

Das Europäische Sprachenportfolio

Eine Pilotstudie zur Einführung des Portfolios am germanistischen Lehrstuhl an der Universität in Ostrava

Nicole HIRSCHLER, Tatjana REITMANN, Silvia NEUMAYER-EL BAKRI

1. Abstract

In diesem Artikel soll die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio am germanistischen Lehrstuhl der Universität Ostrava/Tschechische Republik vorgestellt werden. Mithilfe einer Studie sollte festgestellt werden, inwiefern die selbständige Arbeit im Sprachenunterricht von den Studierenden angenommen und akzeptiert wird. Hauptergebnis der Untersuchung ist die positive Akzeptanz des Portfolios verbunden mit dem Wunsch der Ausweitung dieser Arbeitsweise auf die anderen Lehrfächer.

2. Entstehung des Europäischen Sprachenportfolios

2.1 Der Europarat

Sprachenportfolios sind Sammlungen persönlicher Arbeiten und Dokumente, die den lebenslangen Sprachlernprozess individuell begleiten und unterstützen sollen. Eine innere Dynamik ist ihnen eigen, sie werden niemals abgeschlossen, sondern entwickeln sich stetig weiter. Das Portfolio soll ermöglichen, dass Lernende ihre Fortschritte in Richtung einer mehrsprachigen Kompetenz dokumentieren können, indem sie alle Arten von Lernerfahrungen festhalten.

Das Europäische Sprachenportfolio ist ein Projekt des Europarats¹, einer zwischenstaatlichen Organisation, der 46 Mitgliedstaaten angehören, mit Sitz in Strassburg/Frankreich. Auf einem Symposium in Rüşchlikon/Schweiz stellte der

¹ Council of Europe/Conseil de l'Europe

Europarat erstmals 1991 ein Konzept für ein europäisches Sprachenportfolio vor (vgl. Schärer 2003, S. 388).

Das Europäische Sprachenportfolio existiert in unterschiedlichen Fassungen in verschiedenen Ländern und verschiedenen Sprachen. Es gibt Portfolios für unterschiedliche Kontexte und Zielgruppen, alle Portfolios behalten jedoch immer die Grundstruktur bei und verfolgen immer die gleichen Ziele.²

Mitte der 90er Jahre entstanden drei Entwürfe zu drei Fassungen für unterschiedliche Altersgruppen, die dann mit weiteren Fassungen in den Jahren 1998 bis 2000 in 15 Ländern und Regionen sowie im Rahmen von vier transnationalen Projekten erprobt wurden. Seit dem Herbst 2000 hat der Europarat ein eigenes Validierungskomitee berufen, das laufend neue Portfoliofassungen akkreditiert.

2.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Die Basis aller Europäischen Sprachenportfolio-Modelle bildet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Er ist die gemeinsame Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen, Lehrwerken, etc. in ganz Europa. Er definiert Kompetenzniveaus, so dass Lernfortschritte auf jeder Stufe des Lernprozesses gemessen werden können (vgl. Europarat 2001, S. 14). Dieser Referenzrahmen erfüllt in allen Sprachenportfolios eine Kernfunktion und dient einer transparenten und vergleichbaren Beschreibung von Sprachkompetenzen, Lernangeboten und Diplomen wie auch Abschlüssen.³

Das europäische Sprachenportfolio führt die Lernenden durch einen lebenslangen Prozess des Fremdsprachenlernens, der zu einer Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen führen soll. Es werden der Erhalt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen, Verständnis, Toleranz und Respekt gegenüber der zunehmend mobil werdenden europäischen Gesellschaft angestrebt, wie auch eine Förderung der Selbständigkeit und Eigenverantwortung der BürgerInnen (vgl. Schärer 2003, S. 388). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen soll dabei helfen Barrieren zu überwinden, die aus den unterschiedlichen Bildungssystemen in Europa entstehen und damit auch die Mobilität in Europa fördern. Eines der Ziele des Referenzrahmens ist es, allen Beteiligten bei der Beschreibung der Kompetenzniveaus zu helfen, was den Vergleich zwischen den verschiedenen Systemen erleichtern soll. Zu diesem Zweck sind ein Beschreibungssystem und die gemeinsamen Referenzniveaus entwickelt worden (vgl. Europarat 2001, S. 32).

² vgl. www.sprachenportfolio.ch eingesehen am 29.01.06

³ vgl. www.sprachenportfolio.ch eingesehen am 29.01.06

Elementare Sprachverwendung	A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	A2 Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung.) Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
Selbstständige Sprachverwendung	B1 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.
	B2 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 Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Kompetente Sprachverwendung	C1 Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
	C2 Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Abbildung 1: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala aus Glaboniat u.a. (2002, S. 10)

3. Europäisches Sprachenportfolio

3.1 Ziele und Funktionen

Das Portfolio ist lernbegleitendes Material und Informationsinstrument und soll sowohl Lernende wie auch Unterrichtende im Sprachlernprozess unterstützen.

