

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Autonomes Lernen mit dem
Europäischen Sprachenportfolio
für junge Erwachsene (ESP 15+)
im Fremdsprachenunterricht
(Deutsch-Spanisch):

Und die Lernenden *wissen* jetzt, *was*
sie beim Lernen tun...?

- ein Instrumentarium aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden

(incl. CD)

Verfasserin

Mag. phil. Karin Bru Peral

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr. phil)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 352

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Spanisch

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Robert Tanzmeister

Für Javier,

...als Versuch eines Dankeschöns für sein Verständnis,
denn viel zu oft habe ich zu ihm gesagt
„no tengo tiempo...tengo que trabajar“
(ich habe keine Zeit...ich muss arbeiten).

INHALT

VORWORT.....	7
1. EINLEITUNG.....	10
A FORSCHUNGSGEGENSTAND UND HINTERGRUND DER UNTERSUCHUNG	
2. Die Sprachenpolitik des Europarats in Bezug zu Österreich	15
2.1. Forschungsgegenstand: Autonomes Lernen.....	17
3. Zur Vorgeschichte des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) und des Europäischen Sprachenportfolios (ESP).....	23
3.1. Zur Entstehungsgeschichte des GeR	23
3.2. Zum Aufbau des GeR.....	25
3.3. Zur Entstehungsgeschichte des Europäischen Sprachenportfolios	32
3.4. Das Europäische Sprachenportfolio in Österreich	36
3.5. Konzipierung und Ziele des Europäischen Sprachenportfolios	38
3.6. Schnittstellen zwischen dem GeR und dem Sprachenportfolio	42
4. Der wissenschaftliche Zugang	49
4.1. Ein kurzer Exkurs in die Gehirnforschung.....	49
4.2. Die Konstruktivismusdiskussion.....	52
4.3. Der radikale Konstruktivismus und die Kognitionsbiologie	53
4.4. Die Entwicklungstheorie Piagets und der epistemische Konstruktivismus	57
4.5. Der pädagogische Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht	60
5. Kognitive und metakognitive Prozesse beim Wissenserwerb.....	64
5.1. Der Einfluss kognitiver und metakognitiver Prozesse auf die Autonomie	64
6. Lernstrategien	69
6.1. Die Einordnung von Lernstrategien in den Forschungskontext	69
6.2. Strategienbeobachtung beim Fremdsprachenerwerb.....	70
6.3. Strategienbeobachtung in der Kognitiven Psychologie.....	71
6.4. Ein Forschungsbericht über inkompatible Theorien	72
6.4.1. Lernstrategien oder Lernerstrategien?.....	72
6.4.2. Definitionen zum Begriff Lernstrategie	73
6.4.3. Lernstrategien oder Lerntechniken?.....	78
6.5. Kategorisierung von Strategien.....	80
6.6. Metakognitive Lernstrategien	83
6.6.1. Das CAPE-Modell nach Oxford (1990).....	83
6.7. Zusammenfassung und Definitionsdarlegung	89

7. Die Modelle von Lernerautonomie in dieser Arbeit.....	91
7.1. Das bildungspolitische und wissenschaftliche Autonomiemodell	91
7.2. Das Autonomiemodell des idealen autonomen Lerner.....	95
8. Das ESP 15+ und Lernerautonomie	97
8.1. Metakognitive Lernstrategien nach Oxford (1990) im ESP 15+.....	97
8.1.1. Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein.....	99
8.1.2. Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz.....	110
8.1.3. Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen	117
8.1.4. Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen	122
8.1.5. Selbstorganisation und Eigenverantwortung.....	124
8.1.6. Handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache.....	130
8.1.7. Formative und summative Selbstevaluation.....	143
8.2. Ergebnisdarlegung über dieses Kapitel	150
8.2.1. Der Sprachenpass und lernautonome Strategien	150
8.2.2. Die Sprachenbiografie und lernautonome Strategien.....	150
8.2.3. Der Dossier und lernautonome Strategien.....	151
 B FACHDIDAKTISCHER ZUSAMMENHANG UND FORSCHUNGSMETHODE	
1. Die Einordnung von Lernerautonomie in die fachdidaktische Diskussion.....	152
2. Forschungsmethode.....	157
2.1. Der forschungstheoretische Ansatz	157
2.2. Die Grundlagen qualitativer Forschung	158
2.3. Das Erhebungsdesign	161
2.3.1. Die Befragung	161
2.3.2. Das problemzentrierte oder fokussierte Interview	162
3. Die Erhebungsinstrumente	163
3.1. Der Interviewleitfaden.....	163
3.1.2. Gütekriterien zur Validität des Leitfadens	164
3.1.3. Gütekriterien der qualitativen Datenerhebung	165
4. Auswertung von qualitativ geführten Interviews – die Inhaltsanalyse	166
4.1. Entwicklung des Kategoriensystems.....	167
4.2. Statistische Datenaufbereitung.....	168
5. Forschungsmethode.....	168
5.1. Fragestellung und gewähltes Untersuchungsdesign.....	168
5.2. Die Beschreibung der Erhebungsinstrumente	171
5.2.1. Der Interviewleitfaden für die Lehrenden	171

5.2.2. Der Interviewleitfaden für die Lerner	174
5.2.3. Die Befragung: das qualitative Interview.....	176
5.2.4. Auswahl der Zielgruppe	177
5.2.5. Die Motivation für die Probanden.....	178
6. Vorgehen	179
6.1. Die qualitative Vorstudie	179
6.2. Die Hauptuntersuchung.....	180
6.3. Aufzeichnung der Lehrerinterviews.....	180
6.4. Aufzeichnung der Lernerinterviews.....	180
6.5. Die Auswertung der Lehrerinterviews	181
6.6. Die Auswertung der Lernerinterviews	182
6.7. Inhaltsanalyse und Validität dieser Studie	183
6.7.1. Text- und Quellenkritik.....	183
6.7.2. Datenmanagement.....	184
6.7.3. Auswahl von Fällen für die Feinanalyse	184
6.7.4. Kategoriensystem	184
6.7.5. Kodierung.....	184
6.7.6. Kennzeichnung von Einzelstellen	186
6.7.7. Zusammenfassung von Einzelfällen.....	186
6.7.8. Ergebnispräsentation	186
6.8. Problematische Aspekte der Untersuchung.....	187
6.9. Der Forschungsverlauf in schematischer Ausführung	190
 C AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	
1. Hintergrundinformationen zu den Probanden dieser Studie.....	191
1.2. Die Lehrenden.....	191
1.3. Die Lerner	194
2. Die Auswertung der Interviews.....	194
2.1. Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein.....	195
2.2. Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz.....	199
2.3. Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen	203
2.4. Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen	207
2.5. Selbstorganisation und Eigenverantwortung.....	210
2.6. Handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache.....	214
2.7. Formative und summative Selbstevaluation.....	218
3. Die Perspektive der Lehrenden und der Lernenden im Vergleich	222

D ERGEBNISDISKUSSION

1. Vergleichbare Studien.....	229
1.1. Die Studie von Grinner (2007) zur ESP-Implementierung	230
1.1.2. Ergebnisvergleich mit dieser Studie.....	231
1.2. Die Studie von Krieger u.a. (2000) zum ESP in Österreich.....	233
1.2.1. Ergebnisvergleich mit dieser Studie.....	235
1.3. Resümee über die Vergleiche.....	237
2. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	238
2.1. Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein.....	239
2.2. Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz.....	241
2.3. Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen	242
2.4. Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen	246
2.5. Selbstorganisation und Eigenverantwortung.....	247
2.6. Handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache.....	250
2.7. Formative und summative Selbstevaluation.....	254
3. Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse für die Praxis	256
3.1. Der Implementierungsprozess – Erfahrungen und Anregungen	256
3.2. Die Portfolioeinführung in den Unterricht	260
3.3. Kritische Würdigung über die gewonnenen Ergebnisse	262
4. Vorschläge für die Praxis.....	267
4.1. Die Vorbereitungsphase zur Einführung des Portfolios.....	267
4.2. Vorschläge zur Einführung des Portfolios	268
4.2.1. Der Einstieg über die Globalskala oder Checklisten.....	268
4.2.2. Der Einstieg über die Biografie.....	271
4.2.3. Der Einstieg über den Dossier.....	272
4.2.4. Die Vorbereitung auf die Selbsteinschätzung	274
4.3. Die Einführung der Checklisten.....	275
4.4. Das ESP 15+ in seiner Rolle als Lehrbuchbegleiter.....	276
5. Praxisbeispiele für den Spanischunterricht: <i>El Portfolio Europeo de las lenguas</i> y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en al aula de español	279
5.1. Trabajar con las competencias lingüísticas	279
6. El <i>portfolio europeo de las lenguas</i>: Weitere Impulse zur Anwendung	295
6.1. La competencia intercultural.....	296
6.2. La conciencia sobre el aprendizaje.....	297
6.3. Las estrategias de aprendizaje	298
6.4. Aprender fuera de clase.....	302

7. Fazit und Ausblick.....	303
-----------------------------------	------------

E DOKUMENTATION

1. Anmerkungen	311
2. Bibliografie.....	313
3. Verzeichnisse.....	323
3.1. Abkürzungsverzeichnis	323
3.2. Abbildungsverzeichnis.....	324
3.3. Tabellenverzeichnis.....	327
4. Abstract	328
5. Anhang (CD Rom).....	331

VORWORT

In meiner Rolle als Fremdsprachenlehrerin erlebe ich immer wieder Momente, die mir entweder Türen oder Grenzen zum Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeit aufzeigen. Mein berufliches Handeln wird begleitet von persönlich geführten Beobachtungen über Sprachbewusstheit bei den Lernenden, der Reflektion über Sprachlernprozesse und auch dem in Frage stellen meiner eigenen Person als Lehrende hinsichtlich verwendeter Unterrichtsmethoden und didaktischer Konzepte.

Vielleicht entstammt dieses Interesse für das Sprachenlehren- und -lernen auch meinem persönlichen Lebensumfeld, das sich nicht nur in sprachlicher, sondern auch in kultureller und kulinarischer Hinsicht aus einem *Wirrwarr* von österreichischen und spanischen Einflüssen zusammensetzt. Somit bin ich den Themen der Mehrsprachigkeit und dem Fremdsprachenerwerb durch meinen Beruf und mein Privatleben verbunden.

Aber ich möchte nun mit dem eigentlichen Vorwort beginnen und kurz erörtern, wie es zum Titel dieser Arbeit gekommen ist: Es war vor allem die Korrekturarbeit von schriftlichen Arbeiten, die mich zur Erkenntnis gebracht hat, dass es einen gewissen Anteil an Schülern gibt, bei denen die in- und außerhalb des Unterrichts stattgefundenene Fehleranalyse nicht effizient genug zu sein scheint, um nachweisbare Verbesserungen in den erbrachten Leistungen zu bewirken. Um hier nicht missverstanden zu werden – für mich stellen Fehler nichts Negatives dar, vielmehr betrachte ich sie als wesentlich und positiv für den Sprachlernprozess. Schließlich dienen sie, um aus ihnen zu lernen. Aber gerade an dem Punkt des *Daraus-Lernens* führten mich meine Beobachtungen dazu, folgende Überlegungen anzustellen: Wenn bei einem Schüler die Tendenz gegeben ist, einen ganz bestimmten Fehler ständig zu wiederholen, wie kommt es, dass dieses Wissen nicht in sein Bewusstsein über persönliche Lernschwächen übergeht? Wird dieser Lernschwäche zu wenig oder gar keine Beachtung geschenkt? Und fehlt es somit vielen Schülern an Sprachlernbewusstheit oder überhaupt an Lernstrategien? Und um den Kreis zum Titel dieser Arbeit zu schließen: *Wissen* die Lernenden, *was* sie beim Lernen tun ...? Und wenn dem nicht so ist, wie kann ich als Lehrende dazu beitragen, um das Schülerverhalten in diesem Aspekt zu verbessern?

Durch diese hier als Einführung aufgezeigten persönlichen Gedanken lässt sich mein Forschungsinteresse für diese Arbeit begründen: Ich war begeistert von der Idee, mit dem Europäischen Sprachenportfolio auf ein Instrumentarium gestoßen zu sein, das es

ermöglichen soll, eine m.E. wichtige methodisch-didaktische Bewegung im Unterricht umzusetzen: die Lernerautonomie. Folgt man der gängigen Literatur, so steht Lernerautonomie für eigenverantwortliches, selbstständiges und bewusstes Lernen. Mit diesen Worten lassen sich auch meine Zielsetzungen beschreiben, die ich seit jeher beim Unterrichten mit den Lernenden erreichen wollte. Bestärkt hat dieses Bestreben nach der Umsetzung von Lernerautonomie im Unterricht auch meine persönliche Erfahrung, dass, wenn man den Lernenden beim Arbeiten mehr Raum für individuelle und kreative Zugangsweisen zu Arbeitsaufträgen gibt, daraus Ergebnisse hervorgehen, die eine ganz neue Seite der Lernerpersönlichkeiten zeigen. Selbstständig geführte Arbeiten drücken beispielsweise sehr viel über persönliche Interessen, Vorlieben und bevorzugte Arbeitsweisen bzw. Techniken, aber auch über den Gefühlszustand und die Lernmotivation aus. Durch diesen Zugang zu den Lernern ist es mir möglich, sie auf eine andere Weise wahrzunehmen, denn ich entdecke in ihnen Talente und Wesenszüge, die andernfalls dem Lerngegenstand untergeordnet bleiben und mir somit entgehen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mir das Europäische Sprachenportfolio (ESP)¹ als ein attraktives Instrumentarium erschien, den Weg der Lernerautonomie im Unterricht verstärkt umzusetzen.

Schließlich wich nach einer reichlich vertiefend ausgefallenen Lektüre über das Europäische Sprachenportfolio² auch keineswegs meine Begeisterung, aber es schlichen sich auch leise Zweifel bei mir ein, ob sich die Leitziele des Sprachenportfolios - Individualisierung, Sprachlernbewusstheit, Lernerautonomie, Interkulturalität und handlungsorientiertes Lernen - so einfach im Unterricht umsetzen lassen. Und aus diesem Gedanken heraus entwickelte sich die Idee, diese Studie in Angriff zu nehmen. Die Befragung von Lehrenden und Lernern über die Anwendung des Sprachenportfolios für junge Erwachsene (ESP 15+) im Unterricht in dieser Studie soll dazu dienen herauszufinden, ob meine geäußerten Zweifel über das ESP ihre Berechtigung erhalten oder sich widerlegen lassen.

An dieser Stelle möchte ich mich bei einer Reihe von Personen bedanken, die zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Danken möchte ich Prof. Dr. Robert Tanzmeister für seine fachliche und vor allem kooperative Betreuung während der Entstehungsphase dieser Dissertation.

¹ In der Literatur ebenfalls vertretene Abkürzungen des Europäischen Sprachenportfolios sind ELP (European Language Portfolio), PEL (Portfolio européen de langues), EPS (Europäisches Portfolio für Sprachen). Diese Arbeit orientiert sich an der vom ÖSZ verwendeten Abkürzung – ESP.

² Im Folgenden auch mit ESP abgekürzt

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, der mir nicht nur die Teilnahme am Graduiertenkolloquium in Graz ermöglichte, sondern mich in meiner Arbeit immer wieder beratend unterstützt hat. Seine Anregungen haben viel zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen.

Bedanken möchte ich mich auch bei Frau Mag. Daniela Weitensfelder – dank ihrer Hilfe konnten Probanden für diese Studie gewonnen werden.

Ein wertvoller Beitrag zu dieser Arbeit kam auch seitens einer Probandin mit ihrer Bereitwilligkeit, die Lernerinterviews durchzuführen - ohne ihre Unterstützung hätte sich der zeitliche Ablauf dieser Arbeit um einiges verzögert³.

Ein weiterer und ganz wichtiger Dank gilt all den Lehrenden und Lernern, ohne deren Teilnahme an dieser Studie diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Ich möchte mich bei ihnen allen für ihre Zeit, ihr Interesse, ihre Mühe und vor allem für ihre Freundlichkeit bei unserer Begegnung bedanken.

Sehr herzlich danken möchte ich auch meiner Freundin und Dissertantenkollegin Mag. Andrea Dorner. Sie war so liebenswürdig diese Arbeit Korrektur zu lesen. Für alle noch vorhandenen Fehler bzw. Verständnishürden übernehme ich die alleinige Verantwortung.

Ganz spezieller Dank gebührt auch meinen Eltern, durch deren Vertrauen in mein Vorhaben ich mich immer bestärkt gefühlt habe.

Ich widme diese Arbeit meinem Mann Javier, für seine aufmunternden Worte, aus denen ich immer wieder Kraft und Motivation zur Weiterarbeit geschöpft habe. Ich danke ihm für seine Geduld und sein Verständnis, die er mir an all den arbeitsintensiven Tagen entgegengebracht hat, die mit dem Verfassen dieser Arbeit ausgefüllt waren.

