

Wozu ein Sprachenportfolio?

Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version)

Günther Schneider, Universität Freiburg/Schweiz

0. Einleitung

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) wird 1999-2000 in verschiedenen Mitgliedsländern des Europarats erprobt. Alle Fassungen des ESP haben bestimmte Merkmale und Elemente gemeinsam. Mehrere Länder haben sich für ihre Pilotprojekte stark an der Schweizer Version des Sprachenportfolios orientiert, die im Entwurf schon 1996 in kleinerem Rahmen erprobt worden war.

Die Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios kann eingesehen werden unter: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>. Unter dieser Adresse finden Sie auch Informationen zur Erprobung und zur Evaluation der Erprobung.

Der Artikel geht auf folgende Fragen ein:

• Wie ist es zur Entwicklung des Sprachenportfolios gekommen?	1. Zur Vorgeschichte
• Was ist ein Sprachenportfolio?	2. Definition und Abgrenzung
• Warum ein Sprachenportfolio?	3. Gründe für die Entwicklung von Portfolios
• Welche Grundfunktionen hat das Sprachenportfolio?	4. Die zwei Grundfunktionen des Sprachenportfolios
• Welche Teile hat das Sprachenportfolio?	5. Die Teile des Sprachenportfolios
• Woher stammen die Kompetenzbeschreibungen?	6. Kompetenzbeschreibungen als Kernelemente: die Herkunft der Skalen und Niveaubeschreibungen
• Welche Merkmale sind für das Europäische Sprachenportfolio charakteristisch?	7. Charakteristische Merkmale in Kurzform
• Was bringt das Portfolio den Benutzern und was können sie einbringen?	8. Benutzergruppen
• Welche Bedeutung hat das Portfolio für den Sprachunterricht (in der Schweiz)?	9. Das Portfolio als Katalysator - seine Bedeutung für den Unterricht
• Wie kann ich mich mit dem Sprachenportfolio vertraut machen?	10. Tipps zum Einsteigen
• Wo finde ich weitere Informationen?	11. Bibliografie und Links
• Wie sehen die Instrumente im Portfolio aus?	Anhang: Beispiele

1. Zur Vorgeschichte

Der Impuls für die Schaffung eines europäischen Sprachenportfolios ging vom Symposium des Europarats zum Thema „*Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification*“ aus, das 1991 in Rüslikon stattfand. Das Symposium verabschiedete unter anderem die Empfehlungen, einen allgemeinen Referenzrahmen für das Sprachenlernen in Europa zu schaffen und auf dieser Basis ein europäisches Sprachenportfolio zu entwickeln (Schärer 1993, Conseil

de l'Europe 1993). Eine Arbeitsgruppe des Europarats hat in einer Studie die Machbarkeit eines Sprachenportfolios geprüft und Entwürfe zu Portfolios für junge Lernende und für Erwachsene ausgearbeitet. (Etude de faisabilité, Conseil de l'Europe 1996b). Parallel dazu haben schweizerische Bildungsinstitutionen als Folgeaktivität zum Symposium von Rüschlikon zusammen das Projekt „*Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse*“ lanciert, das durch die Erarbeitung von Prototypen einen Beitrag zur Entwicklung eines europäischen Sprachenportfolios leisten wollte. Das Projekt wurde von schweizerischen Bildungsinstitutionen getragen, die schon an der Vorbereitung und Durchführung des Europaratsymposiums in Rüschlikon beteiligt waren, nämlich:

- EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
- BIGA: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit
- BBW: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft
- Eurocentres
- KOST: Koordinationsstelle der Klubschulen Migros

Die wissenschaftlichen Grundlagen wurden durch ein Forschungsprojekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms *Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (NFP 33) erarbeitet. Das Forschungsprojekt trug den Titel „*Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente*“ (vgl. North/Schneider 1998). Es konzentrierte sich auf Schnittstellen im schweizerischen Bildungssystem, und zwar vor allem auf jene am Ende der obligatorischen Schulzeit, auf die kaufmännischen Berufsschulen, die Maturitätsschulen sowie auf Stufen und Abschlüsse in der Erwachsenenbildung.

Die im Projekt empirisch entwickelten Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit werden im Referenzsystem des Europarats - „*Un Cadre européen commun de référence*“ - dazu verwendet, Referenzniveaus zu definieren und zu illustrieren (Conseil de l'Europe / Council of Europe 1996a). Auf ihnen basierte auch der erste Schweizer Entwurf für ein europäisches Sprachenportfolio, der 1996 von einer Arbeitsgruppe mit Vertretern der genannten Bildungsinstitutionen und des Forschungsteams herausgegeben wurde.¹

An einer Tagung zur „*Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenzen - Modèles pour un Portfolio Langues*“ haben Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer im September 1996 in Freiburg ihre ersten Erfahrungen mit diesem Entwurf zu einem Fremdsprachenportfolio ausgetauscht und diskutiert, wie die Kompetenzbeschreibungen und Checklisten für die Bedürfnisse einzelner Lernergruppen adaptiert und erweitert werden sollten.

Eine Kurzfassung des schweizerischen Portfolioentwurfs wurde 1997 zusammen mit drei von der Arbeitsgruppe des Europarats entwickelten Vorschlägen im Sammelband „*Portfolio Européen des Langues. Propositions d'élaboration*“ veröffentlicht (Conseil de l'Europe / Council of Europe 1997a). An der Abschlussstagung zum Sprachenprojekt des Europarats „*Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*“, die im April 1997 in Strassburg stattfand, haben Teilnehmer aus vierzig Ländern über die Entwürfe für einen „*Cadre européen commun de référence*“ und für ein europäisches Sprachenportfolio diskutiert. Die Delegierten der Mitgliedländer des Europarats haben die Empfehlung verabschiedet, die entsprechenden Dokumente bekannt zu machen, die vorliegenden Portfolioentwürfe in verschiedenen Ländern und mit verschiedenen Publikumsgruppen zu erproben und das Sprachenportfolio im Jahr 2001, dem europäischen Jahr der Sprachen, europaweit zu lancieren (Conseil de l'Europe / Council of Europe 1997b).

Die Vorbereitung der Erprobung und Evaluation des Portfolios wurde durch gemeinsame Seminare der beteiligten Mitgliedländer des Europarats begleitet (Ascona, Schweiz, Januar 1998; Tampere, Finnland,

¹ Mitglieder der Arbeitsgruppe waren Michelle Bovet (EDK), Christoph Flügel (EDK), Mike Makosch (KOST), Brian North (Eurocentres und NFP33), Günther Schneider (NFP33) und Aldo Widmer (BIGA).

Mai 1998; Soest, Deutschland, November 1998). Weitere Seminare sind geplant. Die Erprobung soll im Jahr 2000 abgeschlossen werden.

In der Schweiz wird - wie in einigen anderen Ländern - in der Pilotphase vor allem der überarbeitete und erweiterte Schweizer Portfolio-Entwurf für Jugendliche und Erwachsene erprobt.

2. Definition und Abgrenzung

Das Sprachenportfolio ist eine strukturierte Sammlung von Dokumenten unterschiedlicher Art und von Beispielen persönlicher Arbeiten, die von den Lernenden zusammengestellt wird und die sie immer wieder ergänzen und aktualisieren, um ihre Mehrsprachigkeit, ihre Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, ihr Sprachenlernen, ihre Sprachkontakte und ihre interkulturellen Erfahrungen für sich selbst und für andere transparent zu dokumentieren. Das europäische Sprachenportfolio orientiert sich an dem vom Europarat entwickelten gemeinsamen „Europäischen Referenzrahmen“ für das Sprachenlernen „*Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe / Council of Europe 1996a) und ermöglicht damit Vergleichbarkeit. (Trim 1997, Christ 1997).

Das so definierte Sprachenportfolio hat manche Merkmale mit anderen Portfoliokonzepten gemeinsam, unterscheidet sich aber auch in wesentlichen Punkten von ihnen. Beispielsweise sollen auch im Europäischen Sprachenportfolio persönliche Arbeiten des Lernenden gesammelt werden, aber dies ist nur ein Typ der vorgesehenen Dokumente. Anders etwa als die Portfolios von Architekten, Künstlern oder Kunststudenten, die sich und ihr Werk mittels einer individuell gestalteten Sammelmappe vorstellen, hat das Sprachenportfolio eine vorgegebene Struktur. Dies unterscheidet es auch vom Konzept vieler pädagogischer Portfolios für Sprachen oder andere Fächer, in denen Lernende ihre individuellen Arbeiten oder Ergebnisse aus Projekten und eventuell auch die Etappen vom Entwurf bis zum fertigen Produkt zusammenstellen und damit eine Basis für eine breitere Beurteilung und insbesondere eine formative Evaluation bereitstellen. (Farr 1991, Forster/Sandoz 1996).

Von Portfolios, die ganz auf die Arbeitswelt, die Laufbahnplanung oder Stellensuche ausgerichtet sind, wie zum Beispiel das „*Schweizerische Qualifikationsbuch* (BSF/SGAB 1998), unterscheidet sich das Sprachenportfolio einerseits durch die Beschränkung auf den Aspekt der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen, andererseits dadurch, dass es nicht nur die entsprechenden Qualifikationen im Hinblick auf das Berufsleben zeigt, sondern ebenfalls eine Rolle für das Lernen und im Lernprozess spielen soll, sei es in der schulischen Ausbildung oder in der Weiterbildung. Daher ist auch der Adressatenkreis für das Sprachenportfolio breiter. Neben Vertretern der Arbeitswelt gehören dazu zum Beispiel auch Lehrpersonen und Entscheidungsträger der verschiedenen Schulstufen und Weiterbildungsinstitutionen.

Der in der Schweiz erarbeitete Entwurf eines Europäischen Sprachenportfolios ist dafür geeignet, mit Schülerinnen und Schülern ab den letzten Jahren der Sekundarstufe I sowie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II, mit Studierenden der Hochschulstufe sowie in der Erwachsenenbildung eingesetzt zu werden. Für jüngere Lernende sind in England und Frankreich altersgemässe Portfolio-Vorschläge ausgearbeitet worden.

3. Gründe für die Entwicklung von Portfolios

Mobilität und Transparenz

Erweiterte Leistungsbeurteilung

Autonomes Lernen

Die Entwicklung von Portfolios entspricht offensichtlich einem Bedürfnis. Unter wechselnden Namen wie Bildungspass, Berufsbildungspass, Kompetenzausweis, Qualifikationsbuch oder eben Portfolio werden vielerorts Konzepte für individuelle Qualifikationsdokumente entwickelt oder weiterentwickelt. Im Weissbuch der EU-Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung wird beispielsweise unter dem Titel „Einführung neuer Formen der Validation von Kompetenzen“ gefordert, die Möglichkeit für

eine „Anerkennung von Teilkompetenzen in einem flexiblen, permanenten (je nach Wunsch nutzbaren) System der Validation von Wissenseinheiten“ zu schaffen und Modelle „persönlicher Kompetenzausweise“ zu entwickeln (Kommission der EU 1995: 48).

In der Schweiz wurde von der Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung und dem Bund der Schweizerischen Frauenorganisationen als Initiative zur individuellen Weiterentwicklung in Bildung und Beruf und zur Förderung der beruflichen Flexibilität und Mobilität ein „*Schweizerisches Qualifikationsbuch (CH-Q)*“ ausgearbeitet (BSF/ SGAB 1998).

In den Vereinigten Staaten ist „Portfolio-Assessment“ zu einer Bewegung geworden und auf dem Internet mehren sich die Online-Dokumente mit und über Portfolios. Sie enthalten entweder Bibliografien, Informationen oder Anleitungen zu „Portfolio-Assessment“ in verschiedenen Fächern oder auch Sammlungen von ausgearbeiteten Lerner-Portfolios sowie Regeln und Hilfen für die Schaffung von elektronischen Lerner-Portfolios (Farr 1991, Moya/O'Malley 1994, Padilla/Aninao/Sung 1996, San Diego 1997, Mt. Edgecumbe 1997).

Bei der Entwicklung von Portfolios können ganz unterschiedliche Motive und Gründe im Vordergrund stehen. Dies sind vor allem: 1. die Forderung nach Transparenz der Qualifikationen angesichts der ständig wachsenden Mobilität, 2. die Tendenz zu einer Erweiterung der Beurteilungsformen und 3. das Postulat, autonomes Lernen zu fördern. Im Europäischen Sprachenportfolio werden alle diese Tendenzen aufgenommen und mit den allgemeinen Zielen der Sprachenprojekte des Europarats verbunden, den Wert des Sprachenlernens, der Mehrsprachigkeit und des Multikulturalismus aufzuzeigen.

Mobilität und Transparenz

Mit der wachsenden Mobilität ist in der Schweiz wie im zusammengedrängten Europa die Frage der Vergleichbarkeit und der Anerkennung von Abschlüssen und von Sprachdiplomen immer dringender geworden.

Bekanntlich ist der Informationswert von Zeugnisnoten sehr gering - ausser für Insider, die zum Beispiel das Klassenniveau, die Lehrerin, das Curriculum und die verwendeten Lehrwerke kennen. Ohne solche Zusatzinformationen bleibt völlig unklar, welche konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten zum Beispiel als „gut“ bestätigt werden. Wer weiss schon in Schweden oder Frankreich, was eine 5 in Französisch auf einem Schweizer Maturazeugnis bedeutet? Wahrscheinlich verweist eine 5 in Französisch auf dem Maturazeugnis einer Tessinerin aus Lugano kaum auf dieselbe Sprachkompetenz wie die 5 für eine Zürcher Maturandin in Französisch. Kann ein Genfer am Ende der obligatorischen Schulzeit mit einer 4 in Deutsch gleich viel mit seiner Fremdsprache anfangen wie der Luzerner mit einer 4 in Französisch? Ein „gut“ in Englisch bezieht sich vielleicht in einem Land auf einen Unterricht von zwei Jahren, in einem anderen auf sieben Jahre. Auch Charakterisierungen in Diplomen wie „Basiskenntnisse“, „Mittelstufe“, „fortgeschritten“ sind vage und mehrdeutig. Vor allem aber geben solche Kurzcharakterisierungen ebenso wie Noten keine Auskunft darüber, was denn ein Lernender tatsächlich in und mit der Sprache tun kann. Dies können nur verbale Beurteilungen und detailliertere Niveaubeschreibungen leisten.

In den vergangenen Jahren sind in Europa verschiedene Anstrengungen unternommen worden, Voraussetzungen für mehr Transparenz zu schaffen. So haben sich beispielsweise die Prüfungsinstitutionen bekannter und weit verbreiteter Sprachdiplome zusammengeschlossen, um ihre Sprachprüfungen und Diplome detaillierter zu beschreiben und vergleichbar zu machen. Mit der Definition von Referenzniveaus durch den Europarat und ihrer Verwendung im Sprachenportfolio steht eine Plattform zur Verfügung, die es allen - grossen wie kleinen Zertifikatsinstitutionen, öffentlichen wie privaten Schulen - ermöglicht, ihre Abschlüsse in Bezug auf die europäische Skala zu situieren, in einer gemeinsamen Sprache zu beschreiben und so vergleichbar zu machen. Durch die Verbreitung des Europäischen Sprachenportfolios mit seinen in vielen Sprachfassungen verfügbaren Kompetenz- und Niveaubeschreibungen soll die Mobilität in Europa und die Mobilität zwischen Bildungsinstitutionen erleichtert werden.

Erweiterte Leistungsbeurteilung

Die Portfolio-Assessment-Bewegung verdankt ihre Entstehung und ihren Erfolg dem verbreiteten Unbehagen an einer allzu einförmigen und punktuellen Leistungsbeurteilung. Die Reformen von Sprachdiplomprüfungen zielten in den vergangenen Jahren allgemein in die Richtung eines kommunikativen Testens und versuchten durch realitätsnahe, authentischere Aufgaben und durch eine grössere Zahl unterschiedlicher Subtests der Komplexität des zu Evaluierenden, d. h. der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, gerechter zu werden. Aber wichtige Bereiche wie beispielsweise landeskundliche Kenntnisse oder soziokulturelle und interkulturelle Kompetenzen bleiben, da schwer evaluierbar, in der Regel in Diplom- und Abschlussprüfungen ausgeklammert. Im schulischen Bereich lässt sich die Tendenz ausmachen, nicht mehr nur auf die Ergebnisse einer Übertrittsprüfung zu vertrauen, sondern wieder stärker z. B. Berichte der Lehrpersonen und Resultate einer kontinuierlichen Beurteilung während des Schuljahres zu berücksichtigen. Allgemein wird gegenüber der punktuellen, resultatorientierten summativen Evaluation die Bedeutung der kontinuierlichen, mit dem Lernprozess verbundenen und in den Unterricht integrierten, formativen fördernden Evaluation hervorgehoben.

Das Postulat nach einer erweiterten Leistungsbeurteilung kann sich erstrecken auf:

- eine erweiterte, umfassendere Sicht dessen, was erfasst werden soll, nämlich die gesamte komplexe fremdsprachliche und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit;
- einen erweiterten Kreis von Beurteilenden: Prüfungsinstanzen, Prüfer, Lehrpersonen, die Lernenden selbst;
- ein erweitertes Spektrum von Beurteilungsgelegenheiten, Aufgabenstellungen und Aufgabenformen;
- eine zeitliche Erweiterung: punktuelle Beurteilung zu grösseren Etappen und kontinuierliches Beobachten und Beurteilen von Entwicklungen;
- eine Erweiterung der Mitteilungs- und Feedbackformen wie Noten, Diplome, Niveau- und Kompetenzbeschreibungen, Lernberichte, Dossiers.

Im Europäischen Sprachenportfolio sollen die verschiedenen Aspekte einer erweiterten Beurteilung ihren Platz finden, um eine möglichst reiche Information zu erlauben.

Förderung des autonomen Lernens

Die Wichtigkeit des Ziels, die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern, wird heute in vielen Lehrplänen herausgestrichen. In neueren Lehr- und Lernmaterialien haben Reflexionen über Lernziele, Lernertypen und Lernstrategien sowie Übungen zum Lernen des Lernens ihren festen Platz. Die Angebote in Lernzentren und Mediatheken, die wachsenden Möglichkeiten des computergestützten Sprachenlernens und die leichte Zugänglichkeit vielfältiger Quellen im Internet bieten immer mehr Gelegenheiten für selbstgesteuertes Lernen. Werkstattunterricht, Wochenplanunterricht, Ateliers oder Projektunterricht gehören im Sinne erweiterter Lernformen, welche die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung fördern, vielerorts mehr und mehr zum Schulalltag.