Das Sprachenportfolio hilft den Lernenden ihre Sprachkenntnisse einzuschätzen und zu beschreiben, ihre Sprachkenntnisse den internationalen Niveaubeschreibungen des Europarats zuzuordnen, Erfahrungen beim Sprachenlernen sowie interkulturelle Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren, eine Planung und Zielsetzung zu erleichtern und dient als Informationsquelle, die bei Schulwechsel, Stellenbewerbungen, etc. verwendbar ist.

Unterrichtende können mit Hilfe des Sprachenportfolios auf individuelle Bedürfnisse und Motivationen der Studierenden eingehen, gemeinsam Lernziele festlegen und Lernprogramme zusammenstellen. Weiters können unterschiedliche Lernerfahrungen berücksichtigt werden wie auch Leistungen differenziert beurteilt und dokumentiert werden.

Die Funktionen des Europäischen Sprachenportfolios können in zwei Gruppen gegliedert werden. Zum einen Funktionen, die ein pädagogisches Ziel verfolgen und zum anderen die Vorzeigefunktion. Zum pädagogischen Bereich zählt das autonome Lernen und Planen, eine Reflexion über den eigenen Lernprozess und die Förderung des lebenslangen Lernens. Mit der Vorzeigefunktion werden insbesondere Transparenz und Kohärenz, die Dokumentation von Sprachkompetenzen und die Förderung der Mobilität innerhalb Europas angestrebt.

3.2 Aufbau

Das europäische Sprachenportfolio enthält den Sprachenpass, die Sprachbiografie und ein Dossier und ist Eigentum der Lernenden. Es soll die Mehrsprachigkeit der Lernenden dokumentieren und fächerübergreifend angewendet werden.

Der Sprachenpass

Der Sprachenpass gibt Auskunft über den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse der Lernenden und informiert zusammenfassend über die Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Erfahrungen der/des PortfoliobesitzerIn. Dabei tragen die Lernenden die Ergebnisse der Selbstbeurteilung von Sprachkenntnissen in einen Raster ein.

Das Profil der Sprachkenntnisse zur Selbstbeurteilung unterscheidet zwischen sechs Niveaus A1, A2, B1, B2, C1, C2 und den Fertigkeiten Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen und Schreiben. Checklisten, sowie der Raster zur Selbstbeurteilung sollen Hilfen zur Selbsteinschätzung der Lernenden für die jeweilige Niveaustufe anbieten. Hilfen zur Beschreibung und Niveauzuordnung bieten ein Formular zur Beschreibung von Prüfungen und eine Globalskala, die die verschiedenen Fertigkeiten der Niveaus A1 bis C2 zusammenfassend beschreibt.

Weiters beinhaltet der Sprachenpass Formulare über die Teilnahme an einem Austauschprogramm, an bilinguaem Unterricht, über einen Aufenthalt in fremdem Sprachgebiet, über die Aufnahme eines fremdsprachigen Gastes, über die Teilnahme an einem kontinuierlichen Brief-, Emailkontakt.

Die Sprachbiografie

Die Sprachbiografie dokumentiert die individuelle Sprachlerngeschichte der/des einzelnen Lernenden. Sie enthält auch die Instrumente zur Selbstbeurteilung und Hilfen zur Planung und Reflexion des Sprachenlernens. Dazu gehören die Checklisten zur Selbsteinschätzung, die die Sprachkompetenzen auf den sechs verschiedenen Niveaus beschreiben und auch zu einer Planung und Überprüfungen von Lernzielen dienen. Das Formular für wichtige sprachliche und interkulturelle Erfahrungen, Informationen über

den Sprachunterricht an Schulen und in Sprachkursen und Meine Ziele bilden den Schluss der Sprachenbiografie.

Das Dossier

Das Dossier sammelt eigene Arbeiten der Lernenden unterschiedlichster Arten, die exemplarisch zeigen sollen, wie die Lernenden mit der jeweiligen Sprache umgehen können und was sie geleistet haben.

4. Die Studie

Im Wintersemester 2005 wurde das Sprachenportfolio in den Jahrgängen 1 bis 3 des Magisterstudienganges von den drei muttersprachlichen Lektorinnen⁴ des Lehrstuhls für Germanistik mit dem Ziel eingeführt, die Studierenden zu mehr eigenverantwortlichem Lernen, einer besseren Selbsteinschätzung ihres Wissensstandes und einer besseren Organisation ihres Lernens anzuleiten. Das Portfolio wurde im Unterricht kurz vorgestellt und die einzelnen Formulare in einem Ringordner verteilt. Im Verlauf des Semesters sollten sich die Studierenden selbstständig mit den einzelnen Formblättern des Portfolios beschäftigen und besonders ihre Ziele für das laufende Semester formulieren und mit der Umsetzung beginnen. Nach der Hälfte der Vorlesungszeit konnten die Studierenden in den Sprachpraktischen Übungen Fragen zum Portfolio stellen, von ihren ersten Erfahrungen mit der Arbeit berichten sowie den übrigen KursteilnehmerInnen kurz die von ihnen angestrebten Ziele referieren. Allerdings ist hier zu ergänzen, dass bei den Erstsemestern eine stärkere Anleitung durch die Lehrkraft nötig war als im zweiten und dritten Jahrgang und einzelne Arbeitsblätter des Portfolios exemplarisch im Unterricht behandelt wurden.