Auch wenn es seltsam erscheinen mag, so möchte ich diese Arbeit auch einem ganz bestimmten Tag im Juli 2008 widmen. Dass ich sie nach einer Unterbrechung wirklich zu Ende gebracht habe verdanke ich einem Erlebnis, das mir vor Augen führte, dass das Leben unser wertvollstes Geschenk ist. An jenem Tag erkannte ich, dass ich den Weg der Dissertation, der einerseits mit viel Verzicht aber andererseits auch mit Bereicherungen in vielerlei Hinsicht verbunden ist, einfach gehen musste. Für mich...

³ Um auf das Kriterium der Anonymität Rücksicht zu nehmen, bleibt diese Person namentlich unerwähnt.

1. Einleitung

I: *Durch welche Art von Auseinandersetzung mit dem ESP hast du gelernt, deine persönlichen Lernschwächen besser zu erkennen?*

L: *Eh... darauf habe ich eigentlich noch gar nicht geachtet...*⁴

(Interviewausschnitt, Lerner A: 1/42-45)

Dieses Zitat drückt den Grundgedanken dieser Dissertation aus: Inwiefern vermag es das ESP 15+ im Fremdsprachenunterricht dazu beizutragen, Lernende verstärkt zu autonomen und eigenverantwortlichem Lernen zu führen? In dieser kritischen Überlegung liegt auch der eigentliche Ausgangspunkt der hier vorliegenden Arbeit verankert. Es geht darum, Lernerautonomie im Zusammenhang mit dem ESP 15+ zu untersuchen.

Mit dem Paradigma von Lernerautonomie beschäftigt sich die Sprachlehr- und -lernforschung bereits seit geraumer Zeit und es kam immer wieder zu neuen Erkenntnissen und Ansätzen, die das Lehren und Lernen beeinflussten. Die augenblickliche Diskussion in der Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich neben der traditionellen Vermittlung von Landeskunde mit der Bewusstseinsförderung über interkulturelles Lernen. Zur Diskussion gebracht werden auch neue fachdidaktische Überlegungen des „unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenlernens“ (Tanzmeister 2008:15). Diese neue Auffassung vom Unterrichten geht in erster Linie auf den vom Europarat 2001 veröffentlichten *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*⁵ zurück, dessen Konzipierung der Umsetzung folgender Leitziele unterliegt: die Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa und ein höheres Maß an Transparenz, die Vermittlung von interkulturellem Bewusstsein, die Umsetzung von handlungsorientierten Unterrichtskonzepten und die Förderung von autonomem und lebenslangem Lernen. Im Zusammenhang dieser Ziele spreche ich auch von

⁴ Ich zitiere hier aus einem Leitfadenterview, das zur Erhebung der Daten für diese Studie herangezogen wurde. Die Zeilenangabe bezieht sich auf die Transkriptionsvorlage, die sich auf der CD Rom befindet. In Abschnitt B, Kapitel 6.5. dieser Arbeit ist die genaue Darstellung des in dieser Arbeit verwendeten Transkriptionsschlüssels ersichtlich.

⁵ Im Folgenden auch mit GeR abgekürzt.

Lernerorientierung, die sich durch „Autonomie, Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit des Lernalers“ (Tanzmeister 2008b:254) charakterisieren lässt.

Diese hier vorliegende Arbeit basiert auf einer aktuellen Bewegung der Sprachlehr- und -lernforschung, die auf eine bildungspolitische Maßnahme des Europarats zurückgeht. Es handelt sich hierbei um die Implementierung des ESP 15+ in den Fremdsprachenklassen der Oberstufen. Aber diese Studie strebt keine Analyse über den Implementierungsprozess an, sondern es geht darum das ESP 15+ hinsichtlich seiner Qualität als autonomieförderndes Instrumentarium in der Unterrichtspraxis zu überprüfen. Zur Datengewinnung dienen Berichte von Lehrenden und Lernenden, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts mit diesem Instrumentarium vertraut (gemacht) wurden und somit über Erfahrungen verfügen.

In Fortsetzung lässt sich die Forschungsannahme als die Hypothese definieren, dass die Konzipierung des ESP 15+ auf Lernstrategien basiert, die zur Vermittlung und Förderung von Lernerautonomie beitragen. Aus dieser Hypothese lassen sich schließlich zwei Forschungsfragen ableiten:

Forschungsfrage 1:

Was sind die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden mit dem ESP 15+?

Forschungsfrage 2:

Welcher Grad autonomen Lernens lässt sich aus diesen Erfahrungen ableiten?

Ziel dieser Studie ist es, anhand der gewonnenen Erkenntnisse aus diesen beiden Forschungsfragen einen Diskussionsbeitrag über das ESP 15+ hinsichtlich seines Potentials als Instrumentarium zur Förderung von Lernerautonomie zu liefern.

Um dieser Arbeit eine möglichst übersichtliche Struktur zu verleihen habe ich eine Unterteilung in mehrere Abschnitte vorgenommen, auf deren Inhalte ich zwecks Vorstellung dieser Arbeit nun kurz eingehen möchte.

Der erste Abschnitt, Teil A, widmet sich dem Ausgangspunkt dieser Studie und beginnt mit der Erörterung bildungspolitischer Konzepte des Europarats und dessen Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht in Kapitel 2. Im Zentrum des Interesses

stehen schließlich in Kapitel 3 vor allem zwei Instrumentarien: *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR) und das Europäische Sprachenportfolio (ESP). Beide Instrumentarien werden in ihrem konzeptionellen Aufbau vorgestellt, um deren komplementäre Zielsetzungen aufzuzeigen. Die Diskussion der Lernerautonomie im Sinne des Europarats wird mit Blickpunkt auf die ersten Ansätze, die auf Holec und in späterer Folge auf Little zurückgehen, eingeschränkt. Es ist nur schwer möglich sich mit dem Thema der Lernerautonomie zu beschäftigen, ohne dabei auf das Paradigma des Konstruktivismus zu stoßen. Eingeleitet wird in diese Thematik mittels eines kurzen Exkurses zur Gehirnforschung in Kapitel 4. Im Anschluss daran wird der Versuch unternommen zur Klärung von verschiedenen konstruktivistischen Sichtweisen beizutragen, die sich um den radikalen Konstruktivismus, die Entwicklungstheorie Piagets und des darauf aufbauenden epistemischen Konstruktivismus drehen. Im Zentrum des Interesses steht jedoch im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Studie der gemäßigte Konstruktivismus, in dieser Arbeit titulierte als „Pädagogischer Konstruktivismus“, denn diese Perspektive erlaubt es auf konstruktivistisch ausgerichtete Methoden und deren Auswirkungen auf den Unterricht einzugehen.

Vom Konstruktivismus und seiner Theorie über den Wissenserwerb kommt es zur Überleitung von kognitiven und metakognitiven Prozessen in Kapitel 5. Ein Überblick über in der Literatur vertretene Definitionen von Lern(er)strategien ist in Kapitel 6 ersichtlich. Weiters wird das metakognitive Lernstrategiemodell von Oxford (1990) dargelegt, das in dieser Arbeit einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Von besonderer Relevanz ist auch Kapitel 7, in dem sich erörterte Theorien und Erkenntnisse in ausgewählter und zusammenfassender Form zu zwei Modellen zusammensetzen, die die Grundgedanken von Lernerautonomie in dieser Arbeit zum Ausdruck bringen.

Den eigentlichen Abschluss des Abschnitts A stellt das Kapitel 8 über Lernerautonomie dar, in dem durch Darstellung von konkreten Beispielen aus dem ESP 15+ der Versuch unternommen wird lernerautonome Strategien in dessen Konzeption nachzuweisen. Diese hier angesprochenen autonomen Lernstrategien ließen sich in Anlehnung an das metakognitive Strategiemodell von Oxford (1990) definieren.

Abschnitt B informiert über den Zugang zur Forschungsmethode und das verwendete Forschungsdesign. In den Kapiteln 1 bis 6 werden somit die Charakteristiken der untersuchten Probanden (Zielgruppen), der Erhebungsinstrumente und der

Untersuchungsdurchführung in möglichst transparenter Form beschrieben, um das Kriterium der Nachvollziehbarkeit über das Auswertungsverfahren und der Datengewinnung zu erfüllen. Im Zuge dieser Erörterung kommt es in Kapitel 7 auch zu einer kritischen Reflexion über problematische Aspekte bzw. Schwächen der Studie, hervorgehoben werden jedoch auch die Stärken der betriebenen Forschungsarbeit. Die schematische Darstellung über den Forschungsverlauf stellt in Kapitel 8 den Abschluss dieses Abschnitts dar.

Abschnitt C befasst sich mit der Auswertung der Interviews. Kapitel 1 gibt einen Informationsüberblick über die Probandenzielgruppen. Das Hauptgewicht dieses Abschnitts liegt auf der Auswertung des erhobenen Datenmaterials.

Demnach kommt es in Kapitel 2 zur Darstellung von ausgewählten Einzelfalldarstellungen, auf die in Kapitel 3 zu Vergleichszwecken zwischen Lehrer- und Lernerperspektiven in zusammenfassender Form erneut eingegangen wird.

Der letzte Abschnitt, Teil D, widmet sich der Ergebnisdiskussion. In Kapitel 1 werden andere Studien als Vergleichsquellen herangezogen, mit der Zielsetzung die aus dieser Studie hervorgegangenen Daten mit Ergebnissen weiteren Studien tendenziell abzusichern. Kapitel 2 steht ganz im Zentrum der Zusammenfassung und der Interpretation der aus dieser Studie gewonnenen Ergebnisse. Kapitel 3, in dem die Generalisierbarkeit der erhobenen Ergebnisse erörtert wird, stellt die Brücke zu Kapitel 4 mit Handlungsempfehlungen für die Praxis dar. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht behandle ich in Kapitel 5, wo auf den *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER) und dem *Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria*, eingegangen wird. Schlüsse über die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse werden in Kapitel 7 in Form eines Resümees gezogen. Ich nehme dabei Bezug auf den Stellenwert dieser Arbeit, den sie für die Bewusstseinschaffung über die Vermittlung von Methoden der modernen Fremdsprachendidaktik haben soll und schließe dieses Kapitel mit dem Ausblick auf anknüpfende Studien, die als Anschlussprojekte an diese Studie betrieben werden können.

Zu Abschnitt E zählen die Liste mit den Anmerkungen (Kapitel 1), die Bibliografie (Kapitel 2), die Verzeichnisse (Kapitel 3) und das Abstract (Kapitel 4). Sie bilden den

Abschluss dieser Arbeit. Kapitel 5 befindet sich als Anhang auf der CD Rom und beinhaltet das Material für die qualitative Datenerhebung bzw. Auswertung (Interviewleitfaden, Transkriptionen der Interviews, Kategoriensystem).

Nach der Darstellung über den inhaltlichen Aufbau der vorliegenden Dissertation möchte ich die Leser noch um Verständnis bitten, dass auf Grund der Themenstellung der romanistische Anteil in dieser Arbeit eher gering ausgefallen ist. Rechtfertigen lässt sich diese Tatsache mit dem Hinweis, dass sich der Schwerpunkt der betriebenen Forschung in erster Linie an fachdidaktischen Überlegungen orientiert und die Untersuchung auf Erfahrungsberichten von österreichischen Lehrenden und Lernenden basiert. Auch steht diese Arbeit im Kontext des Europarats, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und dem Europäischen Sprachenportfolio. Das Konsultieren von vorwiegend deutschsprachiger Literatur lässt sich, so hoffe ich, auf diese Weise akzeptabel begründen. Dennoch war ich bemüht, mit dieser Dissertation eine Arbeit zu verfassen, die ebenso der Fachdidaktik als auch der Romanistik würdig ist, auch wenn dies nur in begrenztem Rahmen möglich war. Aus diesem Bestreben heraus entstanden die Kapitel 5 und 6 (Abschnitt D), wo ich mich für die Erstellung eines praktischen Handlungsbeispiels für den Spanischunterricht der Quelle spanischen Originalmaterials bediente. Bei diesen Materialien handelt es sich um Beispiele aus der spanischen Version des GeR (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación - MCER) und um das in Spanien verwendete Sprachenportfolio für Lerner der Altersgruppe 12-18 (*Portfolio europeo de las lenguas 12-18 años*).

A Forschungsgegenstand und Hintergrund der Untersuchung

2. Die Sprachenpolitik des Europarats in Bezug auf Österreich

Der Europarat wurde 1949 gegründet, um sich für die Entwicklung von demokratischen Prinzipien in Europa einzusetzen⁶. Vordergründiges Ziel des Europarats ist es, unter den Mitgliedstaaten Europas ein höheres Maß an Kohärenz zu erlangen. Dieses Ziel wurde auch in den Empfehlungen R (82) 18 und R (98) 6 des dem Europarat angehörenden Ministerkomitees niedergelegt (vgl. Europarat 2001:14).

Diesem Hauptziel unterliegt jedoch noch eine Reihe von weiteren Zielen, die in der Präambel zur Empfehlung R (82) 18 des Ministerkomitees festgehalten sind:

1. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu schützen und zu erweitern,
2. Bewusstsein von Interkulturalität unter den Bürgern Europas zu schaffen,
3. mittels verbesserter Interaktion Mobilität und Zusammenarbeit in Europa zu fördern,
4. eine effektivere Kooperation unter den Mitgliedstaaten des Europarats zur Umsetzung von politischen Prinzipien zu erreichen (vgl. Europarat 2001:15).

Diese Beschreibung reicht aus, um daraus abzuleiten, dass demnach die politischen Handlungsprinzipien des Europarats seit jeher eine Harmonisierung des Fremdsprachenlernens verfolgt haben bzw. verfolgen.

Ergänzend zum Europarat ist auch die Europäische Union mit ihrer Europäischen Kommission (EK) zu nennen, die durch Förderprojekte in unterstützender Form auf die Sprachenpolitik des Europarats einwirkt: „Österreich beteiligt sich in unterschiedlicher Intensität seit den 1980er Jahren an der Umsetzung europäischer sprachpolitischer Projekte und Innovationen, und zwar zunächst im Rahmen der Initiativen des Europarats, seit dem EU-Beitritt ebenso intensiv im Rahmen der Europäischen Union“ (BMUKK / BMWF / ÖSZ 2008:25).

In diesem Zusammenhang ist für diese Arbeit vor allem der Aktionsplan 2004-2006 zu nennen, der mit sprachpolitischen und didaktischen Zielsetzungen wie „Lebenslanges Sprachenlernen“, „Besserer Sprachunterricht“ und „Schaffung eines

⁶ Ausführliche Informationen hierzu unter: http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz

sprachenfreundlichen Umfelds“ (Europäische Kommission 2009, www.sprachen.ac.at/download/Aktionsplan.pdf, 1) nennenswerte Maßnahmen aufweist, die es unter Koordination der europäischen BildungsministerInnen bis zum Jahre 2010 zu erfüllen gilt (Europäische Kommission 2009, www.sprachen.ac.at/download/Aktionsplan.pdf, 22).

Die Sprachpolitik des Europarats unterliegt weiters folgenden Prinzipien:

1. In Kooperation mit der Europäischen Union wird das Ziel verfolgt, allen europäischen Bürgern das Lernen von zumindest zwei Fremdsprachen zu ermöglichen.
2. Dem Sprachlernbewusstsein des Lerner wird als lebensbegleitendes Element beim Lernprozess ein besonderer Stellenwert eingeräumt.
3. Es gilt, den Lerner als zentrale Figur verstärkt in den Lernprozess miteinzubeziehen. Seine persönlichen Bedürfnisse und Interessen sind aus diesem Grund besonders zu berücksichtigen. Außerdem haben sich die Inhalte der Sprachlernziele durch Realitätsnähe auszuzeichnen.
4. Der Sprachunterricht soll zur Förderung des interkulturellen Lernens beitragen (vgl. Europarat 2009a, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_EN.asp).

Unter Bezugnahme auf die Aktualität sind vor allem zwei Schwerpunkte von Sprachenprojekten zu nennen: Einerseits wird nach Qualitätssicherung bzw. Qualitätsmessung gestrebt, andererseits ist eine Konzentration auf das Sprachenlernen im Kontext eines kulturellen, politischen und sozialen Europas erkennbar. Es zeigt sich, dass das Thema der Mehrsprachigkeit in einem vielsprachigen Europa als Kernelement in die Konzepte einfließt und daraus immer wieder neue Ergebnisse geschöpft werden. In Österreich befassen sich mehrere Institutionen auf nationaler Ebene mit der Förderung und Umsetzung von sprachpolitisch innovativen Vorgaben des Europarats und der Europäischen Union. Dazu gehören das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)⁷ und das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ), beide Einrichtungen mit Sitz in Graz. Das ÖSZ widmet sich den Entwicklungen der Sprachenpolitik und Sprachendidaktik und nimmt eine vernetzende Funktion unter den

⁷ Das ÖSZ ist aus dem Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen, hervorgegangen.

