

**«In anderen Sprachen kann ich ...»
Skalen zur Beschreibung, Beurteilung
und Selbsteinschätzung der
fremdsprachlichen
Kommunikationsfähigkeit**

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

**«In anderen Sprachen kann ich ...»
Skalen zur Beschreibung, Beurteilung
und Selbsteinschätzung der
fremdsprachlichen
Kommunikationsfähigkeit**

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

**«In anderen Sprachen kann ich ...»
Skalen zur Beschreibung, Beurteilung
und Selbsteinschätzung der
fremdsprachlichen
Kommunikationsfähigkeit**

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Impressum:

Bern und Aarau, 1999

Herausgeber: Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der
Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

© Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

ISBN 3-908117-37-2

Gestaltung: Harriet Höppner, Grafikerin, Zürich

Umbruch: Miriam Dalla Libera, Basel

Druckerei: Fasler Druck AG, Aarau

NFP 33

Pädagogisches Institut der Universität Bern

Muesmattstrasse 27

CH-3012 Bern

SKBF

Entfelderstrasse 61

CH-5000 Aarau

Günther Schneider • Brian North

**«In anderen Sprachen kann ich ...»
Skalen zur Beschreibung, Beurteilung
und Selbsteinschätzung der
fremdsprachlichen
Kommunikationsfähigkeit**

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Die Umsetzungsberichte des Nationalen Forschungsprogramms 33 «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» wollen einem breiten Publikum die wichtigsten Ergebnisse, vor allem aber die Folgerungen und Umsetzungsperspektiven der einzelnen Projekte verdeutlichen.

Sie gliedern sich in die folgenden Kapitel:

- 1 Projektkoordinaten**
- 2 Ziele und zentrale Fragestellungen**
- 3 Untersuchungsfeld und betroffene Stufen des Bildungssystems**
- 4 Vorgehen und Methoden**
- 5 Wichtigste Ergebnisse**
- 6 Umsetzungstätigkeiten**
- 7 Folgerungen, Empfehlungen, Vorschläge**
- 8 Vorschläge für weitere Forschungstätigkeit**
- 9 Veröffentlichungen aus dem Projekt**
- 10 Kontaktinstitutionen und -personen**
- 11 Buchveröffentlichungen des NFP 33**
- 12 Umsetzungsberichte**

*Dieser Umsetzungsbericht wird ab Sommer 1999 auch in französischer Sprache unter dem Titel «*Dans d'autres langues, je suis capable de ...*» Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères» erhältlich sein.*

1. Projektkoordinaten

Titel: Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente. SNF-Projekt-Nr. 4033-035808

Projektteam: Hauptgesuchsteller: Günther Schneider, Institut für deutsche Sprache, Universität Freiburg

Mitgesuchsteller: René Richterich, École de français moderne, Université de Lausanne (bis Juli 1997)

Wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen:

Brian North, Eurocentres, Zürich

Barbara Tschärner (November 1993 – Juli 1994); Leonor Comet (Oktober 1994 – Mai 1996)

Projektpartner: Die in der Arbeitsgruppe «*Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse*» vertretenen Institutionen: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA), Eurocentres, Koordinationsstelle der Klubschulen Migros (KOST)

Laufzeit: November 1993 bis Mai 1998

2. Ziele und zentrale Fragestellungen

Mit der wachsenden Mobilität hat das Fremdsprachenlernen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Auch Fremdsprachendiplome sind – nicht zuletzt wegen der Situation auf dem Stellenmarkt – wieder wichtiger geworden. In der Schweiz wird wie im zusammengedrängten Europa die Frage der Vergleichbarkeit und der Anerkennung von Abschlüssen und von Sprachdiplomen immer dringender.

Nun ist der Informationswert von Zeugnisnoten bekanntlich 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 da zum Beispiel als «gut» bestätigt werden. 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 vergleichbar zu machen. Der Europarat hat im Anschluss an ein Symposium, das 1991 unter dem Titel «*Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification*» in Rüslikon stattfand, beschlossen, einen umfassenden Referenzrahmen für das Sprachenlernen in Europa zu schaffen und auf dieser Basis ein europäisches Sprachenportfolio zu entwickeln. Unsere Forschungsarbeit sollte auch einen Beitrag zu diesem Sprachenprojekt des Europarates leisten. Hauptanliegen des Forschungsprojektes ist es, mehr Transparenz zu ermöglichen in Bezug auf die Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht oder durch ausserschulisches Lernen erreicht werden, und Grundlagen für eine bessere Vergleichbarkeit der entsprechenden Abschlüsse zu schaffen. Als Mittel dazu – d. h. als Transparentmacher und als Basis für Vergleiche – können Skalen mit Kompetenzbeschreibungen dienen. Unser Projekt hatte vor allem die folgenden Ziele:

- eine gemeinsame, alle Niveaus umfassende Skala mit Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln, die transparent vergleichbar machen kann, welche fremdsprachlichen Kompetenzen Lernende in verschiedenen Bildungsinstitutionen und Sprachregionen der Schweiz in verschiedenen Zielsprachen erreichen;
- beizutragen zur Definition europäischer Referenzniveaus im Rahmensystem des Europarats für das Sprachenlernen (*Common European framework of reference/Cadre européen commun de référence*)
- durch die Entwicklung von Beurteilungsskalen und Selbstbeurteilungsinstrumenten Grundlagen für die Ausarbeitung und Erprobung eines

europäischen Sprachenportfolios zu schaffen, das Lernenden die Möglichkeit gibt, ihre Sprachkenntnisse und Lernfortschritte zu dokumentieren und zu einem international anerkannten Referenzsystem in Beziehung zu setzen.

Bestehende Kompetenzskalen sind in der Regel durch den Konsens einer Expertengruppe zustande gekommen. Wir wollten in unserem Projekt die Anwender in den Prozess der Skalenkonstruktion einbeziehen. Das Projekt suchte Antwort auf die Fragen:

- Kann auf empirischem Weg eine Kompetenzskala entwickelt werden, die den Beurteilungstendenzen und Normen von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz Rechnung trägt?
- Welche Aspekte der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit und welche Fertigkeiten lassen sich in einer gemeinsamen Skala erfassen?
- Wie viele Niveaus können sinnvoll unterschieden werden?
- Wie werden die Kompetenzbeschreibungen von verschiedenen Benutzergruppen verstanden und interpretiert?
- In welchem Verhältnis stehen Fremd- und Selbstbeurteilung?

Wir haben uns eine Reihe harter Rahmenbedingungen vorgegeben: Die Skala sollte erstens Beschreibungen für alle Niveaus umfassen. Sie sollte zweitens relevant und anwendbar sein für alle Sektoren des schweizerischen Bildungssystems nach der Primarstufe. Die Beschreibungen sollten drittens für die Lehrpersonen der verschiedenen Stufen und Sektoren ohne besondere Einführung verständlich und ohne Training verwendbar sein. Die Kompetenzbeschreibungen sollten viertens in drei Sprachversionen – Deutsch, Französisch und Englisch – zugänglich sein. Möglichst alle Beschreibungen sollten fünftens positiv formuliert sein, also das beschreiben, was Lernende können, und nicht demotivierend das, was sie noch nicht können. Sechstens schliesslich sollten die Beschreibungen die wichtigen Aspekte der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache abdecken.

3. Untersuchungsfeld und betroffene Stufen des Bildungssystems



Das Projekt 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.

Untersuchungsgegenstand sind die fremdsprachlichen Kompetenzen von Lernenden der verschiedenen Sprachregionen der Schweiz in den Fremdsprachen *Deutsch*, *Französisch* und *Englisch* und die Tendenzen bei der Beurteilung dieser Kompetenzen durch Lehrpersonen.

4. Vorgehen und Methoden



Da wir für die Entwicklung der Kompetenzskala ein neues Verfahren anwenden wollten, haben wir zunächst in einer Voruntersuchung die Methodologie 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 mit Kompetenzbeschreibungen auf Englisch vorliegen. In dieser ersten Untersuchung waren 100 Englischlehrerinnen und -lehrer und rund 1000 Lernende involviert. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf der mündlichen Interaktion und der mündlichen Produktion (im Sinne von zusammenhängendem monologischem Sprechen). Versuchsweise eingeschlossen waren auch Kompetenzbeschreibungen für die schriftliche Interaktion (Korrespondenz, Mitteilungen, Notizen u. Ä.) und die schriftliche Produktion (Bericht, Aufsatz u. Ä.).