Wirklich autonome Lernende sollten über den gesamten Lernprozess mitbestimmen können und mitentscheiden über: Lernziele, Methode, Lernmaterialien, Lernzeit, Lernorte, Lernpartner und die Evaluation. Noch allzu selten haben die Lernenden das Recht mitzureden und mitzuwirken, wenn es um die Beurteilung ihrer Lernerfolge und ihres Könnens geht (Richterich/Schneider 1993). Eine tief verwurzelte Vorstellung, welche Lernende oft daran hindert, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und zu autonomen Lernern zu werden, ist nach Holec (1989) die Annahme, dass die Evaluation der erworbenen Fertigkeiten ausschliesslich Sache von aussenstehenden Experten sei.

Mit dem Portfolio soll den Lernenden ein Hilfsmittel in die Hand gegeben werden, das es ihnen erleichtert, mehr Verantwortung für die Beurteilung ihres Könnens zu übernehmen, indem sie einerseits mit Hilfe von Selbstbeurteilungsinstrumenten ihre eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten selbst einschätzen und indem sie andererseits verschiedene Zeugnisse der Fremdbeurteilung sammeln und dokumentieren.

Ausserdem werden sie angeregt auszuwählen und selbst zu entscheiden, durch welche weiteren Dokumente sie ihr Sprachenlernen, ihre Sprachkenntnisse und ihre interkulturellen Erfahrungen informativ illustrieren wollen. Der frühe Umgang mit dem Portfolio kann die Schüler und Schülerinnen auf eine wachsende Autonomie und selbstverantwortetes Lernen vorbereiten.

Förderung der Mehrsprachigkeit und des Sprachenlernens

Zusätzlich zu den Zielen, die Mobilität zu erleichtern, eine transparente und informative Beurteilung der Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen und das autonome Lernen zu fördern, verfolgt der Europarat mit der Entwicklung und Verbreitung des Sprachenportfolios eine Reihe allgemeiner Ziele, die für seine gesamten Sprachenprojekte bestimmend sind. So soll die Beschäftigung mit dem Europäischen Sprachenportfolio

- dazu motivieren, Kompetenzen in mehreren Sprachen zu erwerben,
- die Lernenden ermutigen, ihre Sprachkenntnisse und kulturellen Erfahrungen zu erweitern,
- lebenslanges Sprachenlernen fördern,
- den Wert von Mehrsprachigkeit und Multikulturalismus aufzeigen und so zur gegenseitigen Achtung und Verständigung beitragen.

4. Die zwei Grundfunktionen des Sprachenportfolios

Vorzeigefunktion *Pädagogische Funktion*

Das europäische Sprachenportfolio hat eine doppelte Funktion, zum einen eine Vorzeigefunktion, zum andern eine pädagogische Funktion (Conseil de l'Europe / Council of Europe 1997b).

Die Dokumentations- und Vorzeigefunktion

Das Sprachenportfolio dient dazu, für andere möglichst umfassend, informativ, transparent und glaubwürdig zu dokumentieren, über welche Sprachkenntnisse und über welche Erfahrungen jemand als Sprecher verschiedener Sprachen verfügt. Die Instrumente im Portfolio helfen den Lernenden, für bestimmte Zwecke eine Bilanz oder eine Zwischenbilanz zu ziehen, um detailliert und international vergleichbar über den gegenwärtigen Stand, den sie beim Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen erreicht haben, Auskunft zu geben.

Es gibt viele Gelegenheiten, ein auf den aktuellen Stand gebrachtes Portfolio zu präsentieren. Beispiele sind ein Schulwechsel, der Übertritt in einer höhere Schulstufe, der Beginn eines Sprachkurses, Orientierungsgespräche bei der Berufsberatung, Qualifikationsgespräche im Beruf oder die Bewerbung für eine neue Stelle. Dies sind Gelegenheiten, bei denen es um Entscheidungen, teilweise um bedeutende Weichenstellungen geht. Adressaten des Portfolios sind in diesen Fällen Personen, welche an Entscheidungen beteiligt sind, die für die Besitzer des Portfolios wichtig sind.

Diese Adressaten sind möglicherweise vor allem an Ergebnissen einer relevanten und zuverlässigen summativen Evaluation interessiert. Für sie ist die Dokumentation von Diplomen und Zeugnissen wichtig. Dabei möchten sie in der Regel nicht nur wissen, dass diese oder jene Prüfung mit diesem oder jenem Erfolg abgelegt wurde, sondern auch, was dies bedeutet, das heisst, was jemand in und mit den jeweiligen Sprachen tun kann. Neben aussagekräftigen Prüfungen und Diplomen haben aber auch andere Informationen für solche Adressaten ihren Stellenwert. Denn Sprachlernerfolge können nicht immer durch Prüfungen oder Diplome erfasst werden. Zum Beispiel kann ein Lernender, nachdem er ein Diplom erworben hat, durch einen Aufenthalt im Sprachgebiet sehr viel dazu gelernt haben oder aber wegen fehlender Sprachpraxis viel vergessen haben. Zudem werden manche Bereiche wie beispielsweise die interkulturellen Kompetenzen nur selten durch Prüfungen erfasst. Und schliesslich gibt es

möglicherweise für einzelne Sprachen, zum Beispiel für manche Herkunftssprachen von Migranten und ihren Kindern, gar keine Prüfungsmöglichkeiten oder Sprachdiplome.

Deshalb dokumentiert das Portfolio den Stand und die Entwicklung der Mehrsprachigkeit seines Besitzers auch durch „Zeugnisse“ anderer Art. Das sind insbesondere aktualisierte Selbsteinschätzungen zu den Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen. Diese werden ergänzt durch Belege und Beschreibungen dazu, was der Lernende in und mit diesen Sprachen schon getan hat, z. B.: Schulbesuch/Studium in einer anderen Sprache als der Erstsprache, Austausch/Praktikum in einem anderen Sprachgebiet, regelmässige private Kontakte mit Sprechern einer anderen Sprache, fremdsprachliche Korrespondenz im Beruf usw. Hinzu kommen noch Informationen über die Geschichte des Sprachenlernens. Soweit es sich um das Sprachlernen in Institutionen handelt, sollten diese Informationen durch Auskünfte über die Ziele, Lehrpläne bzw. Kursprogramme konkretisiert werden. Zusätzlich können ausgewählte schriftliche Arbeiten oder Aufzeichnungen von mündlichen Produktionen des Lernenden denjenigen Adressaten, die über die entsprechende Sprachkompetenz verfügen, Gelegenheit geben, diese Beispiele selbst zu beurteilen und so die Aussagen anderer Dokumente zu überprüfen. Was ein Lernender mit dem Portfolio dokumentiert und anderen vorzeigen kann, vermittelt also ein sehr viel reicheres, aussagekräftigeres Bild, als es Prüfungen und Diplome allein tun könnten. Eine klare Struktur und Regeln für die Aufnahme von Dokumenten müssen sicherstellen, dass die Dokumentation bei allem Reichtum und aller Vielfalt der Information doch übersichtlich und für den Adressaten leicht durchschaubar bleibt.

Durch die sich gegenseitig stützenden und ergänzenden Informationsquellen und Informationsarten entsteht auch ein verlässlicheres Bild. Voraussetzung ist, dass alle Dokumente und Einträge im Portfolio transparent sind. Dies bedeutet unter anderem, dass ersichtlich und nachprüfbar sein muss, welche Person oder welche Instanz eine Aussage verantwortet und beglaubigt. Ganz wesentlich für die Transparenz ist der Bezug auf ein gemeinsames Referenzsystem, d. h. auf den „*Cadre européen commun de référence*“, und die Verwendung einer gemeinsamen Beschreibungssprache.

Ausser den genannten Gelegenheiten, bei denen es um eine Zulassung, um Selektion oder um Berufschancen geht, kann das Portfolio auch als Vorzeigeeinstrument verwendet werden, wenn aus anderen Gründen und für andere Adressaten eine gut dokumentierte Information wünschenswert erscheint. So können Portfolios beispielsweise ein ausgezeichnetes Mittel sein, um eine neue Lehrperson zu informieren. Oder sie können verwendet werden, um den Eltern der jüngeren Schülerinnen und Schüler von Zeit zu Zeit die Lernziele, wichtige Erfahrungen und die Lernerfolge vorzustellen.

Die Vorzeigefunktion in dem Sinne, dass das Portfolio als Ausweis dient, ist nicht in allen Lebensabschnitten gleich wichtig. Sie steht in Momenten der Mobilität im Vordergrund, bei Mobilität zwischen Sprachgebieten und Institutionen oder Mobilität in Ausbildung und Beruf. Sie ist wohl für jüngere Schüler und Schülerinnen weniger wichtig, erhält dann für die Lernenden vor dem Ende der obligatorischen Schulzeit besondere Bedeutung und bleibt auch für Erwachsene wichtig.

Die Lernenden sollten schon früh die Fähigkeit erwerben können, ihr Portfolio für unterschiedliche Gelegenheiten adressatengerecht zusammenzustellen. Denn das Portfolio sollte für die Adressaten als Leser verständlich sein und für sich selbst sprechen. Es kann ebenfalls eine gute Grundlage für ein Gespräch mit diesen Adressaten bilden.

Die pädagogisch-didaktische Funktion

Als pädagogisches Instrument soll das Sprachenportfolio die Motivation der Lernenden stärken, ihre Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Sprachen zu erweitern, neue Sprachen hinzuzulernen und neue interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Es soll anregen und helfen, sich mit Lernzielen, Lernwegen und Lernerfolgen auseinander zu setzen und so selbständiges Lernen fördern. Diese pädagogische Funktion ist schon für die jüngeren Lerner ebenso wichtig wie für Jugendliche und Erwachsene.

Während unter dem Aspekt der Präsentation die Lernresultate, Produkte, Ergebnisse von summativer Evaluation besonderes Gewicht haben, rücken unter pädagogisch-didaktischem Gesichtspunkt vor allem die Lernprozesse und formative Evaluation sowie Lernanreize und Lernmöglichkeiten ins Zentrum.

Teilweise sind die gleichen Instrumente sowohl für die Präsentationsfunktion als auch für die pädagogische Funktion relevant. Raster mit Kompetenzbeschreibungen für verschiedene Niveaus und Checklisten zur Selbstbeurteilung ermöglichen es beispielsweise, andere detailliert über die eigenen Sprachkenntnisse zu informieren. Sie können von den Lernenden aber ebenso gebraucht werden, um sich selbst in Bezug auf die Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit vor Augen zu führen, woher sie kommen, wo sie stehen und was für sie Nah- oder Fernziele sein könnten. Der Raster zur Selbstbeurteilung kann als eine Art Landkarte gelesen werden. Sie zeigt den Lernenden zum einen, welche Etappen sie schon durchlaufen und welche Ziele sie erreicht haben. Die Übersicht gibt zum andern aber auch die Möglichkeit, neue Ziele zu sehen, ein nächstes interessantes Ziel auszuwählen und zu planen, welche wichtigen oder verlockenden Ziele man später noch erreichen möchte.

Die pragmatischen, auf reale Sprachverwendung ausgerichteten Kompetenzbeschreibungen können den Lernenden ausserdem klar machen, dass sie nicht nur Ziele erreicht haben, welche sie explizit angestrebt haben, sondern auch solche, zu denen sie durch günstige Umstände, durch Begegnungen und Erfahrungen geführt wurden, bei denen das Sprachenlernen nicht im Vordergrund stand. Dadurch dass Lernerfolge und positive Erfahrungen auch aus dem ausserschulischen Lernen immer wieder bewusst gemacht werden, sollen die Lernenden motiviert werden, vielfältige Sprachlernmöglichkeiten zu nutzen. Es kann ihnen Mut machen, Begegnungssituationen aufzusuchen, Kontakte zu Anderssprachigen zu knüpfen und - durch gemeinsame Erlebnisse, durch Lektüre oder durch die gezielte Nutzung des internationalen Medienangebots - die sprachliche und interkulturelle Erfahrung zu erweitern.

Die Kompetenzbeschreibungen können auch als Zielbeschreibungen gelesen werden. Zusammen mit anderen Instrumenten, welche die Reflexion über Lernziele und Lernwege anregen, sollen sie eine flexible Planung des weiteren Lernens ermöglichen und so die Motivation zu lebensbegleitendem Sprachenlernen und zur Erweiterung der Mehrsprachigkeit stärken. Das Portfolio hilft so zu planen, was und wie man in verschiedenen Sprachen weiter lernen will.

Da sich das Europäische Sprachenportfolio nicht nur auf die Kenntnisse in einer, sondern in mehreren Fremdsprachen bezieht, und zwar unabhängig davon, ob sie in oder ausserhalb der Schule erworben werden, erhalten auch die nicht an den Schulen unterrichteten Sprachen - zum Beispiel die Herkunftssprachen von Migrantenkindern - eine Aufwertung.

5. Die Teile des Sprachenportfolios

Das Sprachenportfolio hat drei Teile:

1. [Sprachenpass](#) und Dokumente zum Sprachenpass;
2. [Sprachlernbiografie](#);
3. [Dossier](#).

Sprachenpass

Der ***Sprachenpass*** zeigt auf einen Blick, welche Niveaus man in verschiedenen Sprachen erreicht hat, für welche Niveaus Diplome erworben wurden und welche ausserschulischen Erfahrungen man beim Sprachenlernen gemacht hat. Er enthält eine Übersicht, in welcher der Lernende seine Selbstbeurteilung und erworbenen Diplome und Abschlüsse in Bezug auf die sechs Niveaustufen des „*Cadre européen commun de référence*“ des Europarats situiert.

Grundlage für die Selbstbeurteilung ist ein Raster mit Beschreibungen für die sechs Kompetenzniveaus. Der Raster enthält Beschreibungen für die Fähigkeit in den Bereichen: 1. Hörverstehen (in Einweg-situationen), 2. Leseverstehen, 3. mündliche Interaktion, 4. mündliche Produktion (zusammenhängendes Sprechen) und 5. Schreiben. Diese Auffächerung ermöglicht es, ein differenziertes Kompetenzprofil aufzuzeigen, zum Beispiel ein höheres Niveau im Hörverstehen als in der Gesprächsfähigkeit usw. Sie erlaubt es auch, erworbene Teilkompetenzen anzugeben, etwa wenn jemand in einer Sprache eine Lesekompetenz erworben hat, ohne auch sprechen oder schreiben zu lernen. (Dieser Raster zur Selbstbeurteilung ist im Anhang 1 abgebildet.) Um ihre Selbsteinstufung in die Niveaus abzusichern, können die Lernenden sich auf detaillierte Checklisten zur Selbstbeurteilung stützen, die für jedes der sechs Niveaus im Teil *Sprachlernbiografie* zur Verfügung gestellt werden.

Der Sprachenpass ist ein kleines Heft im Passformat, das aus dem Gesamtportfolio, einem Ringbuch im A4-Format, herausgenommen und bei Gelegenheiten wie einem Schulwechsel, dem Beginn eines Sprachkurses oder einem Stellenantritt vorgezeigt werden kann.

Die Kompetenzbeschreibungen des Sprachenpasses liegen in verschiedenen Sprachfassungen vor. (Sie sollen mit der Zeit in alle in den Mitgliedländern des Europarats verwendeten Sprachen übersetzt werden.) Damit ist sichergestellt, dass sowohl die Besitzer als auch die Adressaten des Portfolios die Beschreibungen für die Kompetenzniveaus in ihrer Erstsprache oder in einer Sprache, die sie sehr gut verstehen, zur Kenntnis nehmen können.

In der Unterabteilung *Dokumente zum Sprachenpass* können verschiedene Bescheinigungen aufbewahrt werden. Dies sind einerseits Sprachdiplome und Zertifikate, die aufgrund von Prüfungen ausgestellt wurden, und andererseits Bestätigungen über wichtige Sprachlernerfahrungen. Um die Dokumentensammlung übersichtlich zu gestalten, sollten die Lernenden zwei Verzeichnisse ausfüllen und jeweils nachführen:

- ein Verzeichnis der im Portfolio gesammelten **Diplome** mit Informationen dazu, wann Diplome und Zertifikate für eine bestimmte Sprache erworben wurden und welchem Niveau diese Abschlüsse oder Diplome entsprechen. Dazu gehört die Angabe, auf welcher Grundlage die Zuordnung der Diplome zu einem bestimmten Niveau erfolgt ist. Als Hilfe für die Zuordnung dient eine Skala mit globalen Beschreibungen der sechs Niveaus. (Die französische Fassung dieser Skala mit einem Beispiel für eine solche Zuordnung ist als Anhang 4 wiedergegeben.) Um die Transparenz weiter zu erhöhen, sollten diese Informationen durch eine Beschreibung der Sprachprüfung - was wurde wie geprüft - ergänzt werden. Diese Beschreibung kann von der Prüfungsinstitution geliefert werden. Wenn keine solche Information vorliegt, können die Lernenden diese Lücke füllen und die notwendigen Angaben machen. Als Modell dient ein Formular zur Beschreibung von Prüfungen, das als Anhang 5 abgebildet ist.
- ein Verzeichnis anderer **Bestätigungen** über Sprachlernerfahrungen wie Sprachaufenthalte, die Teilnahme an zweisprachigem Unterricht, an Austauschaktivitäten usw. Solche Bestätigungen haben natürlich einen anderen Status als offizielle Zeugnisse und Diplome, die aufgrund von Prüfungen ausgestellt werden. Aber sie vermitteln doch sehr wertvolle, aussagekräftige Informationen. Beispielsweise kann eine Bescheinigung über ein Austauschjahr in einem fremden Sprachgebiet durchaus glaubwürdig und plausibel machen, dass sich ein Lernender in seiner Selbsteinschätzung in ein recht hohes Niveau einstuft - auch wenn dafür keine Bestätigung durch eine Sprachprüfung vorliegt. Als Anregung für solche Bestätigungen liegen Formulardrucke für die folgenden schulischen und außerschulischen Sprachlernerfahrungen vor:
 - Bestätigung über einen Schulbesuch im Ausland;
 - Bestätigung über einen Aufenthalt im fremden Sprachgebiet;
 - Bestätigung über die Aufnahme eines Gastes aus einer Partnerschule/-institution;
 - Bestätigung über ein Auslandspraktikum;
 - Bestätigung über die Teilnahme an einem kontinuierlichen Briefkontakt;

- Bestätigung über die Teilnahme an einem Projekt.

