

## Zusammenfassung des Workshops „Erfahrungen mit der Verwendung des Sprachenportfolios im Unterricht“ (Hans-Peter Hodel)

Vorbemerkung: In dieser Zusammenfassung soll der konzeptuelle Hintergrund der Materialien und Aktivitäten des Workshops nachgezeichnet werden. Aus Platzgründen wird auf konkrete Unterrichtsbeispiele verzichtet. Hauptgegenstand des Workshops ist der Umgang mit den Deskriptoren des Europäische Sprachenportfolios (ESP). Weitere wichtige Aspekte des ESP (z. B. Sprachbiographie) werden nicht berücksichtigt.

### *Ausgangslage – ESP als Teil des Lehrplanes*

Die Unterrichtsarbeit mit dem ESP gewinnt an Klarheit und Akzeptanz, wenn die Lehrpläne in den Fremdsprachen sich auf das ESP und auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER, 2001)<sup>1</sup> beziehen, d. h. wenn die sprachlich-kommunikativen Lernziele durch ESP-Deskriptoren und gemäss der 6-stufigen Skala des Europarats (GER) definiert sind. Für die Sekundarstufe II betrifft dies alle Typen kommunikativer Sprachaktivitäten (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen, Schreiben) und je nach Fremdsprache die Stufen A1 bis C1, schwerpunktmässig jedoch die Stufen B1 und B2. GymnasiastInnen scheinen sich in diesem System schnell zurecht zu finden, sowohl was die Lernzielformulierungen wie auch die darauf basierende (Selbst-)Evaluation betreffen. Gewisse Deskriptoren müssen ihnen allerdings zu Beginn durch Erklärungen und Veranschaulichungen verständlicher gemacht werden.

### *ESP-Deskriptoren als Planungsinstrument*

Nehmen wir an, in einer bestimmten Klasse gelten u. a. folgende ESP-Lernziele

Lesen B2	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
Schreiben B2	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

Diese Deskriptoren können nun direkt zum Planungsinstrument kommunikativer Sprachaktivitäten werden. So kann zum Beispiel der Deskriptor „Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten“, als Lernziel verstanden, zum Programminhalt einer (mehr oder weniger langen und verteilten) Unterrichtssequenz werden. Die Lernenden fragen sich: Kann ich das schon? Zur besseren Selbsteinschätzung machen sie vielleicht Probetests. Zusammen mit der Lehrperson bestimmen sie dann die nötigen Lernaktivitäten (Teilziele), welche für die Zielerreichung geeignet sind. Die relative Offenheit der ESP-Deskriptoren ist hier die Chance, mit den Lernenden gemeinsam diese Deskriptoren nach ihren Bedürfnissen und Interessen zu konkretisieren und dabei auch methodische Aspekte der Zielerreichung zu thematisieren. Die Beurteilung des Erreichens des Lernzieles am Ende der Unterrichtssequenz kann sich dann auf zwei Komponenten stützen: 1) auf die in den Lernaktivitäten erarbeiteten Teilziele (Sprachstandtest, GER 9.3.1) und auf den Deskriptor direkt (Qualifikationsprüfung, idem). Letzteres heisst beispielsweise, dass anhand von drei oder vier unterschiedlichen, aber für B2 exemplarischen Artikeln, welchen den Lernenden wie im „wirklichen“ Leben nicht bekannt sind, geprüft wird, ob diese verstanden werden. Qualitätsprüfungen haben allerdings den grösseren Prognosewert.

<sup>1</sup> GER *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). Langenscheidt Verlag

## *Spezifizierungen der ESP-Deskriptoren*

Beim oben beschriebenen Vorgehen werden natürlich viele didaktische Fragen nur implizit und situativ gelöst. Es besteht die Gefahr der Überforderung. Zur näheren, auch didaktischen Bestimmung der sprachlichen Aktivitäten und damit der Teilziele lohnt es sich deshalb, die Deskriptoren genau auf ihre Komponenten hin zu untersuchen. Man findet dabei, dass sie in der Regel Aussagen machen über

- Textsorten (Artikel, Berichte, Prosa, ...),
- kommunikative Aufgaben (verstehen, Informationen wiedergeben, Argumente und Gegenargumente darlegen, ...),
- Themen (Probleme der Gegenwart, persönliche Bedeutung von Ereignissen, ...)
- weitere Textmerkmale (Sprachliche Komplexität, Diskursstruktur, Länge, Relevanz, usw.)

Wer Deskriptoren weiter „herunterbrechen“ möchte, konsultiert mit Gewinn die Checklisten im ESP. Eine ausgedehntere nähere Bestimmung der kommunikativen Sprachaktivitäten des ESP und der damit verbundenen Teilzielen bringt Profile deutsch (2002)<sup>2</sup> resp. Référentiel pour le français (à paraître). Hier werden die einzelnen Deskriptoren mit Beispielen konkretisiert und die Auswahl an möglichen Textsorten vergrößert. Zusätzlich werden die zu den kommunikativen Sprachaktivitäten nötigen spezifischen Kompetenzen (z. B. Vokabular und Grammatik) angeführt. Auch für Englisch existieren inhaltliche Spezifizierungen (van EK & Trim, 2001)<sup>3</sup>.

## *Der GERR zur Unterstützung des Unterrichts mit ESP*

Um die Dimensionen der Kommunikation und des Lernens in einem auf ESP Deskriptoren beruhenden Sprachunterricht noch besser einzubeziehen, ist der Begriff der „kommunikativen Aufgabe“ (GERR, Kap. 7) nützlich. Unter kommunikativer Aufgabe versteht der GERR eine Handlung, bei welcher Lernende - in je unterschiedlichem Umfang - Inhalte verstehen, aushandeln und ausdrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen und dabei spezifische Kompetenzen, Strategien, kontextuelle und interaktive Parameter berücksichtigen.