Nach der erfolgreichen Pilotuntersuchung wurden in die Hauptuntersuchung von 1995 auch die Fremdsprachen Deutsch und Französisch und der Bereich der Sprachrezeption (Hörverstehen in der Einwegkommunikation und Leseverstehen) einbezogen. An dieser Untersuchung waren 190

Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer und 1700 Lernende aus allen Sprachregionen und Bildungssektoren beteiligt.

Die Arbeitsschritte waren in den beiden Untersuchungsphasen, von kleineren Veränderungen abgesehen, gleich: 1. Sammeln von Kompetenzbeschreibungen, 2. Überprüfen der Qualität der Kompetenzbeschreibungen in Workshops, 3. Datenerhebung: Beurteilung von Lernenden mit Hilfe der Kompetenzbeschreibungen, 4. statistische Analyse und Auswertung der Daten.

Sammeln von Kompetenzbeschreibungen in Datenbanken

In einer ersten Phase haben wir Kompetenzbeschreibungen gesammelt und Datenbanken angelegt. Hauptquelle dafür waren über 40 bestehende Kompetenzskalen, die vor allem im angelsächsischen Raum verwendet werden. In der Regel sind in den Kompetenzbeschreibungen der vorhandenen Skalen verschiedene Aspekte miteinander verbunden (z. B. «er/sie kann flüssig *und* korrekt im Alltag *und* in Berufssituationen Informationen austauschen *und* Meinungen vertreten»). Es gibt natürlich immer Lernende, für die nur Teile einer solchen Aussage zutreffen. Komplexe Beschreibungen haben wir daher auseinander gebrochen und die verschiedenen Aspekte möglichst isoliert. Die so gewonnenen Einzeldescriptoren wurden in Datenbanken zur Interaktion und Produktion, zum Hörverstehen und zum Leseverstehen erfasst und nach Kategorien geordnet. Bei der Auswahl der Kategorien haben wir uns an neueren Modellen der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und am entstehenden Kategoriensystem des *Cadre européen commun de référence* orientiert. Da der gesamte Bereich der Kommunikationsstrategien in den vorhandenen Skalen kaum berücksichtigt war, wurden im ersten Projektjahr 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 durchgeführt, um herauszufinden,

- welche Kompetenzaussagen gut verstanden und ähnlich interpretiert werden,
- Deskriptoren welcher Art eher abgelehnt bzw. bevorzugt werden,
- 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, haben wir 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, haben wir die besten ausgewählt und eine Reihe von Beurteilungsbogen für verschiedene Niveaustufen erstellt. Die im Niveau benachbarten Fragebogen hatten jeweils mehrere so genannte «Anker-Items» gemeinsam, welche die Fragebogen verknüpfen.

Die Fragebogen wurden dann von den Lehrpersonen zur Beurteilung von Lernenden eingesetzt. Alle beteiligten Lehrpersonen haben zunächst nach einer Beobachtungsperiode jeweils 10 Schülerinnen und Schüler aus ihren eigenen Klassen anhand eines umfangreichen Fragebogens mit 50 Kompetenzbeschreibungen beurteilt. Mit einem verkürzten Fragebogen haben sie ausserdem dann anhand von Videoaufzeichnungen eine Auswahl von Lernenden beurteilt, die unterschiedliche Niveaustufen repräsentierten.

Dadurch, dass alle Lehrpersonen einer Fremdsprache dieselben Lernenden auf Video beurteilten, sollte die Möglichkeit geschaffen werden, die Beurteilungsstrenge der Lehrpersonen zu ermitteln.

In der Hauptuntersuchung hat eine Auswahl der Lernenden zusätzlich einen Selbstbeurteilungsbogen ausgefüllt. Für die Selbsteinschätzung wurden ausgewählte Kompetenzbeschreibungen in Ich-kann-Aussagen umformuliert und teilweise etwas vereinfacht.

Um eine äussere Kontrolle zu ermöglichen, haben Lernende ausserdem zum Teil kleine Tests zum Hörverstehen und Leseverstehen gemacht oder Diplomprüfungen abgelegt. Dies waren für Englisch Cambridge-Examen, für Französisch vor allem DELF/DALF-Prüfungen (Diplôme d'études de langue française/ Diplôme approfondi de langue française) und für Deutsch die Zertifikatsprüfung Deutsch als Fremdsprache und Prüfungen des Goethe-Instituts.

Statistische Auswertung

Für die statistische Auswertung wurde eine Raschanalyse mit dem Programm FACETS von Linacre¹ durchgeführt, das es erlaubt, die Itemschwierigkeit, die Lernerresultate und die Beurteilungsstrenge der Evaluierenden zu analysieren. Im Verlauf der Analysen konnten Kompetenzbeschreibungen, die nicht konsistent verwendet worden waren, ausgeschlossen und besonders stabile Deskriptoren identifiziert werden. Da die Hauptuntersuchung von 1995 durch über 60 gemeinsame Anker-Items mit der Erhebung von 1994 verknüpft war, konnten die Daten aus den zwei Projektjahren einerseits getrennt analysiert und verglichen werden und andererseits für die Skalenbildung gemeinsam analysiert werden.

1 Linacre, John M. (1988-92): *FACETS: A Computer Program for the Analysis of Multi-Faceted Data*. Chicago: MESA Press.

5. Wichtigste Ergebnisse

Hauptergebnisse der Untersuchung sind:

- eine zehnstufige Kompetenzskala mit skalierten, d. h. nach Schwierigkeit eingestuften Beschreibungen zu wesentlichen Aspekten der Interaktion und des Hörverstehens sowie eine separate Skala zum Leseverstehen;
- eine Datenbank mit kalibrierten und nach Kategorien geordneten Kompetenzbeschreibungen;
- Erkenntnisse über Merkmale «guter» Niveaubeschreibungen.

Diese Ergebnisse bildeten die Basis für die Entwicklung von Beurteilungs- und Selbstbeurteilungsinstrumenten.

Zusätzliche Ergebnisse sind Informationen über die von Deutsch-, Französisch- und Englischlernenden im schweizerischen Bildungssystem erreichten Sprachkompetenzen, über das Verhältnis von Lehrerbeurteilung und Selbstbeurteilung, den Erfolg in Diplomprüfungen sowie das Beurteilungsverhalten und die Beurteilungsstrenge der Lehrpersonen.

Eine Sprachkompetenzskala

Die Skala, die aus der Analyse von 1994 gewonnen und durch die Analyse von 1995 bestätigt und ergänzt wurde, umfasst 10 Niveaus mit insgesamt 294 Deskriptoren. Sie liegt in den drei Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch vor. Offensichtlich konnten die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer die meisten Kompetenzbeschreibungen sinnvoll und konsistent verwenden. Die Interpretation jener Kompetenzbeschreibungen, die in beiden Projektjahren verwendet worden waren, erwies sich als erstaunlich stabil. Die Items zum Hörverstehen und zur mündlichen Interaktion und Produktion wurden einmal völlig unabhängig von 1994 analysiert. In einer zweiten Analyse waren die gemeinsamen Items auf die Werte aus dem Jahr 1994 zurückverankert. Für die Skalenwerte aus den beiden Analysen ergab sich eine Korrelation von 0,99 (Pearson). Das ist eine überraschend hohe Übereinstimmung, wenn man die unterschiedlichen Voraussetzungen bedenkt:

- Die Werte von 1994 basierten auf den Urteilen von 100 Englischlehrerinnen und -lehrern. 1995 dagegen stammte die überwiegende Mehrzahl der Urteile von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch und Französisch. Nur 46 der 190 beteiligten Lehrpersonen unterrichteten Englisch.
- Die in den beiden Erhebungen von 1994 und 1995 verwendeten Fragebogen unterschieden sich inhaltlich und auch in Bezug auf den pro Fragebogen abgedeckten Niveaubereich. 1995 deckten vier Fragebogen den Kompetenzbereich ab, für den 1994 sieben verschiedene Fragebogen eingesetzt wurden.
- 1994 hatten alle Lehrpersonen die Kompetenzbeschreibungen in der englischen Originalversion verwendet. 1995 dagegen hat die Mehrzahl der Beteiligten die deutschen und französischen Übersetzungen benutzt.

