Binkert, Kreuzbuchstr. 29, 6006 Luzern (michael.eisner@edulu.ch)
Cornelia Gick Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF), Université Freiburg, Criblet 13, CH-1700 Freiburg (cornelia.gick@unifr.ch)
Claude-Antoine Héman, Kantonales Gymnasium, Baselstrasse 33, 4142 Münchenstein/BL (claude.heman@bksd.bl.ch)
Hans-Peter Hodel, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Museggstrasse 22, 6004 Luzern (hp.hodel@bluewin.ch)
Oswald Inglin, Konrektor, Gymnasium Leonhard, Kohlenberg 17, 4051 Basel (oswald.inglin@bs.ch)
Stefan Iseli, Roggenweg 2, 4922 Thunstetten (siseli@bluewin.ch)
Hans Jensen, Schulverlag blmv AG, Güterstrasse 13, 3008 Bern (hans.jensen@schulverlag.ch)
Leo Koch, via Cà d'Fund 13, 6944 Cureglia (leokoch@bluewin.ch)
Peter Lenz, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen Uni.Freiburg, Criblet 13, CH-1700 Freiburg (Peter.Lenz@unifr.ch)
Olivier Maradan, CDIP / EDK - Zähringerstrasse 25, CP 5975, 3001 Berne (olivier.maradan@edk.unibe.ch)
Zelda McKillop, Die Schweizerische Post, Personal- und Kaderentwicklung, Sprachausbildung P21, Viktoriastrasse 21, 3030 Bern (mckillopz@post.ch)
Dick Meijer, SLO, Niederländisches Institut für Lehrplanentwicklung, Postbus 2041, NL-7500 CA Enschede (d.meijer@slo.nl)
Francesca Pace, via Varesi 54, 6600 Locarno (frapa2000@hotmail.com)
Véronique Roncoroni-Arlettaz, Residenza Quadrela B, 6944 Cureglia (veronique.roncoroni-arlettaz@ti.ch)
Rolf Schärer, Gottlieb Binder-Strasse 45, 8802 Kilchberg (info@rolfschaerer.ch)
Gé Stoks, 6515 Gudo (g.stoks@idea-ti.ch)
Thomas Studer, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen Uni.Freiburg, Criblet 13, CH-1700 Freiburg (thomas.studer@unifr.ch)
Martine Tchang-George, Toblerstr. 39, 8044 Zürich (tchang@bluewin.ch)
Markus Truniger, Volksschulamt, Walchestr. 21, 8090 Zürich (Markus.Truniger@vsa.zh.ch)
Hans Weber, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)
Erika Werlen, Kanton und Universität Bern, ILLB 51, Muesmattstr. 29, 3012 Bern (erika.werlen@gmx.ch)
Gerard Westhoff, Universiteit Utrecht, IVLOS, Postbus 80127, NL-3508 TC Utrecht (g.j.westhoff@ivlos.uu.nl)

Immagini

Da sempre l'uomo ha raccolto, collezionato, classificato...

Homepage: www.babylonia-ti.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili sul sito internet.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo

6949 Comano (coordinazione)

Gé Stoks, 6515 Gudo (coordinazione)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149

2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18

1209 Genève

Jean Rüdiger-Harper, Unterer Schöttler 22

9050 Appenzell

Daniel Stotz, ZHW, St.Georgenplatz 2

8401 Winterthur

Thomas Studer, Schnydersweg 9

1794 Salvenach

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a

6500 Bellinzona

Werner Carigiet, 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena, Via Paravicini 28

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, Stabile Lanzi, via Cantonale,

CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401143•Fax 0041/91/8401144

e-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia-ti.ch

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/2004:

1400 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese

prima della fine dell'anno si rinnova

automaticamente.

Tipografia

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963

Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,

CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401142•Fax 0041/91/8401144

e-mail: idea@idea-ti.ch