Sprachlernbiografie

Der Teil „Sprachlernbiografie“ enthält:

- **Die persönliche Geschichte des Sprachenlernens.** Diese Darstellung der Sprachlernbiografie kann für die Präsentation zu bestimmten Gelegenheiten und für bestimmte Adressaten die Form einer knappen, stichwortartigen chronologischen Übersicht mit den wichtigsten Daten und Informationen haben. Sie könnte aber auch zur eigenen Bewusstmachung oder zur Information für Eltern oder Lehrpersonen freier gestaltet werden und als längerer erzählender und reflektierender Bericht angelegt und vielleicht mit Fotos illustriert sein.
- **Checklisten mit Selbsteinschätzungen zur Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Sprachen.** Solche Checklisten, die eine recht differenzierte Selbsteinschätzung erlauben, liegen für die sechs Hauptniveaus des Europarats vor. Diese Niveaus sind wie im „*Cadre européen commun de référence*“ durch die Abkürzungen A1, A2, B1, B2 und C1, C2 gekennzeichnet (vgl. das Beispiel im Anhang 3). Verschiedene Kolonnen in diesen Checklisten ermöglichen, dass die Lernenden a) ihre momentanen Kenntnisse einschätzen und die schon erreichten Ziele „abhaken“, dass sie b) ihre Einschätzungen von Dritten, zum Beispiel von ihren Lehrpersonen, überprüfen und bestätigen lassen und dass sie c) hervorheben, welche noch nicht erreichten Ziele für sie wichtig sind und was sie vor allem noch lernen möchten.
- **Informationen über Sprachlern- und Sprachverwendungserfahrungen durch die Lernenden.** Dazu gehören Informationen über Sprachkontakte, Informationen über Realsituationen, in denen sie verschiedene Sprachen gebraucht haben oder regelmässig brauchen, sowie Informationen über interkulturelle Erfahrungen. Der Teil Sprachlernbiografie enthält Beispiele und eine Anleitung, wie solche Informationen knapp und klar gestaltet werden können.
- **Informationen über die Lernziele und Lernprogramme von besuchten Schulen und Sprachkursen.** Diese Informationen können als Vordrucke von den jeweiligen Institutionen geliefert werden. Sie könnten auch gemeinsam von Lernenden und Lehrpersonen erarbeitet werden. Wo beides nicht möglich ist, können die Lernenden selber die wesentlichen Angaben zusammenstellen. Dazu gehören unter anderem Angaben zur Stundendotierung, zu den eingesetzten Lehrmitteln, zur Evaluation und dazu, welche besonderen Akzente im Fremdsprachenunterricht der jeweiligen Schule oder Institution gesetzt werden und ob mit dem Lernprogramm andere Massnahmen verbunden sind wie interdisziplinäre Projekte oder Projektphasen, Austauschaktivitäten, zweisprachiger Unterricht, Mittel zur Förderung des ausserschulischen Fremdsprachenerwerbs usw.
- **Angaben zu den Zielen und Plänen für das weitere Lernen verschiedener Sprachen.** Dies ist der Zukunftsaspekt in der Sprachlernbiografie. Es wird angeregt, die bisherigen Erfahrungen und auch Selbsteinschätzungen auszuwerten und Schlüsse für das Weiterlernen zu ziehen. Ein Frageraster kann als Planungs- und Entscheidungshilfe dienen: Welche Sprache oder welche Sprachen möchte ich lernen oder weiterlernen? Für welche Bereiche ist die Sprache wichtig: für meinen privaten Alltag, für meine Freizeit, für meine Ausbildung oder für den Beruf? Was möchte/sollte ich vor allem lernen: Lesen, Schreiben Telefonieren, Gespräche führen, ...? Wie lerne ich gern und gut: im Sprachunterricht: durch Selbststudium, mit einem Tandempartner, im Austausch, durch Lektüre ...? Natürlich sind auch das Dokumente, die mit der Zeit veralten und die daher den sich wandelnden Bedürfnissen angepasst und erneuert werden wollen.

Dossier

Das „Dossier“ enthält eine Zusammenstellung von persönlichen Arbeiten, die anschaulich zeigen sollen, welche Leistungen man in verschiedenen Sprachen erbracht hat. Dabei kann und soll es sich um exemplarische Texte verschiedener Art handeln, zum Beispiel verschiedene schriftliche Arbeiten (Briefbeispiele, Berichte, Aufsätze usw.) aber auch Ton- und Videoaufzeichnungen oder Ergebnisse aus Projektarbeiten. Zu bestimmten Zeiten, etwa während dem Schuljahr oder während einem Sprachkurs, ist es sinnvoll, solche persönlichen Arbeiten kontinuierlich zu sammeln und für das Dossier auszuwählen, die den Lernprozess und die Lernfortschritte erkennen lassen. Soll das Portfolio zu Gelegenheiten wie einem Schulwechsel oder einer Stellenbewerbung vorgezeigt werden, so kann eine Auswahl solcher Arbeiten zusammengestellt werden, die den aktuellen Stand dokumentieren. Es wird empfohlen, zu den einzelnen Arbeiten jeweils anzumerken, um welche Art Arbeit es sich handelt: um das Ergebnis von Einzelarbeit oder Gruppenarbeit, um ein Beispiel für eine typische Leistung oder die beste Leistung des Lernenden, um das Ergebnis spontaner Produktion oder um ein Endprodukt, das korrigiert und überarbeitet wurde.

Das Dossier kann regelmässig nachgeführt werden, wobei die Lernenden selbst entscheiden, welche neuen Dokumente ins Dossier gelangen und welche Beispiele im Dossier bleiben sollen. Sie können sich dabei von ihren Lehrpersonen beraten lassen. Die Lehrerinnen und Lehrer ihrerseits können die Arbeit für das Dossier von Zeit zu Zeit in ihren Unterricht integrieren und solche Produkte und Projekte einplanen, die für die Aufnahme ins Portfolio geeignet sind.

6. Kompetenzbeschreibungen als Kernelemente: die Herkunft der Skalen und Niveaubeschreibungen

Kernelemente

Ihre Herkunft

Ergänzungen

Kernelemente der Schweizer Version des ESP

Die Kernelemente in der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios sind:

- a) der Raster zur Selbstbeurteilung im ***Sprachenpass***, der ein gemeinsamer fester Bestandteil aller Versionen des Europäischen Sprachenportfolios ist;
- b) detaillierte niveauspezifische Checklisten zur Selbsteinschätzung im Teil ***Sprachlernbiografie***;
- c) die Globalskala, die Schulen und Prüfungsinstitutionen dazu dienen soll, ihre Prüfungen und Abschlüsse in Bezug auf die Referenzniveaus des Europarats zu situieren.

Es sind Kernelemente, denn

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

Es sind diese Elemente, die während der ersten Erprobung der Schweizer Version des Sprachenportfolios am meisten Interesse bei den Lehrerinnen und Lehrern gefunden haben. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass bei der Selbstbeurteilung dann gute Resultate erreicht werden, wenn der Raster und die Checklisten in sinnvoller Kombination genutzt werden: Zuerst eine grobe Situierung anhand des Rasters, dann detaillierte Überprüfung mit Hilfe der entsprechenden Checklisten, schliesslich Rückkehr zum Raster, um die Einstufung für die verschiedenen Bereiche zu bestätigen oder zu korrigieren.

Die im Raster, den Checklisten und der Globalskala verwendeten Kompetenzbeschreibungen sind im Kapitel 8 des „*Cadre européen commun de référence*“ und dessen Anhang „*Seuils fonctionnels d'apprentissage. Exemples d'échelles de descripteurs*“ enthalten. Sie wurden für die Verwendung in Selbsteinschätzungsinstrumenten zu Ich-kann-Aussagen umgeformt und teilweise einfacher formuliert. Der Raster zur Selbsteinschätzung ist obligatorischer Bestandteil aller Versionen des Europäischen Sprachenportfolios.

Die Herkunft der Skalen und Niveaubeschreibungen

Die Kompetenzbeschreibungen basieren auf Resultaten des Forschungsprojekts „*Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems*“ (vgl. North/Schneider 1998). Im Rahmen dieses Projekts wurden die skalierten Kompetenzbeschreibungen u.a. durch die folgenden Verfahren gewonnen:

- Sammeln von Kompetenzbeschreibungen in Datenbanken,
- Überprüfen der Kompetenzbeschreibungen in Workshops,
- Datenerhebung: Beurteilung von Lernenden,
- Statistische Auswertung,
- Einteilung in Niveaus,
- Zusammenstellung als Skala, Raster, Checkliste.

Das für die Entwicklung einer Kompetenzskala neue Verfahren wurde zunächst in einer Voruntersuchung erprobt. Für diese Pilotuntersuchung im Jahre 1994 wurde Englisch ausgewählt, weil Englisch die Fremdsprache ist, die in allen Sprachregionen der Schweiz gelernt wird, und weil die meisten bisherigen Skalen auf Englisch vorliegen. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf der mündlichen Kommunikation. Nach der erfolgreichen Pilotuntersuchung wurden in die Hauptuntersuchung von 1995 auch die Fremdsprachen Deutsch und Französisch und zusätzlich der Bereich der Sprachrezeption (Hörverstehen in der Einwegkommunikation und Leseverstehen) einbezogen.

• Sammeln von Kompetenzbeschreibungen in Datenbanken

Ausgangsmaterial waren detaillierte Analysen von mehr als 40 bewährten bestehenden Kompetenzskalen (vgl. North 1994). Komplexe Beschreibungen dieser Skalen wurden in Einzelaussagen zu klar erkennbaren Aspekten der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit zerlegt.

Die Auswahl der Beschreibungskategorien orientierte sich an neueren Modellen der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und am Kategoriensystem des „*Cadre européen commun de référence*“. Da der gesamte Bereich der Kommunikationsstrategien in den vorhandenen Skalen kaum berücksichtigt war, wurden vor allem für diesen Bereich viele neue Beschreibungen formuliert.

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

• Überprüfen der Kompetenzbeschreibungen in Workshops

1994 und 1995 wurden über 30 Workshops mit insgesamt rund 250 Lehrpersonen aus verschiedenen Bildungssektoren und Sprachregionen der Schweiz durchgeführt, um herauszufinden,

- welche Kompetenzaussagen gut verstanden und ähnlich interpretiert werden;
- welche Art von Deskriptoren eher abgelehnt bzw. bevorzugt wird;
- welche Übersetzungen zu unterschiedlicher Einschätzung führten und überarbeitet werden mussten.

In den Workshops erhielten die Lehrpersonen Papierstreifen mit kurzen Kompetenzbeschreibungen, die sie in Partnerarbeit nach Kategorien sortiert oder verschiedenen Niveaus zugeordnet haben. Sie konnten die Kompetenzbeschreibungen ausserdem beurteilen und anmerken, welche Beschreibungen sie gut, klar

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

• **Datenerhebung: Beurteilung von Lernenden**

Aus den Kompetenzbeschreibungen, die diesen Test in den Workshops überstanden hatten, wurden die besten ausgewählt, um ein Set von Beurteilungsbogen für verschiedene Niveaustufen zu erstellen. Die Fragebogen wurden dann von den Lehrpersonen zur Beurteilung von Lernenden eingesetzt.

Alle beteiligten Lehrpersonen haben zunächst nach einer Beobachtungsperiode Schülerinnen und Schüler aus ihren eigenen Klassen anhand eines umfangreichen Fragebogens mit 50 Kompetenzbeschreibungen beurteilt. Mit einem verkürzten Fragebogen haben sie ausserdem dann anhand von Videoaufzeichnungen eine Auswahl von Lernenden beurteilt, die unterschiedliche Niveaustufen repräsentierten. Dadurch dass alle Lehrpersonen einer Fremdsprache dieselben Lernenden auf Video beurteilten, wurde die Möglichkeit geschaffen, die Beurteilungsstrengere der Lehrpersonen zu ermitteln.

In diese Untersuchung waren rund 300 Lehrpersonen und 3000 Lernende verschiedener Sektoren, Stufen und Sprachregionen involviert.

Ein Teil der Lernenden hat zusätzlich einen Selbstbeurteilungsbogen mit ausgewählten Kompetenzbeschreibungen in Ich-kann-Form ausgefüllt.

Um eine äussere Kontrolle zu ermöglichen, haben Lernende zum Teil ausserdem kleine Tests zum Hörverstehen und Leseverstehen gemacht oder Diplomprüfungen abgelegt. Dies waren für Englisch Cambridge-Examen, für Französisch DELF/DALF-Prüfungen und für Deutsch die Zertifikatsprüfung Deutsch als Fremdsprache und die Zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts.

• **Statistische Auswertung**

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

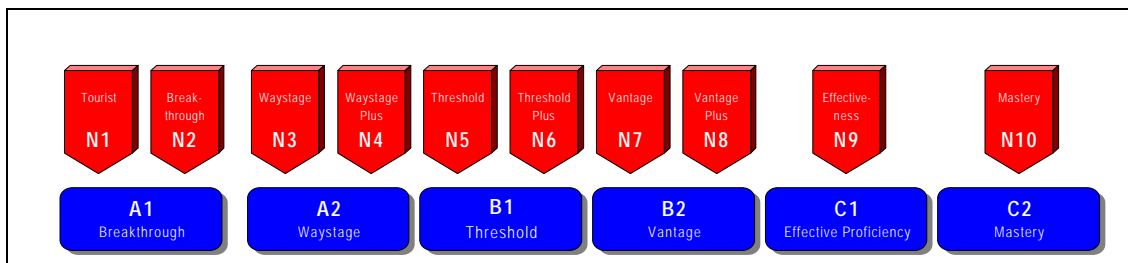
Ein Hauptergebnis der Untersuchung war eine Kompetenzskala mit skalierten, d. h. nach Schwierigkeit eingestuften Beschreibungen zu wesentlichen Aspekten der Interaktion und des Hörverstehens sowie eine separate Skala zum Leseverstehen.

Die Skala, die aus einer ersten Analyse im Jahre 1994 gewonnen und 1995 durch eine zweite Analyse bestätigt und ergänzt wurde, umfasst rund 300 Deskriptoren. Sie liegt in den drei Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch vor. Die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer konnten offensichtlich die meisten Kompetenzbeschreibungen sinnvoll und konsistent verwenden. Die Interpretation derjenigen Kompetenzbeschreibungen, die in beiden Projektjahren verwendet wurden, war erstaunlich stabil.

Die auf statistischem Weg gewonnene Einstufung nach Schwierigkeit erwies sich auch bei einer inhaltlichen Überprüfung als widerspruchsfrei und plausibel. In der so gewonnenen Skala steckt der Konsens der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer verschiedener Bildungssektoren, Stufen und Sprachregionen in der Schweiz. Es handelt sich dabei nicht einfach um einen Konsens von Urteilen über Kompetenzbeschreibungen, sondern um einen Konsens, der sich in der praktischen Anwendung der Kompetenzbeschreibungen bei der realen Beurteilung von Lernenden zeigte (vgl. North/Schneider 1998; North 1998).

• **Einteilung in Niveaus**

Die Resultate der Analyse legten eine Aufteilung in zehn deutlich unterscheidbare Niveaus nahe (North 1996b). Für den Referenzrahmen des Europarats wurden die Kompetenzbeschreibungen dann sechs grossen Niveaus zugeordnet. Die Abbildung zeigt, in welchem Verhältnis die zehnstufige Schweizer Skala zu den Referenzniveaus des Europarats steht.



Die 10 Niveaus der Schweizer Skala und die 6 Niveaus des Europarats

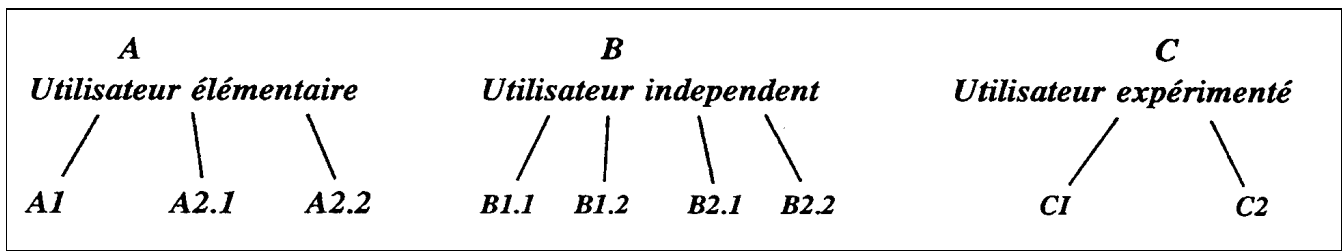
Die Zahl von sechs Niveaus ist eine Setzung. Sie ist vor allem politisch und historisch begründet und nimmt Rücksicht auf bestehende Systeme. Eine geringe Zahl von Niveaus erscheint unter dem Gesichtspunkt möglichst grosser Zuverlässigkeit und leichter Vergleichbarkeit wünschenswert. Andererseits kann die Beschränkung auf wenige breite Niveaus dazu führen, dass Unterschiede zu stark verwischt werden und Information verloren geht. Um die Genauigkeit der Information nicht opfern zu müssen und im Hinblick darauf, dass es unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten und zur Motivation der Lernenden sinnvoll ist, kleinere Etappen zu unterscheiden, schlägt der *Cadre européen de référence* ein Verzweigungssystem vor.

Es sieht sechs Referenzniveaus vor, von denen ausgehend bei Bedarf feinere Niveaus oder Zwischen-niveaus angesetzt werden können. Die sechs Referenzniveaus, die als konventionelle oder klassische Niveaus bezeichnet werden, lassen sich als Differenzierung (und auch Präzisierung) zur traditionellen Dreiteilung in „Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe“ bzw. „niveau de base, niveau intermédiaire, niveau avancé“ bzw. „basic, intermediate, advanced“ ansehen.

A		B		C	
Basic User		Independent User		Proficient User	
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
Elementare Sprachverwendung		Selbstständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A1	A2	B1	B2	C1	C2
(Breakthrough)	(Waystage)	(Threshold)	(Vantage)	(Effective Proficiency)	(Mastery)

Die „klassischen“ Niveaus, nach *Cadre de référence*, 124

Ausgehend von den sechs Referenzniveaus können feinere Niveaus unterschieden und beschrieben werden. Die folgende Abbildung zeigt eine Verzweigung in neun Niveaus.



Verzweigung zu 9 Niveaus, aus Cadre de référence, 133

Unterscheidet man auch auf dem untersten Niveau zwei Stufen (A1.1 und A1.2), so entspricht diese Niveaudifferenzierung den Niveaus, die im Schweizer Projekt identifiziert wurden. (In den Skalen im Anhang des „Europäischen Referenzrahmens“ sind die Möglichkeiten für die Unterscheidung von Zwischenniveaus durch einen feinen Trennstrich kenntlich gemacht.)