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 nur 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.

Eine Datenbank mit kalibrierten und nach Kategorien geordneten Kompetenzbeschreibungen

Die Abbildung 1 gibt eine Übersicht über die Kategorien, für die erfolgreich Kompetenzbeschreibungen eingestuft werden konnten. Es sind 39 verschiedene Kategorien. In den Kompetenzbeschreibungen dieser Subskalen drückt sich jeweils eine klare Progression aus. In der Datenbank sind wesentliche, aber nicht alle Kategorien der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit enthalten. Denn nicht für alle Bereiche konnten erfolgreich Kompetenzbeschreibungen skaliert werden.

Kommunikative Tätigkeiten	
Hörverstehen in Einwegkommunikation	Hörverstehen allgemein Durchsagen und technische Anweisungen verstehen Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen Fernsehsendungen und Filme verstehen
in der Interaktion Leseverstehen	Hörverstehen in der mündlichen Interaktion Leseverstehen allgemein Schriftliche Anweisungen verstehen Korrespondenz verstehen Information und Argumentation verstehen Orientierendes Lesen
Mündliche Interaktion Transaktion	Mündliche Interaktion allgemein Dienstleistungsgespräche Informationsaustausch Verhandeln
interpersonal	Interviewgespräche Konversation Diskussion
Schriftliche Interaktion	Korrespondenz Notizen, Mitteilungen, Formulare
Mündliche Produktion (zusammenhängendes Sprechen)	Beschreiben, Berichten und Erzählen Argumentieren Umsetzen und Zusammenfassen
Strategien	
Rezeptionsstrategien Interaktionsstrategien	Bedeutungen aus dem Kontext erschliessen Sprecherwechsel Kooperieren Um Erklärungen bitten
Produktionsstrategien	Planen Kompensieren Kontrolle und Reparaturen
Qualitative Aspekte	
Sprachgebrauch	Flüssigkeit Flexibilität Kohärenz Genauigkeit
Sprachmittel	Themenentwicklung Spektrum allgemein Wortschatzspektrum Grammatische Korrektheit Wortschatzbeherrschung

Abbildung 1

Merkmale «guter» Niveaubeschreibungen

Die Kompetenzbeschreibungen, die sich im Verlauf der Analyse als auffällig erwiesen haben, die zu unterschiedlich interpretiert und daher ausgeschlossen 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 die für die Untersuchung übernommenen Items, wie dies bei verallgemeinernden Beschreibungen zum soziokulturellen Wissen und Können oft der Fall ist, zu vage waren. Vor allem aber bildet die soziokulturelle Kompetenz wohl einen eigenen, von der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz weitgehend unabhängigen Bereich, der schwer zu skalieren ist und jedenfalls nicht in einer gemeinsamen Skala mit der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit erfasst werden kann.
- *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 die sie daher zu unterschiedlich beurteilt haben.
- *Lektüre literarischer Texte:* Auch in diesem Bereich waren Lehrerinnen und Lehrer teilweise 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 ausgedehnter 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. Auch wenn dies besonders auf unteren Niveaus nicht leicht ist, sollten die Beschreibungen das Können positiv formulieren.

Negativ formulierte Items waren bei den Lehrerinnen und Lehrern erfreulicherweise unbeliebt. 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 möglichst nicht mehr als zwei Zeilen umfassen.

6. Umsetzungstätigkeiten

Entwicklung von Instrumenten für die Praxis

Das reiche Inventar eingestufte Kompetenzbeschreibungen wurde dazu benutzt, verschiedenartige Informations-, Beurteilungs- und Selbstbeurteilungsinstrumente zu entwickeln. Es sind im Wesentlichen drei Formen, in denen sich die Kompetenzbeschreibungen organisieren lassen. Diese drei Grundformen sind Skala, Raster und Checkliste.

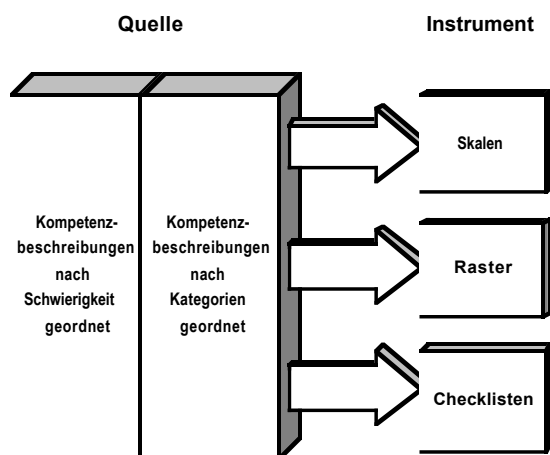


Abbildung 2

Für Skalen und Raster mit eher holistischen Beschreibungen wurden solche Deskriptoren ausgewählt, die sich in der Untersuchung als besonders stabil erwiesen hatten. Beispiele für Instrumente in Skalenform sind eine Globalskala (zur Rezeptions-, Produktions- und Gesprächsfähigkeit) sowie eine Skala zur mündlichen Interaktion.

Raster, in denen mehrere Skalen kombiniert sind, erlauben eine grössere Differenzierung. So sind in einem Raster zur Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit, der mit verschiedenen Lehrergruppen erprobt wurde, fünf verschiedene Kriterien berücksichtigt, nämlich das Spektrum der zur Verfügung stehenden Redemittel, das Mass der Korrektheit, die Flüssigkeit, die Interaktionsfähigkeit und die Kohärenz der Redebeiträge (siehe Abbildung 5). Ein zweiter Raster dient zur Selbstbeurteilung und enthält Beschreibungen für die Fähigkeit in den folgenden Bereichen: 1. Hörverstehen (in Einwegsituationen), 2. Leseverstehen, 3. mündliche Interaktion, 4. mündliche Produktion (= zusammenhängendes Sprechen) und 5. Schreiben. Diese Auffächerung ermöglicht es, ein differenziertes Kompetenzprofil zu zeigen, 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 (siehe Abbildung 4). Dieser Raster zur Selbstbeurteilung kann auch als eine Art Landkarte gelesen werden, die den Lernenden zeigt, welche Etappen sie schon durchlaufen haben und welche Ziele erreicht sind. Die Übersicht gibt aber auch die Möglichkeit, neue Ziele zu sehen, ein nächstes grösseres Ziel auszuwählen und zu planen, welche wichtigen oder verlockenden Ziele man später noch erreichen möchte.

Die Checklisten beziehen sich jeweils auf ein bestimmtes Niveau und enthalten nach Fertigungsbereichen geordnet viele einzelne, für das jeweilige Niveau repräsentative Lernziele und Kompetenzbeschreibungen. Sie haben vor allem eine formative Funktion und ermöglichen eine detaillierte Selbsteinschätzung. Sechs umfangreiche Checklisten sind in der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios enthalten.

Illustration der Referenzniveaus des Europarats

Die im Projekt skalierten Kompetenzbeschreibungen haben schon vor Abschluss der Arbeit Eingang gefunden in den vom Europarat herausgegebenen Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen und sind dadurch rasch bekannt geworden. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen (*«Cadre européen commun de référence»/«Common European Framework of reference»*) verfolgt das Ziel, die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern zu fördern, die gegenseitige Anerkennung der Qualifikationen auf eine solide Basis zu stellen und zur Koordination der Bemühungen von Lehrenden, Kursautoren, Zertifikatsinstitutionen, Bildungsbehörden und Lernenden beizutragen. Daher muss der europäische Referenzrahmen umfassend, transparent und kohärent sein. «Umfassend» heisst: Er will das gesamte Spektrum der Sprachkenntnisse und der interkulturellen Sprachverwendung beschreiben und Bezugspunkte für die Einstufung von Lernfortschritten geben. «Transparent» bedeutet: Die Informationen müssen klar und explizit formuliert, für die Benutzer zugänglich und leicht verständlich sein. «Kohärent» schliesslich besagt, dass die Beschreibung frei sein muss von inneren Widersprüchen und dass eine sinnvolle Beziehung bestehen muss zwischen Bedürfnissen, Lernzielen, Inhalten, Materialien, Lehr-/Lernprogrammen, Lehr-/Lernmethoden und Evaluation.