Schulen in Österreich ein⁸. Das EFSZ übernimmt vorwiegend die Funktion eines Lehrerfort- und -weiterbildungszentrums für die Mitgliedsländer des Europarats. Die Zielsetzungen des EFSZ orientieren sich an folgenden Vorgaben:

1. Akzentsetzung auf didaktisch-methodische Aspekte des FSU
2. Förderung des Dialogs zwischen allen, die im FSU-Bereich tätig sind
3. Ausbildung von MultiplikatorInnen (BMUKK / BMWF / ÖSZ 2007:15)
4. Förderung von Netzwerken und Forschungsprojekten (die zum EFSZ-Arbeitsprogramm einen Bezug haben) (BMUKK / BMWF / ÖSZ 2007:16)⁹

In Zusammenhang mit dieser Arbeit möchte ich auf zwei Projekte des Europarats verweisen, die zur Förderung von Lernerautonomie im Fachunterricht dienen sollen. Ich beziehe mich hier auf Instrumentarien, die als tragfähige Konzepte geschaffen wurden, um zur Erreichung dieses Zieles beizutragen: Von 1990 bis 1998 entstand der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR), und parallel dazu setzte auch die Entwicklung des Europäischen Sprachenportfolios, ESP, ein.

2.1. Forschungsgegenstand: Autonomes Lernen

Bei der Autonomieforschung handelt es sich mittlerweile um ein sehr komplexes Wissenschaftsfeld, was zur Folge hat, dass der Begriff der Lernerautonomie auch im Bereich der Didaktik und der Pädagogik in vielfältiger Form vertreten ist. So spricht die Didaktik in diesem Zusammenhang oftmals vom ‚Offenen Lernen‘, oder Klippert (2000) bezeichnet diese Form des Lernens als ‚eigenverantwortliches Arbeiten‘, kurz EVA genannt. Behrmann (2003) vertritt die Bezeichnung vom „Selbstgesteuerten Lernen“, bei Weskamp (2003) stößt man auf Titulierungen wie „Selbstkontrolle“ und „Selbsteinschätzung“.

⁸ Ausführliche Informationen hierzu (ÖSZ) unter: <http://www.sprachen.ac.at>

⁹ Ausführliche Informationen hierzu (EFSZ) unter: <http://www.ecml.at/efsz/aufg1.html>

Im Anschluss an die Erörterung der inhaltlichen Schwerpunkte dieser Arbeit möchte ich nun im folgenden Teilkapitel die Wurzeln der für uns maßgeblichen Definition von Autonomie darlegen. Diese liegen innerhalb des Europarats und gehen auf ein Werk zurück, das von Henry Holec in den siebziger Jahren verfasst wurde: *Autonomy and foreign language learning* (1979). Holec schaffte es mit der in diesem Werk vertretenen Auffassung, Furore in die Fremdsprachenpolitik und Didaktik zu bringen – schließlich sprach er von einem neuen und bislang noch weitgehend unbekannten Terrain im Unterricht. Die von Holec aufgeworfene Diskussion und überzeugte Auffassung vom autonomen Lernen vermochte auch die nachfolgenden bildungspolitischen Konzepte des Europarats nachhaltig zu beeinflussen (vgl. Vieira 1997:55-56 / vgl. Little 2008, http://www.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf, 1). So definiert Holec autonomes Lernen als eine Eigenschaft, die in den Lernenden gefördert werden muss: „is not inborn but must be acquired either by ‚natural‘ means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way, [...] To take charge of one’s learning is to have [...] the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning [...]“ (Holec 1981:3).

Laut Holec (1997) Konzept kann sich autonomes Lernen nur auf Basis von drei Gegebenheiten entwickeln:

1. learning autonomy: „...the ability to practise language learning actively and independently“ (Holec 1997:24),
2. taking responsibility for learning: „...learners devise and implement their own learning programme, with or without external assistance when preparing it“ (Holec 1997:12),
3. self-direction of learning: „...the objective is to ensure that learners learn in this way (self-directed learning)“ or, as the case may be, ability to self-direct learning: „...the aim is to ensure that learners know how to learn in this way“ (Holec 1997:13).

Während hierbei die erste Bedingung sozusagen eine allgemeine Definition über die Funktion autonomen Lernens repräsentiert, so beinhalten die anderen zwei Ziele konkrete Komponenten, die nach Holec für autonomes Lernen wesentlich sind. Ersichtlich ist dies durch die Verwendung der Begriffe von ‚Eigenverantwortung‘ („taking responsibility“) und ‚Selbststeuerung‘ („self-direction learning“) über den

eigenen Lernprozess. Diese drei von Holec genannten Bereiche ziehen seines Erachtens wiederum drei weitere Bedingungen nach sich, die es zu erfüllen gilt:

1. Lerner lernen autonom zu lernen
2. Schaffung der dafür notwendigen Bedingungen
3. eine entsprechende Ausbildung der Lehrenden (vgl. Holec 1997:29)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das Modell Holec über Lernerautonomie in interne und externe Bedingungen unterteilen lässt. Als interne Bedingungen gelten die Lernhaltung des Lerners und dessen Bereitschaft, ein höheres Maß an Eigenverantwortung und Selbststeuerung zu übernehmen. Externe Faktoren dienen zur Unterstützung der internen Faktoren durch kompetente Lehrerausbildung und der Schaffung eines optimalen Lehr- bzw. Lernumfelds.

Neben der Definition von Holec ist für den Autonomiebegriff in dieser Arbeit die Definition David Littles relevant, deren Basiskonzept sich an Holec orientiert. Nach Little lässt sich Lernerautonomie wie folgt skizzieren:

Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts (Little 1991:4).

Bei Little treffen wir auf eine Gegenüberstellung von zwei unterschiedlichen Lernformen: das Lernen im *schulischen Kontext* und das *Erfahrungslernen*. M.E. begibt sich Little hier in das Feld der 'Lernbedingungen', denn Erfahrungslernen setzt die Bedingung voraus, dass der Lerner dazu fähig ist, seinen Lernprozess mit seiner Lebensumwelt in Verbindung zu bringen, d.h. er muss sich seiner persönlichen Bedürfnisse und Interessen im Lernprozess bewusst sein. Deutlich geht auch die Kritik Littles am Lernen im schulischen Kontext hervor: Diese Form des Lernens wird von einem viel zu hohen Maße von *außen* bestimmt, wodurch sich seines Erachtens auch das Fehlen des handlungsorientierten Ansatzes in den Unterrichtskonzepten begründen lässt. Es müsse ein übergeordnetes Ziel sein, dem vermittelten Wissen im Raum Schule mehr Praxisrelevanz und Realitätsnähe zu verleihen. Folgt man der Auffassung Littles,

so handelt es sich dabei um das Überwinden von Hindernissen, die zwischen *Lernen* und *Leben* bestehen. Dem kann laut Little durch die Schaffung eines Konsenses zwischen Erfahrungslernen und dem Lernen im schulischen Kontext abgeholfen werden. Dass es sich bei dieser Auffassung von Lernerautonomie nicht um eine Utopie handelt bekräftigt Little, indem er als Beispiel auf den Fremdsprachenunterricht verweist: Durch den zur Sprachanwendung parallel dazu einsetzenden Grammatikerwerb vollzieht sich der Prozess des Erlernens der Grammatikstruktur dieser Sprache automatisch, und durch die eigenständige Anwendung der Fremdsprache wird vom Lerner selbst der handlungsorientierte Ansatz erfüllt. Auf diesem Wege erfolgt der Erwerb des Sprachwissens Hand in Hand mit dem Handlungswissen (vgl. Little 1994:430-441). Littles Konzept lehnt sich an den Grundgedanken des pädagogischen Konstruktivismus an, dessen Intention darin besteht das Lernen und die Wirklichkeit auf eine einheitliche Ebene bringen zu wollen (vgl. Abschnitt A, Kapitel 4.5.).

Als Fazit aus diesen Überlegungen von Holec und Little bleibt festzuhalten, dass von Little der Grundgedanke Holec's weitergeführt wurde, und insgesamt stimmen diese beiden Theorien darin überein, dass sie Autonomie als eine *Eigenschaft* des Lerners betrachten, die gefördert werden muss. Der autonome Lerner agiert als Person, als ein selbstständiges, aktives und eigenverantwortliches Individuum. Übereinstimmung lässt sich in diesen Theorien auch im Argument finden, dass nur durch das Zusammenwirken von internen und externen Faktoren Lernerautonomie im Unterricht gefördert werden kann. Als Konsequenz daraus gilt es, Maßnahmen zur Förderung von lern(er)autonomen Bedingungen zu unterstützen.

Nach der Darlegung dieser beiden Theorien, die die Entwicklung des Autonomiekonzepts im Fremdsprachenunterricht geprägt haben, möchte ich nun die Lernerautonomie im Bezug zur Fragestellung dieser Arbeit konkretisieren. Anhand der soeben diskutierten Ansätze von Holec und Little lässt sich an dieser Stelle folgendes Modell von Lernerautonomie skizzieren:

Zum jetzigen Zeitpunkt stützt sich der Begriff von Lernerautonomie auf drei Ebenen: Die Makroebene bildet Holec mit seiner Theorie der „ability to self-direct learning“ (Holec 1997:13). Demnach wurde in Bezug zum Europarat von Holec der Grundstein

des autonomen Lernens gelegt, und ich ordne dieser Ebene jene Faktoren zu, die mit dem Wissen über metakognitive Lernstrategien gleichzusetzen sind.

Auf der Mesoebene siedle ich die Kognitionspsychologie bzw. Metakognition an. Little hat, wie ich bereits gezeigt habe, die Theorie von Holec aufgegriffen, um sie im Zusammenhang mit der Rolle des Lernalers beim Lernprozess weiterzuentwickeln. Für ihn zeichnet sich der autonome Lerner durch die Kompetenz aus, die „psychological relation to the process and content of his learning“ (Little 1991:4) zu besitzen.

Von der Mesoebene mit Little als zentraler Figur führt schließlich eine Verbindungslinie zur Mikroebene: Die Bildungspolitik des Europarats. Diese Ebene steht mit dem autonomen Lernen in dem Sinne im Zusammenhang, dass es ein Leitprinzip der europäischen Bildungspolitik ist, dem Lerner nach dem Demokratie-Prinzip das Recht auf Selbstbestimmung und Transparenz über seinen Bildungsweg zu verleihen. Für den Fremdsprachenunterricht ist diese Philosophie gleichzusetzen mit den Leitzielen der Individualisierung, der Transparenz von Lernzielen und der Selbstbestimmung des Lernalers über seinen Lernprozess.

Zu einem späteren Zeitpunkt werde ich auf diese von mir erstellte Definition erneut zurückgreifen. Aus diesem Grund möchte ich die in diesem Teilkapitel erläuterte Perspektive in Form eines schematischen Ausgangsmodells darstellen:

LERNERAUTONOMIE

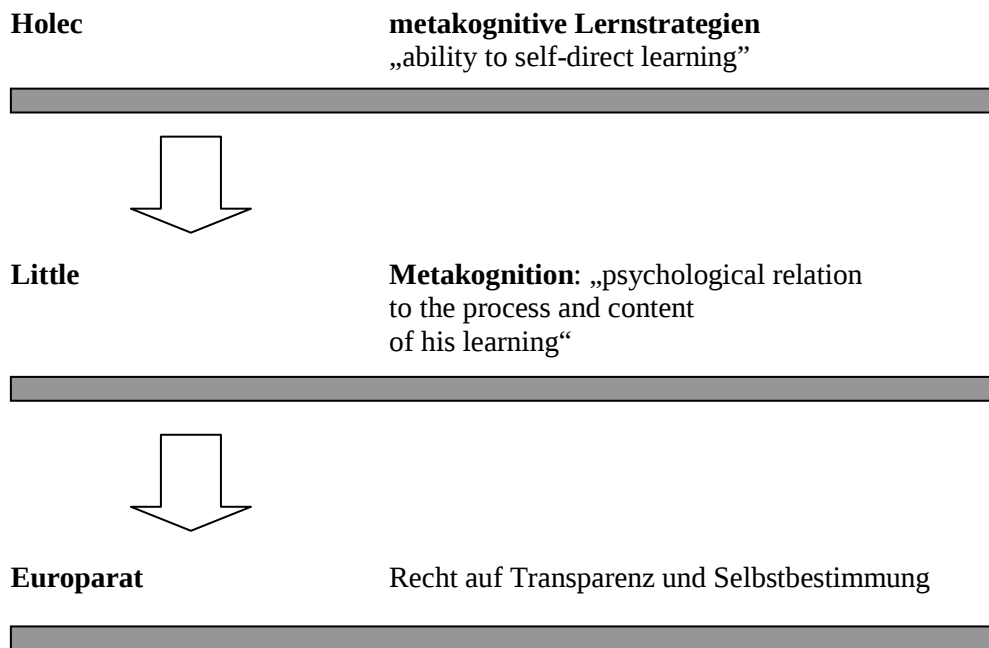


Abbildung 1: Ausgangsmodell bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ansätze der Lernerautonomie

Diese Abbildung soll das vorläufige Modell darstellen, auf dem meine Ausgangstheorie über den Ursprung des autonomen Lernens im Zusammenhang mit dem GeR und dem ESP basiert.

An dieser Stelle möchte ich hinzufügen, dass mir natürlich bewusst ist, dass sich seit den Arbeiten von Holec und Little die Diskussion über Lernerautonomie im Fachunterricht weiterentwickelt hat und die Literatur über dieses institutionalisierte Leitziel mittlerweile eine Fülle an aktuellerem Material anzubieten hat. Schließlich lieferten die Ansätze sowohl von Holec als auch von Little viele Möglichkeiten für Anschlussarbeiten. Für mein Konzept von Lernerautonomie sind jedoch in erster Linie die Anfänge der Autonomieentwicklung von Relevanz. Demgemäß möchte ich betonen, dass ich mich bewusst von diesen angesprochenen Anschlussarbeiten abgegrenzt habe und ich aus diesem Grund nicht im Speziellen auf jüngere Arbeiten bzw. Studien eingegangen bin, die sich mit dem Ziel der Lernerautonomie beschäftigt haben. In Bezug auf diese Arbeit beleuchte ich die Lernerautonomie im Kontext des Europarats und deren Ausgangspunkte gehen auf Holec und Little zurück.

In dieser Arbeit wird das Europäische Sprachenportfolio als ein Instrumentarium untersucht, das einen sinnvollen Ansatz zur qualitativen Förderung von Lernerautonomie im Fachunterricht bietet. Die von mir im Theorieteil zur Diskussion gebrachten Inhalte werden vor Beginn der empirischen Studie (vgl. Abschnitt B und C) dazu dienen, dieses Modell des Autonomiebegriffs erneut zu diskutieren (vgl. Abschnitt A, Kapitel 7.1.).

Als Einführung möchte ich mit dem konzeptionellen Aufbau des GeR und dem ESP 15+ beginnen. Um sie als autonomiefördernde Instrumentarien begreifen zu können, erscheint es mir wichtig und sinnvoll, sich kurz deren Entstehungsgeschichte zu widmen. Auf welchem bildungspolitischen und didaktischen Hintergrund der GeR und das ESP basieren und wie es zu ihrer Entwicklung kam, soll im folgenden Teilkapitel geschildert werden.

3. Zur Vorgeschichte des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) und des Europäischen Sprachenportfolios (ESP)

3.1. Zur Entstehungsgeschichte des GeR

Die Entwicklung des ESP verlief nicht im Alleingang, sondern vollzog sich parallel zur Konzipierung des GeR. Dies ist auch der Grund, weshalb das ESP als ein zum GeR komplementäres Instrumentarium zu verstehen ist. Inwiefern sich diese Tatsache auf diese Arbeit auswirkt, soll im Folgenden erläutert werden.

Beim GeR handelt es sich um ein vom Europarat entwickeltes sprachenpolitisches Instrumentarium, an dessen Entwurf Dr. John Trim, Dr. Brian North, Professor Daniel Coste und Joseph Sheils beteiligt waren (vgl. Europarat 2001:7). Die offizielle Version des GeR erschien erstmals im Jahr 2001 in englischer und französischer Sprache.

Für welche Zwecke der GeR gedacht ist, lässt sich am besten mit dem nun folgenden Auszug aus dem GeR beschreiben:

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er

beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der *Referenzrahmen* definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann (Europarat 2001:14).

Diesem Auszug aus dem GeR folgend lassen sich dessen Ziele wie folgt zusammenfassen:

1. Förderung von Mehrsprachigkeit:

„Es ist notwendig, das Sprachenlernen und den Sprachunterricht in den Mitgliedstaaten im Interesse einer verstärkten Mobilität, einer effektiveren internationalen Kommunikation weiter zu intensivieren, [...]“ (Europarat 2001:18).

2. Mehr Transparenz von Lernen, Lehren und Beurteilen innerhalb Europas:

„Indem er eine gemeinsame Basis für die explizite Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden zur Verfügung stellt, erhöht der *Referenzrahmen* die Transparenz von Kursen, Lehrplänen und Richtlinien und von Qualifikationsnachweisen [...]“ (Europarat 2001:14).