4.1 Methode der Untersuchung

In der letzten Stunde des Wintersemesters konnten sich die Studierenden in einem Fragebogen zur Arbeit mit dem Portfolio äußern. Der Fragebogen bestand aus 24 Fragen, die neben Angaben zur Person auch die Studiensituation, die Sprachlernbiographie der KursteilnehmerInnen sowie die Arbeit mit dem Portfolio selbst abfragten. Als Methode wurde ein anonymer Fragebogen gewählt, der 2 offene und 24 geschlossene Fragen enthielt. Fast jede geschlossene Frage bot die Möglichkeit einen Kommentar zu „sonstiges“ oder „andere“ hinzuzufügen. Diese Methode wurde gewählt, da die

⁴ Die sprachpraktischen Übungen finden in den Jahrgängen 1 bis 3 jeweils zwei Stunden wöchentlich, im Sommersemester im dritten Jahrgang nur noch eine Stunde wöchentlich statt. In der Regel werden die sprachpraktischen Übungen von den muttersprachlichen Lektorinnen der Robert Bosch Stiftung (RBS), der Österreich-Kooperation (ÖK) und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) unterrichtet.

Studierenden diese Art von Fragebogen kannten, ihn auch bei Sprachschwierigkeiten ausfüllen konnten und die Ergebnisse computergestützt ausgewertet werden konnten.

4.2 Profil der Studierenden und ihre Sprachlernbiographie

An der Untersuchung nahmen insgesamt 122 Studierende aus den ersten drei Jahrgängen des Magisterstudienganges⁵ teil; rund 75 % der Befragten sind zwischen 20 und 22 Jahre alt, 82,5 % sind weiblich, was für die sprachlich orientierten Studienrichtungen einen üblichen Wert darstellt. Männer sind in diesen Studiengängen Mangelware! Die meisten Studierenden kombinierten das Fach Deutsch mit einer weiteren Fremdsprache (35,5 %), beliebt ist auch die Zusammenstellung Deutsch/ Gesellschaftswissenschaft (25,6 %) und auf dem dritten Platz folgt Deutsch/ Naturwissenschaft. Diese Kombination kreuzten 11,6 % der Befragten an.⁶ Für mehr als zwei Drittel aller Studierenden ist Deutsch die erste Fremdsprache (68,3 %), nur 30,8 % gaben an, Deutsch als zweite Fremdsprache erlernt zu haben. Dieser Wert wird sich mit der Empfehlung des tschechischen Schulministeriums, als erste Fremdsprache ab der ersten Klasse Englisch an den Schulen anzubieten, in den kommenden Jahren entscheidend verändern⁷ und somit auch das Sprachniveau der Studienanfänger im Fach Deutsch grundlegend beeinflussen. Die meisten der heutigen Studierenden begannen in der Grundschule mit Deutsch als erster Fremdsprache und blicken zu Beginn ihres Universitätsstudiums auf neun Jahre Sprachunterricht zurück. Dieser bestand in ihrer Beurteilung hauptsächlich aus vier Säulen: Grammatik (rund 56 % aller Nennungen), Kommunikation (rund 51 %), Vokabeln lernen (rund 43 %) sowie Theorie/theoretischem Unterricht (ebenfalls rund 43 %). Vor Beginn ihres Studiums vertieften immerhin 43 % der Befragten ihre Deutschkenntnisse in einer Sprachschule, hier zumeist in einem einjährigen Intensivkurs.⁸ Anhand der Unterlagen im Portfolio schätzen knapp 60 % der Studienanfänger ihr Sprachniveau auf der Stufe B1 ein; in den darauffolgenden Studienjahren steigert sich das persönliche Sprachniveau in der Selbstwahrnehmung der Studierenden auf die Stufe B2, wohingegen sich nur ein sehr geringer Teil der Studierenden auf dem Niveau C1 einordnete. Die Stufe C2 erreichte nach eigenen Aussagen keiner der Studierenden der ersten drei Jahrgänge, wie folgende Graphik zeigt:

⁵ Der tschechische Magisterstudiengang kann mit dem deutschen Lehramtsstudium verglichen werden.

⁶ Weitere Kombinationen: Deutsch/Tschechisch und Deutsch/Kunst oder Musik jeweils 9,9 % der Studierenden. Deutsch/Sport gaben 4,1 % der Befragten an, wobei diese Kombination überwiegend von Männern studiert wird (60 %).

⁷ Vgl. Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2005/2006, S. 12, <http://www.msmt.cz> (zuletzt geöffnet am 29.01.06).

⁸ Die Intensivkurse an den Sprachschulen dienen häufig zur Überbrückung der Zeit zwischen dem Abitur und dem Beginn des Studiums, z. B. wenn die Aufnahmeprüfungen zum Universitätsstudium nicht bestanden wurden. Die Intensivkurse haben zumeist einen Umfang von 25 h/Woche und schließen mit einer „Kleinen, bzw. Großen Staatsprüfung“ ab.