Der Referenzrahmen enthält einen Vorschlag für ein flexibles europäisches Niveausystem mit sechs Referenzniveaus, die mit Hilfe von Deskriptoren aus dem Schweizer Projekt formuliert wurden.

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 wünschenswert, wenn der Aspekt der internationalen Vergleichbarkeit im Vordergrund steht. Innerhalb nationaler Bildungssysteme und innerhalb der einzelnen Bildungsinstitutionen ist jedoch oft eine Unterscheidung von mehr Niveaustufen nötig. Auch aus der Sicht der Lernenden ist es hilfreich, feinere, in nicht allzu langen Zeitabschnitten erreichbare Niveaus zu unterscheiden. Daher sieht der Referenzrahmen ein Verzweigungssystem vor, das die Möglichkeit offen lässt, je nach Bedarf innerhalb der Referenzniveaus weiter zu differenzieren. Die zehnstufige Schweizer Skala gibt Anhaltspunkte für solche Differenzierungen.

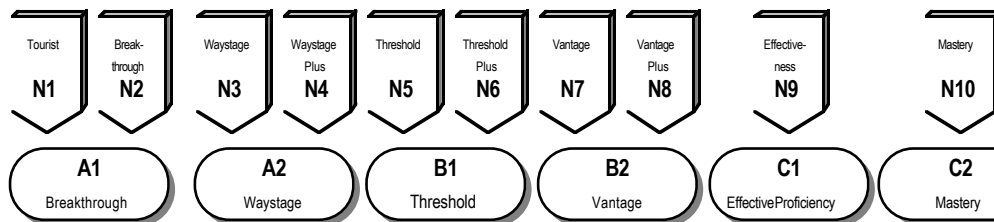


Abbildung 3: Die 10 Niveaus der Schweizer Skala und die 6 Niveaus des Europarats

Im Anhang des Referenzrahmens ist die gesamte Sammlung von Einzelskalen aus dem schweizerischen Forschungsprojekt wiedergegeben. Die nach Kategorien geordnete Skalensammlung hat die Funktion, die Beschreibungskategorien und das Niveausystem des europäischen Referenzrahmens zu illustrieren. Sie soll den Benutzern als Quelle dienen und Anregungen geben, für ihre eigenen Bedürfnisse und Zwecke Skalen zu übernehmen, zu adaptieren oder neu zu formulieren. Unter anderem geht das EU-Projekt DIALANG (<http://www.jyu.fi/DIALANG>), in dem für 14 Sprachen diagnostische Test- und Selbstbeurteilungsinstrumente für das Internet entwickelt werden sollen, von den Kompetenzbeschreibungen und Skalen im europäischen Referenzrahmen aus.

Europäisches Sprachenportfolio (ESP)

In Zusammenarbeit mit unseren Projektpartnern haben wir im Frühjahr 1996 einen ersten umfangreichen Entwurf zu einem europäischen Sprachenportfolio herausgegeben. Das Sprachenportfolio hat zwei Funktionen, zum einen eine Vorzeigefunktion, zum andern eine pädagogische Funktion. Es dient dazu, 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

		A1	A2	B1
V E R S T E H E N	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.
	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.
S P R E C H E N	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)
	Spoken Production Zusammen- hängendes 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.
S C H R E I B E N	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.

Abbildung 4: Raster zur Selbstbeurteilung

B2	C1	C2
<p>Ich kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern mir die Thematik einigermaßen vertraut ist. Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>Ich kann Artikel und Berichte lesen und verstehen, in denen die Schreibenden besondere Haltungen oder Standpunkte vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>Ich kann zu sehr vielen Themen meines Interessengebiets eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann meinen Standpunkt zu einem Problem erklären und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>	<p>Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und erörtern, dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen.</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>

Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen erreicht haben, Auskunft zu geben. Als pädagogisches Instrument soll das Sprachenportfolio die Motivation der Lernenden stärken, ihre Kommunikationsfähigkeit zu erweitern, neue Sprachen hinzuzulernen und neue interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Es soll anregen und helfen, sich mit Lernzielen, Lernwegen und Lernerfolgen auseinanderzusetzen, und so selbständiges Lernen fördern. Der Entwurf zum Sprachenportfolio wurde zunächst von den am Forschungsprojekt beteiligten Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern erprobt, die im September 1996 an einer Tagung in Freiburg ihre ersten Erfahrungen ausgetauscht und Verbesserungen vorgeschlagen hatten. 1997 wurde der schweizerische Portfolioentwurf dann zusammen mit drei weiteren, von einer Arbeitsgruppe des Europarats entwickelten Vorschlägen an einer Tagung in Strassburg von Teilnehmern aus vierzig Ländern diskutiert. Die Delegierten der Mitgliedländer des Europarats haben die Empfehlung verabschiedet, 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. Die Erprobung und die Evaluation der Erprobung von 14 nationalen und 4 transnationalen Projekten wird durch mehrere Seminare des Europarats begleitet, deren erstes Anfang 1998 von der Schweiz in Ascona ausgerichtet wurde. In den Sprachregionen der Schweiz findet, koordiniert von der EDK, an öffentlichen Schulen, einzelnen Universitäten und in Institutionen der Erwachsenenbildung eine breite Erprobung mit einer grossen Zahl von Lernenden statt. Eine überarbeitete und erweiterte Fassung der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios für Jugendliche und Erwachsene wird auf Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch von der EDK herausgegeben. Mehrere Länder haben sich für ihre Pilotprojekte stark an der Schweizer Version des Sprachenportfolios orientiert. Kernelemente der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios sind

- der Raster zur Selbstbeurteilung im Teil «*Sprachenpass*» (siehe Abbildung 4); dieser Raster ist obligatorischer Bestandteil aller nationalen und transnationalen Varianten des Europäischen Sprachenportfolios;
- sechs detaillierte niveauspezifische Checklisten zur Selbsteinschätzung im Teil «*Sprachlernbiografie*»;

- die Globalskala aus dem europäischen Referenzrahmen; sie soll Schulen und Prüfungsinstitutionen dazu dienen, ihre Prüfungen und Abschlüsse in Bezug auf die Referenzniveaus des Europarats zu situieren.

Diese aus dem Forschungsprojekt hervorgegangenen Instrumente sind Kernelemente, weil durch sie die Verbindung zum *europäischen Referenzrahmen* hergestellt wird. Sie ermöglichen dadurch Transparenz und Vergleichbarkeit. Sie verbinden verschiedene Teile des Portfolios und erlauben den Vergleich von Selbst- und Fremdbeurteilung. Es waren diese Elemente, die während der ersten Erprobung der Schweizer Version des Sprachenportfolios am meisten Interesse bei den Lehrerinnen und Lehrern gefunden haben.

Zur Verbreitung und Diskussion des Sprachenportfolios wurde eine eigene Homepage eingerichtet (Internetadresse: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/>)

Videobeispiele und Beurteilungsraster

Für Deutsch, Französisch und Englisch liegen Videoaufzeichnungen mit Lernenden vor, die im Rahmen des Projekts von einer grossen Zahl von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern beurteilt und in Niveaus eingestuft wurden. Sie enthalten jeweils Passagen mit monologischem und mit dialogischem Sprechen. Wir haben die Videos zusammen mit einer holistischen Beurteilungsskala und dem in Abbildung 5 wiedergegebenen Kriterienraster häufig an Tagungen eingesetzt, um kriterienbezogenes Beurteilen zu veranschaulichen und zu üben. Im Anschluss an diese Tagungen haben manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Videodokumentation und die Beurteilungsinstrumente in eigenen Veranstaltungen zu Fragen der Evaluation und zur Problematik des Übergangs zwischen den Schulstufen gebraucht. Die Videobeispiele sollen auch als Anregung dienen, selbst mit den eigenen Lernern entsprechende Aufzeichnungen zu machen. Solche Videodokumentationen mit den dazugehörigen Kompetenzbeschreibungen können verwendet werden, um Niveaus oder Anforderungen für verschiedene Zwecke zu illustrieren, z. B. um für Lernende oder Lehrpersonen die Anforderungen beim Übertritt in eine nächste Stufe zu klären, um im Unterricht Ziele zu verdeutlichen oder um an Elternabenden über angestrebte oder normalerweise erreichte Niveaus zu informieren.