3. Schaffung von interkulturellem Bewusstsein:

„Aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der „Welt des Herkunftslandes“ und der „Welt der Zielsprachengemeinschaft“ (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst ein interkulturelles Bewusstsein“ (Europarat 2001:105).

4. Handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen:

„Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen *handlungsorientiert*, weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative

Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (Europarat 2001:21).

5. Autonomes und Lebenslanges Lernen

„Um diese Ziele zu erreichen, muss Sprachenlernen eine lebenslange Aufgabe sein, die in allen Bereichen des Bildungssystems gefördert und unterstützt werden muss, [...]“ (Europarat 2001:18).

Die hier genannten Zwecke des GeR lassen sich in ihrer Zusammensetzung homogen auf das ESP übertragen. Auch wenn sich diese Studie vorwiegend dem ESP widmet, so kann aus dem soeben dargelegten Argument einer gänzlich getrennten Betrachtung zwischen dem GeR und dem ESP in dieser Arbeit nicht nachgekommen werden. Angesichts dieser Ausgangslage erscheint es mir für das weitere Verständnis sinnvoll sich vorerst noch weiter der Konzipierung des GeR zu widmen, bevor ich im Einzelnen auf das ESP zu sprechen komme. Dieses Vorgehen ist außerdem notwendig, um in späterer Folge die Schnittstellen zwischen dem GeR und dem ESP aufzuzeigen. Der nun folgende Abschnitt setzt sich mit dem Aufbau des GeR auseinander, um dezidiert lernautonome Ansätze herauszuarbeiten.

3.2. Zum Aufbau des GeR

Das Grundgerüst des GeR basiert auf einem sechsstufigen Skalensystem, das das Kernelement des GeR bildet. Quetz (2003:42) bezeichnet diese Referenzskalen als „sprachdidaktisches Handwerkszeug“, eine Bezeichnung die m.E. sehr treffend die Beziehung zwischen Sprache und Didaktik wiedergibt, und die außerdem mit einer handlungsorientierten Nuance behaftet ist, die sich im Rahmen des Lernprozesses sowohl an den Lerner als auch an die Lehrperson richtet.

Das sechsstufige Referenzsystem im GeR ergibt sich aus der Differenzierung von Sprachkenntnissen in Grund-, Mittel- und Oberstufe (A – C):

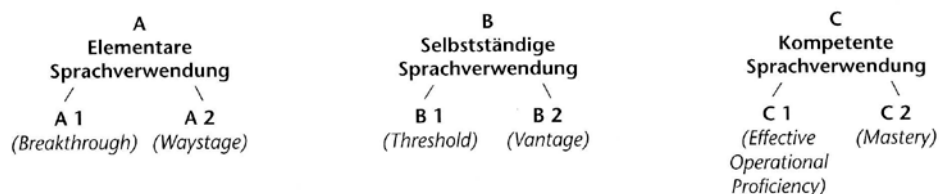


Abbildung 2: Gemeinsame Referenzniveaus (Europarat 2001: 34)

Diese sechs Referenzniveaus bilden grundlegende Elemente für den strukturellen Aufbau der Globalskala, in der sie die Funktion von Orientierungspunkten übernehmen.

Kompetente Sprachverwendung	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.
	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.
Selbstständige Sprachverwendung	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.
	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.
Elementare Sprachverwendung	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.
	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.

Abbildung 3: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (Europarat 2001:35)

Aus dieser soeben dargestellten Abbildung sind die sechs Kompetenzniveaus ersichtlich. Sie symbolisieren die europäische und internationale Dimension von Vergleichbarkeit über das Fremdsprachenniveau.

Die Darstellung dieser Skala verweist außerdem auf ein weiteres wichtiges Kriterium des GeR: Das Beurteilungssystem orientiert sich an den so genannten Kann-Beschreibungen. Der Grundgedanke dieser *can-do statements* unterliegt dem Ziel, der Evaluationsform eine positive Konnotation zu verleihen, um den Lerner zur (Selbst)beurteilung über den persönlichen Lernfortschritt zu motivieren. Um diese Kompetenzorientierung der Skalen zu veranschaulichen sei hier als Beispiel der Bereich der „mündlichen Produktion allgemein“ herausgegriffen.

	Mündliche Produktion allgemein
C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

Abbildung 4: Deskriptoren: Mündliche Produktion allgemein (Europarat 2001:64)

Die Evaluation über die Fremdsprachenkompetenz unterliegt dem kommunikativen und handlungsorientierten Ansatz, wobei die sechs Referenzniveaus und die Kompetenzbeschreibungen ein komplementäres Gefüge ergeben. Dem handlungsorientierten Ansatz zum Trotz bleibt der GeR, im Gegensatz zum ESP, ohne Zweifel in erster Linie lehrerorientiert. Dass der lernerorientierte Ansatz im GeR nur in unzureichender Form vorhanden ist wird auch von Krumm (2005) vertreten: „Diese lernerorientierte Sicht wird aber leider im Referenzrahmen selbst nicht durchgehalten. Das nur als offener RAHMEN gedachte Konzept wird unkritisch mit Hilfe detaillierter Wort- und Strukturlisten, z.B. aus den *Profilen Deutsch*, zu einer normativen Vorgabe für Lehrwerke und Prüfungen“ (Krumm 2005:36).

Somit ziehe ich die Schlussfolgerung, dass der GeR wenig lernerorientiert ist, er aber dazu beiträgt, Prüfungsinhalte und Beurteilungskriterien zu vereinheitlichen und besser vergleichbar zu machen. Welche Orientierung die Skalen des GeR verfolgen, zeige ich mittels Auszug aus dem GeR:

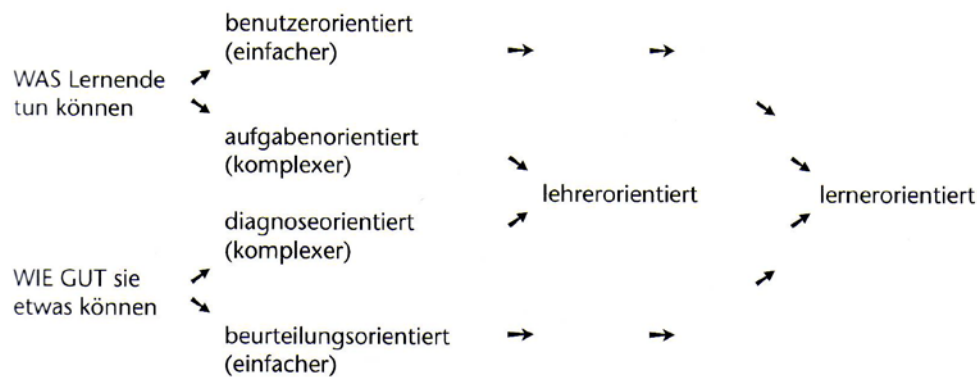


Abbildung 5: Orientierungen der Skalen (Europarat 2001:48)

Im Kapitel „Beurteilen und Bewerten“ (Europarat 2001:172) werden diese Orientierungen definiert als „Was gemessen wird“ (Europarat 2001:172) und „Wie die Leistung interpretiert wird“ (Europarat 2001:172). In diesem Zusammenhang ist auf eine weitere grundlegende Charakteristik des GeR aufmerksam zu machen: Er unterscheidet zwischen

1. „Deskriptoren für kommunikative Aktivitäten“ (Europarat 2001:174)
2. „Deskriptoren von Aspekten der Sprachbeherrschung, bezogen auf bestimmte Kompetenzen“ (Europarat 2001:174).

Deskriptoren, die sich zielgerichtet an den Lerner richten sind im GeR nur im Raster zur Selbstbeurteilung zu finden:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkäufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekt, Speisekarten oder Fahrpläne) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessensgebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.
Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekt, Speisekarten oder Fahrpläne) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann in einfachen, routinellen Situationen verständlichen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht 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 mich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse usw. beziehen.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann praktisch jede Art von geschrieben Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z.B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
Sprechen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen, zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann über viele Themen aus meinen Interessensgebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben sprechen und auch feine Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdruckschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erläutern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
Zusammenhängend Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu berichten, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen, zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann über viele Themen aus meinen Interessensgebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erläutern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
Schreiben	Ich kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann einen Aufsatz oder Bericht informieren wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

Abbildung 6: Raster der Selbstbeurteilung (Europarat 2001:36)

Die Kompetenzprofile, die der GeR allgemein umfasst, beziehen sich auf die sechs Fremdsprachenfertigkeiten. Dies ergibt folgendes Kompetenzprofil:

1. die Mündliche Produktion (Europarat 2001:64)
2. die Schriftliche Produktion (Europarat 2001:67)
3. das Hörverstehen (Europarat 2001:71)
4. das Leseverstehen (Europarat 2001:74)
5. die Mündliche Interaktion (Europarat 2001:79)
6. die Schriftliche Interaktion (Europarat 2001:86)

Alle sechs im Detail angeführten Fremdsprachenkompetenzen unterliegen jeweils einer weiterführenden Subskala, versehen mit dem Annex *allgemein*. So erfährt die Skala der „Mündlichen Produktion allgemein“ (= Fremdsprachenkompetenz *allgemein*) folgende Unterteilungen in Subskalen:

1. Mündliche Produktion *allgemein*
 - 1.1. Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben (Europarat 2001:64)
 - 1.2. Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren (Europarat 2001:65)
 - 1.3. Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen (Europarat 2001:65)
 - 1.4. Vor Publikum sprechen (Europarat 2001:66).

In anderen Kompetenzbereichen, wie z.B. der schriftlichen Produktion, wird ein konkreter Bezug zum autonomen Lernen mit Lernstrategien hergestellt, indem im Anschluss an die Darlegung der Subskalen auf metakognitive Elemente verwiesen wird. So werden z.B. in Kapitel 4 des GeR kommunikative Strategien definiert als „metakognitive Prinzipien *Planung, Ausführung, Kontrolle (monitoring) und Reparaturhandlungen* bei den verschiedenen Arten kommunikativer Aktivitäten, nämlich Rezeption, Interaktion, Produktion und Mittlung“ (Europarat 2001:63). Strategien werden demnach vom GeR definiert als „Fertigkeiten, die für das Verstehen oder Artikulieren gesprochener oder geschriebener Sprache unverzichtbar sind“ (Europarat 2001:63).

Im Bereich der schriftlichen Produktion spricht der GeR von „Produktionsstrategien“ (Europarat 2001:68), die verschiedene Aufgaben bzw. Aktivitäten der Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparatur übernehmen (z.B. Ressourcen lokalisieren, Erfolgskontrolle, Selbstkorrektur (vgl. Europarat 2001:69).

Eine weitere Bildungsaufgabe des GeR besteht in der Sensibilisierung gegenüber anderen Kulturen und Sprachen Europas. In Kapitel 5, das den Titel „Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden“ (Europarat 2001:103) trägt, geht der GeR auf diese Lehraufgabe ein, mit dem Hinweis, Lerner zu mehr Weltoffenheit und Toleranz zu erziehen.

Ohne Zweifel handelt es sich beim GeR um ein Instrumentarium, das einen hohen Grad an Komplexität aufweist – so lassen sich auch kritische Zugänge nicht vermeiden.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es mir nicht möglich, mich im Detail auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem GeR einzulassen. Ich versuche für diese Arbeit in erster Linie inhaltstragende Elemente im Bezug zur Lernerautonomie aufzugreifen, die auch Bezüge zum ESP sichtbar machen. Trotzdem möchte ich in diesem Zusammenhang zumindest auf Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003) hinweisen, deren Abhandlung *„Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion“* im deutschsprachigen Raum einen hohen Stellenwert erreicht hat und ein Werk darstellt, auf das gerne zurückgegriffen wird.

An letzter Stelle dieses Teilkapitels ist es mir ein Anliegen darauf hinzuweisen, dass der GeR trotz all seiner Vorgaben und Beschreibungen von Zielen und Niveauskalierungen nicht als starres, unflexibles Instrumentarium betrachtet werden darf. Persönlich geführte Gespräche mit unterrichtenden KollegInnen haben oftmals gezeigt, dass mehrheitlich diese Auffassung vom GeR vertreten wird. Aus diesem Grund erscheint es mir wichtig, einen Auszug von der von Keiper und Nezbeda (ÖSZ 2007) veröffentlichten Beschreibung des GeR aufzugreifen, um die Intention des GeR als flexibel konzipiertes Instrumentarium hervorzuheben:

Der GeR ist dynamisch:

- stellt kein fixes Regelsystem dar
- löst Prozesse aus

Der GeR ist offen:

- für alle Sprachen
- erlaubt verschiedene Arten der Anwendung
- kann und soll an die Bedürfnisse der Verwender angepasst werden, jedoch ohne die eigentlichen Inhalte zu verfälschen [...] (Keiper / Nezbeda 2007:10).

Dies bedeutet, dass sich die Zuordnung von Lehrinhalten an den Deskriptoren des GeR orientieren soll, aber keine gänzliche Übereinstimmung angestrebt werden darf. Die Tatsache, dass der GeR für verschiedene Sprachen, Lernintentionen, Institutionen, etc. konzipiert worden ist, sollte nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Burghoff / Leder 2004:119). Hier möchte ich mit einem Zitat von Burghoff und Leder schließen, das genau diesen zentralen und elementaren Kern des GeR aufgreift: „Dabei ist der GER nicht als „Bibel“ zu betrachten, sondern die Anregungen bezüglich Handlungsorientierung, Interkulturellem und Strategiewissen sollten für den Unterricht aufgegriffen werden“ (Burghoff / Leder 2004:119).

Im letzten Abschnitt wurden den Erläuterungen bzw. Darstellungen über die Referenzniveaus, den Kann-Beschreibungen und den (Sub)Skalen Raum gegeben, um die sprachenpolitischen Ziele des Europarats und des GeR aufzuzeigen. Ersichtlich wurde, dass sich der GeR dazu eignet, Prüfungen und Evaluierungen transparenter zu gestalten. Das Ziel, ein verstärktes Maß an Vergleichbarkeit von Fremdsprachen innerhalb Europas zu erreichen, wird durch den GeR erfüllt. Was die sprachpolitische Ebene betrifft, kann somit auf ein positives Ergebnis verwiesen werden. In die Ebene der Lernerautonomie gliedern sich die Kann-Beschreibungen mit ihrem handlungsorientierten Ansatz ein, sie sollen zur Selbstbeurteilung anregen. Weiters siedeln sich als lernautonome Ansätze hier metakognitive Lernstrategien an, die z.B. in Kapitel 4 des GeR in Form von metakognitiven Prinzipien *„Planung, Ausführung, Kontrolle (monitoring) und Reparaturhandlungen“* (Europarat 2001:63) erwähnt werden. Sie sollen den Lernprozess des Lernalers begleiten und unterstützen. Auf weiterführender Ebene bedeutet der Einsatz von solchen Lernstrategien ein höheres Maß an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit beim Lernprozess – womit wir bei grundlegenden Elementen des autonomen und lebenslangen Lernens angelangt wären.

3.3. Zur Entstehungsgeschichte des Europäischen Sprachenportfolios

„*Mehr Transparenz*“ war ein Schlagwort, das erstmals in den 70er Jahren in Verbindung mit den Fremdsprachenkonzepten des Europarats in Verbindung gebracht wurde. Das Ziel, ein höheres Maß an Vergleichbarkeit von Fremdsprachenniveaus zu schaffen, zog

wichtige Entwicklungsschritte nach sich, die ihren Höhepunkt in den 80er Jahren mit dem von Holec vorgebrachten Konzept über autonomes Lernen erreichten.

Der Ursprung der Dokumentations- und Vorzeigefunktion des ESP lässt sich demnach auf die bereits in den 70er Jahren einsetzenden Entwicklungen der Lernerautonomie im Europarat zurückführen. Die zweite und pädagogische Funktion des ESP reicht in die späten 70er bzw. 80er Jahre zurück, wo, wie in Kapitel 2 beschrieben, Holec den Begriff der Autonomie geprägt hatte (vgl. Abschnitt A, Kapitel 2.1.) (vgl. Europarat 2009a, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_EN.asp).

Die Schweizer-Komponente in Bezug zum ESP-Projekt liegt ebenfalls in den 70er Jahren verwurzelt. Damals begann sich eine Entwicklung abzuzeichnen, die nicht nur auf politischem und kulturellem Sektor, sondern auch auf der Ebene des Bildungssystems Veränderungen hervorrief. Die Schweiz sah sich mit sozialgesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert, ausgelöst durch die in den 60er Jahren eingesetzten Immigrationsflüsse. Konfrontiert mit diesem Problem kam es zu einem Bewusstsein über das Fehlen von interkulturellen Konzepten (vgl. Zeitz 1989:353). Für den Kontext dieser Arbeit ist die Tatsache relevant, dass das damals entworfene Förderkonzept in das bestehende Bildungssystem eingriff und von diesem Zeitpunkt an der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität ein besonderer Status verliehen wurde. Es galt, die positive Begegnung mit Mehrsprachigkeit als persönliches Bildungsziel in den Mittelpunkt der Schulbildung zu rücken (vgl. Zeitz 1989:356). So kam es mit der „Ermutigung zum Studium von Sprachen“ (Zeitz 1989:363) zu einer Wende im schweizerischen Bildungssystem, und - um wieder auf die schweizerische Komponente in Bezug auf das ESP zurückzukehren zu einer Fortsetzung des hier entwickelten Ansatzes von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im ESP-Projekt. Ohne Zweifel stellte die mehrsprachige Schweiz für dieses vom Europarat initiierte Projekt einen idealen Ausgangspunkt dar und es darf auf keinen Fall unerwähnt bleiben, dass die Schweiz durch intensiv betriebene Forschungsprojekte und Erprobungsphasen einen beträchtlichen Beitrag zur Entwicklung des ESP geleistet hat (vgl. Schneider 2000:19). In welcher Form dies geschehen ist, soll kurz im nächsten Abschnitt geschildert werden.