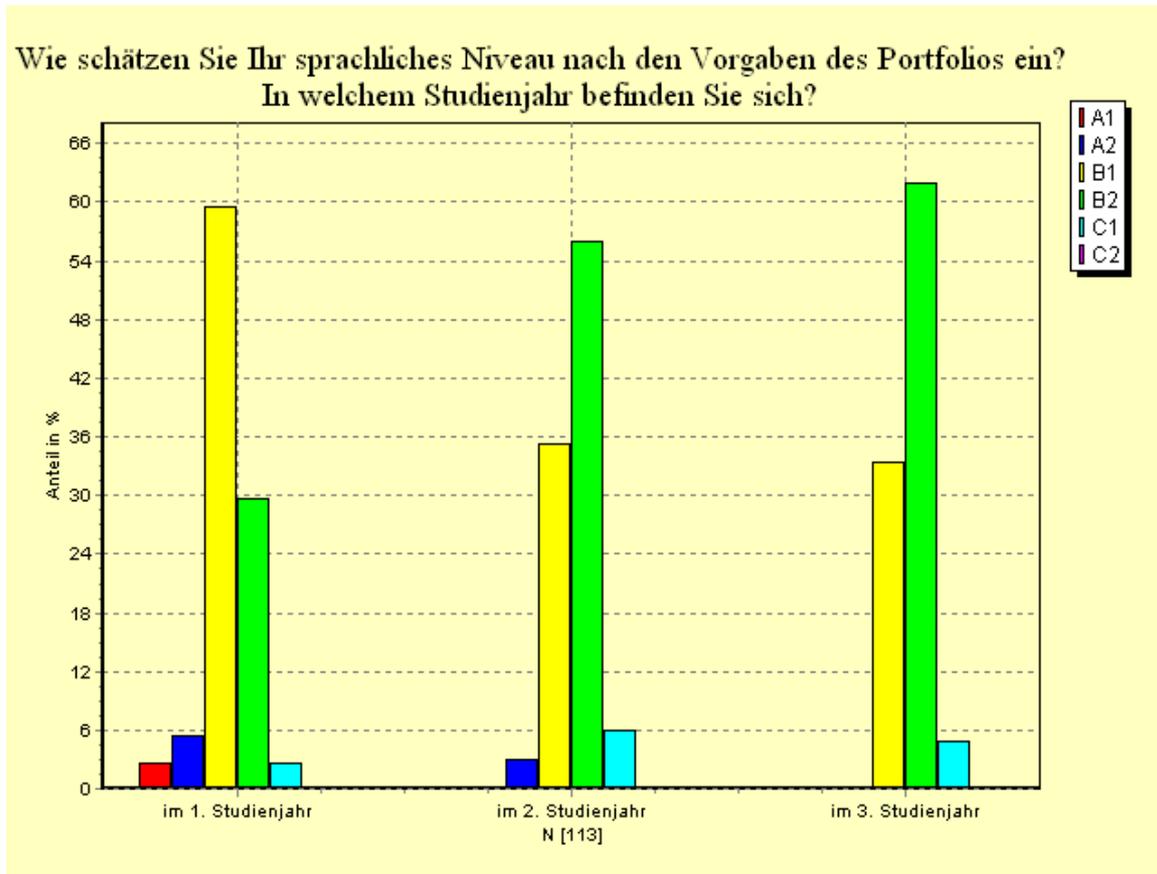


Abbildung 2: Eigeneinschätzung des sprachlichen Niveaus aufgeschlüsselt nach Studienjahr

Es scheint also zwischen dem ersten und zweiten Studienjahr einen qualitativen Sprung im Sprachniveau von B1 zu B2 zu geben, allerdings setzt dann eine gewisse Stagnation ein. Die Mehrzahl der Studierenden ist – auf der Grundlage des Unterrichts an der Universität – nicht in der Lage, den Übergang auf die Ebene C1 oder gar C2 zu bewerkstelligen. Hier wäre sicherlich ein längerer Aufenthalt im deutschsprachigen Ausland oder ein intensiveres eigenständiges Lernen in Kombination mit einer Erweiterung der Sprachpraktischen Übungen nötig. Die Ergebnisse zeigen auch, dass der Großteil der Studierenden nach eigener Einschätzung mit dem Sprachniveau in das Studium startet, das vom tschechischen Ministerium für Schulwesen zum Abitur vorgegeben wird. Die Abiturienten sollten in den Prüfungen das Niveau B1/B1+, bzw. B1+/B2 nachweisen.⁹

⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Katalog požadavků k maturitní zkoušce. Německý jazyk 1. Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 4. 10. 2005 pod č. j. 26 674/05-2/5 s účinností od školního roku 2007/2008 S. 6. http://www.ceremat.cz/katalogy/Katalog_NJ_1_09092005.pdf (zuletzt geöffnet am 29.01.2006). Und: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Katalog požadavků k maturitní zkoušce. Německý jazyk 2. Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 4. 10. 2005 pod č. j. 26 674/05-2/17s účinností od školního roku 2007/2008, S. 6, http://www.ceremat.cz/katalogy/Katalog_NJ_2_09092005.pdf (zuletzt geöffnet am 29.01.2006).