	SPEKTRUM	KORREKTHEIT
C2	Zeigt viel Flexibilität, Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zu formulieren, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen oder um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen. Verfügt auch über gute Kenntnisse umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen.	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z.B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Verfügt über ein breites Spektrum von Redemitteln, aus dem er/sie geeignete Formulierungen auswählen kann, um sich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu äussern, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.	Behält durchgehend ein hohes Mass an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten, fallen kaum auf und werden in der Regel selbst korrigiert.
B2+		
B2	Verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln, um in klaren Beschreibungen oder Berichten über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken; sucht nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.	Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren.
B1+		
B1	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äussern zu können.	Verwendet verhältnismässig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.
A2+		
A2	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.
A1	Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen.	Zeigt nur eine beschränkte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern aus einem memorierten Repertoire.

Abbildung 5: Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation

FLÜSSIGKEIT	INTERAKTION	KOHÄRENZ
Kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äussern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder so reibungslos neu ansetzen, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.	Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offensichtlich mühelos registriert und verwendet. Kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw.	Kann kohärente zusammenhängende Redebeiträge machen; verwendet dabei in angemessener Weise unterschiedliche Mittel zur Gliederung sowie ein breites Spektrum von Verknüpfungsmitteln.
Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.	Kann aus einem ohne weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äusserung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will oder um die eigenen Beiträge gewandt mit denen anderer Personen zu verbinden.	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht.
Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen kaum spürbar lange Pausen.	Kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch beenden, wenn er/sie möchte, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, zum Sprechen auffordert usw.	Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äusserungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.
Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äusserungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.	Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Sequenz verknüpfen.
Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch aufrecht zu erhalten.	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie «und», «aber» und «weil» verknüpfen.
Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorfabrizierte Äusserungen machen; braucht viele Pausen, um nach Worten zu suchen, weniger vertraute Wörter auszusprechen oder um Verständigungsprobleme zu beheben.	Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.	Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie «und» oder «dann» verknüpfen.

Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen

Die Methoden und Resultate des Projekts wurden an zahlreichen Veranstaltungen vorgestellt und diskutiert. Mit den Präsentationen waren vielfach Workshops verbunden, in denen Gelegenheit gegeben war, mit den aus dem Projekt hervorgegangenen Anwendungsinstrumenten zu arbeiten. Beispiele für Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen:

- 17th Language Testing Research Colloquium, 31. Juli – 3. August 1996 in Tampere, Finnland.
- «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenzen – Modèles pour un Portfolio Langues», 20. und 21. September 1996 in Freiburg.
- 8. Schweizerisches Forum L2 (EDK/NFP33): «Umsetzung von Fremdsprachenforschung und Bedürfnisse der Praxis», 15.–18. Januar 1997 in Yverdon.
- Tagung der Fremdsprachendidaktiker/innen aus der Deutschschweiz, 12. Dezember 1997 in Bern.
- 3. Schweizerische Berufsbildungstage (BBT/NFP33), 19.–21. März 1998 in Lausanne.
- Premier séminaire du Conseil de l'Europe pour la planification du développement et de l'expérimentation d'un Portfolio européen des langues, 24.–28. Januar 1998 in Ascona.
- Jahrestagung der Lektoren und Lektorinnen für Deutsch als Fremdsprache an Universitäten in der Schweiz, 28. März 1998 in Zürich.

Arbeitsgruppen

Mitglieder des Forschungsteams haben in verschiedenen schweizerischen und internationalen Arbeitsgruppen und Kommissionen mitgearbeitet und dort die Ergebnisse aus dem Projekt eingebracht, u. a.:

- Arbeitsgruppe des Europarats zur Entwicklung des «Common European framework of reference» (B. North, R. Richterich, G. Schneider)
- Arbeitsgruppe des Europarats «Planification du développement et de l'expérimentation d'un Portfolio européen des langues» (G. Schneider)
- Arbeitsgruppe zur Vorbereitung der erweiterten Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios (B. North, G. Schneider)

- Working group DIALANG (B. North)
- Begleitende Expertengruppe der EDK «Sprachenkonzept Schweiz» (G. Schneider)

7. Folgerungen, Empfehlungen, Vorschläge

Die Empfehlungen richten sich a) an Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, b) an Verantwortliche und Institutionen der Aus- und Weiterbildung für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, c) an Schulen, Anbieter von Sprachkursen und Prüfungsinstitutionen, insbesondere auch an die am Projekt beteiligten Bildungsinstitutionen EDK, BBT (ehemals BIGA), Klubschulen Migros und Eurocentres, d) an Gremien und Entscheidungsträger für die Planung und Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz.

Nach Kriterien beurteilen

Viele Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer sind es gewohnt, normorientiert und nicht kriterienbezogen zu beurteilen. Wie sich in unserer Untersuchung zeigte, tendieren sie oft dazu, die Unterschiede zwischen den Lernenden ihrer Klasse übermässig zu betonen. In schulinternen und anderen *Fortbildungsveranstaltungen* sollte öfter in Form eines Bewertertrainings gemeinsam geübt werden, Lernende anhand von Beurteilungsrastern mit prägnanten Kompetenzbeschreibungen kriterienorientiert zu beurteilen und differenziert über erreichte Niveaus oder Teilkompetenzen zu informieren.

In der *Grundausbildung* sollte die Beschäftigung mit Fragen der Evaluation verstärkt werden. Sie muss für die Lehrkräfte aller Stufen gewährleisten, dass sie die Kompetenz zur Beurteilung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit erwerben. Dazu gehört ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb und die Entwicklung eines mehrsprachigen Repertoires, über die verschiedenen Aspekte der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit sowie über klassische und alternative Methoden und Instrumente der Beurteilung und Selbstbeurteilung.

Selbstbeurteilung lernen lassen

Ein Vergleich der Selbsteinschätzung der Lernenden mit den Einschätzungen durch die Lehrpersonen zeigte eine relativ niedrige Übereinstimmung. Eine Befragung von mehr als 1100 Lernenden ergab, dass die überwiegende Mehrheit der Lernenden keinerlei Erfahrung in der Selbstbeurteilung ihrer Sprachkenntnisse hatte. Nur 3% der Lernenden konnten schon häufiger im Fremdsprachenunterricht Erfahrung mit Selbstevaluation machen. Selbstbeurteilung ist lernbar. Die Lernenden aller Stufen sollten regelmässig Gelegenheit erhalten, ihren Sprachstand und ihre Lernfortschritte mit geeigneten Instrumenten selbst einzuschätzen.

Lehrwerkautoren müssten daher für die jeweiligen Teilziele immer auch Vorschläge und Instrumente zur Selbstbeurteilung mitliefern. Die *Lehrpersonen* sollten bei der Vorbereitung der Unterrichtsaktivitäten und insbesondere bei Lernformen wie Projektarbeit, Werkstattunterricht, Tandem-Lernen, Austauschen usw. immer auch Momente der Selbstbeurteilung einplanen. Denn wenn man selbständiges Lernen fördern will und es wirklich ernst damit meint, die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr Lernen übernehmen zu lassen, dann muss man ihnen auch ermöglichen, ihr Lernen und ihr Können selbst zu beurteilen. Die Einführung des Sprachportfolios würde den Lernenden die Möglichkeit geben, ihre Selbstbeurteilung auch nach aussen sichtbar zu machen.