Erstmals aufgetaucht sind Ideen zum Sprachenportfolio im Rahmen der Vorbereitung des Europarat-Symposiums in Rüschlikon (siehe Anm. 1) im Jahre 1989. Damals lief das Sprachenportfolio noch unter dem *Etikett* „Sprachenpass“ bzw. „Lernpass“ (Schneider 2000:15). Jenes Symposium kreiste u.a. um die Schaffung von

Lösungsansätzen im Fremdsprachenerwerb, wo seitens der Bildungspolitik ein stärkeres Maß an Transparenz von Sprachniveaus und Zertifikaten gefordert wurde. Als erstes Ergebnis nahmen dabei Überlegungen über verbale Kompetenzbeschreibungen von Sprachkenntnissen, oder Begriffe wie Fremd- und Selbstbeurteilung, schemenhafte Formen an. Schließlich kam es im Jahre 1990 in London zu einem weiteren Treffen von europäischen PrüfungsspezialistInnen, wo zum ersten Mal konkret die Konzipierung eines Sprachenportfolios erörtert wurde. Im Rahmen dieser Zusammenkunft konnte für dieses Projekt bereits eine Einigung über die pädagogisch–didaktische Funktion des ESP, und über die drei Teile „Sprachenpass“, „Sprachbiographie“, „Dossier“ erzielt werden (vgl. Schneider 2000:15).

Unter dem Titel *„Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification“* fand 1991 ein Symposium in Rüslikon statt (Conseil de l'Europe 1993), um die Konzipierung des ESP beschließen zu können (vgl. Council for Cultural Cooperation, 1992:40 (siehe Anm. 2). An diesem vom Europarat einberufenen Symposium nahmen Delegierte der Mitgliedstaaten teil, und während auf der einen Seite der Großteil der teilnehmenden Länder auf die Empfehlung des Europarats einging, nämlich vorerst dem prioritären Ziel der Konzipierung des GeR nachzukommen, um auf dieser Grundlage das ESP auszuarbeiten, delegierte sich auf der anderen Seite die Schweiz zur Vorreiterrolle in diesem Projekt, indem intensive Vorbereitungsprojekte über den GeR und das ESP betrieben wurden (vgl. Council of Europe 2002:68). So schlossen sich in der Schweiz im Rahmen eines Forschungsprojektes die bereits an der Vorbereitung und Durchführung des Symposiums von Rüslikon beteiligten Institutionen zur Arbeitsgruppe *„Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse“* (vgl. Schneider / North 1999:4) zusammen, um notwendige Sprachkompetenzbeschreibungen zu schaffen, die als Grundlage für die ersten Portfoliotypen dienen sollten. Die darauf folgende empirische Untersuchung, an der 2700 Lerner und 290 Lehrer teilnahmen, war in zwei Phasen angelegt, welche die Jahre 1994 und 1995 umfassten. Als Ergebnis daraus resultierte im Dezember 1995 u.a. der Raster zur Selbstbeurteilung, im Folgejahr kam es zur Fixierung des Konzepts über die Checklisten und Kann-Beschreibungen (vgl. Council of Europe 2002:76), die auch in den GeR des Europarats aufgenommen wurden: „[...] some of the instruments developed primarily for the Swiss ELP model also became part of the Common European Framework“ (Council of Europe 2002:68). Als Ergebnis der Vorbereitungsprojekte konnten Mitte der neunziger Jahre schließlich

drei Versionen von Sprachenportfolios präsentiert werden: In Frankreich war ein Entwurf für ein Kinderportfolio geschaffen worden, Deutschland konnte auf ein Portfolio für Jugendliche verweisen und das Team der Schweiz hatte ein Portfolio für Jugendliche und Erwachsene entworfen (vgl. Lenz 2002:1). Im September des Jahres 1996 fand in Freiburg eine Portfoliotagung statt, auf der die ersten Portfolioentwürfe positive Zustimmung erfuhren, und in Folge sprachen sich die Mitgliedstaaten an einer vom Europarat einberufenen Tagung im April 1997 in Strassburg für die Weiterentwicklung des GeR und für die Implementierung des ESP in Europa aus (vgl. Schneider / North 1999:20).

Von 1998 bis 2000 nahmen fünfzehn Länder (siehe Anm. 3) mit unterschiedlichen Entwürfen des ESP an einer ersten Erprobungsphase teil, um Kriterien zu eruieren bzw. zu untersuchen, die als gemeinsame Orientierungspunkte unter den europäischen Portfolios gelten sollten (siehe Anm. 4).

Auch darauf folgende Erprobungsphasen dienten der kritischen Reflexion über die Grundideen des Konzepts, die u.a. die Qualität und die Ziele des ESP betrafen (vgl. Lenz 2000:33f). Auf der Konferenz von Krakau im Oktober 2000 sprach der Europarat schließlich die Empfehlung zur Entwicklung, Implementierung und Disseminierung des ESP innerhalb Europas aus, und die Mitgliedstaaten verpflichteten sich durch Unterzeichnung eines Dekrets, die Implementierung des ESP im Bildungssektor (z.B. Lehrerfortbildung, Handreichungen) zu unterstützen.

Zur Akkreditierung der eingereichten Portfolioentwürfe wurde im November 2000 eigens ein Komitee (European Validation Committee) gegründet, das sich aus nationalen Delegierten und externen Experten zusammensetzte (vgl. Kohonen 2008, http://www.script.lu/activinno/portfolio/kohonen_european_language_portfolio.pdf, 78f). Der Zusammenarbeit zwischen der Schweiz und anderen internationalen Projekten ist es zu verdanken, dass im Jahr 2001 die ersten 23 Modelle von akkreditierten Sprachenportfolios erscheinen konnten (siehe Anm. 5). Als Einführungsjahr der Sprachenportfolios diente das Jahr 2001, das gleichzeitig zum „Europäischen Jahr der Sprachen“ forcierte¹⁰. Mittlerweile wurde eine Reihe von Sprachenportfolios innerhalb Europas entwickelt, die die praktische Umsetzung von Individualisierung und autonomem Lernen im Fachunterricht unterstützen.

¹⁰ Ausführliche Informationen hierzu (Europäisches Jahr der Sprachen) unter: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta01/EREC1539.htm>

3.4. Das Europäische Sprachenportfolio in Österreich

Österreich sprach sich für die Unterstützung der Implementierungsprojekte des Europarats und der Europäischen Union aus. Es ist in erster Linie das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) in Graz, das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur mit der Implementierung von nationalen Sprachenportfolios beauftragt wurde: „Im Mittelpunkt steht dabei die Absicht, **auf den österreichischen Schulkontext und auf die Sprachenlehrpläne abgestimmte** und sowohl für Lehrende als auch Lernende brauchbare und nützliche Modelle von Sprachenportfolios zu schaffen“ (ÖSZ 2007:6). Diese Beteiligung Österreichs konkret in Bezug auf das Europäische Sprachenportfolio ließ bereits im Jahr 2001 durch ein erstes Ergebnis aufhorchen: Es konnte das erste österreichische ESP für die HAK-Oberstufe von Wernfried Krieger et.al (Akkreditierungsnummer 24.001) akkreditiert werden (BMUKK / BMWF / ÖSZ 2008:74).

In Folge wurde auf mehreren Ebenen Entwicklungsarbeit geleistet, was zu einem vielfältigen Ergebnis an Portfoliotypen führte: Das vom Stadtschulrat für Wien in Auftrag gegebene „Europäische Sprachenportfolio für die mitteleuropäische Region“ ging aus einer Zusammenarbeit mit den Partnerländern Ungarn, Tschechien und der Slowakei hervor (siehe Anm. 6). Die Pädagogische Hochschule der Stadt Wien entwickelte ein Portfolio für die allgemein bildende Sekundarstufe II (15-18) (siehe Anm. 7). Weitere Beiträge zur Portfolioentwicklung kamen seitens des Pädagogischen Instituts des Bundes mit der Konzipierung des Sprachenportfolios für die berufsbildende Sekundarstufe II (15-18), oder durch die österreichischen Volkshochschulen, für welche ein diesen Institutionen angepasstes Sprachenportfolio geschaffen wurde¹¹. Zu guter Letzt sei im Rahmen dieser Arbeit auch das Sprachenportfolio des Vereins Projekt Integrationshaus in Wien erwähnt, das speziell für MigrantInnen und Flüchtlinge erstellt wurde (vgl. Verein Projekt Integrationshaus (2005).

¹¹ vgl. auch www.vhs.or.at/186

Zusammenfassend sind in dieser Tabelle überblicksartig alle in Österreich entwickelten Sprachenportfolios angeführt, die vom Europarat akkreditiert und validiert wurden¹²:

Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundstufe (6-10 Jahre)	ÖSZ, Akkreditierungsnummer 99.2009
Das Europäische Sprachenportfolio für die Mittelstufe (10-15 Jahre)	ÖSZ, Akkreditierungsnummer 58.2004
Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)	ÖSZ, Akkreditierungsnummer 88.2007
Das Modell für LernerInnen der Sekundar-Oberstufe	Pädagogisches Institut Wien, Akkreditierungsnummer 24.2001
Das Modell für LernerInnen der Altersstufe 10-15	Cernet, Akkreditierungsnummer 63.2004
Das Modell für LernerInnen der Alterstufe 14-18	Pädagogisches Institut Wien, Akkreditierungsnummer 68.2005
Regionales Modell für LernerInnen der Grundschule, Altersstufe 6-10	Stadtschulrat für Wien, Akkreditierungsnummer 94.2007
Das Modell für erwachsene LernerInnen	Verband Österreichischer Volkshochschulen, Akkreditierungsnummer 91.2007

Tabelle 1: Akkreditierte und validierte Sprachenportfolios in Österreich (vgl. ÖSZ / BMUKK / BMWF 2009:38)

Die Entwicklung des nationalen ESP 15+ lief in Zusammenarbeit mit dem CEBS¹³, das vor allem unterstützende Aufgaben im Implementierungsprozess im Bereich der BMHS¹⁴ übernimmt. Unterstützungsarbeit wird hier u.a. geleistet durch die

- Entwicklung von Konzepten zur Lehrer-/Lehrerinnenbildung und deren Umsetzung in Kooperation mit verschiedenen Institutionen (ÖSZ 2007:31)
- Vermittlung von ESP-Vortragenden für Veranstaltungen zum Thema Sprachenportfolio (ÖSZ 2007:31) (siehe Anm. 8).

¹² Für Informationen über alle akkreditierten Portfolios des Europarats:
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html

¹³ Center für Berufsbezogene Sprachen

¹⁴ Berufsbildende mittlere und höhere Schulen

3.5. Konzipierung und Ziele des Europäischen Sprachenportfolios

Wie bereits im Kapitel über den GeR erwähnt, handelt es sich beim ESP um ein vom Europarat geschaffenes Instrumentarium, das sich an die Lernenden richtet, um ihren Lernprozess zu begleiten.

Das ESP übernimmt mehrere Funktionen, die sich in Haupt- und Nebenfunktionen gliedern lassen. Zu den **Hauptfunktionen** zählen:

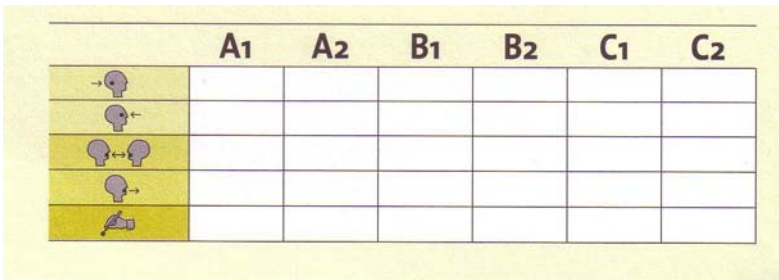
1. Die Dokumentations- und Vorzeigefunktion (oder Berichtsfunktion):
Das ESP soll auf transparente und kohärente Weise die Entwicklung des Sprachlernprozesses und das aktuelle Sprachniveau des Lernalters dokumentieren. Diese Funktion wird vom Sprachenpass und dem Dossier abgedeckt. Die Beurteilung (Selbst- und Fremdevaluation) orientiert sich am Referenzsystem des GeR.
2. Die pädagogische Funktion:
Die pädagogische Funktion setzt sich mit der Reflexion über Lernmethoden, Lernziele und Lernerfolge auseinander. Am Begriff der ‚Reflexion‘ lässt sich der formative Charakter dieser Funktion des ESP herauslesen, d.h. das begleitende Dokumentieren des Lernprozesses verfolgt das Ziel, den Lerner schrittweise an die Kompetenz metakognitiver Lernstrategien heranzuführen. Das Arbeiten mit der Sprachenbiographie und dem Dossier soll zum selbstständigen (Weiter)Lernen von Fremdsprachen motivieren, aber als längerfristiges Ziel vor allem zum autonomen und lebenslangen Lernen führen.
3. Die politische Funktion:
Das ESP wurde vom Europarat geschaffen, um „die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu wahren, sprachliche und interkulturelle Voraussetzungen für private und berufliche Mobilität zu schaffen und junge Menschen zu europäischen Bürgern zu erziehen“ (Thürmann 2001:5). Durch Empfehlung der Unterrichtsminister/innen soll das ESP erfolgreich ins Schulsystem implementiert werden.

4. Die Schulentwicklungsfunktion:

Der Ansatz der Mehrsprachigkeit im ESP erfordert eine fächerübergreifende Zusammenarbeit im Lehrkörper und eine übergreifende Kooperation zwischen Lehrern, Schülern und Eltern.

In seiner Zusammensetzung besteht das ESP aus folgenden drei Teilen:

1. Der Sprachenpass gibt einen aktuellen Überblick über das Fremdsprachenniveau des Lernalers. Die Selbstevaluation über die Fremdsprachenfertigkeiten (Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen, Schreiben) erfolgt differenziert unter Bezugnahme zu denen vom GeR vorgegebenen Referenzniveaus von A1 - C2 und basiert außerdem auf summativer Evaluierung. Der Sprachenpass bietet weiters Raum für Zertifikate oder Diplome und für die Dokumentation von Sprach- oder (inter)kulturellen Erfahrungen.



	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Hören						
Lesen						
an Gesprächen teilnehmen						
Zusammenhängend Sprechen						
Schreiben						

Abbildung 7: ESP 15+: Auszug aus Sprachenpass (ÖSZ 2007:6)

2. Die Sprachlernbiographie repräsentiert die persönliche Sprachlerngeschichte des Lernalers. Die in diesem Teil enthaltenen Checklisten zur Selbsteinschätzung orientieren sich an den sechs Referenzniveaus des GeR (A1 – C2). Die Sprachenbiographie übernimmt mehrere Funktionen: In erster Linie dient sie der Formulierung des aktuellen Sprachniveaus, aber parallel dazu kann sie zur Definition von neuen Lernzielen herangezogen werden. Sie übernimmt auch eine Auskunftsfunktion über lernstrategische und (inter)kulturelle Erfahrungen des Lernalers. Im Gegensatz zum Sprachenpass basiert die Sprachenbiographie aufgrund der laufenden Dokumentation des Lernfortschritts auf formativer Evaluation.

3. Der Dossier basiert auf formativem Charakter, indem er ein Sammelwerk der persönlich erbrachten Leistungen, z.B. in Form von Arbeiten oder Projektberichten, darstellt. Er deckt sowohl die Vorzeige, als auch die pädagogische Funktion des ESP ab, da er als Vorlage bei z.B. einem Bewerbungsgespräch verwendet werden kann und der Lerner durch das Dokumentieren seiner Arbeiten zur Reflexion über seinen Lernprozess angeregt wird. Der Dossier ist als begleitendes Element beim autonomen Lernprozess zu verstehen, denn die unter Eigenregie erstellten Werke des Lernenden sind sichtbare Ergebnisse über die Entwicklung und den aktuellen Stand seines Sprachkönnens, und auch über seine interkulturellen Erfahrungen (vgl. Council of Europe 2006:8-16 / ÖSZ / CEBS (2007:7ff)¹⁵.