Die unten stehende Checkliste ist als einfache (auch für Lernende verwendbare) Anleitung für eine Unterrichtssequenz im Sinne einer kommunikativen Aufgabe gedacht. Sie inspiriert sich von verschiedenen Kapiteln des GERR (z. B. 4.6.4, 7.).

- ESP-Deskriptor(en) wählen
- Stimulustext (Eingabetext) und Ausgangstext bestimmen
- Sender / Empfänger (Kommunikationspartner) berücksichtigen
- Teilaufgabe oder Schritte planen
- nötige Strategien und spezielle Kompetenzen thematisieren / aktivieren
- Zusammenarbeit und Hilfsmittel sicherstellen
- Erfolgskriterien definieren
- Dokumente vorsehen, welche Arbeitsprozesse und -schritte illustrieren
- Raum für individuelle, spezifische Ziele geben

Wir wollen hier einzelne ausgewählte Punkte der Anleitung anhand eines Beispiels erläutern. Nehmen wir als Deskriptor „Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen“ (ESP Schreiben B2, siehe oben).

Eingabe- und Ausgabertext lassen sich aus diesem Deskriptor, dessen Anlass oder Produkt sie darstellen, lediglich konturenhaft ableiten. Im konkreten Fall könnte der Eingabetext auf den zu einer Anweisung umformulierten Deskriptor beschränken: „Schreibe einen Aufsatz

---

<sup>2</sup> Glabionat u. a. (2002): Profile deutsch. München: Langenscheidt

<sup>3</sup> van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (2001) Threshold, Cambridge, CUP; van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (2001) Waystage, Cambridge, CUP; van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (2001) Vantage, Cambridge, CUP

oder Bericht, worin du Informationen wiedergibst oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegst“. Die Lernenden wählen dann ein Thema, das sie schon kennen (was eigentlich ein individueller, vorgelagerter Eingabetext bedeutet). Spannend ist es aber, mit den Lernenden Ein- und Ausgabertexte gemeinsam zu thematisieren und zu bestimmen und somit Fragen wie folgenden nachzugehen: Auf welche Informationen und Argumente soll sich der Aufsatz beziehen? Welche Lebensbereiche, welche Argumentationsformen kommen dafür in Frage? Und wie sieht ein B2-Aufsatz oder Bericht aus? Welche Qualität und Quantität muss er haben? Was sind „gute“ Beispiele dafür? Oder: Wie weit soll die Bedeutung des Eingangstexts im Ausgangstext erhalten bleiben? Spätestens hier wird klar, dass solche Fragen gut auch mit weiteren Deskriptoren beantwortet und gestaltet werden können (in unserem Fall z. B. mit den ESP Deskriptoren Lesen B2, oder mit GERR Deskriptoren 4.4.2.2). Damit ergibt sich eine sinnvolle Verbindung verschiedener Typen kommunikativer Sprachaktivitäten innerhalb einer kommunikativen Aufgabe. Für Fragen der Qualität – das sei hier nebenbei bemerkt - sind Kompetenzskalen aus dem GERR geeignet (siehe dazu hier unten). Diese zusätzlichen Deskriptoren sind auch ein weiterer Anlass dafür, die kommunikative Aufgabe in einem konkreten Lebensbereich anzusiedeln.

In eine ähnliche Richtung stösst der Punkt „Kommunikationspartner“ der obigen Anleitung. Lernende fragen sich hier: Für wen möchte ich einen Bericht schreiben? Wer könnte sich dafür interessieren? Was heisst das für die Wahl des Eingangs- aber auch die Merkmale des Ausgangstextes? Wann, wo und wie kommt mein Kommunikationspartner zum Zug? Welche Rückmeldungen erwarte ich von ihm, usw.?

Abschliessend sei hier noch auf den Punkt „Kompetenzen“ der Anleitung hingewiesen. Der GERR unterscheidet zwischen allgemeinen Kompetenzen (z. B. Weltwissen, Lernfertigkeiten, ..) und kommunikativen Sprachkompetenzen (linguistische, sozio-linguistische, pragmatische Kenntnisse und Fertigkeiten). Steht nun einmal die kommunikative Aufgabe fest, so ergeben sich daraus auch konkretere Vorstellungen und Ansprüche über nötige Kompetenzen. Welche Grammatikpunkte zum Beispiel, welches spezifische Vokabular - um bei den linguistischen Kompetenzen zu bleiben - braucht es für einen B2-Aufsatz? Der GERR führt im Kapitel 5 verschiedene Skalen zu den kommunikativen Sprachkompetenzen an, welche dann als Teil der Erfolgskriterien in der (Selbst-)beurteilung der Qualität des Aufsatzes gute Dienste leisten können.

Die Kompetenzen (vor allem die linguistischen) sind für Lehrpersonen wie auch für Lernende ein sensibler Punkt und können schnell auch Unsicherheiten auslösen. Es stellen sich Fragen wie: Über welche Kompetenzen verfügen die Lernenden bereits, über welche noch nicht? Was gibt ihnen die Sicherheit oder Gewissheit, darüber zu verfügen? Sollen sie bestimmte Kompetenzen vorher, begleitend oder erst in der Korrekturphase optimieren oder trainieren? Sollen ihnen vorgängig „Muster“ oder „Listen“ zur Verfügung gestellt werden, usw.? Wie immer diese Fragen beantwortet werden, ein Unterricht mit ESP-Deskriptoren stellt nicht diese Kompetenzen an den Anfang des Lernens, sondern sprachlich-kommunikative Handlungen, in denen Kompetenzen integriert sind, d. h. kommunikations- und aufgabenbezogen aktiviert werden.