Ziele, Sprachlernangebote und Abschlüsse transparent machen

Mit dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (*«Cadre européen commun de référence»/«Common European Framework of Reference»*) liegt ein hilfreiches Instrument zur Qualitätsentwicklung vor, das die öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen in der Schweiz, die Sprachunterricht und/oder Sprachdiplome anbieten, nutzen sollten. Die Verwendung eines gemeinsamen Instrumentariums ermöglicht es der einzelnen Bildungsinstitution, sowohl die interne Kohärenz und Transparenz des eigenen Systems als auch die Kohärenz und Transparenz nach aussen an den Schnittstellen zu anderen Institutionen oder Bildungssystemen zu überprüfen und zu verbessern.

Um die interne Kohärenz und Transparenz des eigenen Systems zu sichern, können die Bildungsinstitutionen

- für ihre Lernzielbestimmungen, Lehrpläne, Kursprogramme und die Evaluation eine gemeinsame Basis – ein gemeinsames Kategorienset und eine gemeinsame Beschreibungssprache – nutzen;
- prüfen und bestimmen, welche der Referenzniveaus des Europarats für die eigenen Lernergruppen relevant sind und wie viele Zwischenniveaus im eigenen System vorteilhaft sind;
- die Kategorien und Kompetenzbeschreibung der Skalensammlung mit den eigenen Ziel- und Niveaubeschreibungen vergleichen und eventuell Skalen oder Kompetenzbeschreibungen für bestimmte Niveaus oder bestimmte Kommunikationsbereiche übernehmen, adaptieren oder ergänzen;
- durch Bezug auf die Skalen Verbindungen zwischen Zugangsprüfungen, Einstufungstests, Lernerfolgskontrollen, Schlussprüfungen und Zertifizierung herstellen;
- die skalierten Kompetenzbeschreibungen verwenden, um Testresultate, Prüfungsnoten, Lehrerurteile und Selbstbeurteilung mit einheitlichen Mitteln und für alle Beteiligten verständlich auszudrücken;
- durch Informations- und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, Curriculumentwickler, Lehrwerk- und Testautoren, Prüfungsverantwortliche und Prüfende den europäischen Referenzrahmen bekannt machen und den Nutzen eines kohärenten und durchsichtigen Bezugssystems verdeutlichen.

Um Kohärenz und Transparenz nach aussen zu gewährleisten, sollten die Institutionen

- ihre Prüfungen, Abschlüsse, Diplome den Referenzniveaus des Europarats zuordnen;
- die Prüfungsergebnisse wenn möglich für die einzelnen Fertigungsbereiche und für Teilkompetenzen detaillieren und die Noten mit Hilfe der Kompetenzbeschreibungen im europäischen Referenzrahmen versprachlichen; es geht dabei nicht darum, Zeugnisse und ein bestehendes Notensystem abzuschaffen oder zu ersetzen, sondern darum, die Noten in Aussagen zu übersetzen, die für alle – auch für Aussenstehende – verständlich und informativ sind;
- dokumentieren, auf welcher Basis die Zuordnung zu den Referenzniveaus vorgenommen wurde (z. B. Konsens erfahrener Lehrkräfte, Expertengutachten oder Vergleich der Resultate einer Schülergruppe, die sowohl die institutionseigene Prüfung als auch eine zu einem international anerkannten Sprachdiplom abgelegt haben, dessen Position im Referenzsystem des Europarats bekannt ist).

Die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios vorbereiten

Mit aller Wahrscheinlichkeit wird das Europäische Sprachenportfolio im Jahr 2001 offiziell vom Europarat lanciert. Die öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen in der Schweiz sollten sich frühzeitig darauf vorbereiten, nach Abschluss der Experimentierungsphase das Sprachenportfolio einzuführen und allen Lernenden zur Verfügung zu stellen. Die Institutionen und Schulen, die an der Erprobung in der Schweiz beteiligt sind, sollten den involvierten Lehrerinnen und Lehrern die nötige Unterstützung geben und die Zusammenarbeit von Lehrpersonen verschiedener Fächer und Schulen ermöglichen. Für die anderen Institutionen ist es empfehlenswert, sich über die Auswertung der Erprobung zu informieren und ihre Lehrkräfte frühzeitig mit den Instrumenten des Sprachenportfolios vertraut zu machen. Die Einführung des Portfolios kann eine Katalysatorfunktion erfüllen und innerhalb der Institution geplante oder eingeleitete Reformen unterstützen, z. B. autonomes Lernen, Lernberatung, erweiterte Lernformen, Language Awareness, Austauschpädagogik und erweiterte Leistungsbeurteilung.

Reformen im Rahmen des Sprachenkonzepts für die obligatorische Schulzeit verwirklichen

Der Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule ist noch weitgehend durch die Reformansätze aus der Mitte der siebziger Jahre bestimmt. Man hat jedoch inzwischen mit einiger Ernüchterung feststellen müssen, dass die Resultate oft hinter den Erwartungen zurückbleiben, die in den kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht gesetzt worden waren. Vor allem aber sind durch den raschen gesellschaftlichen Wandel, durch zunehmende Globalisierung und Mobilität ganz offensichtlich neue Anforderungen entstanden. Es genügt nicht mehr, allen die Chance zu geben, eine gewisse Kompetenz in einer zweiten Landessprache zu erwerben. Es geht vielmehr darum, für alle günstige Bedingungen für die Entwicklung einer funktionalen Mehrsprachigkeit zu schaffen, wobei gemäss den Empfehlungen zu einem «Gesamtsprachenkonzept» sowohl die Landessprachen der Schweiz als auch die grossen Welt Sprachen, insbesondere das Englische, sowie wichtige Migrationssprachen zu berücksichtigen sind. Damit das Mehr an Sprachen nicht zu einer unverträglichen Mehrbelastung führt, müssen zum einen für die verschiedenen Sprachen

differenzierte, realistische Ziele gesetzt werden und zum andern Bedingungen für ein effektiveres Sprachenlernen geschaffen werden. Dazu gehören beispielsweise ein früherer Beginn, zweisprachiges Lernen im Sachunterricht, autonomes Lernen, Lernen durch Austausch u. a.

Der von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren in Auftrag gegebene Expertenbericht zu einem Gesamtkonzept für den Sprachenunterricht während der obligatorischen Schulzeit² 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 und Differenzierung ermöglicht wird, desto wichtiger werden Mittel, die Kohärenz und Transparenz gewährleisten.

In Übereinstimmung mit den Empfehlungen im Expertenbericht empfehlen wir, dass die Kantone für das Ende der obligatorischen Schulzeit und für den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe Richtziele vereinbaren und das Portfolio zur Dokumentation der Resultate und Lernerfahrungen vorsehen.

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, und zwar für die lokale Landessprache (wenn sie nicht mit der Erstsprache identisch ist), für die zweite Landessprache, für Englisch und für die dritte Landessprache. In ihren Vorschlägen für diese Richtziele stützt sich die Expertengruppe auf die Referenzniveaus des Europarats und verwendet die Aufteilung in Fertigkeitsbereiche und die Formulierungen aus dem Raster des Europäischen Sprachenportfolios. Dies erlaubt es, Ziele und Anforderungsniveaus für das Hörverstehen, Leseverstehen, Gespräch, zusammenhängende Sprechen und Schreiben zu differenzieren. In einzelnen Fertigkeitsebenen liegen die vorgeschlagenen Richtziele zum Beispiel für die zweite Landessprache sinnvollerweise höher als das Niveau, das heute normalerweise am Ende

2 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – EDK (Hrsg.) (1998): *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/>

der obligatorischen Schule erreicht wird. Die Richtziele sollen als Ausgangspunkt für die Formulierung differenzierter Lernziele dienen, die dann eine Grundlage bilden für die Entwicklung einer transparenten Fremd- und Selbstevaluation der erreichten Kompetenzen.

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, sollten die Kantone für jede unterrichtete Sprache und die verschiedenen Fertigkeiten Richtziele am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I formulieren, die für alle Schülerinnen und Schüler einer Region das gemeinsame Minimum darstellen, gleichgültig ob sie zum Beispiel die eine Sprache in der 1. Klasse mit bilinguaem Unterricht anfangen oder als zweite Fremdsprache mit traditionellem Sprachunterricht in der 5. Klasse. Die Ziele sollten so definiert sein, dass auf ihrer Grundlage eventuelle Übertrittsprüfungen entwickelt werden können, dass sie die Eltern verständlich informieren und den Schülerinnen und Schülern eine Selbstbeurteilung ermöglichen.