Der direkte Kontakt mit dem deutschsprachigen Ausland findet zumeist in Form kurzer touristischer Reisen in die Nachbarländer statt, Sprachkurse oder auch Erasmusstipendien im Rahmen des universitären Austausch spielen insgesamt gesehen nur eine untergeordnete Rolle¹⁰. 9,5 % der Befragten gab an, noch nie im deutschsprachigen Ausland gewesen zu sein.

4.3 Die Arbeit mit dem Portfolio aus der Sicht der Studierenden

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden (90 %) kannten das Portfolio vor seiner Einführung in den Sprachpraktischen Übungen nicht. Die übrigen 10 % hatten damit schon im Gymnasium oder der Sprachschule gearbeitet, bzw. etwas im Internet darüber gelesen oder von Freunden gehört. In den Kategorien „Übersichtlichkeit“, „sprachliche Verständlichkeit“ und „sinnvolle Aufgabenstellung“ erhielt das Portfolio von den Studierenden überwiegend gute Noten. Auch die Einführung durch die Lehrkräfte wurde überwiegend mit der Note „gut“ bewertet. Bei den einzelnen zur Verfügung stehenden Formularen des Portfolios nutzten die Studierenden insbesondere die „Checklisten zur Selbsteinschätzung“ (53 %) und das Formblatt „Meine Ziele“ (79 %), was eine der Grundanforderungen der Lehrkräfte war und als Aufgabe im Unterricht formuliert worden war. Diese Ergebnisse korrespondieren auch mit den Antworten auf die Frage 23, wie die Studierenden für sich persönlich die Arbeit mit dem Portfolio bewerten. Die größten Vorzüge waren, dass sie in die Lage versetzt wurden, zum einen ihren eigenen Leistungsstand einzuschätzen (45 %) zum anderen jedoch auch das eigene Lernen besser organisieren zu können (32 %). Die Auswertung der Antworten hat zudem gezeigt, dass die Beschäftigung mit den einzelnen Formularen auch ein gewisses sprachliches Niveau voraussetzt: Je höher sich die Studierenden selbst einschätzten, desto mehr Formblätter wurden von ihnen bearbeitet, bzw. als sinnvoll erachtet.

Die Abbildung 3 zeigt, wie die einzelnen Jahrgänge die Arbeit mit dem Portfolio bewerten und welche Prioritäten von ihnen gesetzt wurden. Hierbei wird deutlich, dass im dritten Studienjahr verstärkt das Bedürfnis vorhanden ist, den eigenen Leistungsstand zu beurteilen, wohingegen dies im ersten und zweiten Studienjahr eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Die formulierten Ziele der Studierenden in den einzelnen Jahrgängen weichen nicht grundsätzlich voneinander ab. Bei allen steht die Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen und des Wortschatzes auf den ersten bei Plätzen. Es zeigt sich jedoch im dritten Jahrgang, dass die Lese- und Schreibkompetenz ein durchaus stärkeres Gewicht bei den Zielsetzungen erhält, wie die Abbildung 4 zeigt:

¹⁰ Der Lehrstuhl bietet den Studierenden jedes Semester rund 30 Erasmusplätze im Ausland an. Deswegen kann es sein, dass einige Studierenden des 2. und 3. Studienjahres gerade während der Befragung nicht im Lande waren oder erst nach der Befragung an einem Austausch teilnehmen werden.