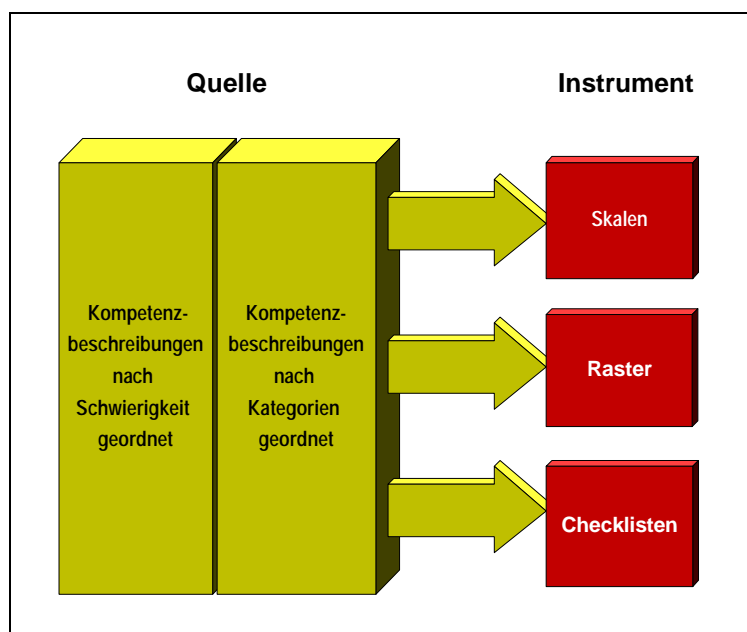
Wie stark man differenzieren will, d.h. ob für alle sechs Niveaus feinere Niveaus unterschieden werden, wie viele Zwischenniveaus pro Referenzniveau unterschieden werden und ob eventuell eine weitere Verzweigungsebene angesetzt werden soll, richtet sich nach den Bedingungen und Bedürfnissen der jeweiligen Lernsituationen und Bildungsinstitutionen.

Für die Schule und für die Arbeit mit dem Sprachenportfolio im Unterricht ist es sicherlich sinnvoll von feineren Niveaustufen auszugehen. In der vorliegenden Fassung enthalten die Checklisten des Sprachenportfolios Kompetenzbeschreibungen, die entsprechend den sechs groben Referenzniveaus eine recht grosse Bandbreite abdecken. Die Erprobung des Portfolios wird zeigen, ob für die Schweizer Version für Zwischenniveaus eigene Checklisten ausgearbeitet werden sollten.

- **Zusammenstellung als Skala, Raster, Checkliste**

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts lagen in zwei Formen vor: 1. als zehnstufige Kompetenzskala mit skalierten, d. h. nach Schwierigkeit eingestuften Beschreibungen und 2. in der auch im Anhang des Referenzrahmens wiedergegebenen Form als Datenbank mit kalibrierten und nach Kategorien geordneten Kompetenzbeschreibungen.

Dieses reiche Inventar eingestufte Kompetenzbeschreibungen wurde dazu benutzt, verschiedenartige **Evaluations- und Informationsinstrumente** zu entwickeln, die dann zum grossen Teil Eingang ins Sprachenportfolio gefunden haben.



Für die Globalskala mit eher holistischen Beschreibungen und für den Profil-Raster zur Selbsteinschätzung im Sprachenpass wurden solche Deskriptoren verwendet, die sich als ganz besonders stabil erwiesen hatten. Für die Checklisten, die jeweils eine grössere Itemzahl enthalten und nicht für eine vergleichbare Information nach aussen, sondern vor allem für die Orientierung im Lernprozess dienen, müssen nicht unbedingt gleich hohe Anforderungen gestellt werden. Sie enthalten auch Kompetenzbeschreibungen, die zwar klar einem Niveau zugeordnet werden konnten, deren Schwierigkeitsgrad aber zum Beispiel von Lehrpersonen der Sekundarstufe I, der Gymnasien oder der berufsvorbereitenden Schulen für ihre Lernergruppen nicht ganz gleich eingeschätzt wurde. Die Checklisten können auch am ehesten verändert und erweitert werden.

Ergänzungen

Nicht für alle Bereiche konnten in der Untersuchung erfolgreich Kompetenzbeschreibungen skaliert werden. Für die Fertigkeit Schreiben wurde nur der Bereich des eher interaktiven Schreibens (Notizen, Formulare, Korrespondenz) abgedeckt. Ausserdem erwiesen sich im Verlauf der Untersuchung eine Reihe von Beschreibungen als problematisch, die daher ausgeschieden wurden. Die Items, die auffällig waren und zu unterschiedlich interpretiert wurden, gehören vor allem zu den folgenden Bereichen:

- **Deskriptoren zur soziokulturellen Kompetenz:** Alle Items dieser Kategorie erwiesen sich als problematisch. Das mag zum Teil daran liegen, dass verallgemeinernde Beschreibungen zum soziokulturellen Wissen und Können vielfach vage sind. Vor allem aber bildet die soziokulturelle Kompetenz wohl einen eigenen, von der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz weitgehend unabhängigen Bereich, der schwer zu skalieren ist und jedenfalls nicht in einer gemeinsamen Skala mit der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit erfasst werden kann.
- **Berufsbezogene Beschreibungen** der Kategorien Telefonieren, Meetings, Präsentationen: Es handelt sich dabei um kommunikative Aufgaben, die für die Berufs- und Erwachsenenwelt typisch sind und welche die Lehrpersonen - offensichtlich auch diejenigen in berufsvorbereitenden Schulen - selten oder nie beobachten können, deren Schwierigkeit sie eher erraten mussten und daher zu unterschiedlich beurteilt haben.
- **Aussagen zur Lektüre literarischer Texte:** Auch in diesem Bereich waren Lehrerinnen und Lehrer offensichtlich auf Vermutungen angewiesen und konnten oft nicht aus Erfahrung urteilen, denn das Lesen von Literatur gehört nicht für alle Lernergruppen und Stufen zum Programm.
- **Items, die negative Aussagen enthalten:** Zu dieser Gruppe ausgeschiedener Items gehören vor allem Kompetenzbeschreibungen, in denen die Abhängigkeit von der Hilfe der Gesprächspartner formuliert wird, sowie Items zur Aussprache, die für tiefere Niveaus kaum ganz ohne negative Formulierungen auskommen.

„Gut“ im Sinn von „gut skalierbar“ sind Kompetenzbeschreibungen, die für sich allein genommen Sinn machen und deren Interpretation nicht abhängig ist von anderen Beschreibungen des gleichen Niveaus oder angrenzender Niveaus. Die Erfahrung hat gezeigt: Die Beschreibungen sollten möglichst konkret, klar und kurz sein. Sie dürfen nicht vage formuliert sein, nicht zu viele Fachtermini enthalten und nicht mehr als zwei Sätze umfassen.

Manche der verbliebenen Lücken wurden für die Sammlung im Referenzrahmen und im Sprachenportfolio mit weniger aufwendigen und wissenschaftlich weniger abgesicherten Verfahren gefüllt. Für den „Europäischen Referenzrahmen“ waren dies vor allem Deskriptoren zur schriftlichen Produktion ergänzt, die mit ihrer Niveauzuordnung aus bewährten bestehenden Skalen übernommen wurden. Bevor zusätzliche Kompetenzaussagen ins Sprachenportfolio aufgenommen wurden (vor allem Kompetenzbeschreibungen zur Lektüre und zum Schreiben in den Checklisten), haben Lehrergruppen diese zuerst durch ähnliche Sortier- und Auswahlverfahren wie in den beschriebenen Workshops des Forschungsprojekts auf ihre Verständlichkeit und Eindeutigkeit hin überprüft. Ein solches Kontrollverfahren emp-

fehlt sich prinzipiell immer dann, wenn die Checklisten um zusätzliche Elemente erweitert werden sollen.

Die genannten Kernelemente (Skala, Raster und Checklisten) sind schon in der ersten Erprobungsfassung des schweizerischen Portfolios durch weitere Instrumente ergänzt worden. Dabei wurden Vorschläge für Bestätigungsformulare und für die Abfassung einer Lernbiografie aus den Portfoliokonzepten von I. Christ und R. Schärer übernommen (vgl. *Portfolio Européen des Langues. Propositions d'élaboration*. Conseil de l'Europe 1997a). Kriterium für die Aufnahme eines ergänzenden Elements ins Portfolio sollte immer sein, ob es etwas zu einer der beiden Grundfunktionen beiträgt, a) anschaulich, transparent, verlässlich und explizit zu dokumentieren oder b) zum Sprachenlernen zu motivieren und zu helfen, Erfahrungen zu reflektieren und das Lernen mehr und mehr in die eigenen Hände zu nehmen.

Ein Beispiel für ein ergänzendes Element, das zum transparenten Dokumentieren beiträgt, ist das Modellformular zur Beschreibung von Prüfungen. Ergänzende helfende Elemente sind beispielsweise die Kolonnen zur Gewichtung von Lernzielen in den Checklisten zur Selbsteinschätzung oder die Blätter zur Reflexion über die eigenen Ziele oder über interkulturelle Begegnungen und Erfahrungen.

Sowohl für die Dokumentation als auch aus pädagogischer Sicht ist das **Dossier** ein ganz wichtiger Teil des Portfolios. Denn das Dossier macht die Dokumentation anschaulich und ein zielgerichtetes Arbeiten für ein interessantes, anschauliches Dossier kann einen belebenden und bereichernden Einfluss auf die Lernformen und das Unterrichtsgeschehen ausüben.

7. Charakteristische Merkmale in Kurzform

In den vorangegangenen Abschnitten sind verschiedene wesentliche Eigenschaften des Sprachenportfolios angesprochen worden. Im Folgenden sind wichtige Merkmale kurz zusammengefasst:

1. Das Sprachenportfolio ist **Eigentum der Lernenden**. Sie verwalten ihr Portfolio und entscheiden, welche Informationen und Dokumente sie einfügen, entfernen, beibehalten oder für bestimmte Gelegenheiten neu zusammenstellen.
2. Das Sprachenportfolio bezieht sich nicht auf eine einzelne Fremdsprache, sondern ist sprachübergreifend und soll die **Mehrsprachigkeit** seines Besitzers dokumentieren.
3. Es ist **fächerübergreifend**. Es betrifft sowohl die in der Schule angebotenen Fremdsprachenfächer als auch andere Schulfächer, insofern sie - zum Beispiel durch Fachunterricht in der Fremdsprache, Sprachreflexion („Éveil au langage“) oder Austausch - zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit und der Erweiterung der interkulturellen Kompetenz beitragen.
4. Es erfasst **schulisch gelernte und ausserschulisch erworbene Sprachen** und dokumentiert so u. a. auch die Kompetenz von Migranten und ihren Kindern in der Herkunftssprache.
5. Es bezieht sich auf die **fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und die interkulturelle Erfahrung**.
6. Es dokumentiert **schulisches und ausserschulisches Lernen**. Es misst den verschiedenen Formen des Sprachenlernens in Schulen und Kursen (z. B. expliziter Fremdsprachenunterricht, zweisprachiger Unterricht, Austausch) ebenso Bedeutung bei wie dem ausserschulischen Lernen (z. B. private Kontakte, Reisen, Auslandspraktikum).
7. Es enthält **Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung**. Fremd- und Selbstevaluation werden zu den Referenzniveaus des Europarates in Beziehung gesetzt.
8. Es enthält Belege für **summative und formative Evaluation** und macht deren Stellenwert deutlich.

9. Es enthält **formelle und informellere Dokumente**, z. B. Diplome und Zeugnisse, aber auch Lernberichte von Lehrpersonen oder den Lernenden selbst. Informationen über schulische Abschlüsse und über Sprachdiplome werden von den abgebenden Institutionen validiert. Zeugnisse und Noten werden also durch das Portfolio nicht ersetzt. Sie werden durch den Bezug auf ein gemeinsames Niveausystem in eine allen verständliche Sprache „übersetzt“ und so vergleichbar gemacht. Angaben zu besuchten Schulen und Sprachkursen werden von den jeweiligen Institutionen bestätigt.
10. Es zeigt **Sprachstand und Entwicklung**. Die Dokumentation über den erreichten Stand der Mehrsprachigkeit und über die Wege, die zu diesem (Zwischen-)Ergebnis geführt haben, wird für bestimmte Gelegenheiten aktualisiert und im Hinblick auf die Planung des Lernens regelmässig nachgeführt.
11. Es dokumentiert **Produkte und Prozesse**. Aus den gesammelten eigenen Produktionen und aus den Berichten/Reflexionen über die Lern- und Produktionsprozesse kann eine Auswahl zusammengestellt werden, wenn das Portfolio nach aussen präsentiert werden soll.
12. Es ist **stufenübergreifend**. Das Portfolio begleitet die Lernenden von einer Schulstufe zur anderen und dient als Instrument der Information und Koordination beim Übergang zur nächsten Stufe.
13. Es ist **institutionenübergreifend**. Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit beginnt oft nicht erst in der Schule und sie geht nach der Schule weiter. Das Portfolio soll die Lernenden auch nach ihrer Schulzeit begleiten und lebenslanges Sprachenlernen unterstützen und dokumentieren.
14. Es ist zugleich **Informationsinstrument und Lernbegleiter**.
15. Es hat **viele Adressaten**. Die Adressaten und Nutzer des Portfolios wechseln im Verlauf der Lebens- und Lerngeschichte seiner Besitzer. Das Portfolio ist Eigentum der Lernenden. Ihnen hilft es, ihre Sprachenkenntnisse, ihr Sprachenlernen und ihre interkulturellen Erfahrungen zu reflektieren, zu dokumentieren und interessierte Dritte regelmässig oder zu bestimmten Gelegenheiten zu informieren, beispielsweise bei einem Schulwechsel, bei Beginn eines Sprachkurses, für ein Austauschprogramm oder bei einer Stellenbewerbung. Es hilft Unterrichtenden, Schulen und anderen Bildungsinstituten, die Bedürfnisse und Motivationen von Lernenden kennen zu lernen, mit ihnen Lernziele festzulegen, Lernprogramme zusammenzustellen und die Leistungen differenziert zu beurteilen. Es hilft Unternehmen, Dienststellen und Arbeitgebern, sich ein differenziertes Bild über die Sprachenkenntnisse von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder von Stellenbewerbern und -bewerberinnen zu verschaffen, deren sprachliche Ressourcen besser zu nutzen und Weiterbildungsmaßnahmen zu planen.
16. Es gibt zwei **altersspezifische Fassungen**: ein Portfolio für jüngere Lernende (für die Primarschule und die ersten Jahre der Sekundarstufe I) und ein Portfolio für Jugendliche und Erwachsene (ca. ab dem letzten Jahr der Sekundarstufe I).
17. Es ist **europäisch**. Es existiert in verschiedenen Sprachfassungen. Die Lernenden erhalten ihr Portfolio in der Regel in der Erstsprache oder in der Ortssprache. Die Niveau- und Kompetenzbeschreibungen stehen in mehreren Sprachen zur Verfügung. Es gibt zwar nationale Varianten, die den verschiedenen Bildungssystemen Rechnung tragen. Aber alle Versionen sollen einige Gemeinsamkeiten haben: Sie verweisen explizit auf die Ziele des Europäischen Sprachenportfolios, sie tragen das Logo des Europarats, sie erfüllen die zweifache Funktion der Präsentation und Motivation, sie umfassen die drei Teile Sprachenpass, Sprachlernbiografie und Dossier, sie beziehen sich auf die Prinzipien im „*Cadre européen commun de référence*“ und verwenden die gemeinsame Skala von Kompetenzstufen des Europarates.
18. Es ist **flexibel**. Die äussere Form einer Loseblattsammlung mit strukturierenden Registerblättern, die in einem Classeur aufbewahrt werden, erleichtert Anpassungen und Erweiterungen. Da bei der Erprobung und Evaluation von Portfolioversionen viele Länder kooperieren, ist zu erwarten, dass

viele Erfahrungen gesammelt werden, die dazu beitragen, das Sprachenportfolio zu verbessern und weiterzuentwickeln.

8. Benutzergruppen

Das Sprachenportfolio hat viele potentielle Benutzer und Adressaten. Das sind zunächst die Lernenden als Eigentümer des Portfolios. Das können eventuell auch Mitlernende sein, wenn beispielsweise in der Gruppe Sprachlernerfahrungen ausgetauscht und verglichen werden. Das sind zu bestimmten Zeiten die Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schulen, Prüfungsverantwortliche und Prüfungsinstitutionen oder (potentielle) Arbeitgeber.

Verschiedene Benutzergruppen können das Portfolio nutzen, einerseits um sich zu informieren und andererseits um selbst Informationen in das Portfolio einzugeben. Was das Sprachenportfolio den Benutzergruppen bringt und was sie selbst einbringen, ist im Folgenden kurz zusammengefasst. Eine von der EDK herausgegebene Informationsbroschüre zum Schweizer Sprachenportfolio beschreibt für vier Benutzergruppen ausführlicher, wie sie das Sprachenportfolio nutzen können und was sie beitragen können (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1998c:4-7).

Diese Benutzergruppen sind:

- die Lernenden;
- die Unterrichtenden;
- Schulen, Bildungs- und Prüfungsinstitutionen;
- Betriebe, besonders deren Personalabteilungen.

Wie können Lernende das Europäische Sprachenportfolio nutzen?

Lernende können mit dem Europäischen Sprachenportfolio

- **ihre Sprachenkenntnisse in verschiedenen Sprachen selbst einschätzen;**
- **reflektieren und beschreiben, wie sie verschiedene Sprachen gelernt haben** und welche wichtigen sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen sie beim Sprachenlernen gesammelt haben;
- **die eigenen Sprachenkenntnisse dokumentieren** durch Selbsteinschätzungen, durch die Zusammenstellung von Sprachdiplomen, schulischen Abschlüssen und Bestätigungen über Sprachlernaktivitäten, durch eine Auswahl eigener Arbeiten im Dossier, welche die Entwicklung und/oder den gegenwärtigen Stand der Sprachenkenntnisse illustrieren;
- **das weitere Sprachenlernen planen;**
- **andere Interessierte über ihre aktuellen Sprachenkenntnisse informieren**, indem sie bei einem Schulwechsel, bei Beginn eines Sprachkurses, bei Beginn eines Austauschprogramms, bei Antritt eines Praktikums oder einer neuen Stelle den Sprachenpass aktualisieren und vorzeigen.

Wie können die Unterrichtenden das Europäische Sprachenportfolio nutzen? Was können sie einbringen?

Die Unterrichtenden können

- **Lernende besser kennen lernen**, indem sie die Informationen im Sprachenportfolio heranziehen, um in ihrem Unterricht die bisherigen schulischen und ausserschulischen Sprachlernerfahrungen - auch die in anderen Sprachen - zu berücksichtigen;

- **Lernende beraten**, wie sie das Sprachenportfolio als Vorzeigedokument und als Lernbegleiter sinnvoll nutzen können und helfen bei der Selbsteinschätzung, beim Schreiben der Sprachlernbiografie und beim Erstellen eines anschaulichen Dossiers;
- **eine erweiterte Leistungsbeurteilung anwenden und dokumentieren**, die Selbstbeurteilung, formative Beurteilung, verschiedene Formen summativer Beurteilung einschliesst;
- **die Lehr-/Lernziele** den Anregungen entsprechend **beschreiben**, eventuell diese Beschreibung mit den Lernenden zusammen erarbeiten;
- mit den Lernenden **über ihre Bedürfnisse, Ziele und geeignete Lernwege reflektieren**;
- die Lernenden **motivieren und ihnen helfen, selbständig zu lernen**;
- **mit anderen Lehrerinnen und Lehrern zusammenarbeiten**, um die Lernberatung und die Arbeit mit dem Sprachenportfolio zu koordinieren, um mit Kolleginnen und Kollegen an Schnittstellen die Anforderungen und Erwartungen am Übergang von einer Stufe zur anderen anhand der Kompetenz- und Niveaubeschreibungen im Portfolio zu klären, um die Prüfungen gemeinsam zu beschreiben und anhand von typischen Beispielen aus dem Dossier die Beurteilung zu vergleichen und gemeinsam das Beurteilen zu üben.