Um die gewünschte Transparenz zu erreichen, sollten sich alle Kantone für die Lernzielbeschreibung desselben Instrumentariums und der im europäischen Referenzrahmen festgelegten Beschreibungssprache bedienen. Zu Recht empfiehlt der Expertenbericht,

- die grossen Referenzniveaus in feinere Stufen aufzuteilen;
- die aus dem Nationalfondsprojekt vorliegenden Kompetenzbeschreibungen, die sich vor allem auf kommunikatives Handeln in Realsituationen beziehen, zu ergänzen durch Beschreibungen zum sprachlichen Handeln in Lern- und Unterrichtssituationen;
- zusätzlich auch Ziele im allgemeinpädagogischen und im interkulturellen Bereich zu formulieren.

Verwendung des Sprachenportfolios auf allen Stufen: Als Mittel, welches die Transparenz innerhalb und ausserhalb des Bildungssystems gewährleistet, wird den Kantonen die Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios empfohlen, das die Mehrsprachigkeit der Lernenden sichtbar macht z. B. beim Übertritt in die nächsthöhere Schulstufe (ein Beitrag zur Schaffung einer grösseren Kohärenz des Fremdsprachenlernens auf den verschiedenen Stufen unseres Bildungssystems) oder beim Antritt einer Lehr- oder Arbeitsstelle.

Da die Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios sich nur an Erwachsene und an Jugendliche (ca. ab dem letzten Jahr der Sekundarstufe I) richtet, sollten aufmerksam auch die Erfahrungen mit zwei in England und Frankreich entwickelten Portfolioversionen für jüngere Lernende verfolgt werden, die im Ausland erprobt werden.

Bei der notwendigen Diskussion über die Empfehlungen des Sprachkonzepts stehen hoffentlich nicht nur Fragen wie die Rolle des Englischen, der Zeitpunkt für die Einführung einer Sprache, die Stundenzahl oder die Dauer des Unterrichts im Vordergrund. Am Anfang sollte die Diskussion über die anzustrebenden Ziele stehen. Das Aushandeln dieser Ziele für die Schülerinnen und Schüler in unserer heutigen multilingualen und multikulturellen Gesellschaft sollte rasch in Angriff genommen werden. Die im Projekt gewonnenen Erfahrungen und die Kompetenzbeschreibungen können dabei eine Hilfe sein.

8. Vorschläge für weitere Forschungstätigkeit

Ein erstes Feld für ergänzende und weiterführende Forschungsarbeiten sind Untersuchungen zu Kompetenzbereichen, für die noch keine empirisch entwickelte Niveaubeschreibungen vorliegen. In unserem Projekt standen Mündlichkeit und Interaktion im Zentrum. So wurden nur die eher interaktiven Formen des Schreibens (z. B. Korrespondenz) erfasst. Für die empirische Entwicklung von Skalen für andere Formen des Schreibens (z. B. Bericht, Aufsatz) sind eigene Untersuchungen mit anderen Verfahren der Datenerhebung nötig.

Eine grosse Aufgabe bleibt die Entwicklung von empirisch begründeten, plausiblen und nützlichen Niveaubeschreibungen für den gesamten Bereich der soziokulturellen und interkulturellen Kompetenzen.

Wünschenswert sind ebenfalls entsprechende Untersuchungen zum – neben Rezeption, Interaktion und Produktion – vierten Sprachtätigkeitsbereich der Mediation, vor allem zu den Kompetenzen im Dolmetschen und Übersetzen.

Ein zweites wichtiges Gebiet sind Forschungen zur Anwendung der Skalen und der aus ihnen entwickelten Informations- und Beurteilungsinstrumente. Dazu gehören zum Beispiel:

- Untersuchungen zur Verwendung der Instrumente und zur Interpretation der Kompetenzbeschreibungen in verschiedenen Ländern, Institutionen und unterschiedlichen Lern-/Lehrkulturen;
- vergleichende Untersuchungen zur Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung mit diesen Instrumenten;
- Untersuchungen zum Verhalten von Prüfenden und Beurteilenden und zu den Wirkungen von Prüfer- und Beurteilertraining;
- wissenschaftliche Begleitung zur Erprobung und Einführung des Sprachenportfolios;
- Aktionsforschung von Lehrerinnen und Lehrern zum Gebrauch und zur Wirksamkeit der Instrumente.

9. Veröffentlichungen

Seuils fonctionnels d'apprentissage. Exemples d'échelles de descripteurs. In: Conseil de l'Europe (1996): *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle (CC-LANG 95.5 rév. IV), 169–223. Online, <http://culture.coe.fr/lang/fr/fedu2.4.html>

Illustrative scales of descriptors. In: Council of Europe (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework Proposal*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CC-LANG (95)5 rev. IV), 161–213. Online, <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html>

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 Forschungsprojekt «Evaluation und Selbstevaluation an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems (NFP 33)». Freiburg: Institut für deutsche Sprache (deutsche, französische, italienische und englische Fassung).

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

North, Brian (1994): *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe.

North, Brian (1995): The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. In: *System* 23, 445–465.

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. (Publikation in Vorbereitung: New York/Bern: Peter Lang.)

North, Brian (1996b): Description and assessment of foreign language learning proficiency in the Swiss educational system. In: VALS/ASLA, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64, 129–143.

North, Brian (1997): Perspectives on language proficiency and aspects of competence. *Language Teaching* 30, 93–100.

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 (1999): The European Common Reference Levels and the Portfolio. In: *Babylonia* 1, 25–28.

North, Brian; Schneider, Günther (1998): Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. In: *Language Testing* 15, 2, 217–262.

Schneider, Günther (1994): «Fremdsprache gut» – was heisst das? In: Universitas Friburgensis, *Dossier Zweisprachigkeit/Bilinguisme* 4, 37–38.

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: EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: *Fremdsprachenunterricht. Actes du forum d'Yverdon* 1997. Bern: EDK/CDIP (= Dossier 52), 67–72.

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

Schneider, Günther (1999b): Evaluation und Selbstevaluation der fremdsprachlichen Kompetenzen: Kompetenzskalen und Sprachenportfolio. In: Mercier, Olivier/Dutoit, Yves (Hrsg.): *Wie wirksam ist die Berufsbildung in der Schweiz?* Akten der 3. Schweizerischen Berufsbildungstage, Lausanne, 19.–21. März. Lausanne: ISFPF (CD-ROM).

Schneider, Günther (1999c): Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio. In: *Babylonia* 1, 29–33.

Schneider, Günther; North, Brian; et al. (1997): Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes. In: Conseil de l'Europe: *Portfolio Européen*

des Langues. Propositions d'élaboration. CC-LANG (97) 1, Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle 1997, 75–88.

Schneider, Günther; North, Brian; et al. (1997): European Language Portfolio for young people and adults. In: Council of Europe: *European Language Portfolio. Proposals for Development.* CC-LANG (97) 1, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation 1997, 75–88.

Schneider, Günther; North, Brian (in 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.