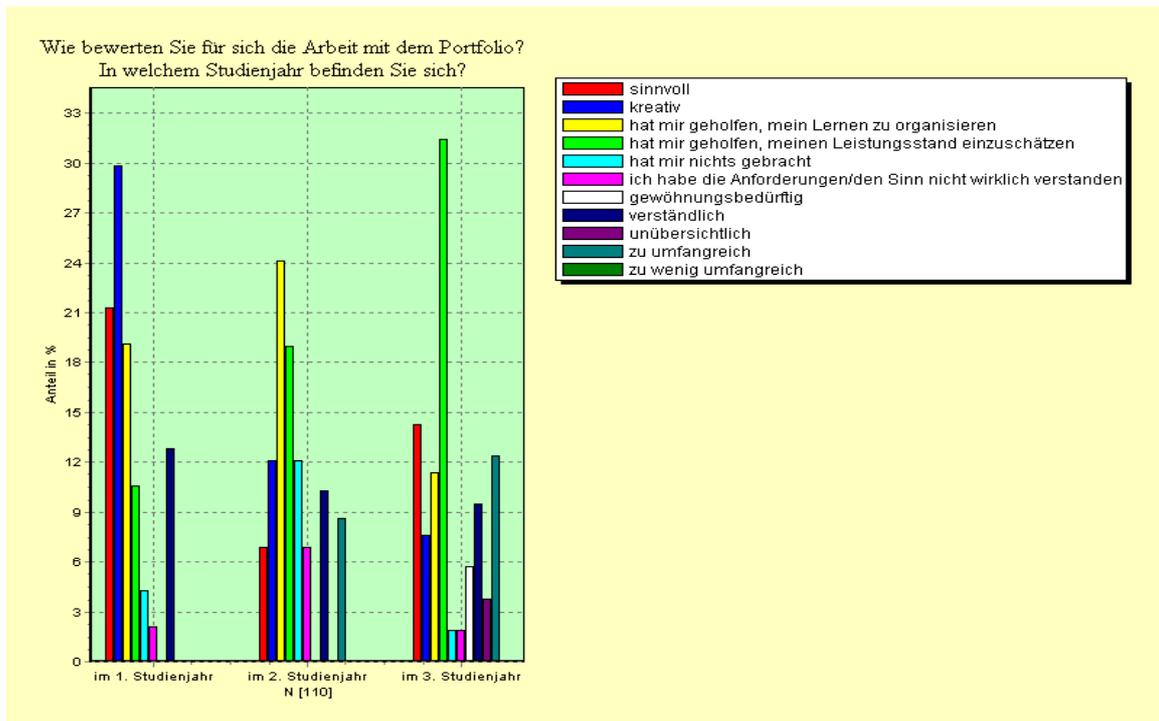


Abbildung 3: Bewertung der Arbeit mit dem Portfolio in Abhängigkeit vom Studienjahr

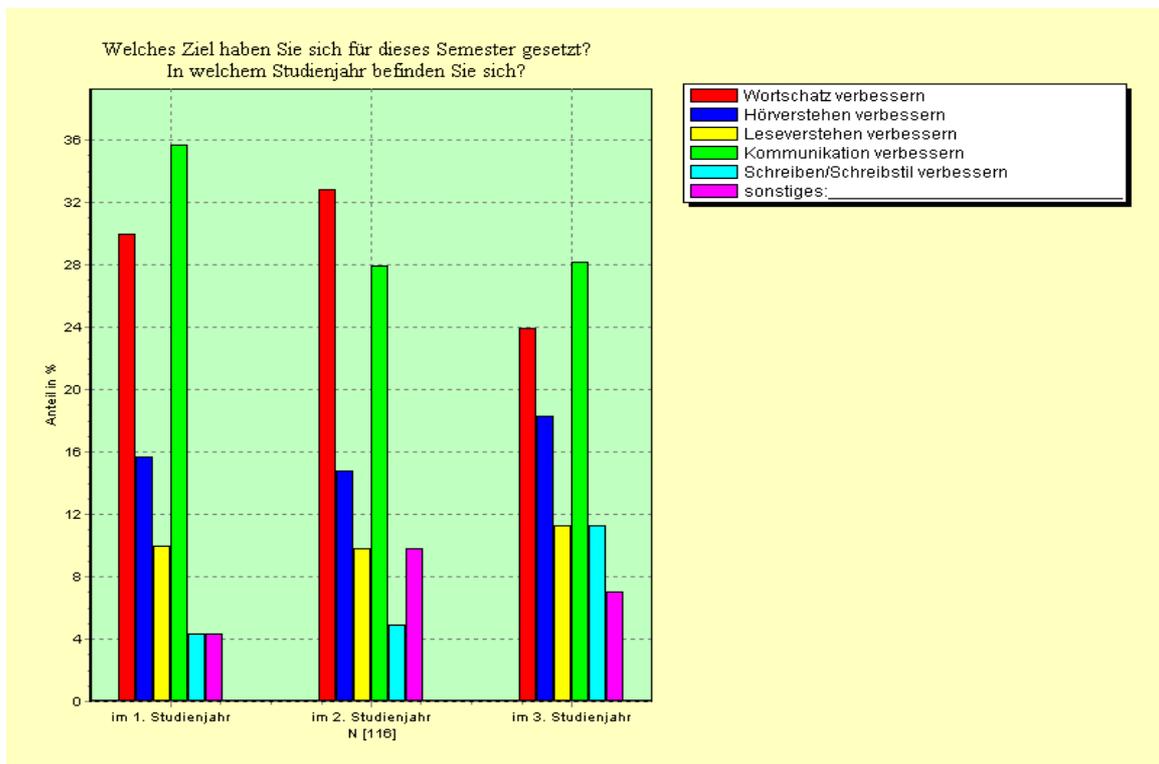


Abbildung 4: Zielsetzung beim Sprachlernen bei den verschiedenen Studienjahren

Die insgesamt positive Haltung der Studierenden zum Portfolio drückt sich auch in der Antwort auf die Frage aus, ob sie in Zukunft mit dem Portfolio weiterarbeiten möchten. Hier sprachen sich fast 69 % aller Befragten für eine weitere Beschäftigung mit

dem Portfolio aus, wobei die Zustimmung im ersten und dritten Jahrgang bei über 70 % liegt. Die folgende Graphik zeigt die genaue Verteilung:

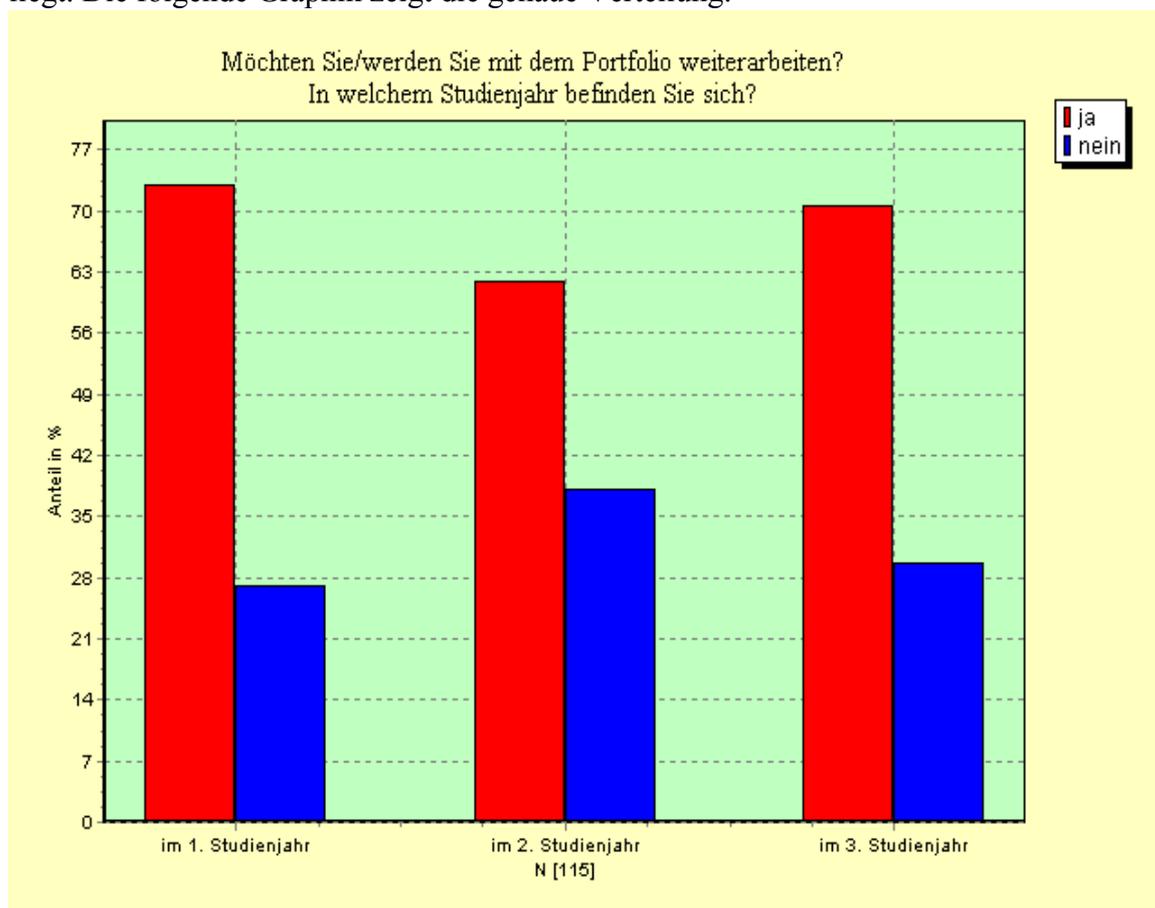


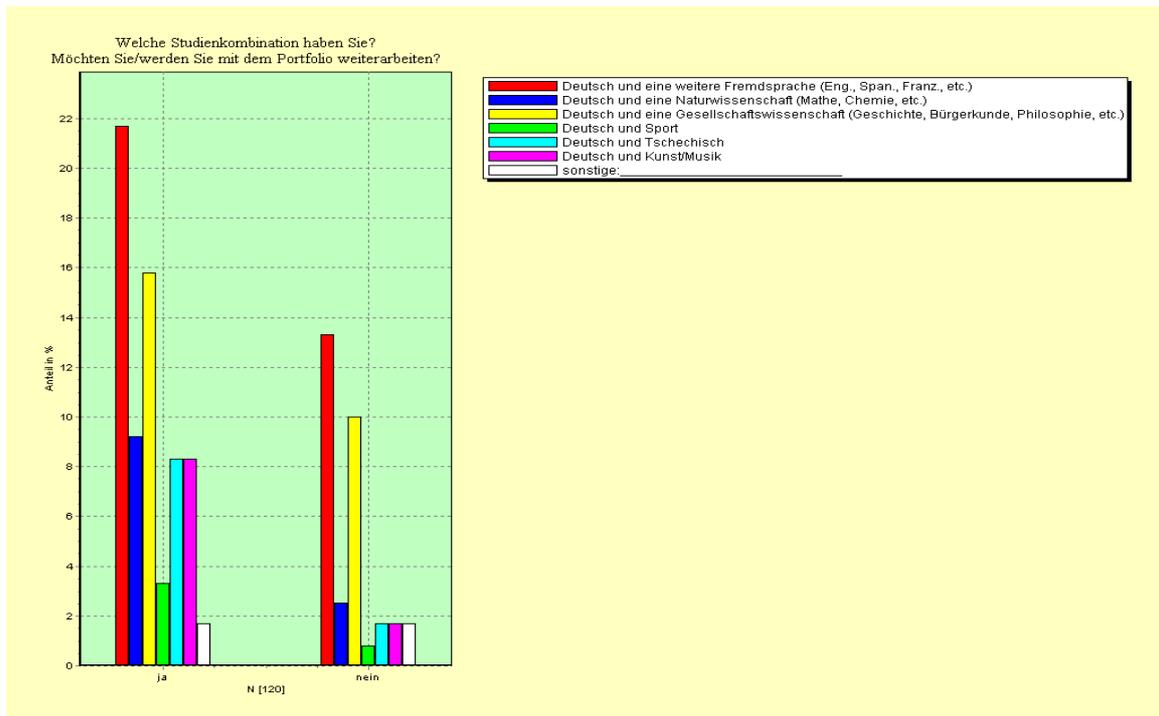
Abbildung 5: Wille zur Weiterarbeit mit dem Portfolio aufgeschlüsselt nach Studienjahren