Wie können Schulen, Bildungs- und Prüfungsinstitutionen das Europäische Sprachenportfolio nutzen? Was können sie einbringen?

Schulen, Hochschulen, Prüfungsstellen und andere Institutionen können

- **sich durch Konsultation des Sprachenpasses in kurzer Zeit ein differenziertes Bild über die Sprachenkenntnisse der Lernenden verschaffen**, wenn Lernende neu in eine Schule eintreten (auch als Gast während eines Austausches), einen Sprachkurs oder ein Studium beginnen oder an einer anderen Hochschule weiterführen. Dieses Bild kann weiter differenziert und vertieft werden durch Konsultation der Dokumente in den Teilen Sprachlernbiografie und Dossier.
- **ihre Abschlüsse, Sprachdiplome und -zertifikate auf der Grundlage der Kompetenzskala des Europarates einstufen**; sie sollten dabei angeben, wie sie die Einstufung vorgenommen haben, und die Prüfung genauer beschreiben;
- **Kurzinformationen über Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts abgeben**, die für die Lernenden, aber auch nach aussen - z.B. für Eltern, Lehrpersonen, Arbeitgeber - klar, informativ und leicht verständlich sind;
- **Bestätigungen über Sprachlernaktivitäten ausstellen**, an denen die Lernenden teilgenommen haben (z. B. Austauschaktivitäten, Sprachaufenthalte);
- **das Europäische Sprachenportfolio für ihre Lernenden einführen**;
- **in der Weiterbildung auf die Arbeit mit dem Sprachenportfolio vorbereiten**.

Wie können Betriebe das Europäische Sprachenportfolio nutzen? Was können sie einbringen?

Betriebe und besonders ihre Personalabteilungen können

- sich durch Konsultation des Sprachenpasses **in kurzer Zeit ein differenziertes Bild über die Sprachenkenntnisse ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (auch der Praktikantinnen und Praktikanten) oder von Stellenbewerberinnen und -bewerbern verschaffen**. Sie können sich ein differenzierteres Bild machen, indem sie auch die Zusatzdokumente im Sprachenpass, die Sprachlernbiografie und das Dossier konsultieren. Sie erhalten so nicht nur Auskunft über den Kompetenzstand und die Leistungen in den gängigen Fremdsprachen (andere Landessprachen, Englisch, Spanisch), sondern auch in anderen Fremdsprachen, die selten oder gar nicht unterrichtet werden, für gewisse Betriebe in bestimmten Bereichen jedoch von besonderer Bedeutung sein können;

- **die sprachlichen Ressourcen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besser nutzen;**
- **wertvolle Hinweise für die Auswahl und Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhalten;**
- **Anhaltspunkte für die innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung erhalten;**
- **Bestätigungen abgeben** über Tätigkeiten im Betrieb, bei denen andere Sprachen gebraucht wurden, über Arbeits- oder Weiterbildungsaufenthalte bei Firmen im anderssprachigen Gebiet, über die Beteiligung an internationalen Projekten und Kooperationen, über Praktika usw.;
- **Kurzinformationen über Kurse der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung bereitstellen** (Fremdsprachenkurse und in einer Fremdsprache durchgeführte Kurse)).

In welchem Ausmass die verschiedenen Benutzergruppen etwas zum Europäischen Sprachenportfolio beitragen und wie viel sie in individuelle Portfolios eingeben, hängt sicher auch davon ab, wie bekannt und verbreitet das ESP sein wird. In der Erprobungsphase könnten Portfolios entstehen, die möglicherweise beispielhaft zeigen, wie ausgefüllte, gefüllte Portfolios aussehen können und sollten. Eine solche Sammlung von konkreten Portfolios dürfte auch Aufschlüsse darüber geben, wo eventuell Probleme liegen und ob für bestimmte Benutzergruppen mehr Information oder Hilfe nötig ist. Denn so wünschenswert es ist, dass viele etwas zu den Portfolios beitragen, so wichtig ist es, dass die Einträge nicht beliebig sind, sondern relevant, informativ, transparent, verständlich und verlässlich.

9. Das Portfolio als Katalysator - seine Bedeutung für den Unterricht

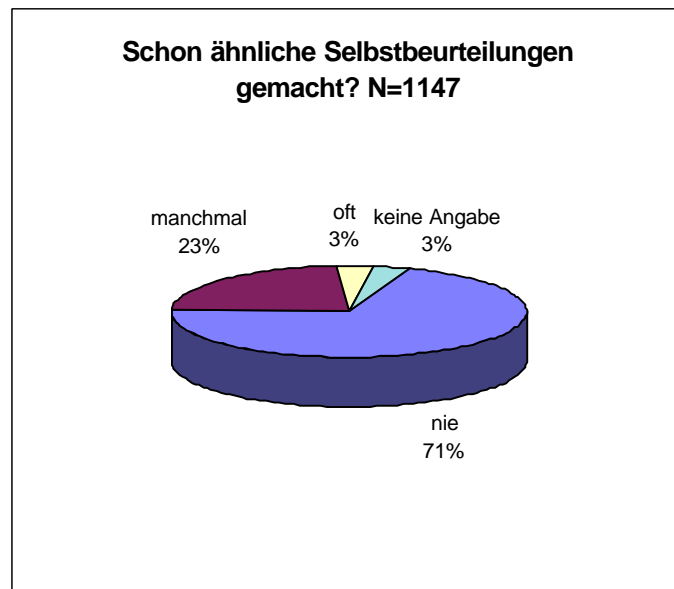
Das ESP als Auslöser/Verstärker ESP und „Gesamtsprachenkonzept“ Das ESP im Unterricht

An das Europäische Sprachenportfolio werden viele, vielleicht zu hohe, Erwartungen geknüpft. Es ist kein Allheilmittel, aber es kann wahrscheinlich in vielen Fällen eine Katalysatorfunktion erfüllen (Richterich/Schneider 1993: 41). Seine Einführung kann für Unterricht und Schülerbeurteilung Innovationen und Verbesserungen auslösen oder laufende Reformen unterstützen und verschiedene Tendenzen bündeln.

Neuerungen auslösen und unterstützen

Schon seit vielen Jahren wird in Empfehlungen und einschlägigen Veröffentlichungen darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung zu fördern (z. B. CREA 1992; Coste/Moore 1992; EDK 1995 u. 1998 b).

Im Rahmen des Projekts „Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems“ haben wir die Schülerinnen und Schüler auch gefragt, ob sie ihre Sprachkenntnisse schon öfter selbst beurteilen konnten. Wie die Umfrage von 1995 zeigte, ist Selbstevaluation immer noch die Ausnahme (Abbildung „Erfahrung mit Selbstbeurteilung“).



Erfahrung mit Selbstbeurteilung

Wenn das Sprachenportfolio eingeführt wird, so kann man erwarten, dass diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Lerner schon Erfahrungen mit Selbsteinschätzungen machen liessen, auf diesem Weg bestärkt werden und dass dort, wo dies bisher noch nicht üblich war, die Instrumente im Portfolio genutzt werden, um mit dieser Praxis zu beginnen.

Ganz ähnlich könnte die Einführung des Portfolios auch manche andere vielleicht schon länger gewünschte oder geplante Neuerungen oder Verbesserungen anschieben und verschiedene Tendenzen einer lernerorientierten kommunikativen und interkulturellen Didaktik sichtbar machen und bündeln. Dazu gehören vor allem die Punkte:

- erweiterte Leistungsbeurteilung,
- Language Awareness / Eveil au langage,
- interkulturelles Lernen,
- Aufwertung der Migrationssprachen,
- autonomes Lernen,
- erweiterte Lernformen (Wochenplan-, Werkstattunterricht, Projektarbeit),
- Austauschpädagogik,
- ausserschulisches Lernen,
- Zusammenarbeit der Sprachenfächer,
- mehrsprachiger Sachunterricht,
- Lernberatung und Coaching.

Vgl. z. B. die Empfehlungen für den Deutschunterricht in der Westschweiz (CREA 1992), den Bericht über neue Unterrichts- und Organisationsformen (EDK 1995) und die Empfehlungen zum neuen Sprachenkonzept (EDK 1998b).

Das Europäische Sprachenportfolio ist ganz besonders dort hilfreich, wo nicht nur eine Fremdsprache im Blick ist, sondern die Mehrsprachigkeit der Lernenden und ein Gesamtkonzept für den Sprachenunterricht.

Die Rolle des Sprachenportfolios im „Gesamtsprachenkonzept“

Der von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998b) in Auftrag gegebene Expertenbericht zu einem Gesamtkonzept für den Sprachenunterricht während der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz schlägt ein Konzept vor, das für Kantone und Regionen einigen Spielraum bei

der Wahl der Landessprachen und Fremdsprachen, bei der Reihenfolge ihrer Einführung und bei den Organisations- und Unterrichtsformen vorsieht. Je mehr Flexibilität ermöglicht werden soll, desto wichtiger werden Mittel, welche die Kohärenz und Transparenz des Fremdsprachenlernens gewährleisten. Diese Aufgabe soll das Europäische Sprachenportfolio mit seinem Bezug zum „Europäischen Referenzrahmen“ erfüllen. In den Thesen und Empfehlungen zum neuen „Gesamtsprachenkonzept“ werden daher mehrfach Funktionen des Sprachenportfolios angesprochen:

- **Richtziele für das Ende der obligatorischen Schulzeit**

Die Kantone sollen die Transparenz und Kohärenz des Fremdsprachenlernens gesamtschweizerisch dadurch sicherstellen, dass sie für das Ende der obligatorischen Schulzeit verbindliche Richtziele vereinbaren (Empfehlung 2). In ihren Vorschlägen für diese Richtziele stützt sich die Expertengruppe auf die Referenzniveaus des Europarats und verwendet die Formulierungen aus dem Raster des ESP. Dies erlaubt es, die Ziele zu differenzieren in Bezug auf Hörverstehen, Leseverstehen, Gespräch, Zusammenhängendes Sprechen und Schreiben. Als Richtziele werden die in der folgenden Tabelle angegebenen Niveaus vorgeschlagen:

	Hörverstehen	Leseverstehen	Gespräch	Zusammenhängendes Sprechen	Schreiben
Lokale Landessprache (wenn sie nicht mit der Erstsprache identisch ist)	B2	B2	B2	B2	B2
Zweite Landessprache	B1+	B1+	B1	B1	B1
Englisch	A2+	A2+	A2+	A2	A2
Dritte Landessprache	A2+	A2+	A2	A1	A1

(Für die Niveaubeschreibungen siehe [Anhang 1](#) oder [Gesamtsprachenkonzept](#))

Diese Richtziele sollen für Schulen mit mittleren Ansprüchen als Minimum gelten und als Ausgangspunkt für die Formulierung differenzierter Lernziele dienen.

Obwohl die Kompetenzbeschreibungen nicht im Hinblick auf die Erstsprache entwickelt wurden, macht es nach Auffassung der Expertengruppe doch Sinn, „namentlich mit Rücksicht auf die Diglossiesituation in der Deutschschweiz (und in geringerem Masse im Tessin)“ mit dem gleichen Instrumentarium auch Richtziele für den Erstsprachunterricht zu formulieren. Für die entsprechende Standardsprache wird als Richtziel das Niveau C1 vorgeschlagen

Im Kommentar zur Empfehlung 2 heisst es: Die Richtziele und die daraus zu entwickelnden Grob- und Feinziele „erlauben es, eine transparente **Evaluation** der erreichten Kompetenzen zu entwickeln; Fremd- und Selbstbeurteilung sowie die Art des Erwerbs der sprachlichen Kompetenzen können durch das Europäische Sprachenportfolio sichtbar gemacht werden“.

- **Aufwertung der Herkunftssprachen**

Die Empfehlung 4 geht davon aus, dass aufgrund der Migrationsbewegungen ein immer grösser werdender Teil der Schulbevölkerung zwei- oder mehrsprachig aufwächst. Die Kantone sollen die in ihrer Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen respektieren und fördern und sie in die Studentafeln / Lehrpläne integrieren. Der Unterricht in den Herkunftssprachen soll u. a. aufgewertet werden „durch gleiche Bewertung/Benotung wie für die übrigen Fächer“ und „durch Aufnahme der entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten ins Europäische Sprachenportfolio“.

• **Richtziele am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I**

Um den Übergang zwischen den Schulstufen innerhalb der Kantone sicherzustellen und die vertikale und horizontale Koordination zu gewährleisten, sollen die Kantone „für jede unterrichtete Sprache und jede Fertigkeit (Hörverständnis, Leseverständnis, Gesprächskompetenz, zusammenhängende mündliche Produktion, schriftliche Produktion) verbindliche Richtziele am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I“ formulieren (Empfehlung 7). Im Kommentar dazu heisst es: „Es sollen mit anderen Worten Treffpunktziele formuliert werden, die für alle Schülerinnen und Schüler einer Region (über Kantonsgrenzen hinweg) das gemeinsame Minimum sind, ob sie nun die betreffende Sprache in der 1. Klasse mit bilinguaem Unterricht angefangen haben oder aber als zweite Fremdsprache in der 5. Klasse (mit bilinguaem Unterricht oder mit traditionellem Sprachunterricht).“

Ganz im Sinne der Funktionen des Sprachenportfolios wird darauf hingewiesen, dass die Ziele so definiert werden sollten, dass sie

- „die Zusammenarbeit der für den Übertritt verantwortlichen Personen und Lehrpersonen fördern,
- als Basis für allfällige Übertrittsprüfungen dienen,
- die Eltern verständlich informieren,
- für die Lernenden selbst als Grundlage für die Selbstbeurteilung dienen.“

Die Expertengruppe betont, es sei eine wichtige Voraussetzung für die gewünschte Transparenz, „dass sich alle Kantone für die Lernzielbeschreibung desselben Instrumentariums und derselben Beschreibungssprache bedienen. Daher sollen die Ziele mit der im europäischen Referenzrahmen festgelegten Beschreibungssprache und unter Bezugnahme auf die entsprechenden Niveaus formuliert werden.“ Es wird zu Recht auf die folgenden Punkte hingewiesen:

- Die sechs grossen Niveaus müssten, wie im Referenzrahmen vorgesehen, in feinere Stufen aufgeteilt werden. Einzelne Zwischenstufen, die im Rahmen des Schweizerischen Nationalfondsprojekts identifiziert wurden (vgl. Abschnitt 6), sind in den Kompetenzskalen im Anhang des Referenzrahmens kenntlich gemacht.
- Die Kompetenzbeschreibungen müssen angepasst werden, da sie sich vor allem auf kommunikatives Handeln in Situationen des wirklichen Lebens beziehen. Für die Schule sollte vermehrt auch die Fähigkeit zu sprachlichem Handeln in Lern- und Unterrichtssituationen formuliert werden.
- Bei der Formulierung der Ziele müssen zusätzlich zu den sprachlichen Zielen auch Ziele im allgemein pädagogischen und im interkulturellen Bereich berücksichtigt werden.

Es wird empfohlen, für die Formulierung der Zwischen- und Endziele für die Primarschule das Europäische Sprachenportfolio für jüngere Lernende zu berücksichtigen. (Sprachenportfolios für jüngere Lernende werden in England und Frankreich erprobt.)

• **Transparenz zwischen Sprachlernprozessen innerhalb und ausserhalb des Bildungssystems**

Die Kantone sollen die Transparenz zwischen Sprachlernprozessen innerhalb und ausserhalb des Bildungssystems gewährleisten. Als geeignetes Mittel wird die Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios empfohlen (Empfehlung 12). Dazu heisst es:

„Zurzeit ist es für Lernende schwierig, ihre Fremdsprachenkenntnisse auszuweisen, ausser wenn sie ein internationales Zertifikat erworben haben. Schulnoten geben keine präzisen Auskünfte über das erreichte Niveau, ausserschulisch erworbene Sprachkenntnisse sind kaum präsentierbar. Die Lösung dafür ist das Europäische Sprachenportfolio (...)“.

Der Kommentar zur Empfehlung 12 beschreibt das Europäische Sprachenportfolio ausführlicher und hebt u. a. folgende Funktionen hervor:

- Es präsentiert und bescheinigt die Mehrsprachigkeit seines Besitzers oder seiner Besitzerin, deren Sprachkenntnisse in leicht verständlicher und international vergleichbarer Form „sichtbar“ gemacht werden, z.B. beim Übertritt in die nächsthöhere Schulstufe (ein Beitrag zur Schaffung einer grösseren Kohärenz des Fremdsprachenlernens auf den verschiedenen Stufen unseres Bildungssystems) oder bei Antritt einer Lehr- oder Arbeitsstelle;
- es trägt dazu bei, den Wert der eigenen Sprachkenntnisse und des Sprachenlernens anzuerkennen. Da darin alle Sprachen erscheinen und man damit zeigen kann, was man in und mit verschiedenen Sprachen tun kann und was man tatsächlich auch getan hat, werden die Lernenden dazu motiviert, ihre Mehrsprachigkeit weiter zu entwickeln.

- **Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte**

Wenn die Empfehlungen umgesetzt werden sollen, so müssen die Grundausbildung und die Weiterbildung der Lehrkräfte den neuen Anforderungen angepasst werden (Empfehlung 13). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Rolle der Lehrperson vermehrt in Richtung eines Coaching einer grossen Anzahl von Lernenden bewegen wird. Dazu sollen die Lehrpersonen u. a. in die Lage versetzt werden,

- die Vorkenntnisse der Lernenden einzuschätzen,
- in Partnerschaft mit den anderen Akteuren, namentlich den Lernenden selbst, angemessene Lernziele zu formulieren,
- die Sprachkompetenz der Lernenden zu evaluieren und zu kommunizieren.