Das ESP 15+ versucht auf neue Entwicklungen im Sprachunterricht einzugehen. Aus diesem Grund ist auch dessen Orientierung an den Lehrplänen der AHS¹⁶ und B(M)HS von Bedeutung, denn als übergeordnetes Leitziel gilt es, „kommunikative und handlungsorientierte Prinzipien“ (ÖSZ 2007:8) zu fördern. Die folgende Auflistung beinhaltet jene Ziele, die bei der Anwendung des ESP 15+ als neue richtungsweisende Impulse im Fremdsprachenunterricht gefördert werden sollen¹⁷:

- Fertigungsorientierung in den Vordergrund stellen
- Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation anstreben
- Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen vertiefen
- Lernerautonomie und den selbstständigen Spracherwerb fördern
- Fokussierung auf vorhandene Stärken
- Bewusster und reflektierter Umgang mit Sprache
- Individualisierung von Arbeitsformen
- Bewusstmachen der eigenen Lernstrategien
- Vielfalt an methodischen Zugängen mit Berücksichtigung der verschiedenen Wahrnehmungskanäle
- Realistische Einschätzung der eigenen Lernfortschritte (ÖSZ / CEBS 2007:8f)

¹⁵ Siehe auch: Europarat 2009b, What is a European Language Portfolio?

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html

¹⁶ Allgemeinbildende höhere Schulen

¹⁷ Vergleiche auch: Europarat 2009c, Resolution on the European Language Portfolio:

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ResolutionELP.doc>

Auf diese Weise lassen sich die wesentlichen Leitziele des ESP festhalten. Ich bin der Auffassung, dass diese Gliederung auch genutzt werden kann, um das „*Ineinander fließen*“ dieser Zielstellungen aufzuzeigen. Es gibt kein unabhängiges Ziel, das differenziert behandelt werden kann – vielmehr bildet m.E. das Prinzip des autonomen Lernens in schematischer Anpassung an den GeR den eigentlichen Rahmen dieses Modells. Folglich ergibt sich das Bild von Kompetenzen, die dazu beitragen, Inhalte des autonomen Lernens zu transportieren, und die sich demnach in die sprachliche und interkulturelle Kompetenz, die Selbstreflexion und die Selbstevaluation gliedern.

Ich möchte noch hinzufügen, dass das ESP 15+ eine Überforderung der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten vermeiden möchte. Aus diesem Grund erscheint es mir wichtig zu betonen, dass sich diese Leitziele im Verlaufe eines Prozesses entwickeln sollen. Das ESP 15+ ist ein Instrumentarium, das darauf ausgerichtet ist, begleitend zum Lernprozess genau diese Fertigkeiten *schrittweise* im Unterricht einzuführen, zu vermitteln und darüber hinausgehend weiterhin zu fördern. Ich vertrete den Standpunkt, dass nur durch eine stufenförmige Annäherungsweise an das ESP 15+ bzw. durch eine schrittweise verlaufende Arbeitsmethode der somit eingeschlagene Weg zur Lernerautonomie auch zu einem Ziel werden kann.

Dieser Grundgedanke ist für diese Arbeit von großer Bedeutung, da er eine Reihe von Lernstrategien beinhaltet, mit denen wir uns im Kapitel über das ESP 15+ und die Lernerautonomie noch eingehend beschäftigen werden (vgl. Kapitel 8, Abschnitt A).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das ESP gesamteuropäischen Richtlinien des Europarats unterliegt, d.h. unter anderem muss es die drei konstitutiven Teile - den Sprachenpass, die Sprachenbiographie und den Dossier - beinhalten und sowohl die summative als auch die formative Evaluation müssen sich am GeR orientieren (vgl. auch Thürmann 2001:16 / Schneider 2000:16).

Das ESP basiert auf dem Prinzip des positiven Lernens, das auf schulischer und auf außerschulischer Ebene stattfinden soll. Die politischen Ziele des ESP verfolgen mehr Transparenz und Kohärenz beim Vergleich von Sprachniveaus, eine flexiblere Mobilität innerhalb Europas und ein höheres Maß an europäischem Bewusstsein. Es soll nicht nur zur Förderung des autonomen Lernens beitragen, sondern es ist auch als sprachenpolitisch-didaktisches Instrumentarium zu verstehen, das mittels seiner

Konzipierung zur *Individualisierung* im modernen Fremdsprachenunterricht beiträgt (vgl. auch Goger / Schmidinger 2007:402).

Das ESP ist ein Instrumentarium, das 'sprachliches Lernen und Handeln' (Thürmann 2001:9) vereint. Es ist lernerzentriert und unterstützt die Selbstevaluation, die Reflexion über den Lernprozess, den Erwerb von Lernstrategien, die Motivation zum Sprachenlernen, das Bewusstsein über Interkulturalität und die Entwicklung von Lernerautonomie. In seinem Aufbau zielt es darauf ab, mehr Transparenz in den Lernprozess fließen zu lassen. Auf das Fehlen von formativer Transparenz, die den Lernprozess unterstützt, wurde bereits in den siebziger bzw. achtziger Jahren von Holec (Holec 1981) aufmerksam gemacht, und diese Notwendigkeit blieb auch von Kohonen (2001) nicht unbeachtet: „We need a map to guide our physical exercise, indicating where we need to go [...]“ (Kohonen 2001:9). Das ESP soll als Instrument genau diese Aufgabe des Führens und Begleitens beim Lernprozess übernehmen.

Nach der Ausführung über die Entstehung des ESP und dessen Hauptcharakteristiken, möchte ich nun wieder auf die Schnittstellen zwischen dem GeR und dem ESP zurückkommen. Das nun folgende Kapitel soll zur Eruierung von Elementen dienen, die sich als Gemeinsamkeiten zwischen dem GeR und dem ESP erweisen.

3.6. Schnittstellen zwischen dem GeR und dem ESP

Im Kapitel 3.3. (Abschnitt A) wurde bereits der bestehende Zusammenhang zwischen dem GeR und dem ESP thematisch aufgegriffen. Tatsächlich weisen beide Instrumentarien eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf und unterliegen demnach in vielerlei Hinsicht derselben Philosophie: „The European Language Portfolio is connected with the Common European Framework (CEF 2001) as a pedagogical language learning and reporting instrument“ (Kohonen 2008, www.script.lu/activinno/portfolio/kohonen_european_language_portfolio.pdf, 82).

Auf übergeordnetem und sprachpolitischem Niveau lässt sich als gemeinsames Kriterium festhalten, dass beide Instrumentarien konzipiert wurden, um die bereits erörterten Ziele des Europarats (vgl. Abschnitt A, Kapitel 2) zu verfolgen bzw. zu erfüllen (Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstsein, Eigenverantwortung, autonomes Lernen, lebenslanges Lernen, etc.).

Ich habe mich mit dem GeR und dem ESP auch tiefgründiger beschäftigt, um Elemente auszumachen, die sich zwischen beiden Instrumentarien als Schnittpunkte ergeben. Als Ergebnis stelle ich nun folgende Kategorien dar:

1. Die Referenzniveaus von A1 – C2:

Das Kernelement des GeR bilden die sechs Referenzniveaus von A1 – C2. Im ESP treten sie, wie bereits im Kapitel über das ESP erörtert (vgl. Abschnitt A, Kapitel 3.5.), sowohl im Sprachenpass in Form von Orientierungspunkten über das aktuelle Sprachniveau als auch in den Checklisten der Sprachenbiographie auf.

2. Die Referenzniveaus von A1 – C2 im Kontext der Selbstbeurteilung:

Im GeR lässt sich folgender Zugang zur Selbstevaluation finden: „Die Skalen sind eine Quelle für die Entwicklung von Bewertungsskalen, mit deren Hilfe man entscheiden kann, ob ein bestimmtes Lernziel erreicht wurde“ (Europarat 2001:174). Im GeR setzt sich der Raster zur Selbstbeurteilung (vgl. Kapitel 3.2.) aus den sechs Referenzniveaus von A1 – C2 zusammen. Definiert wird der Stellenwert der Selbstbeurteilung im GeR wie folgt: „Die größte Bedeutung hat die Selbstbeurteilung aber als ein Instrument für die Motivation und für ein bewussteres Lernen: So kann sie den Lernenden helfen, ihre Stärken richtig einschätzen zu lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten“ (Europarat 2001:186).

Im ESP wird der Lerner im Teil der Sprachenbiographie mit der Kompetenz der Selbstevaluation konfrontiert (vgl. Abschnitt A, Kapitel 8.1.7.).

Die im GeR wenig durchgehaltene Lernerorientierung wird vom ESP im besonderen Maße erfüllt. Dies ist vor allem im Bereich der Selbstevaluation ersichtlich. Im ESP ist der vom GeR vorgegebene Raster zur Selbstbeurteilung im Sprachenpass zur Beschreibung der Teilkompetenzen integriert. Die Fertigkeiten in der Fremdsprache (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben) werden im ESP durch Symbole unterstützt.

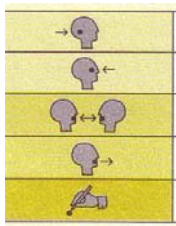


Abbildung 8: ESP 15+: Auszug aus dem Sprachenpass (ÖSZ 2007: 6)

Die sechs Referenzniveaus werden im ESP nicht nur als Orientierungspunkte für den Sprachenpass herangezogen, sondern sie treten auch im Zusammenhang mit der Beurteilung über eine bestimmte Teilkompetenz in den Checklisten (Sprachenbiographie) auf. Die folgende Darstellung soll als Beispiel dienen:

HÖREN 					
B2 Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.		Ich	Andere	Meine Ziele	Erreicht am
1. Ich verstehe die Hauptaussagen von sprachlich und inhaltlich komplexeren Redebeiträgen (z.B. Berichten oder Präsentationen) gut, wenn Standardsprache gesprochen wird und wenn es sich um ein Thema handelt, für das ich mich interessiere.					
2. Ich kann einem Vortrag oder einem Gespräch innerhalb meines Fachgebietes oder meiner beruflichen Situation folgen, soweit der Beitrag klar vorgetragen wird.					
3. Ich kann Gesprächen zwischen <i>native speakers</i> gut folgen, wenn sie miteinander in Standardsprache sprechen und wenn ich mit dem Thema einigermaßen vertraut bin.					
4. Ich kann Rundfunk- und Fernsehbeiträge zu aktuellen oder vertrauten Themen verstehen. Dabei erfasse ich nicht nur Informationen, sondern auch Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden.					
5. Ich kann der Handlung von Spielfilmen und Theaterstücken gut folgen, sofern größtenteils Standardsprache gesprochen wird.					
6. Ich kann Ankündigungen, Durchsagen und Mitteilungen in Standardsprache und normaler Geschwindigkeit verstehen.					
7. Ich verstehe meine Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner am Telefon, wenn vertraute Inhalte behandelt werden.					
8. Ich kann technische Informationen verstehen, z.B. detailliertere Beschreibungen von vertrauten Produkten, Funktionen und Dienstleistungen.					

Abbildung 9: ESP 15+: Sprachenbiographie, Teil c: Sprachen-Checklisten (ÖSZ 2007:29)

Während sich die Kann-Beschreibungen im GeR vorwiegend zur Erstellung von Prüfungen bzw. zur Abprüfung von Sprachkenntnissen eignen, regen die Kann-Beschreibungen im ESP zur Selbstreflektion über die persönlichen Lernergebnisse an (lernerorientiert).

3. Die interkulturelle Kompetenz:

Der GeR unterstützt die Auseinandersetzung mit soziokulturellen Erfahrungen, um Bewusstsein für fremde Kulturen zu schaffen (vgl. Europarat 2001:105). Es gilt, Sprachbarrieren zu brechen und den Bürgern die kulturelle Vielfalt Europas nahe zu bringen.

In Kapitel 5 (Europarat 2001:103-130) widmet sich der GeR dem Thema der Interkulturalität, das folgende Aufgabenfelder umschließt:

- die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung setzen,
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen identifizieren und verwenden,
- als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umgehen,
- stereotype Klischees überwinden (Europarat 2001:106).

Im ESP beschäftigt sich der Lerner in der Sprachenbiographie mit interkulturellen Ansätzen. Zur Veranschaulichung, in welcher Form der interkulturelle Ansatz im ESP vertreten ist, verweise ich auf das Kapitel 8.1.6. (Abschnitt A) in dieser Arbeit.

4. Lernstrategien:

Das Wissen über Lernstrategien ist eine grundlegende Kompetenz des autonomen Lernens. Im GeR werden Strategien folgendermaßen definiert: „**Strategien** werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen. [...]“ (Europarat 2001:62). Laut GeR gilt es folgende Lerntechniken zu erreichen:

- die Fähigkeit, die im Unterricht geschaffenen Lerngelegenheiten effektiv zu nutzen, [...];
- die Fähigkeit, vorhandene Materialien für selbstständiges Lernen zu nutzen;
- die Fähigkeit, Materialien für selbstverantwortliches Lernen zu organisieren und zu nutzen;
- die Fähigkeit, aus direkter Beobachtung und Teilnahme an Kommunikationsereignissen effektiv zu lernen [...], indem man perzeptuelle, analytische und heuristische Fertigkeiten ausbildet;
- die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen als Lernende/r;
- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren;
- die Fähigkeit, die eigenen Strategien und Verfahren den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen entsprechend zu organisieren (Europarat 2001:109).

Im ESP sind die vom GeR empfohlenen Lerntechniken in gekoppelter Form mit metakognitiven Lernstrategien zu finden. In detaillierter Ausführung dargestellt ist dies in Kapitel 8 (Abschnitt A) dieser Arbeit.

In diesem Teilkapitel bin ich der Frage nach übereinstimmenden Elementen im GeR und dem ESP nachgegangen. Sowohl der GeR als auch das ESP wurden vom Europarat geschaffen, wobei das ESP als ein zum GeR komplementäres Instrumentarium zu betrachten ist. Der Hintergrund ihrer Konzipierung basiert auf den Zielen, Transparenz und Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen innerhalb Europas zu schaffen und darüber hinaus das Bewusstsein über autonomes Lernen zu fördern. Als Ergebniszusammenfassung der Fragestellung wähle ich nun eine tabellarische Darstellung über die Charakteristiken beider Instrumentarien. Diese Gegenüberstellung soll in zusammenfassender Form verdeutlichen, an welchen Elementen sich m.E. Schnittpunkte zwischen dem GeR und dem ESP ergeben. Die übereinstimmenden Elemente sind hervorgehoben:

GeR	ESP
Instrumentarium vom Europarat	Instrumentarium vom Europarat
Transparenz und Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen innerhalb Europas	Transparenz und Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen über den persönlichen Lernprozess
Die 6 Referenzniveaus von A1-C2	Die 6 Referenzniveaus von A1-C2 im Sprachenpass und in der Sprachenbiographie
Die Kann-Beschreibungen	Die Kann-Beschreibungen
Der handlungsorientierte Ansatz	Der handlungsorientierte Ansatz
Der Raster der Selbstbeurteilung basiert auf den Fertigkeiten des Verstehens, Sprechens und Schreibens (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen, Schreiben).	Der Raster der Selbstbeurteilung orientiert sich an den Fertigkeiten des Verstehens, Sprechens und Schreibens (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen, Schreiben). Im Sprachenpass sind zusätzliche Symbole angeführt, die jene Fertigkeiten repräsentieren.
Lernstrategien	Lernstrategien
Vermittlung der interkulturellen Kompetenz	Vermittlung der interkulturellen Kompetenz
Selbst- und Fremdevaluation	Selbst- und Fremdevaluation
Erstellen von Prüfungen	Begleitendes Instrument zum Lernprozess (Planen, Kontrollieren und Selbstevaluieren)
eher lehrerorientiert	lernerorientiert

Tabelle 2: GeR und ESP im Vergleich

Diese von mir erstellte Gegenüberstellung möchte ich noch in folgender Form kommentieren: die für den GeR entworfenen sechs Referenzniveaus und die Globalskala des GeR treten im ESP als Referenzsysteme, und in abgewandelter Form in den Kann-Beschreibungen auf. In beiden Instrumentarien übernehmen die sechs Referenzniveaus eine zentrale Funktion: Sie dienen der Evaluation bzw. der Selbstevaluation über das aktuelle Fremdsprachenniveau. Darüber hinaus stellen im ESP die Referenzniveaus nicht nur Orientierungspunkte der Selbstevaluation dar, vielmehr regen sie den Lerner zur Reflexion darüber an, auf welchem Lernniveau von A1 – C2 er sich im Moment befindet und welche künftigen Lernziele er definieren möchte.

Abschließend lässt sich eindeutig nachweisen, dass das Bestreben nach Transparenz und Vergleichbarkeit von Sprachniveaus in beiden Instrumentarien erfüllt wird. Die vom GeR gebotenen theoretischen Inhalte finden ihre praktische Umsetzung im ESP. Somit ergeben sich weitere Schnittstellen in den Bereichen der Selbst- und Fremdevaluation, sowie am handlungsorientierten Ansatz. Im GeR wird auch auf Lernstrategien verwiesen, die, wie in dieser Arbeit noch besonders hervorgehen wird, ihre gänzliche Entfaltung im ESP erfahren.