10. Kontaktpersonen

Günther Schneider
Institut für deutsche Sprache
Universität Freiburg/Schweiz
Criblet 13
1700 Freiburg
Tel.: 026 / 300 79 61 – Fax: 026 / 300 97 17
<http://www.unifr.ch/ids>
E-Mail: Guenther.Schneider@unifr.ch

Brian North
Eurocentres
Seestrasse 247
8038 Zürich
Tel.: 01 / 485 52 45 – Fax: 01 / 482 50 54
E-Mail: bnorth@eurocentres.com

11. Buchveröffentlichungen des NFP 33

Stand: Juni 1999

Aebi, Doris: *Weiterbildung zwischen Markt und Staat*
Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen
Bildungsspirale
Chur/Zürich, Rüegger, 1995

Balthasar, Andreas: *Vom Technologietransfer zum Netzwerkmanagement*
Grundlagen zur politischen Gestaltung der Schnittstelle zwischen
Wissenschaft und Industrie
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Dominicé, Pierre; Josso, Marie-Christine; Müller, Ronald; Pfister, Monique;
Ruedin-Equey, Françoise; Türkal, Laurence: *Les origines biographiques de*
la compétence d'apprendre
Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Université de
Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998

Grin, François: *L'économie de l'éducation et l'évaluation des systèmes*
de formation
Aarau, SKBF/CSRE, 1994

Grin, François; Sfreddo, Claudio: *Dépenses publiques pour l'enseignement*
des langues secondes en Suisse
Aarau, SKBF/CSRE, 1997

Grob, Alexander (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche heute:*
belastet – überlastet?
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Hanhart, Siegfried; Schulz, Hans-Rudolf: *Lehrlingsausbildung in der Schweiz*
Kosten und Finanzierung
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Hanhart, Siegfried; Schulz, Hans-Rudolf: *La formation des apprentis en Suisse*
Coûts et financements
Lausanne/Paris, Delachaux et Niestlé, 1998

Kiener, Urs; Gonon, Philipp: *Die Berufsmatur*
Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Hrsg.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*
Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Landert, Charles: *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*
Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in Schulen
Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Leu, Andrea; Rütter, Heinz; de Bary, Antoine: *Die Wirksamkeit der Ingenieurausbildung in der Schweiz*
Chur/Zürich, Rüegger, 1996

Mendelsohn, Patrick; Jermann, Patrick: *Les technologies de l'information appliquées à la formation/Die Informationstechnologien im Bildungswesen*
Rapport de tendances/Trendbericht
Aarau, SKBF/CSRE, 1997

Meyer, Thomas: *Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen*
Eine Strukturanalyse
Bern, Bundesamt für Statistik, 1996

Meyer, Thomas: *L'abandon des études dans les hautes écoles suisses*
Une analyse structurelle
Berne, Office fédéral de la statistique, 1996

Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Huber, Maja: *Schule auf dem Prüfstand*

Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study»
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Schöni, Walter; Wicki, Martin; Sonntag, Karlheinz: *Arbeit und Bildungsqualität*
Studien in der Textil- und Chemieindustrie
Chur/Zürich, Rüegger, 1996

Schöni, Walter; Tomforde, Elke; Wicki, Martin: *Leitfaden Bildungsqualität/ Evaluation und Gestaltung der Bildungsarbeit in Betrieb und Büro*
(inkl. Mappe mit 35 Arbeitsblättern)
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Schröder-Naef, Regula: *Warum Erwachsene (nicht) lernen*
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Sheldon, George: *Zur Messung der Effizienz im Bildungsbereich mit Hilfe der Data Envelopment Analysis*
Basel, WWZ, 1995 (WWZ-Studie, Nr. 47)

Szaday, Christopher; Büeler, Xaver; Favre, Bernard: *Schulqualität und Schulentwicklung/Qualité et développement*
Trendbericht/rapport de tendances
Aarau, SKBF/CSRE, 1996

Trier, Uri Peter (Hrsg.): *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen/ Analyse de l'efficacité des systèmes de formation*
Aarau, SKBF/CSRE, 1995 (2. Auflage, 2e édition, 1997)

12. Umsetzungsberichte

Stand: Juni 1999

In deutscher Sprache erschienen

Andreas Balthasar: *Funktionen von Aus- und Weiterbildungsinstitutionen im Innovationsprozess*, 1998

Alexander Grob, August Flammer: *Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern*, 1998

Hildegard Holenstein: *Selbstevaluation in der Berufsbildung im Gesundheitswesen*, 1999

Urs Kiener, Philipp Gonon: *Die Berufsmatur als Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*, 1998

Andrea Leu, Heinz Rütter: *Die Wirksamkeit der Ingenieurausbildung in der Schweiz*, 1999

Bernard Py, Marinette Matthey, Laurent Gajo: *Die Schule, die Schulkameradinnen und -kameraden, die Familie ... Das Lernen von Französisch und Deutsch in der Westschweiz durch fremdsprachige Kinder*, 1999

Walter Schöni, Martin Wicki, Elke Tomforde, Karlheinz Sonntag: *Arbeit und Bildungsqualität im Unternehmen*, 1997

Regula Schröder-Naef: *Bildungsbiographien Erwachsener*, 1997

Otto Stern, Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener, Cecilia Serra Oesch: *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, 1998

Johanna Ziberi-Luginbühl:
Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem, 1999

In französischer Sprache erschienen

Andreas Balthasar: *Processus d'innovation et institutions de formation et de perfectionnement*, 1999

Jean-Paul Bronckart, Matthias Marschall, Itziar Plazaola Giger: *Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues: étude de leur transposition didactique*, 1999

François Grin: *Compétences linguistiques en Suisse: Bénéfices privés, bénéfices sociaux et dépenses*, 1999

Alexander Grob, August Flammer: *Quotidien et contraintes des élèves*, 1998

Urs Kiener, Philipp Gonon: *La maturité professionnelle comme illustration de la politique suisse en matière de formation professionnelle*, 1998

Bernard Py, Marinette Matthey, Laurent Gajo: *L'école, les copains, la famille... Les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande*, 1997

Walter Schöni, Martin Wicki, Elke Tomforde, Karlheinz Sonntag: *Travail et qualité de la formation dans l'entreprise*, 1998

Regula Schröder-Naef: *Biographies éducatives d'adultes*, 1998

Otto Stern, Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener, Cecilia Serra Oesch: *Français – Allemand: Apprendre en deux langues à l'école secondaire*, 1998

Alle herausgegeben von der Programmleitung NFP 33, Bern, in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

Zu beziehen bei:

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau

Tel. 062/835 23 90, Fax 062/835 23 99

e-mail: skbf.csre@email.ch

Thema des Nationalen Forschungsprogramms 33 (NFP33) ist die Wirksamkeit der Bildungssysteme in der Schweiz. Gegenstand der Forschungsarbeit sind Bildungsinstitutionen und Prozesse und das in ihnen und durch sie Bewirkte.

An Beispielen wird gezeigt, wie Forschung dazu beitragen kann, die Flexibilität und das Innovationspotential des Bildungswesens zu erhöhen, die Fähigkeit zur Evaluation und Selbstevaluation zu fördern und das erzieherische Handeln wirksamer zu gestalten.

Dieser Umsetzungsbericht zum Projekt «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente» greift zentrale Fragestellungen des Projekts auf, informiert in Kürze über das Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse und bringt Vorschläge und Empfehlungen für die Praxis und für weitere Forschungsarbeit.

ISBN 3-908117-37-2

Thema des Nationalen Forschungsprogramms 33 (NFP33) ist die Wirksamkeit der Bildungssysteme in der Schweiz. Gegenstand der Forschungsarbeit sind Bildungsinstitutionen und Prozesse und das in ihnen und durch sie Bewirkte.

An Beispielen wird gezeigt, wie Forschung dazu beitragen kann, die Flexibilität und das Innovationspotential des Bildungswesens zu erhöhen, die Fähigkeit zur Evaluation und Selbstevaluation zu fördern und das erzieherische Handeln wirksamer zu gestalten.

Dieser Umsetzungsbericht zum Projekt «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente» greift zentrale Fragestellungen des Projekts auf, informiert in Kürze über das Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse und bringt Vorschläge und Empfehlungen für die Praxis und für weitere Forschungsarbeit.

Thema des Nationalen Forschungsprogramms 33 (NFP33) ist die Wirksamkeit der Bildungssysteme in der Schweiz. Gegenstand der Forschungsarbeit sind Bildungsinstitutionen und Prozesse und das in ihnen und durch sie Bewirkte.

An Beispielen wird gezeigt, wie Forschung dazu beitragen kann, die Flexibilität und das Innovationspotential des Bildungswesens zu erhöhen, die Fähigkeit zur Evaluation und Selbstevaluation zu fördern und das erzieherische Handeln wirksamer zu gestalten.

Dieser Umsetzungsbericht zum Projekt «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente» greift zentrale Fragestellungen des Projekts auf, informiert in Kürze über das Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse und bringt Vorschläge und Empfehlungen für die Praxis und für weitere Forschungsarbeit.

ISBN 3-908117-37-2