Es wird postuliert, die notwendigen Reformen in die Studienpläne einzuplanen und durch obligatorische Fort- und Weiterbildung zu garantieren, „dass nicht erst die nächste Generation von Lehrkräften über das Rüstzeug für einen modernen (Fremd-)Sprachenunterricht verfügt“. Dabei werden u. a. die folgenden Voraussetzungen hervorgehoben:

- „Eine koordinierte Sprachendidaktik setzt voraus, dass sich die Lehrkräfte der lokalen Landessprache, der Fremdsprachen und der heimatlichen Sprachen und Kulturen der fremdsprachigen Kinder bewusst werden und dass sie gemeinsam die Verantwortung für die Erweiterung der sprachlichen Repertoires der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. Da „Eveil au langage“ sprach- und schulfachübergreifend ist, müssen auch die Lehrkräfte von Nicht-Sprachfächern sich damit vertraut machen.
- Das Gewicht auf der Autonomie der Lernenden setzt voraus, dass die Lehrkräfte die alternativen Formen des Sprachenlernens kennen und die Lernenden in ihrer unterrichtsbegleitenden Anwendung anleiten können.
- Wenn ein mehrsprachiges Repertoire das Ziel sein soll, sollten die Lehrpersonen wissen, welche Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit existieren, wie sich ein mehrsprachiges Repertoire optimal entwickelt, welche Rolle die doppelte Schriftlichkeit spielt usw.
- Fertigungsorientiertes Lernen und die Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios setzen entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrpersonen voraus.“

Das Sprachenportfolio im Unterricht

Es ist in erster Linie Sache der Lernenden, wann und wozu sie das Portfolio nutzen wollen. Dies setzt allerdings den instruierten, selbstständigen Lerner voraus. Zweifellos wird es in den Schulen und wohl oft auch in der Erwachsenenbildung nötig sein, die Lernenden in die sinnvolle Nutzung des Portfolios einzuführen. Das Portfolio muss nicht zwingend in den Unterricht einbezogen werden, aber die Beschäftigung mit dem Portfolio in der Klasse kann den Unterricht bereichern und eine grosse Hilfe für die Lernenden sein. Lehrerinnen und Lehrer können das ESP nutzen als Mittel der Lernberatung und als

Instrument, das die Kommunikation mit den Lernenden über ihre Lernziele, Lernwege und Lernfortschritte in Gang bringen, strukturieren und erleichtern kann.

Ich will hier nur kurz auf einige Möglichkeiten - und auch auf mögliche Schwierigkeiten und Gefahren - der Verwendung des ESP im Unterricht hinweisen. Wie die Arbeit mit dem Portfolio in den Klassen konkret gestaltet werden kann, darüber wird sicher die Erprobung des ESP durch eine grosse Zahl von Lehrerinnen und Lehrern Aufschluss geben. Es wäre schön, wenn möglichst viele interessante Erfahrungen und Beispiele aus dem Unterricht dokumentiert und ausgewertet werden könnten, damit auf dieser Basis ein Lehrerhandbuch mit Ideen und Vorschlägen für die Hinführung zum Portfolio und seine Verwendung im Unterricht zusammengestellt werden könnte.

- **Einstiegsmöglichkeiten**

Es gibt viele Möglichkeiten, ins Sprachenportfolio einzuführen. Man kann mit jedem der drei Teile beginnen. Mit welchem Teil, mit welchem Instrument, mit welcher Aktivität man am besten einsteigt, hängt von der konkreten Situation ab, zum Beispiel davon, ob die Lernenden schon mit Verfahren der Selbstbeurteilung vertraut sind, ob sie gewöhnt sind, über ihr Lernen zu reflektieren, ob die erste Beschäftigung mit dem ESP auf den Anfang oder das Ende eines Schuljahres oder Kurses fällt, ob eine Abschlussprüfung oder eine Bewerbung bevorsteht usw. Einige „[Tipps zum Einsteigen](#)“ finden sich im letzten Abschnitt dieses Artikels.

- **Sprachenpass ausfüllen**

Der Sprachenpass muss wohl in der Regel nur in grösseren Zeitabständen ausgefüllt werden. Die Lernenden sollten zu bestimmten Gelegenheiten ihre Eintragungen aktualisieren können, besonders vor Beginn einer (neuen) Schule, eines Studiums oder Kurses bzw. bei Schul-, Studien- oder Kursabschluss, bei Antritt eines Praktikums, einer Lehrstelle oder einer Arbeitsstelle, am Anfang und am Ende eines längeren Austausches. Vor allem bevor sie zum ersten Mal ihren Sprachenpass ausfüllen, muss den Lernenden bewusst gemacht werden, dass die Angaben in diesem Dokument verlässlich sein müssen. Die verschiedenen Quellen - Prüfungsergebnisse/Diplome, ausserschulische Sprachlernerfahrungen und Resultate der Selbstbeurteilung - müssen sorgfältig genutzt werden. Vorläufig stehen die Lernenden noch vor dem Problem, dass sie nicht wissen können, auf welchem Niveau Prüfungen, die sie abgelegt haben, zu situieren sind. Mit der Zeit aber werden immer mehr Schulen und Prüfungsinstitutionen ihre Prüfungen und Diplome den Referenzniveaus des Europarats zugeordnet haben.

Vor allem die Lernenden, die noch wenig Erfahrung in der Selbstbeurteilung haben, müssen durch die Präsentation des Portfolios im Unterricht vorbereitet werden, den Sprachenpass verantwortungsvoll auszufüllen. Sie sollten Lust bekommen, diese Verantwortung für die Dokumentation ihrer eigenen Sprachkenntnisse zu übernehmen, und sie sollten Freude daran haben, mehr und Genaueres über sich und ihre Sprachkompetenzen auszusagen, als dies Prüfungsnoten tun. Keinesfalls dürfen sie den Eindruck erhalten, es genüge, einmal schnell den Raster zur Selbstbeurteilung anzuschauen und dann über den Daumen gepeilt ihre Kenntnisse den Referenzniveaus zuzuordnen. Damit sie nicht später unschöne Korrekturen der Eintragungen im Sprachenpass vornehmen müssen, könnte man den Lernenden empfehlen, ihre Selbsteinstufung nicht gleich beim ersten Mal ins Passheft einzutragen, sondern ihre Einschätzung der Kenntnisse in verschiedenen Sprachen vielleicht zunächst auf einer Fotokopie zu notieren, um sie später noch einmal überprüfen und abstützen zu können.

- **Mit Checklisten zur Selbstbeurteilung arbeiten**

Die Checklisten können helfen, die Selbsteinschätzung für den Sprachenpass vorzubereiten und abzusichern. Durch sie wird den Lernenden deutlich, was zum Beispiel für die Gesprächsfähigkeit oder die Verstehensfähigkeit auf einem bestimmten Niveau charakteristisch ist. Wenn man die Lernenden zunächst anhand der Formulierungen im Raster zur Selbstbeurteilung Hypothesen zu ihrem Niveau bilden

lässt, dann können sie anschliessend die entsprechende Checkliste durchgehen, um festzustellen, ob die Hypothese bei detaillierter Betrachtung bestätigt werden kann. Aber die Checklisten sollten nicht nur im Zusammenhang mit dem Sprachenpass, also z. B. am Anfang und Ende des Schul-, Studien- oder Kursjahres verwendet werden. Sie können im Unterricht immer wieder herangezogen werden, wenn Einzelziele erreicht sind und wenn neue Lernetappen beginnen sollen. Es wurde schon darauf hingewiesen, dass das Fehlen einer Einteilung in feinere Niveaus für die regelmässige Verwendung im Unterricht, wo es wichtig ist, auch kleinere Fortschritte festzustellen, ein Nachteil sein kann. Jede Checkliste deckt ja ein sehr breites Niveau ab. Das bedeutet aber auch, dass die Items einer Checkliste leichtere und schwierigere Aufgaben (innerhalb des entsprechenden Niveaus) beschreiben. Ausserdem wird noch eine weitere Abstufung möglich, wenn die Lernenden, wie vorgeschlagen, unterscheiden, ob sie eine Aufgabe unter „normalen Umständen“ erfüllen können - zum Beispiel, wenn sie nicht unter Zeitdruck stehen und sich auf eine Situation einstellen konnten - oder ob sie etwas „gut und leicht“ tun können.

Die Lehrerin oder der Lehrer kann den Lernenden dabei helfen, mit den Checklisten zu arbeiten und ihre Fähigkeit zur Selbstbeurteilung (weiter) zu entwickeln:

- Die Lehrperson sollte bereit sein, wenn die Lernenden es wünschen, für die jeweils aktuellen Einzelziele die Selbstbeurteilung des Lerners in der zweiten Kolonne der Checkliste zu bestätigen bzw. eine abweichende Beurteilung einzutragen. Der Vergleich von Eigen- und Fremdbeurteilung kann eine gute Gelegenheit sein, um im Gespräch die Kriterien und Erwartungen in Bezug auf das Erreichen der Einzelziele zu klären.
- Da die Kompetenzbeschreibungen in den Checklisten teilweise recht dicht formuliert sind, sollten sie vor allem mit jüngeren Schülern besprochen und eventuell durch Beispiele verdeutlicht werden.
- Die Lernenden sollten häufig Gelegenheit bekommen, einzelne Teilziele aus den Checklisten zu überprüfen, indem sie in Einzel- oder Gruppenarbeit kleine konkrete Aufgaben ausführen.
- Jede Checkliste enthält freien Raum. Dort sollten möglichst zusammen mit den Lernenden weitere Ziel- und Kompetenzbeschreibungen eingetragen werden, zum Beispiel solche, die durch den Lehrplan vorgegeben sind, die im benutzten Lehrwerk vorkommen oder die sich aus Diskussionen über die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden ergeben. Da die Checklisten auch für Erwachsene und für ausserschulisches Lernen entwickelt wurden, sind die Beschreibungen auf reale Handlungssituationen zugeschnitten. Es ist aber durchaus sinnvoll, sie um Items zu ergänzen, die sich auf die Kommunikation im Klassenzimmer und Aufgaben in Lehr-/Lernsituationen beziehen.
- Wer das Glück hat, im Unterricht Materialien benutzen zu können, die explizite Lernzielangaben und Selbstbeurteilungsinstrumente enthalten, sollte die nutzen und die Beschreibungen in den Lehrmaterialien und im Portfolio zueinander in Beziehung setzen.

Checklisten sind nur eines von etlichen Mitteln zur Selbstbeurteilung. Wenn sie regelmässig herangezogen werden, kann dies wesentlich dazu beitragen, die Fähigkeit zu einer plausiblen, Über- und Unterschätzung vermeidenden Selbstbeurteilung zu entwickeln. Selbstbeurteilung ist lernbar. Am besten lernt man sie wohl, wenn man verschiedene Instrumente und Verfahren kennen lernen und kombinieren kann. Das sind auf der einen Seite die verschiedenen Arten von Checklisten: Checklisten wie im Portfolio, aber auch etwa Checklisten zur Kontrolle beim Schreiben oder zur selbständigen Fehlerkorrektur oder Fragebogen zu Lernstrategien und Arbeitstechniken. Hinzukommen sollten auf der anderen Seite möglichst Mittel wie das Führen eines Lerntagebuchs oder das Einüben ins (Selbst-)Beurteilen. Beispielsweise kann das Beurteilen anhand von Video- und Audioaufzeichnungen besonders nützlich und motivierend sein, wenn die Lernenden zwei zeitlich weiter auseinander liegende Produktionen vergleichen können und so feststellen, in welchen Bereichen sie deutliche Fortschritte gemacht haben und wo sie eventuell stagnieren. Analog können die Lernenden auch mit Hilfe von ausgewählten Kriterien ihre früheren schriftlichen Textproduktionen mit ihren neueren Arbeiten vergleichen. Es kann ein gutes Training für die Selbstbeurteilung sein, zunächst andere zu beurteilen und gemeinsam mit anderen zu beurteilen. Die Lernenden können Erfahrung sammeln und Vertrauen in ihre Fähigkeit zu beobachten

und zu bewerten gewinnen, indem sie gemeinsam Kriterien besprechen und anwenden, ihre Beurteilungsergebnisse vergleichen und Gründe für unterschiedliche Wertungen diskutieren.

Natürlich braucht das Einüben der Selbstbeurteilung ebenso wie das Ausarbeiten oder Anpassen von Selbstbeurteilungsinstrumenten Zeit. Zeit im Unterricht, die Zeit der Lernenden, Zeit der Lehrenden. Aber es gibt eine ganze Reihe guter Gründe, diese Zeit zu investieren:

Gute Gründe, Zeit und Phantasie für Instrumente zur Selbstbeurteilung einzusetzen

aus der Sicht der Lernenden

- sie konkretisieren die Lernziele in einer plausiblen und verständlichen Form;
- sie helfen, Lernfortschritte laufend selbständig zu kontrollieren;
- sie regen an, sich eigene und fremde Bewertungskriterien bewusst zu machen;
- sie erlauben den Beurteilungsbereich zu erweitern und auch solche Aspekte einzubeziehen, die durch Fremdevaluation oder Prüfungen kaum erfasst werden können, z. B. Einstellungen, Gefühle, Lernbereitschaft, Strategien u. Ä.;
- sie machen Lernfortschritte bewusst und stärken so das Selbstvertrauen und die Lernmotivation;
- sie ermöglichen es, das Lernen individuell zu planen;
- sie helfen zu entscheiden, ob man weiterlernen will, was und wie man wiederholen soll;
- sie können Examensanforderungen transparent machen und so helfen, sich - auch psychologisch - auf Prüfungen vorzubereiten;
- sie helfen, der Beurteilung durch andere nicht schutzlos ausgeliefert zu sein;
- sie bereiten auf Gespräche mit Lehrpersonen vor und können Kraft geben und Argumente liefern, um mit ihnen Lernerfolge und Lernprobleme zu besprechen.

aus der Sicht der Lehrpersonen

- Instrumente zur Selbstbeurteilung zu entwickeln, motiviert und zwingt dazu, die Lernziele transparent zu machen, den Lehrplan in einen verständlichen Lernplan umzuformulieren;
- regelmäßige Selbstbeurteilungen können die Lehrperson etwas von der Rolle des Kontrollierenden entlasten und so Freiräume für anderes schaffen;
- alle Vorteile aus der Sicht der Lernenden (siehe oben).

(aus: Schneider 1996, S. 17)

Die Checklisten im Portfolio erfassen die sprachliche Kommunikationsfähigkeit. Unbedingt sollte im Unterricht immer wieder auch die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen thematisiert werden. Das kann in Gesprächen geschehen oder indem interkulturelle Erfahrungen nach dem Beispiel des entsprechenden Modellblatts dargestellt werden oder indem solche Erfahrungen in die Sprachlernbiografie eingearbeitet werden.

Zu beachten ist, dass Selbstbeurteilung von Lernenden und Lehrenden nicht mit Selbstbenotung gleichgesetzt wird. Die Forschung gibt recht deutliche Hinweise darauf, dass plausible Selbsteinschätzungen am ehesten zustande kommen,

- wenn sich die Selbstevaluation auf konkrete Situationen und Aufgaben bezieht, die im Erfahrungsbereich der Lernenden liegen;
- wenn die Kompetenzbeschreibungen sprachlich einfach, verständlich und ohne didaktischen Fachjargon formuliert sind;
- wenn die Lernenden mit den Beurteilungskriterien vertraut sind.

Wenig verlässlich dagegen sind Selbstbeurteilungen in der Regel dann,

- wenn eher globale Einschätzungen verlangt werden;

- wenn die Selbstbeurteilungen irgendwie mit Noten, Zeugnissen oder sonst einer Art von Zertifizierung in Zusammenhang stehen, also immer dann, wenn es für die Lernenden einen Vorteil bringen kann, nicht ehrlich zu sein.

Aus diesem Grund sollte zumindest beim Einstieg in die Selbstevaluation möglichst die Verknüpfung mit Prüfungssituationen und Notengebung vermieden werden (Schneider 1996).

• **Sprachlernbiografie schreiben**

Natürlich wäre es möglich, die Lernenden Ihre persönliche Sprachlernbiografie ganz alleine und als Hausarbeit zusammenstellen zu lassen. Sieht man aber die Sprachlernbiografie nicht nur als ein spezialisiertes Curriculum Vitae an, das man für eine bestimmte Gelegenheit verfasst, um andere zu informieren, sondern auch als Mittel eines Unterrichts, der auf „Language Awareness“, auf die Reflexion über Sprache, Spracherwerb und Kommunikationssituationen zielt, dann macht es Sinn, in der Klasse, ganz besonders in der multikulturellen Klasse, darüber zu sprechen, mit welcher Sprache bzw. mit welchen Sprachen die Schülerinnen und Schüler aufgewachsen sind, welche Sprachen in der Familie gesprochen werden, welche Beziehungen sie zu den verschiedenen Sprachen haben usw. Die Arbeit an der eigenen Sprachlernbiografie und das Kennenlernen oder das Lesen von Sprachbiografien anderer, können den Sinn dafür schärfen, was es heisst mehrsprachig zu leben und wie unterschiedlich die Wege sein können, die zur Mehrsprachigkeit führen. Solche Bewusstmachung hat ihren Platz ebenso im Muttersprachenunterricht wie im Fremdsprachenunterricht. Die Lehrerinnen und Lehrer der Sprachfächer sollten dabei möglichst eng zusammenarbeiten oder sich zumindest absprechen.

Zusätzlich zu einer kurzen Übersicht in Stichworten kann die Sprachlernbiografie auch freier gestaltet werden, z. B. als erzählender und reflektierender Bericht - eventuell illustriert mit Fotos aus verschiedenen Sprachverwendungssituationen. Falls die Lernenden regelmässig ein Lerntagebuch führen, können sie die dort notierten Erfahrungen von Zeit zu Zeit auswerten und in der Sprachlernbiographie des Portfolios zusammenfassen. Es empfiehlt sich, die begonnene Sprachlernbiografie wenigstens einmal pro Schul-, Studien- oder Kursjahr nachführen zu lassen und über Veränderungen, über neue Erfahrungen zu sprechen.

• **Dossier anlegen**

Das Dossier ist der Ort, an dem Ergebnisse selbständiger Arbeit ebenso wie Produkte, die im Unterricht entstehen, ihren Platz finden können. Es ist der Teil des Portfolios, der am meisten Raum für freie Gestaltung lässt. Traditionell werden in Portfolios in erster Linie schriftliche Arbeiten gesammelt. Aber es wäre schade, wenn das Dossier des ESP auf eine Sammlung reduziert würde, welche die Entwicklung der Schreibfertigkeit dokumentiert. Lehrende und Lernende sollten vielmehr den Ehrgeiz haben und die Chance wahrnehmen, eine lebendige, bunte, alle Fertigungsbereiche und viele Textsorten umfassende Sammlung von schriftlichen Texten, Audio- und Videobeispielen zusammen zu stellen, die auch über Produkte oder Produktionen berichten sollte, die sich nicht in einem Classeur unterbringen lassen. Das könnten zum Beispiel Theateraufführungen, Ausstellungen, Auftritte im Internet und alle möglichen Projektarbeiten sein.