Anhand der gewonnenen Erkenntnisse komme ich zu der Auffassung, dass das ESP als ein Instrumentarium betrachtet werden kann, das eine Chance im Wandel des Fremdsprachenunterrichts bedeutet. Es bietet großes Potential, um den Fremdsprachenunterricht neu zu gestalten und um der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Forderung nach autonomen und eigenständigen Lernern nachzukommen.

Als Schlussfolgerung aus dieser Annahme leite ich ab, dass das Portfolio theoretisch als ein Medium betrachtet werden kann, das Lernende zu mehr Autonomie verhilft. Diese Hypothese bildet das Zentrum meiner Forschungsfrage, und es ist das Ziel dieser Studie herauszufinden, ob diese Annahme auch positiv beantwortet werden kann.

Bevor mit der Beschreibung der Studie fortgesetzt werden kann, gilt es vorerst den wissenschaftstheoretischen Rahmen für die Forschungsfrage zu skizzieren. Er setzt sich aus unterschiedlichen Fachdisziplinen und Überlegungen zusammen, die ab dem nächsten Kapitel in detaillierter Form diskutiert werden. Deren Theorien und Ansätze, und die daraus für diese Studie resultierenden Ergebnisse bzw. Erkenntnisse sollen schlussendlich zur Lösung der Forschungsfrage beitragen.

4. Der wissenschaftliche Zugang

4.1. Ein kurzer Exkurs in die Gehirnforschung

Es erscheint mir sinnvoll, sich kurz mit der Gehirnforschung zu beschäftigen, bevor zur Konstruktivismusdiskussion übergeleitet wird. Das Gehirn an sich ist dermaßen komplex und faszinierend, dass es keineswegs als schwierig erscheint, darüber eine Fülle von Informationen zu verfassen. Dies überschreitet jedoch bei weitem meine Kompetenz und so liegt mein Bestreben ausschließlich darin, im Rahmen dieser Arbeit auf Inhalte einzugehen, die für die folgende Konstruktivismusdiskussion von Nutzen sein werden. Somit sind die in diesem Teilkapitel gebotenen Informationen über das Funktionieren des Gehirns als sehr elementar und komprimiert zu verstehen.

Forschungsergebnisse aus der Neurobiologie und der Kognitionswissenschaft haben gezeigt, dass jede Art von Erfahrung, die vom Gehirn registriert wird, Aktivierungsmuster hervorruft. Ausgelöst wird dieser Vorgang durch Synapsen, die eine Verbindung zu den Neuronen herstellen (vgl. Spitzer 2008:31). Auf diese Weise werden ins Gehirn eintretende Impulse weitergeleitet und beim Eintreffen des Aktionspotentials kommt es je nach starken oder schwachen Synapsen zu einer höheren oder geringer ausfallenden Reaktion der Neurone (vgl. Spitzer 2008:34f). Das Gehirn entwickelt sich im Verlaufe des Wachstums, dabei handelt es sich um einen komplizierten Prozess, der von neurobiologischen und kognitiven Phänomenen begleitet wird. Im Zusammenhang zum Konstruktivismus möchte ich nur auf zwei Erkenntnisse der Gehirnforschung eingehen, die mir relevant erscheinen. Zum einen konnte nachgewiesen werden, dass sich mit zunehmender Reifung das Gehirn weiter entwickelt. Verarbeitet es zuerst nur einfache Strukturen, so kommt es mit zunehmendem Wachstum auch zu einer höheren Verarbeitungskapazität von Strukturen. Die einfachen Strukturen geraten dabei jedoch nicht in Vergessenheit, vielmehr bauen die komplexeren Strukturen auf den bereits vorhandenen Strukturen auf (vgl. Spitzer 2008:93ff). Ich versuche nun an dieser Stelle eine Brücke zum Konstruktivismus herzustellen: Vor allem bei der Form des gemäßigten Konstruktivismus hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass die Aktivierung des Vorwissens dazu beiträgt, neu eintretende Informationen längerfristig im Gedächtnis zu verankern.

Eine weitere Parallele der Gehirnforschung zum Konstruktivismus lässt sich im folgenden Punkt finden: Bei Kleinkindern ist das Gehirn noch unreif entwickelt, und aus diesem Grund nimmt es nur jene Reize auf, die ihm sinnvoll erscheinen: „Auf diese Weise sucht das Gehirn, gerade weil es noch unfertig auf die Welt kommt, für sich aus dem Gewühl der Sinne immer das Passende, d.h. die sinnvolle, verarbeitbare Information heraus. Es wird damit nicht passiv durch die Erfahrung „beschrieben“, sondern beschreibt sich selbst mit dem, was für es Sinn macht“ (Spitzer 2008:99). Inwiefern ich hier eine Übereinstimmung zum Konstruktivismus finde, möchte ich kurz erläutern: Nach der Theorie des Konstruktivismus vollzieht sich die Erkenntnisgewinnung über das Gehirn, dabei wird auf Vorerfahrungen zurückgegriffen und aufgebaut. Daraus lässt sich die Grundidee des Konstruktivismus ableiten, nämlich dass es keine objektive, sondern nur eine subjektive Wirklichkeit gibt, da jedes Individuum auf andere Vorerfahrungen zurückgreift und sich das eigene Bild der Wirklichkeit konstruiert. Aus diesem Ansatz heraus fordert der Konstruktivismus den Anspruch auf Individualisierung, der sich im Zitat von Spitzer über das Gehirn im Kleinkindalter wieder findet. Damit stoßen wir beim Vergleich zum Konstruktivismus keinesfalls auf eine Entwicklungsphase, die sich auf das Kleinkindalter beschränkt, denn auch im späteren Leben spielt das Bewusstsein über eigene Erfahrungen eine Rolle, um das Gelernte langfristig im Gedächtnis zu verankern: „[...] wenn der Schüler es nicht schafft, die Inhalte, um die es in der Schule geht, mit seiner ganz individuellen Lebenserfahrung in Verbindung zu bringen, wird er letztlich nichts lernen“ (Spitzer 2007:416). An dieser Stelle können wir auch wieder den Kreis zum autonomen Lernen schließen – denn autonomes Lernen bedeutet auch, dass der Lerner das Gelernte mit persönlichen Erfahrungen und dem Leben außerhalb der Schule vernetzen kann.

Neben diesen aufgezeigten Parallelen zwischen der Gehirnforschung und der konstruktivistischen Denkweise möchte ich noch auf den Bereich der kognitiven Genetik eingehen. Begründen lässt sich dies durch den Konnex, den es zur kognitiven Aktualgenese gibt. Die Aktualgenese beschäftigt sich mit der Informationsverarbeitung im kognitiven System, das gleichwertig sowohl von der Fremdsteuerung als auch der Selbstorganisation beeinflusst wird. Bei der Fremdsteuerung kommt es durch Einwirken von außen zum Entstehen von neuen kognitiven Strukturen, in der Wissenschaft wird dabei von „Fremdorganisation“ (Strohner 1995:179) gesprochen. Als Beispiel wird u.a. gerne der Bildungsbereich genannt, da der sich außerhalb des Systems befindende

Lehrende die Entwicklung und Veränderung des kognitiven Systems des Lerners auslöst. Diese Abbildung stellt den Prozess einer geplanten Einwirkung in ein kognitives System dar.

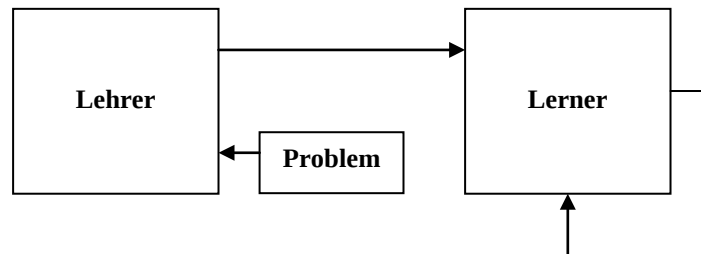


Abbildung 10: Die Fremdorganisation (Strohner 1995:179)

Im Gegensatz zur Fremdorganisation entsteht die Selbstorganisation ohne Einwirkung von außen: „Bezogen auf die Kognition können wir dann von Selbstorganisation sprechen, wenn das kognitive System ohne direkte Einwirkung von außen *emergente* kognitive Fähigkeiten entwickelt, die es bis dahin noch nicht besessen hat“ (Strohner 1995:182).

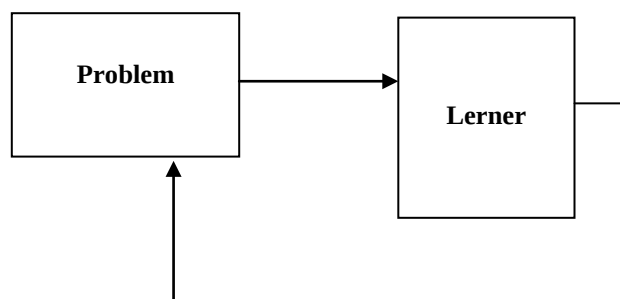


Abbildung 11: Die Selbstorganisation (Strohner 1995:182)

In dieser Abbildung kommt die selbstbestimmte Interaktion des Systems zum Ausdruck. Nach konstruktivistischer Auffassung sprechen wir hier von eigenständiger Selbstorganisation, die auf einem System basiert, in der die eingehende Information aus der Umwelt „nicht im Sinne einer Steuerung in das Zentralnervensystem aufgenommen“ (Strohner 1995:183), sondern durch einen Prozess der Selbstorganisation ausgelöst wird. Im Kontext der Lernerautonomie, die in dieser Arbeit ein Schlüsselement darstellt, bedeutet die Selbstorganisation eine Zielkompetenz, die

es für den autonomen Lerner zu erreichen gilt. Sein Wissen über Lernstrategien, damit meine ich sein Wissen über persönliche kognitive Denk- und Lernmuster, soll ihn dazu befähigen, den Lernprozess selbstständig und eigenverantwortlich zu führen.

Wie bereits einleitend zu diesem Teilkapitel erwähnt, könnte man diese Ausführungen noch spezifischer und umfassender fortführen. Zu einer konkreteren Auseinandersetzung mit der Gehirnforschung in Verbindung zum Spracherwerb möchte ich auf Tanzmeister (2008b) verweisen, der im Rahmen der Diskussion über die Grammatikvermittlung einen ausführlichen und interessanten Beitrag verfasst hat.

Ich habe mich jedoch in dieser Arbeit darauf beschränkt, drei interessante Aspekte aus der Gehirnforschung aufzuzeigen, die ausdrücklich im Kontext des Konstruktivismus diskutiert werden können. Auf diese Weise, so hoffe ich, habe ich einen ersten und auch klaren Einblick in die Debatte des Konstruktivismus geliefert, den ich in den nächsten Kapiteln erörtern werde.

4.2. Die Konstruktivismusdiskussion

„Ich finde auch, dass viele Leute Arten vom autonomen Lernen praktizieren, aber in letzter Konsequenz muss man sich mit dem Konstruktivismus befassen, um die Basis zu verstehen¹⁸.“

Mag. Daniela Weitensfelder

Dieses Zitat bringt die Annahme zum Ausdruck, dass dem Konstruktivismus eine Schlüsselrolle in der Diskussion über Lernerautonomie zukommt. Tatsächlich fällt es schwer, konstruktivistisch geprägten Sichtweisen im Rahmen der Autonomie aus dem Weg gehen zu können. Ein klarer Zugang zu diesem Paradigma gestaltet sich jedoch insofern als problematisch, als es über den radikalen Konstruktivismus und seine Weiterentwicklung in anderen Wissenschaftsdisziplinen eine Fülle an Literatur gibt, die kaum überschaubar ist. Außerdem erschweren die oftmals gegensätzlichen Ansätze, unpräzisen Definitionen, unzureichenden Abgrenzungen und auch Widersprüche die

¹⁸ Dieses Zitat geht aus einem geführten Schriftverkehr zwischen Frau Mag. Daniela Weitensfelder (Probandin dieser Studie) und mir hervor. Sie war bereit an dieser Stelle namentlich erwähnt zu werden.

Festlegung eines klaren und prägnanten Fokus über dieses Fachgebiet. Aus diesem Grund erscheint es mir notwendig, sich zu Beginn dieses Kapitels mit den eigentlichen Wurzeln des radikalen Konstruktivismus zu beschäftigen – um so über die Kybernetik, die kognitive Entwicklungstheorie Piagets und die Kognitionsbiologie zu sprechen. Der nun folgende Überblick soll dazu dienen, einen Einblick in die Konstruktivismusdiskussion zu geben, um die daraus relevanten Erkenntnisse auf die für diese Studie relevante Perspektive des pädagogischen Konstruktivismus zu übertragen, der mit der Fragestellung dieser Arbeit im Zusammenhang steht. Im pädagogischen Konstruktivismus gilt es, die theoretischen Ansätze des Konstruktivismus auf den Bereich der Didaktik zu übertragen. In Kapitel 4.5. (Abschnitt A) werde ich erörtern, welche Auswirkungen dieser Ansatz auf das autonome Lernen hat, vorerst jedoch, um thematisch nicht vorzugreifen, bleiben wir noch bei der Entwicklungsgeschichte des radikalen Konstruktivismus, aus dem der pädagogische Konstruktivismus in späterer Folge hervorgegangen ist.

4.3. Der radikale Konstruktivismus und die Kognitionsbiologie

Wie einleitend erwähnt gestaltet sich die Konstruktivismusdiskussion angesichts ihres interdisziplinären Ansatzes und der Heterogenität in der Literatur als etwas verworren und undurchsichtig. Allgemein trifft jedoch zu, dass es sich um eine 'Kognitionstheorie' (Schmidt 1987:13) handelt, deren zentrale Fragestellung sich um die Wissensgewinnung dreht, die sich im Gehirn und nicht wie bisher angenommen über die Sinnesorgane vollzieht. Der Begriff des ‚Konstruktivismus‘ hat sich ursprünglich im naturwissenschaftlichen Rahmen der Biologie durch die Aufsätze von H.R. Maturanas in Zusammenarbeit mit F.J. Varela (vgl. Maturana, H.R. / Varela, F., 1975 / Maturana, H.R., 1970 / Maturana, H.R. / Varela, F. / Uribe, R., 1974) entwickelt. Der Konstruktivismus kann als Ergebnis eines interdisziplinären Diskurses über kybernetische Fragestellungen und die Intelligenzforschung betrachtet werden. Die als Konstruktivismustheorie bekannt gewordene und verbreitete Auffassung der Wissensaneignung geht, wie bereits erwähnt, in erster Linie auf H.R. Maturana zurück, der sich als Biologe speziell mit dem Phänomen der Kognition beschäftigte und dabei die Theorie des **radikalen Konstruktivismus** begründete. Seine neue Auffassung von Wahrnehmung und Wissensaneignung schlug auf andere Fachdisziplinen wie die

Biologie, die Neurophysiologie, die Philosophie und Psychologie, die Soziologie, die Sprach- und Literaturwissenschaft und auch auf die Pädagogik über - um stellvertretend die wichtigsten Disziplinen zu nennen. Der Begriff „Radikaler Konstruktivismus“ wurde auch vom Philosophen und Psychologen Ernst von Glasersfeld geprägt (vgl. Reinfried 1999:165) – und um zu einem Ende zu kommen: In welcher Form auch immer dieser Terminus auftrat bzw. auftritt, er löste und löst Diskussionen aus: So verlaublich z.B. Schmidts Kritik über den interdisziplinären Ansatz des Konstruktivismus: „Von einem Diskurs sollte hier eher als von einer einheitlichen Theorie gesprochen werden; denn der Radikale Konstruktivismus ist keine homogene Doktrin, sondern ein äußerst dynamischer interdisziplinärer Diskussionszusammenhang, ... [...]“ (Schmidt 1987:7).

Mit diesen einführenden Anmerkungen blieb eine genaue Definition über den Radikalen Konstruktivismus aus, und im Folgenden möchte ich mich dieser Frage stellen. Wie bereits angesprochen, betrachtete Maturana die Kognition aus dem Blickwinkel der Biologie, mit dem Ziel, Ergebnisse über das 'erfolgreiche Handeln' von lebenden Systemen zu erhalten: „Ich frage nicht nach Bedeutung, Information oder Wahrheit, sondern ich frage nach Mechanismen und Prozessen; ich stelle nicht die Frage, wie oder was wir wissen; sondern ich frage, was beim Erkennen vor sich geht“ (Maturana 1987:91). Nach Maturanas Auffassung ist das Gehirn Teil des kognitiven Nervensystems und hat keine direkte Verbindung zur Außenwelt. Wenn über das inhaltsneutrale Sinnesorgan ein „Bild“ aufgenommen wird, überschreibt ihm das Gehirn eine Bedeutung, die von Individuum zu Individuum variiert, denn mittels Sinnesrezeptoren werden dem Gehirn diese Bedeutungszuweisungen übertragen, d.h. sie übersetzen dem Gehirn die Ereignisse sozusagen in dessen 'Sprache', indem registrierte Impulse eine Bedeutung erhalten und als Informationen gespeichert werden. Im radikalen Konstruktivismus bedeutet dieser Vorgang, dass es sich beim Wahrgenommenen jedoch nicht um die tatsächliche Abbildung der Wirklichkeit handelt, sondern um eine Interpretation, eine Konstruktion.