Betrachtet man in diesem Zusammenhang, wie viele Studierende aus welchen Studienrichtungen sich für eine künftige Weiterbenutzung des Portfolios aussprachen, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 5).

Sehr hohe Zustimmungswerte erhält das Portfolio sowohl von Studierenden in Fremdsprachenkombinationen als auch von Gesellschaftswissenschaftlern. Gleichzeitig ist bei diesen Gruppen auch die Ablehnung besonders groß. Interessante Ergebnisse zeigen die Studierenden mit einem naturwissenschaftlichen Fach: Hier ist, gemessen an der Zahl der Befragten, die Zustimmung besonders eindeutig.

Selbstverständlich gab es auch kritische Anmerkungen zum Portfolio, wobei besonders der große Zeitaufwand bemängelt wurde. Einige Studierende gaben an, dass sie gerne mit diesem Angebot weiterarbeiten würden, jedoch bezweifeln, dass sie außerhalb der Unterrichtsstunden dazu die nötige Zeit finden werden. Außerdem bemerkten einige, dass es sinnvoll wäre, das Portfolio stärker in den Unterricht zu integrieren und verschiedene Übungen dazu mit den anderen Studierenden gemeinsam zu machen. Die Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen, wurde allgemein als positiv und sinnvoll bewertet, gleichzeitig gaben die Studierenden jedoch zu bedenken, dass es sich

hier nur um eine rein subjektive Beurteilung handele und ein objektives Korrektiv, z. B. durch die Lehrkraft, fehle.



5. Fazit

Insgesamt kann die Einführung des Portfolios in den Sprachpraktischen Übungen als erfolgreich bewertet werden, denn die Mehrheit der Studierenden steht diesem Angebot positiv gegenüber und sieht darin eine Möglichkeit, das eigene, selbstständige Lernen besser zu organisieren, den persönlichen Leistungsstand einzuschätzen und systematischer zu arbeiten. Es fällt weiterhin positiv auf, dass die Studierenden seit der Einführung des Portfolios sehr interessiert an Lernstrategien und -techniken sind, um ihre Deutschkenntnisse auch außerhalb des Unterrichts zu verbessern. Als Nebenergebnis der Untersuchung fällt negativ auf, dass der erhoffte Sprachsprung innerhalb des Studiums nicht so groß ausfällt, wie erhofft. Da auf lange Sicht der Sprachunterricht nicht aufgestockt wird, müssen die Studierenden lernen, ihr Sprachlernen selbst in die Hand zu nehmen.

Deswegen wäre es sicherlich sinnvoll, die Anregungen der Studierenden aufzunehmen und das Portfolio zu einem festen Bestandteil des Studiums zu machen, der auch in den anderen Unterrichtsfächern seinen Platz hat. Dadurch könnten die einzelnen Disziplinen, die in den Augen der Studierenden als voneinander unabhängig und ohne Zusammenhang erscheinen, einen festen Rahmen erhalten, durch den deutlich wird, dass

auch in den anderen Fächern wie Grammatik oder Literaturwissenschaft neben der Vermittlung von Fachwissen auch der Spracherwerb unterstützt wird.

Literaturverzeichnis

- BARKOWSKI, Hans (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERR) – „ein Wolf im Schafspelz“? In: *ÖDaF 1/2003*, S. 31–37.
- EUROPARAT. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin.
- GLABONIAT, Manuela u.a. (2002): *Profile deutsch*. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Berlin.
- MATZER, Edith (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (ERS) als Orientierungsgrundlage zur Lehr- und Lernzielbestimmung. In: *ÖDaF 1/2003*, S. 6–19.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Katalog požadavků k maturitní zkoušce. Německý jazyk 1. Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 4. 10. 2005 pod č. j. 26 674/05-2/5 s účinností od školního roku 2007/2008*, S. 6. http://www.ceremat.cz/katalogy/Katalog_NJ_1_09092005.pdf (zuletzt geöffnet am 29.01.2006).
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Katalog požadavků k maturitní zkoušce. Německý jazyk 2. Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 4. 10. 2005 pod č. j. 26 674/05-2/17s účinností od školního roku 2007/2008*, S. 6. http://www.ceremat.cz/katalogy/Katalog_NJ_2_09092005.pdf (zuletzt geöffnet am 29.01.2006).
- MINISTERSTVO školství, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2005/2006*, S. 12. <http://www.msmt.cz> (zuletzt geöffnet am 29.01.06)
- SCHÄRER, Rolf (2003): Sprachenportfolio. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, S. 387–390.