Das Aufbewahren und Vorzeigen kann einerseits den Produkten Wert geben, andererseits ermöglicht es, Prozesse - Entstehungsprozesse und Lernprozesse - zu dokumentieren und bei der Leistungsbeurteilung nicht nur auf punktuelle Resultate abzustellen, sondern auch die Entwicklung zu berücksichtigen.

Die Unterrichtenden können den Lernenden helfen,

- indem sie die Kriterien für das Sammeln und Auswählen von Dokumenten fürs Dossier besprechen;
- indem sie sie während dem Schul-, Studien- oder Kursjahr anhalten, Arbeiten zu sammeln, die den Lernprozess und die Entwicklung zeigen;

- indem sie Ratschläge geben, wie für Aussenstehende und zu bestimmten Gelegenheiten Arbeiten zusammengestellt werden können, die den aktuellen Stand dokumentieren;
- indem sie vorsehen, dass die Inhalte des Dossiers präsentiert und zugänglich gemacht werden - in der Klasse, für andere Klassen, für die Eltern, in Form einer Ausstellung usw.;
- indem sie Produkte und Projekte einplanen, die für die Aufnahme ins Dossier des Sprachenportfolios geeignet sind, und die Lernenden bei dieser Planung einbeziehen.

Bei der Unterrichtsplanung auch ans Dossier des ESP zu denken, könnte hier und da den wünschenswerten Effekt haben, dass öfter projektorientiert gearbeitet wird und dass das Vorzeigen der Ergebnisse von Einzel- oder Gruppenarbeiten zu einer motivierenden Gewohnheit wird.

• **Mögliche Schwierigkeiten und Probleme**

Lernende und Lehrende sollten nicht übertriebene Erwartungen ans Portfolio knüpfen. Es wird nicht alle Probleme lösen. Viele Probleme werden bleiben. Vielleicht werden neue Probleme bewusst. Auf welche Schwierigkeiten sollten Lernende und Lehrende gefasst sein? Welche Gefahren sollten sie vermeiden? Im Folgenden werden einige Schwierigkeiten und Gefahren, die teilweise in diesem Artikel schon angesprochen wurden, stichwortartig resümiert:

Beispiele für mögliche Schwierigkeiten:

- **Komplizierte Formulierungen:** Für manche Lernergruppen sind die Kompetenzbeschreibungen möglicherweise ungewohnt, zu komplex oder zu kompliziert. Da müssten die Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Publikum kennen, Übersetzungs- und Erklärungshilfe leisten.
- **Fehlende Zwischenziele:** Die Tatsache, dass im Sprachenportfolio nur sechs grosse Niveaus unterschieden werden, könnte demotivierend wirken, weil der Weg bis zum nächsten Niveau sehr weit erscheint. Kürzere Wegstrecken, feinere Niveaus müssen/können vielleicht von den Bildungsinstitutionen oder von den Lehrpersonen beschrieben werden (vgl. den Abschnitt „[Mit Checklisten zur Selbstbeurteilung arbeiten](#)“).
- **Überforderung der Lernenden:** Möglicherweise fühlen sich Lernende durch die von ihnen erwartete Autonomie und Selbstverantwortung überfordert (oder ihre Lehrerinnen und Lehrer meinen, sie wären überfordert). Geben Sie Ihnen Zeit, Hilfe und stärken Sie ihr Selbstvertrauen, indem sie ihnen positive Erfahrungen ermöglichen.
- **Notengebung:** Das Portfolio löst für die Lehrpersonen nicht das Problem der Notengebung. Das Portfolio will die Noten nicht abschaffen oder ersetzen. Die Instrumente im Portfolio können aber helfen, zu verdeutlichen, wofür eine Note möglicherweise steht, und sie können helfen, insbesondere die Noten in Abschlusszeugnissen für Aussenstehende zu übersetzen. Allerdings bleibt für die Lehrpersonen und ihre Institutionen das Problem, ob sie ihre gewohnte Praxis der Benotung im Verlauf des Schuljahres und in Abschlusszeugnissen einerseits und die Kompetenzbeschreibung mit Hilfe des Portfolios andererseits nebeneinander her laufen lassen oder ob sie einen Weg suchen wollen, beides miteinander in Beziehung zu setzen, kompatibel und durchsichtig zu machen. Solange dies nicht geschieht, könnte ein eventuelles Nebeneinander von undurchsichtiger Notengebung und transparenter verbaler Kompetenzbeschreibung möglicherweise Konflikte provozieren.

Beispiele für mögliche Gefahren:

- **Buchhaltermentalität:** Das grosse Angebot an Checklisten, Anleitungen und Modellformularen könnte eventuell dahingehend missverstanden werden, dass da dauernd buchhalterisch Rechenschaft abgelegt werden müsse. Die Arbeit mit diesen vielen Instrumenten macht nur Sinn, wenn sie als sinnvoll, hilfreich und motivierend erfahren wird.

- **Belastung/Last:** Die Arbeit am Portfolio und fürs Portfolio darf weder von den Lernenden noch von den Lehrenden als lästige Pflicht oder als Zeitvergeudung erlebt werden. Sobald dieses Gefühl entsteht, müssen Lernende und Unterrichtende versuchen zusammen herauszufinden, wie sie die Arbeit mit dem Portfolio dosieren oder attraktiver machen könnten.
- **Doppelspurigkeit:** Jeder Lerner hat ein Portfolio. Er muss den Umgang mit dem Portfolio nicht für jede Sprache neu erlernen. Wenn die Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Fremdsprachen sich nicht absprechen und zum Beispiel die Einführung ins Portfolio oder die Beschäftigung mit der Sprachlernbiografie nicht gemeinsam planen, dann muss bei den Lernenden leicht Überdross und das verärgerte Gefühl des “Schon wieder“ entstehen. Die Lehrpersonen müssen sich immer wieder vor Augen halten, dass es nicht um ein Portfolio für die von ihnen unterrichtete Fremdsprache geht, sondern um ein Portfolio für die Mehrsprachigkeit der Lernenden.
- **Disziplinierungsinstrument:** Das Portfolio sollte auf keinen Fall, wie das oft genug mit Noten geschieht, als Disziplinierungsinstrument gebraucht bzw. missbraucht werden. Dafür taugt es nicht, denn es ist darauf angelegt, die Motivation und Autonomie des Lernenden zu stärken.

10. Tipps zum Einsteigen

Wer das Europäische Sprachenportfolio näher kennen lernen will, um beispielsweise als Lehrerin oder Lehrer Lernende zu beraten, macht sich am besten mit dem Sprachenportfolio vertraut, indem er/sie etwas tut und damit beginnt, die Instrumente für sich selbst zu nutzen.

Verschiedene Einstiegsmöglichkeiten: Fragen Sie sich, womit Sie selbst am liebsten einsteigen würden: Ihre eigenen Sprachenkenntnisse einschätzen und den **Sprachenpass** ausfüllen. Oder: Ihre **Sprachlernbiografie** zusammenstellen und dann mit Kolleginnen und Kollegen (und später mit Lernenden) über gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungen beim Sprachenlernen und beim Umgang mit Mehrsprachigkeit sprechen. Oder: Überlegen Sie, ob Sie (noch) Arbeiten besitzen, die Sie als Beispiele für Ihr sprachliches Können (in verschiedenen Sprachen) ins **Dossier** geben könnten. Was für Texte oder Aufnahmen würden Sie für diesen Zweck gerne besitzen oder produzieren?

Sich mit Kompetenzbeschreibungen und Skalen vertraut machen: In Weiterbildungsveranstaltungen ebenso wie im Klassenzimmer hat sich folgendes Vorgehen bewährt, mit den Kompetenzbeschreibungen vertraut zu werden: Die Globalskala in Streifen schneiden und anschliessend, am besten zu zweit, nach Niveaus sortieren. Dieses Verfahren lässt sich auch mit dem Raster zur Selbstbeurteilung oder Teilen dieses Rasters durchführen.

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

Interpretationen vergleichen: Oft macht es mehr Spass, mit anderen zusammenzuarbeiten. Vergleichen Sie zusammen mit Kolleginnen und Kollegen der gleichen Stufe, wie Sie die Niveaubeschreibungen interpretieren. Gehen Sie von den Niveaubeschreibungen im Raster zur Selbstbeurteilung aus. Welches Niveau entspricht den Kenntnissen, mit denen die Lernenden nach Ihrer Erfahrung in Ihre Stufe kommen, welches Niveau können/sollen sie am Ende der Stufe erreichen? Wenn Sie zu unterschiedlichen Einschätzungen kommen, können Sie Ihre Interpretation anhand der detaillierteren Beschreibungen in den entsprechenden Checklisten kontrollieren. Wenn Sie auch dann nicht zu übereinstimmenden Einschätzungen kommen, überlegen und planen Sie zusammen, wie Sie Ihre Einschätzung überprüfen wollen, z. B.: am Anfang und am Ende der Stufe Videoaufzeichnungen von Lernenden machen, Lernerarbeiten fürs Dossier planen und typische Arbeiten später zusammen vergleichen.

Videoaufzeichnungen verwenden: Sehen Sie sich zusammen mit Kolleginnen und Kollegen Videoaufzeichnungen von Ihren eigenen oder anderen Lernern an. Verwenden Sie die Kompetenzbeschreibungen im Portfolio, um die beobachteten Leistungen zu beschreiben und das Niveau zu bestimmen. Diskutieren sie, ob sie gemeinsam eine Videodokumentation erstellen wollen, die zusammen mit den Kompetenzskalen dazu verwendet werden kann, Niveaus oder Anforderungen für verschiedene Zwecke zu illustrieren, z. B. um im Unterricht Ziele zu verdeutlichen, um für Lernende oder Lehrpersonen die Anforderungen beim Übertritt in eine nächste Stufe zu klären oder um an Elternabenden über angestrebte oder normalerweise erreichte Niveaus zu informieren.

Erfahrungen notieren: Notieren Sie, welche Erfahrungen Sie bei Ihrem Einstieg ins Portfolio und bei der ersten Verwendung im Unterricht gemacht haben, und geben Sie Ihre Tipps zum Einsteigen weiter, zum Beispiel im [Forum zum Europäischen Sprachenportfolio \(http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/\)](http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/).

11. Bibliografie und Links

Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio, Schweizer Version (1999) Ed.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK, Bern. (Die Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios liegt in einer deutschen, französischen, italienischen und englischen Fassung vor und ist über die EDK erhältlich.) Online: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>

Language Portfolio - Portfolio Langues - Sprachenportfolio - Portfolio linguistico (1996) Erprobungsfassung herausgegeben von der Arbeitsgruppe „Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse“ in Zusammenarbeit mit dem im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 durchgeführten Projekt „Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems - Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente“. Freiburg: Institut für deutsche Sprache. (deutsche, französische, italienische, englische Fassung).

Bitter Bättig, Franziska (1997): *Sprachenportfolio*. In: SLZ Zeitschrift für Schweizer Lehrerinnen und Lehrer 12, 41.

BSF / SGAB, Bund Schweizerischer Frauenorganisationen / Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (ed.) (1998): *Schweizerisches Qualifikationsbuch (CH-Q): Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn. Eine Initiative zur individuellen Weiterentwicklung in Bildung und Beruf und zur Förderung der beruflichen Flexibilität und Mobilität*. o. O.

Christ, Ingeborg: (1997): *Portfolio européen des langues*. In: Conseil de l'Europe 1997b, 82-86.

Christ, Ingeborg (1998): *Europäisches Portfolio für Sprachen - Eine Initiative des Europarats*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.): *Wege zur Mehrsprachigkeit - Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Heft 2, 5-11.

Conseil de l'Europe (1993): *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: Objectifs, évaluation, certification. Rapport du Symposium de Rüschlikon, du 10 au 16 novembre 1991 (publié par B. North)*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.

Conseil de l'Europe (1996a): *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer: Un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle (CC-LANG 95.5 rév. IV). Online, <http://culture.coe.fr/lang/fr/fedu2.4.html>

Conseil de l'Europe (1996b): *Portfolio Européen des Langues. Etude de faisabilité, préparé par I. Christ, R. Schärer, F. Debyser, A. Dobson avec V. Kohonen, J. Trim et J. Sheils*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle (=Apprentissage des langues et citoyenneté européenne CC-LANG 96, 30).

Conseil de l'Europe (1997a): *Portfolio Européen des Langues. Propositions d'élaboration, avec des contributions par I. Christ, F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider/B. North et al. et J. Trim*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle (=Apprentissage des langues et citoyenneté européenne CC-LANG 97.1).

Conseil de l'Europe (1997b): *Apprendre les langues pour une nouvelle Europe. Rapport de la Conférence finale du Projet „Apprentissage des langues et citoyenneté européenne“, 15-18 avril 1997*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle. (=Apprentissage des langues et citoyenneté européenne CC-LANG 97.7).

Council of Europe (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüschtikon, 10 - 16 November 1991.* (Edited by B. North). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

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

Council of Europe (1996b): *European Language Portfolio. Feasibility Study prepared by Christ, Ingeborg / Schärer, Rolf / Debyser, Francis / Dobson, Alan with Kohonen, Viljo / Trim, John L.M. / Sheils, Joseph.* Strasbourg: Council of Europe (= Language Learning for European Citizenship CC-LANG (96)30).

Council of Europe (1997a): *European Language Portfolio. Propositions for elaboration with contributions by Christ, Ingeborg / Debyser, Francis / Dobson, Alan / Schärer, Rolf / Schneider, Günther / North, Brian et al. / Trim, John L.M..* Strasbourg: Council of Europe (= Language Learning for European citizenship CC-LANG (97)1).

Council of Europe (1997b): *Language Learning for a new Europe. Report of the Final Conference of the Project 'Language Learning for European Citizenship', Strasbourg, 15-18 April 1997.* Strasbourg: Council of Europe (= Language Learning for European citizenship CC-LANG (97) 7).

Coste, Daniel / Moore, Danièle (eds.) (1992): *Autour de l'évaluation de l'oral.* Bulletin CILA Nr. 55.

CREA (1992): *L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage. Rapport de CREA (Commission Romande pour l'Enseignement de l'Allemand).* Neuchâtel: IRDP (= Ouvertures).

EDK: Siehe **Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.**

Farr, Roger (1991): *Portfolios: Assessment in Language Arts.* ERIC Digest. ERIC Document Reproduction Service No ED334603.

Flügel, Christoph (1996): *Berufsmaturität, Sprachenportfolio und internationale Sprachdiplome.* In: *Babylonia* 1, 49-57.

Forster, Simone (trad), Sandoz, Chantal (trad) (1996): *Portfolio de Mathématiques à l'Ecole Primaire. Mode d'emploi Tiré de „Portfolio guidelines in primary math” by Leon Paulson.* Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, IRDP (= Pratiques 96.201).

Holec, Henri (1989): *L'autonomisation de l'apprenant: incidence sur les représentations de l'apprentissage.* In: Müller, Martin / Wertenschlag, Lukas / Wolff, Jürgen (eds): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht.* München: Langenscheidt, S. 13-21.

Koch, Leo (1998): *Schweizer Entwurf zu einem europäischen Sprachenportfolio.* In: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 19, 1998, 2, 38-39.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (ed.) (1995): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weissbuch zur allgemeinen beruflichen Bildung.* Luxemburg: Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (KOM (95) 590).

Moya, Sharon S./O'Malley, Michael J. (1994): *A Portfolio Assessment Model for ESL.* In: *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 13, 13-36. Online, <http://www.ncbe.gwu.edu/.../miscpubs/voll13/portfo13.htm>

Mt. Edgecumbe High School (1997): *Electronic Learner Portfolios. Building on an html portfolio platform.* Online, <http://www.mehs.educ.state.ak.us/Portfolios/portfolio.html> (25.4.1997)

- Nieweler, Andreas** (1998): *Portfolio für Sprachen - Ein Instrument zur Eigenevaluation des Fremdspracherwerbs*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.): *Wege zur Mehrsprachigkeit - Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Heft 2, 12-19.
- North, Brian** (1992a): *European Language Portfolio: Some Options for a Working Approach to Design Scales of Proficiency*. In: Council of Europe (1992), 158-175.
- North, Brian** (1994): *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe.
- North, Brian** (1996a): *The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement*, Unpublished PhD thesis, Thames Valley University.
- North, Brian** (1996b): *Description and Assessment of Foreign Language Learning. Proficiency in the Swiss Educational System*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA* 64, 129-143.
- North, Brian** (1997): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework*. In: Council of Europe 1997b, 72-77.
- North, Brian** (1998): *Language Proficiency Descriptors*. Anhang zu: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK (ed.): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen ? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“*. Bern. Online, <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/North.htm>
- North, Brian / Schneider, Günther** (1998): *Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales*. In: *Language Testing* 15, 2, 27-262.
- Padilla, Amado M. / Aninao, Juan C. / Sung, Hyekyung** (1996): *Development and Implementation of Student Portfolios in Foreign Language Programs*. In: *Foreign Language Annals* 29/3, 429-438.
- Palmer Wolf, Dennie** (1989): *Portfolio Assessment: Sampling Student Work*. In: *Educational Leadership* 46/7, 35-39.
- Richterich, René / Schneider, Günther** (1993): *Transparence et cohérence: pour qui et pourquoi?* In: *Conseil de l'Europe* 1993, 35-42.
- San Diego County Office of Education** (1997): *Portfolio Assessment. Notes from Research*. Online, <http://www.sdcoe.k12.ca.us/notes/5/portfolio.html>.
- Schärer, Rolf** (1993): *Un portfolio européen des langues*. In: *Conseil de l'Europe* 1993, 124-130.
- Schneider, Günther, North, Brian et al.** (1997): *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. In: *Conseil de l'Europe*:1997a, 75-88.
- Schneider, Günther** (1996): *Selbstevaluation lernen lassen*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer Autonomes Lernen*, 16-23.
- Schneider, Günther** (1998): *Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems*. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK (ed.) (1998d): *Forschung und Praxis im Fremdsprachenunterricht - Begegnung, Austausch, Umsetzung. Tagungsbericht Yverdon 1997*. Bern: EDK (= Dossier 52), 67-72. Online, <http://edkwww.unibe.ch/dossiers/d52.pdf>
- Schneider, Günther** (1999): *Un Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes. Version suisse*. In: *Tracer*, 3, 1999.
- Schneider, Günther / North, Brian** (i. Vorb.): *Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Schlussbericht zum

Projekt „Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations- Informations- und Planungsinstrumente“. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK (1995): *Neue Unterrichts- und Organisationsformen. Tendenzen und Beispiele*. Bern: EDK (= Dossier 34A). Online, <http://edkwww.unibe.ch/dossiers/d34a.pdf>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK / Celio, Claudia / Flügel, Christoph / Simon, Wolfgang (1998a): *Die Fremdsprachen in den gymnasialen Maturitätsprüfungen und den Berufsmaturitätsprüfungen*. Bern: EDK (= Dossier 53A). Online, <http://edkwww.unibe.ch/dossiers/d53a.pdf>

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

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK (ed.) (1998c): *Informationsbroschüre Europäisches Sprachenportfolio, Schweizer Version*. Bern: EDK (französische Fassung: *Brochure d'information*; italienische Fassung: *Opuscolo informativo*; englische Fassung: *Information brochure*).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK (ed.) (1998d): *Forschung und Praxis im Fremdsprachenunterricht - Begegnung, Austausch, Umsetzung. Tagungsbericht Yverdon 1997*. Bern: EDK (= Dossier 52), Online, <http://edkwww.unibe.ch/dossiers/d52.pdf>

Trim, John (1997b): *Un Portfolio européen des langues: quelques questions concernant sa nature, sa fonction, forme, préparation et distribution*. In: Conseil de l'Europe 1997a, 3-12.

© Institut für deutsche Sprache, Universität Freiburg/Schweiz

zuletzt aktualisiert am 16. Februar 1999

Anhang

1. *Raster zur Selbstbeurteilung*
2. *Globalskala*
3. *Modellformular für die Beschreibung von Sprachprüfungen*
4. *Checkliste zur Selbsteinstufung, Niveau B1*

		A1 Breakthrough	A2 Waystage	B1 Threshold	B2 Vantage	C1 Effectiveness	C2 Mastery
U N D E R S T A N D I N G	Listening Hören	Ich kann vertraute alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze, z. B. kurze einfache Anweisungen, verstehen, wenn sehr deutlich und langsam gesprochen wird.	Ich kann einzelne Sätze und häufig gebrauchte Wörter verstehen, wenn es z.B. um einfache Informationen zur Person, zu Familie, Einkaufen, Arbeit, näherer Umgebung geht. Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann in manchen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse oder Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern mir die Thematik einermassen vertraut ist. Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nur impliziert, nicht aber explizit gemacht sind. Ich kann ohne allzu grosse Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
	Reading Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze erfassen, z. B. auf Schildern Plakaten oder in Prospekten.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem frequente Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann in privaten Briefen Beschreibungen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen verstehen	Ich kann Artikel und Berichte lesen und verstehen, in denen die Schreibenden besondere Haltungen oder Standpunkte vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange und komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und deren stilistische Merkmale wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und lange technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in Beziehung zu meinem Spezialgebiet stehen.	Ich kann alle Arten von geschriebenen Texten mühelos verstehen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Sachbücher, Fachartikel und literarische Werke.
S P E A K I N G	Spoken Interaction An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, bin aber darauf angewiesen, dass mein Gesprächspartner etwas langsamer wiederholt oder anders sagt und mir dabei hilft, zu formulieren, was ich sagen möchte. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind oder die mich interessieren (z. B. Familie, meine Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse).	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für den Gesprächspartner oder für mich möglich ist. Ich kann mich aktiv an Diskussionen beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter offensichtlich nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache wirksam und flexibel im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in der Ausbildung gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich in allen Gesprächen und Diskussionen mühelos beteiligen und bin auch mit umgangssprachlichen und idiomatischen Ausdrucksweisen sehr vertraut. Ich kann mich fließend äussern und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man kaum etwas davon bemerkt.
	Spoken Production Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann in einigen Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Ausbildung, meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen, und Ereignisse, Träume, Hoffnungen oder Ziele zu beschreiben. Ich kann meine Meinungen und Pläne kurz erklären und begründen. Ich kann die Handlung eines Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu sehr vielen Themen meines Interessengebiets eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einem Problem erklären und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und erörtern, dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen.	Ich kann mühelos und fließend auch längere Ausführungen und Erörterungen machen, meine Darstellung logisch aufbauen, die Zuhörer auf wichtige Punkte aufmerksam machen und mich im Stil der jeweiligen Situation und den Zuhörern anpassen.
W R I T I N G	Writing Schreiben	Ich kann eine kurze einfache Postkarte, z. B. mit Feriengrüßen schreiben. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann eine kurze, einfache Notiz oder Mitteilung und einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann einen einfachen zusammenhängenden Text über mir vertraute Themen schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen erzählen und Eindrücke beschreiben.	Ich kann klare, detaillierte Texte über eine Vielzahl von Themen aus meinen Interessengebieten schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Gedankengänge ausführen, und dabei Argumente und Gegenargumente abwägen. Ich kann persönliche und formelle Briefe schreiben und deutlich machen, was wichtig ist.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte entsprechend hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe, längere Rapporte oder Artikel zu komplexen Fragen verfassen, die einen klaren Aufbau haben und den Leser so führen, dass er die entscheidenden Punkte erfasst. Ich kann Sachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

Weitere Hilfe zur Selbsteinschätzung geben die Checklisten zu den einzelnen Niveaus, die im Anhang C 1-6 zu finden sind.

ANHANG 2

Sprachenportfolio: Zuordnung von Prüfungen und Abschlüssen

Name des Abschlusses _____ Sprache _____

			Abschluss
Proficient User	C2 Mastery	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Sachverhalte und Argumente aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen wiedergeben und in einer kohärenten Darstellung zusammenfassen. Kann sich spontan, sehr fließend und differenziert ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.	
	C1 Effectiveness	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, auch längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter offensichtlich nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache wirksam und flexibel im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium gebrauchen. Kann sich klar und gut strukturiert zu komplexen Sachverhalten äussern, etwas ausführlich beschreiben oder berichten und seine Aussagen inhaltlich und sprachlich verknüpfen.	
Independent User	B2 Vantage	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für beide Gesprächspartner möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einem Problem erklären und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	
	B1 Threshold	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äussern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.	
Basic User	A2 Waystage	Kann einzelne Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke im Zusammenhang mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung verstehen (z. B. Informationen zur Person, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Kann mit einfachen Mitteln Personen, Orte, Dinge, die eigene Ausbildung und seine/ihre Umwelt beschreiben.	
	A1 Breakthrough	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung einfacher, konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. Name, Wohnort, Bekannte, Dinge, die sie besitzen, usw. - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.	

Die angegebene Qualifikation wurde auf folgender Basis der Skala des europäischen Rahmensystems zugeordnet.

Gemeinsame Beurteilung durch die Lehrenden der Institution.	*	
Überprüfung der Zuordnung durch Vergleich von Lernerarbeiten mit den offiziellen Beispielen für die Niveaus.	**	
Vergleichende Untersuchung zum Erfolg von Lernenden mit dem Ergebnis in Prüfungen, deren Zuordnung zur Skala bekannt ist.	***	
Wissenschaftliche Untersuchung mit statistischen Vergleichen.	****	

Schulstempel

Datum

ANHANG 3

Beschreibung der Prüfung

(Als Zertifikate im Sinne des Portfolios gelten nur Ausweise, die auf Grund einer Prüfung ausgestellt werden)

Bezeichnung des Zertifikats:
Sprache:
Institution, die das Zertifikat ausstellt:
Ort und Datum der Ausstellung:

(Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen sind möglich, gegebenenfalls nähere Angaben machen)

Art des Zertifikats:	<input type="checkbox"/> Sprach(en)zertifikat (z.B. FCE, DELF/DALF, ICC usw.) <input type="checkbox"/> Sprachprüfung bildet nur einen Teil des Zertifikats (z.B. Maturitätsausweis, Beruflicher Fähigkeitsausweis, Universitätsdiplom usw.)
Prüfungsteile:	<input type="checkbox"/> Mündliche Prüfung (Dauer: _____) <input type="checkbox"/> Schriftliche Prüfung (Dauer: _____)
Mündliche Prüfung:	<input type="checkbox"/> Einzelprüfung <input type="checkbox"/> Gruppenprüfung
Mündliche Prüfung umfasst	<input type="checkbox"/> Kurzreferat und Diskussion <input type="checkbox"/> Diskussion über eines oder mehrere Themen <input type="checkbox"/> Beantwortung von Fragen <input type="checkbox"/> Anderes

Schriftliche Prüfung umfasst	<input type="checkbox"/> Hörverstehen mit authentischem(n) Tondokument(en) <input type="checkbox"/> Hörverstehen mit authentischem(n) Videodokument(en) <input type="checkbox"/> Hörverstehen mit: _____ <input type="checkbox"/> Leseverstehen mit literarischem Text <input type="checkbox"/> Leseverstehen mit Sachtext <input type="checkbox"/> Schreiben <input type="checkbox"/> "Aufsatz" <input type="checkbox"/> Textkommentar, Stellungnahme <input type="checkbox"/> Anderes: _____ <input type="checkbox"/> Weitere Teile der schriftlichen Prüfung <input type="checkbox"/> Grammatikaufgaben <input type="checkbox"/> Wortschatzaufgaben <input type="checkbox"/> Übersetzung in die Zielsprache <input type="checkbox"/> Anderes: _____
Hilfsmittel bei der schriftlichen Prüfung	<input type="checkbox"/> Gebrauch eines Wörterbuches erlaubt <input type="checkbox"/> Gebrauch eines Wörterbuches nicht erlaubt
Zusätzliche Informationen zur Prüfung	<input type="checkbox"/> Modelltests erhältlich <input type="checkbox"/> Merkblätter, Informationsbroschüre erhältlich <input type="checkbox"/> Weitere Informationen bei folgender Adresse: _____ _____ _____

Checkliste zur Selbsteinschätzung

Sprache: _____

Niveau: **B1 Threshold**

Sie können diese Checkliste brauchen, um sich selbst einzuschätzen (Kolonne 1) und um Ihr Können von anderen, z. B. von Ihrem Lehrer beurteilen zu lassen (Kolonne 2). Entscheiden Sie bei Dingen, die Sie noch nicht können, wie wichtig sie für Sie sind (Kolonne 3 = Ziele). Ergänzen Sie - vielleicht zusammen mit Ihrem Lehrer/Ihrer Lehrerin - was Sie sonst noch können oder was für Ihr Lernen auf diesem Niveau sonst noch wichtig ist.

Verwenden Sie folgende Zeichen.

<p><i>In den Kolonnen 1 und 2</i></p> <p>✓ = Das kann ich unter normalen Umständen</p> <p>✓✓ = Das kann ich gut und leicht</p>	<p><i>In Kolonne 3</i></p> <p>! = Das ist ein Ziel für mich</p> <p>!! = Das hat Priorität für mich</p>
--	--

Wenn Sie bei mehr als 80% der Punkte einen Haken machen konnten, haben Sie wahrscheinlich das Niveau "B1 Threshold" erreicht. Sprechen Sie mit Ihrem Lehrer oder informieren Sie sich auf Internet (<http://www.unifr.ch/Portfolio/>), wenn Sie sich für Prüfungen und Zertifikate für dieses Niveau interessieren.

Wenn Sie finden, dass diese Checkliste oder vielleicht auch nur ein Teil (z. B. das Hören) für Sie zu hoch oder zu tief liegt, fragen Sie Ihren Lehrer/Ihre Lehrerin. "Threshold Plus" liegt etwas höher, "Waystage Plus" etwas tiefer.

B1 Threshold	1 = Ich	2 = Lehrer/Andere	3 = Meine Ziele	1	2	3
Hören						
Ich kann verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu mir sagt, falls deutlich gesprochen wird; ich muss aber manchmal darum bitten, bestimmte Wörter und Wendungen zu wiederholen.						
Ich kann im allgemeinen bei längeren Gesprächen, die in meiner Gegenwart geführt werden, den Hauptpunkten folgen, sofern deutlich gesprochen und die Standardsprache verwendet wird.						
Ich kann kurzen Erzählungen zuhören und Hypothesen dazu bilden, was als nächstes geschehen wird.						
An Gesprächen teilnehmen						
Ich kann ein einfaches direktes Gespräch über mir vertraute oder mich persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.						
Ich kann mich an einem Gespräch oder einer Diskussion beteiligen, aber man versteht mich nicht immer, wenn ich etwas Bestimmtes ganz genau sagen möchte.						
Ich kann die meisten Situationen bewältigen, die sich beim Buchen einer Reise durch ein Reisebüro oder auf der Reise selbst ergeben.						
Ich kann auch etwas ungewöhnlichere Situationen in öffentlichen Verkehrsmitteln bewältigen, z. B. einen anderen Fahrgast fragen, wo man für einen unbekanntem Zielort aussteigen muss.						
Ich kann nach dem Weg fragen und detaillierten Anweisungen folgen.						
Ich kann in einem Gespräch manchmal die Initiative ergreifen (z. B. um auf ein neues Thema zu kommen); ich bin aber im Gespräch sehr stark vom Partner abhängig.						
Ich kann Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäusserungen anderer reagieren.						
Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen.						
Ich kann meine Meinung sagen, wenn es darum geht, Probleme zu lösen oder praktische Entscheidungen zu treffen (z. B. was man am Abend macht).						
Ich kann Zustimmung äussern und höflich widersprechen.						

ANHANG 4

B1 Threshold	1 = Ich	2 = Lehrer/Andere	3 = Meine Ziele	1	2	3
An Gesprächen teilnehmen (Fortsetzung)						
Ich kann in Diskussionen mit Bekannten und Freunden persönliche Ansichten und Meinungen austauschen.						
Ich kann auf einfache Art darüber diskutieren, wie man z. B. einen Ausflug organisieren könnte.						
Zusammenhängend Sprechen						
Ich kann eine Geschichte erzählen.						
Ich kann detailliert über Erfahrungen und Ereignisse berichten.						
Ich kann Träume, Hoffnungen, Ziele beschreiben.						
Ich kann meine Ansichten, Pläne oder Handlungen kurz begründen oder erklären.						
Ich kann in bezug auf verschiedene mir vertraute Themen meines Interessenbereichs unkomplizierte Beschreibungen und Schilderungen geben.						
Ich kann die Handlung eines Films oder eines Buchs wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.						
Ich kann einigermaßen flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem ich die einzelnen Punkte aneinanderreihe.						
Ich kann kurze Passagen aus schriftlichen Texten auf einfache Art und Weise mündlich wiedergeben, indem ich den Wortlaut und Anordnung des Originaltextes benutze.						
Strategien						
Ich kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um sicherzustellen, dass wir einander verstehen.						
Ich kann andere bitten, noch einmal zu erklären, was sie gesagt haben.						
Ich kann dann, wenn mir ein Wort nicht einfällt, ein einfaches Wort mit einer ähnlichen Bedeutung verwenden, und um "Verbesserung" bitten.						
Qualität / Sprachliche Mittel						
Ich kann mich ohne viel zu stocken verständlich ausdrücken, mache aber Pausen, um das, was ich sage, zu planen oder zu korrigieren - vor allem, wenn ich länger frei spreche.						
Ich kann einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung weitergeben und deutlich machen, welcher Punkt für mich am wichtigsten ist.						
Ich habe einen ausreichend grossen Wortschatz, um mich - manchmal mit Hilfe von Umschreibungen - über die meisten Themen meines Alltagslebens äussern zu können (z. B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, Tagesereignisse).						
Ich kann mich in vorhersehbaren, vertrauten Alltagssituationen ziemlich korrekt ausdrücken.						

ANHANG 4

B1 Threshold	1 = Ich	2 = Lehrer/Andere	3 = Meine Ziele	1	2	3
Lesen						
Ich verstehe die wesentlichen Punkte in kürzeren Zeitungsartikeln über aktuelle und vertraute Themen.						
Ich kann Sachtexte lesen und ausreichend verstehen, die einfach und für ein breites Publikum geschrieben sind, und in denen es um Themen geht, die mit meinen Interessen oder meinem Fachgebiet in Zusammenhang stehen.						
Ich kann in Zeitungen und Zeitschriften Kommentare oder Interviews lesen, in denen jemand Stellung zu einem aktuellen Thema oder Ereignis nimmt und die Grundaussagen verstehen.						
Ich kann die Bedeutung einzelner unbekannter Wörter aus dem Kontext erschliessen und so den Sinn von Äusserungen ableiten, wenn mir die Thematik vertraut ist.						
Ich kann kurze Texte überfliegen (z.B. Meldungen in Kürze) und wichtige Fakten und Informationen finden (z.B. Wer was wo gemacht hat).						
Ich kann kurzen amtlichen Texten, die für die Öffentlichkeit bestimmt sind, (z.B. Verordnungen der Schule oder Gemeinde) relevante Informationen entnehmen.						
Ich kann die wichtigsten Informationen in kurzen einfachen alltäglichen Informationsbroschüren verstehen.						
Ich kann einfache Mitteilungen und Standardbriefe z. B. von Geschäften, Vereinen und Behörden verstehen.						
In Privatbriefen verstehe ich das, was über Ereignisse, Gefühle oder Wünsche geschrieben wird, gut genug, um regelmässig mit einem Brieffreund oder einer Brieffreundin korrespondieren zu können.						
Ich kann Textbausteine (z. B. bei Computer-Korrespondenzprogrammen) für die wichtigsten Standardbriefe soweit verstehen, dass ich den Modellbrief für eine bestimmte Situation anpassen kann.						
Ich kann literarische Texte lesen, die im Wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren.						
Ich kann in einer Geschichte die Handlung verstehen, wenn sie klar gegliedert ist, und erkennen, welches die wichtigsten Episoden und Ereignisse sind.						
Schreiben						
Ich kann über mir vertraute oder mich persönlich interessierende Dinge einfach und klar schreiben.						
Ich kann einfach formulierte Texte über verschiedene Themen meines Interessengebietes schreiben und persönliche Ansichten und Meinungen ausdrücken.						
Ich kann für eine Schüler- oder Clubzeitung kurze einfache Texte über Erfahrungen oder Ereignisse schreiben, z. B. über eine Reise.						
Ich kann persönliche Briefe an Freunde oder Bekannte schreiben und nach Neuigkeiten fragen oder Neuigkeiten mitteilen und von Ereignissen erzählen.						
Ich kann in einem persönlichen Brief von einem Film oder Konzert erzählen.						
Ich kann in einem Brief Gefühle wie Trauer, Freude, Interesse, Bedauern und mein Mitgefühl ausdrücken.						
Ich kann auf Annoncen und Inserate schriftlich reagieren und mehr oder genauere Informationen zu den Produkten verlangen (z.B. über ein Auto oder einen Kurs).						
Ich kann per Fax, E-Mail oder Laufzettel kurze einfache Sachinformationen an Freunde oder Mitarbeiterinnen weitergeben oder nach solchen fragen.						
Ich kann für eine Bewerbung einen tabellarischen Lebenslauf schreiben.						

ANHANG 4

B1 Threshold	1 = Ich	2 = Lehrer/Andere	3 = Meine Ziele	1	2	3
Schreiben (Fortsetzung)						
Ich habe einen ausreichend grossen Wortschatz, um über die meisten Themen meines Alltagslebens (Familie, Interessen) relativ flüssig und gut verständlich zu schreiben.						
Ich kann überein vertrautes Thema einen gegliederten Text schreiben und die Hauptpunkte deutlich hervorheben.						