Zunächst lässt sich die Perspektive des radikalen Konstruktivismus auf folgende Weise festhalten: Das Gehirn stellt ein funktional geschlossenes System dar, das jene Wirklichkeit abbildet, die vom Individuum „erlebt“ wird. Somit kommt es zum Ausschluss der absoluten Realität, denn die Wirklichkeit wird durch die 'eigene Sprache im Gehirn' erzeugt und da das Gehirn keinen direkten Kontakt zur Umwelt hat erhält es keine objektiven, sondern nur subjektive Daten, was in Folge zu einem

subjektiv konstruierten Abbild der Außenwelt führt. Daraus folgt die Annahme des radikalen Konstruktivismus, dass das Bild der Wirklichkeit auch subjektabhängig sein muss. Das Nervensystem wird als ein geschlossenes, strukturdeterminiertes System, das von *außen* nicht beeinflusst, sondern nur perturbiert werden kann, betrachtet (vgl. Schmidt 1987:11-21).

Auch der Begriff der *Autopoiese* wird mit dem radikalen Konstruktivismus von Maturana und Varela in Verbindung gebracht. Autopoiese wird von Varela folgendermaßen definiert: „Der Begriff der Autopoiese steht im Zentrum einer neuen Sicht auf biologische Phänomene; er drückt aus, dass die Mechanismen der Selbst-Erzeugung den Schlüssel für das Verständnis der Mannigfaltigkeit wie der Einzigartigkeit des Lebens liefern“ (Schmidt 1987:119). Nach Roth wird ‚Autopoiese‘ folgendermaßen definiert: „Ein autopoietisches System ist nach dieser Theorie ein System, das zirkulär die Komponenten produziert, aus denen es besteht, das sich also über die Herstellung seiner Bestandteile selbst herstellt und erhält“ (Schmidt 1987:258). Maturana und Varela haben in ihren biologischen und neurophysiologischen Studien die Ansätze der Selbstregulation und der Selbstorganisation zur Theorie der Autopoiese weiterentwickelt, um in Folge zur Auffassung zu gelangen, dass Lebewesen autopoietische Systeme sind (vgl. Maturana / Varela 1987:50).

Nach Varela lässt sich die Eigenschaft der Autonomie durch das Prinzip der ‚Selbst-Erzeugung‘ bei lebenden Systemen beweisen. ‚Autopoiese‘ bedeutet die kontinuierliche Selbst-Erzeugung durch die Interaktion der einzelnen Bestandteile innerhalb eines Systems, das sich als geschlossene Einheit nach außen hin abgrenzt und somit ein organisationelles geschlossenes System darstellt. Varela spricht hier von der „Geschlossenheitsthese“ (Schmidt 1987:124). Die organisationelle Geschlossenheit lässt sich mit dem Verweis auf drei biologische Systeme festhalten: das Zellsystem, das Immunsystem und das Nervensystem. Bei diesen Systemen treten die einzelnen Bestandteile, z.B. Moleküle, Neuronen oder Klonen von Lymphozyten, mit anderen Bestandteilen des Systems in Interaktion und erreichen dadurch den Zustand der organisationellen Geschlossenheit, durch das jedes autonome System gekennzeichnet ist (vgl. Schmidt 1987:124f). Somit stützt Varela sein Konzept der Autonomie auf die Mechanismen von biologischen Funktionen lebender Systeme. Autopoiese bedeutet organisationelle Geschlossenheit, was wiederum den Begriff der Autonomie gegenüber der Umwelt zum Ausdruck bringt, denn die Bestandteile eines autopoiesischen Systems

agieren in ihrer Interaktion ausschließlich untereinander und gewährleisten dadurch das weitere Bestehen ihres Systems.

Ich möchte auch darauf hinweisen, dass es sich beim Begriff der Autopoiese um einen umstrittenen Terminus handelt. Demnach wurde von Biologen kritisiert, dass das Gehirn nicht zur Selbstständigkeit konzipiert ist, vielmehr ist es auf Energie und Reize aus der Umwelt angewiesen. Auch Siebert (1994) verleiht seiner Kritik Ausdruck, und er vergleicht Energie und Reize mit Informationen von „außen“, auf denen Wissen erst nach deren Rezeption aufgebaut werden kann (vgl. Siebert 1994:42).

Kritik an der These Maturanas kommt auch von Gerhard Roth (1987), der das Problem darin verwurzelt sieht, dass Maturana die beiden Begriffe der „Autopoiese“ und der „Kognition“ praktisch als ein und dasselbe Phänomen betrachtet:

[...] es ist das Charakteristikum der Theorie Maturanas, dass er Autopoiese und Kognition mit denselben Begriffen bestimmt, ja beide Phänomene weitgehend in eins setzt. [...] ich will zeigen, dass man die spezifischen Leistungen des Gehirns als eines kognitiven Systems nur verstehen kann, wenn man begreift, dass es nicht wie ein autopoietisches System funktioniert. Der Prozess der Autopoiese des Organismus und der Prozess der selbstreferentiellen Erzeugung neuronaler Erregung im Nervensystem sind grundverschieden (nach Schmidt 1987:262).

Für Roth widerspricht sich die Auffassung, das Gehirn als kognitives System und gleichzeitig als autopoietisches System betrachten zu können.

Auch weitere Kritik gegenüber dem radikalen Konstruktivismus blieb nicht aus. So bezeichnet Bredella (1998) den radikalen Konstruktivismus sogar als einen „Reduktionismus“ (Bredella 1998:44) auf Grund seiner nur subjektiv-kognitiv erschließbaren Welt, und der daraus folgenden *weltfremden* Wirklichkeitskonstruktion. Bredella spricht dabei von „einer Missachtung der äußeren Welt“ (Bredella 1998:44). Diesem Begriff haftet die Kernaussage Bredellas an, dass nach der Theorie des radikalen Konstruktivismus immer nur ein Teil der Welt erkannt wird und der andere auf Grund der begrenzten subjektiven Wahrnehmung des Individuums unerkannt bleibt. Bredella zieht daraus die Konsequenz, auch das Lernen an sich in Frage zu stellen. Er nimmt auch eine Gegenposition zu Wolff (z.B. Wolff 2002) ein und betont, dass autonomes Lernen sich nicht mit der These rechtfertigen lasse, dass das Gehirn ein

semantisch geschlossenes System sei (vgl. Bredella 1998:37f). So ergibt sich bei Bredella eine eher skeptische und kritikreiche Vision des radikalen Konstruktivismus, und meine Literaturrecherche hat gezeigt, dass seine Meinung auch von weiteren Kritikern geteilt wird (u.a. von Ralf Nüse).

Abschließend lässt sich sagen, dass das Gedankengut des Radikalen Konstruktivismus vor allem auf neurowissenschaftlichen Prinzipien beruht, die den Organismus als ein autopoietisches System beschreiben. In der Diskussion über den Radikalen Konstruktivismus werden vor allem Namen wie Jean Piaget und Ernst von Glaserfeld im Bereich der Sprach- und Entwicklungspsychologie genannt, Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela gelten als Vertreter der biologischen Kognitionstheorie, auch Gerhard Roth oder Heinz von Foerster werden mit dem Konstruktivismus in Verbindung gebracht, um nur einige wichtige Vertreter zu nennen.

Als Zusammenfassung der in diesem Kapitel dargestellten Theorien und Überlegungen kann folgendes Fazit festgehalten werden, das gleichzeitig auch das zentrale Argument des radikalen Konstruktivismus ist:

Es gibt keine Konstruktion einer objektiven Wirklichkeit, sondern nur ein Abbild einer subjektiven Wirklichkeit, denn der objektive Zugang zur Welt ist dem Individuum als lebendes System verwehrt. Mit anderen Worten lässt sich von dieser These die Schlussfolgerung ableiten, dass der radikale Konstruktivismus von zwei Grundannahmen ausgeht: Die erste besagt, dass das Gehirn ein in sich geschlossenes, semantisches System sei, das nur die 'eigene Sprache' versteht, und die zweite Grundannahme basiert auf der Auffassung, dass somit die Umwelt von uns nicht objektiv erkannt werden kann und uns die tatsächliche Wirklichkeit kognitiv verwehrt bleibt.

4.4. Die Entwicklungstheorie Piagets und der epistemische Konstruktivismus

In der Wissenschaft ist es in der Konstruktivismusdiskussion nicht allein beim radikalen Konstruktivismus geblieben, sondern es haben sich daraus unterschiedliche Theorien und Ansätze entwickelt. So spricht man neben dem radikalen Konstruktivismus auch vom auf Jean Piaget zurückgehenden **epistemischen** Konstruktivismus, den ich nun etwas genauer vorstellen möchte.

Piaget beschäftigte sich mit dem Wissenserwerb und stellte Beobachtungen bei Kindern an, um deren Prozess der Wissensaneignung zu erforschen. In Zentrum seiner Forschungen stand also die Frage nach der *Erkenntnis*. Anhand seiner Forschungsergebnisse gelangte Piaget zu dem Ergebnis, dass der Evolutionsprozess mit der Entwicklung der Intelligenz gleichzusetzen sei. Zwei aus dieser These resultierende Termini, die eng mit Piaget verknüpft sind, sind die Begriffe der *Assimilation* und der *Akkomodation*.

Piaget ging von der Entwicklung des Kindes aus, um die seiner Auffassung nach existierende Evolution der Intelligenz nachweisen zu können. Da es sich bei einer Entwicklung immer um einen Prozess handelt, unterschied auch Piaget zwischen einem ursprünglichen und einem fortgeschrittenen Zustand der Intelligenzentwicklung. Im Anfangsstadium nimmt das Ich die eigenen Aktivitäten wahr und ordnet sich selbst in ein Universum ein, das sich aus „mobilen und plastischen Wahrnehmungsbildern“ (Piaget 1974:338) zusammensetzt. Die Wahrnehmung des Ich und der Außenwelt verläuft noch nicht bewusst und es gibt auch keine wahrgenommene Grenze zwischen dem Ich und der Außenwelt, da die Assimilation nur die eigenen Aktivitäten registriert. Das Universum kreist in diesem Zustand noch um den Egozentrismus.

Mit dem Wachstum des Kindes entwickelt sich parallel dazu auch die Intelligenz, und das Kind beginnt sich als ein aktives ICH-Objekt unter vielen anderen existierenden Objekten wahrzunehmen. Dieses ICH interpretiert das Universum als ein außerhalb seiner Person existierender Raum. Das Kind hat sich mit Hilfe seiner Intelligenz sein eigenes Weltbild aufgebaut, und in welcher Beziehung die Begriffe der Assimilation und der Akkomodation zu diesem Weltbild stehen, definiert Piaget wie folgt: „Die Assimilation ist konservativ und möchte die Umwelt dem Organismus so unterordnen, wie sie ist, während die Akkomodation Quelle von Veränderungen ist und den Organismus den sukzessiven Zwängen der Umwelt beugt“ (Piaget 1974:339). Piaget betont deren komplementäre Funktion, Assimilation und Akkomodation müssen zueinander immer in Interaktion stehen: „Die Assimilation und die Akkomodation sind also die beiden Pole einer Interaktion zwischen dem Organismus und der Umwelt“ (Piaget 1974:339). Die Intelligenz, so Piaget, beginnt mit „der Erkenntnis ihrer Interaktion und sie organisiert die Welt und sich selbst“ (Piaget 1974:341).

Mit anderen Worten formuliert wird in der Theorie Piagets die Intelligenz mit Anpassung und Organisation assoziiert. Durch Assimilation und Akkomodation adaptiert sich ein Subjekt an seine Umwelt, indem es Dingen bereits bestehende

Erfahrungen zuordnet, wodurch sich die bereits vorhandenen Strukturen ständig verändern und weiterentwickeln. Für diese Studie bedeutungstragende Inhalte sind demnach, dass erst durch die erfolgreiche Interaktion zwischen Assimilation und Akkomodation Intelligenz entstehen kann, denn nur auf diese Weise kommt es zur Weiterentwicklung von organisierten kognitiven Strukturen (vgl. Edelman 2000:144). Die Verbindung zwischen Piaget und den Konstruktivisten lässt sich unter dem Gesichtspunkt der Wissensaneignung in folgender Form verdeutlichen: Neues Verständnis kann nur dann aufgebaut werden, wenn Wissen durch kognitive Fähigkeiten (Denkkomplexe) neu konstruiert wird. Die neuen Wissenskonstruktionen ermöglichen die Anpassung an die Wirklichkeit, indem neue Erkenntnisse in das Vorwissen akkomodiert werden, was das Zurechtfinden in der Wirklichkeit garantiert (vgl. Dubs 1995:28).

Jean Piaget selbst interpretierte seine Forschungsergebnisse mit der Schlussfolgerung, dass der Lernprozess eines Lerner von seinem individuellen Wissen, also von seiner persönlichen kognitiven Fähigkeit, abhängig ist. Nach seiner Auffassung handelt es sich beim Lernen demnach um einen Konstruktionsprozess.

So steht der epistemische Konstruktivismus dem radikalen Konstruktivismus gegenüber. Er betont die bestehende Interaktion zwischen dem eigenen Wissen und der Umwelt.

Abschließend sei noch die Variante des **(radikalen) - gemäßigten Konstruktivismus** genannt, nach dessen Auffassung sich unser Wissen durch neue Wissenskonstruktionen ständig neu modifiziert. Während dieses Prozesses ordnen wir die neu rezipierten Informationen in unser Weltbild ein oder wir weisen sie zurück. Das heißt, beim Prozess des Wissenserwerbs wird neu Wahrgenommenes mit den Erfahrungen verglichen, die wir bereits gespeichert haben und die abrufbar sind. Jedes Individuum greift dabei auf seine persönlichen Wissenskonstruktionen (Erfahrungswissen) zurück und konstruiert die eigene Wirklichkeit subjektiv.

Wolff (2002) spricht hier auch von der Konstruktion einer konsensuellen, gesellschaftlich normierten Wirklichkeit, da auf bereits vorhandene Erfahrungen zurückgegriffen wird, die von uns mit denen von anderen Individuen verglichen werden (vgl. Wolff 2002:84).

Wie sich gezeigt hat, gestaltet sich die Konstruktivismusdiskussion tatsächlich nicht ganz einfach. Trotz allem, und das erscheint mir als besonders wichtig, kann auf ein gemeinsames Element verwiesen werden, das die Funktion eines gemeinsamen Nenners unter den unterschiedlichen Zugängen einnimmt: das Individuum. Allen Ansätzen ist gemein, dass das Individuum als ein kognitiv handelndes Wesen betrachtet wird, das sich sein Wissen nicht wie bislang angenommen über die Sinnesorgane aneignet, sondern über das Gehirn.

Man könnte die von mir nur teilweisen und in unvollständiger Form zur Erkenntnis gebrachten Theorien vertiefender ausführen, aber in dieser Studie findet vor allem die didaktische und pädagogische Perspektivierung ihre Berücksichtigung. Sie übernimmt einen Teil des wissenschaftlichen Rahmens der Forschungsfrage. Was der radikale und der pädagogische Konstruktivismus gemeinsam haben, ist die Tatsache, dass sie über den Begriff der Autonomie miteinander in Verbindung stehen.

4.5. *Der pädagogische Konstruktivismus*¹⁹ im Fremdsprachenunterricht

In dem vorangegangenen Kapitel habe ich versucht aufzuzeigen, in welchen Ansätzen bzw. Theorien der Konstruktivismus verwurzelt liegt.

Auch im Bildungsbereich hat dieses Paradigma Wellen geschlagen. Um uns der Fragestellung dieser Studie wieder einen Schritt zu nähern muss an dieser Stelle die Frage aufgeworfen werden, welche Auswirkungen der Konstruktivismus auf den Bereich der Pädagogik tatsächlich hatte bzw. hat. Im nun folgenden Kapitel wird versucht, auf diese einleitende Frage eine zufriedenstellende Antwort zu finden, und dafür ist es notwendig sich dem Bereich der Pädagogik aus der Perspektive des Konstruktivismus zu nähern.

Seit geraumer Zeit gibt es in der Sprachdidaktik neue Erkenntnisse, die sowohl in neuen Instrumentarien als auch in der Methodik visualisiert zu finden sind (GeR, ESP, moodle, e-learning, Anleitungen zur Selbstevaluation in Lehrwerken, Fernstudien, etc.). In Übereinstimmung zum radikalen Konstruktivismus wird auch im didaktischen Konstruktivismus das Individuum als ein strukturdeterminiertes System betrachtet, aber mehr in dem Sinne, dass verstärktes Augenmerk auf die interne kognitiv-emotionale Komponente geworfen wird. Die Wirklichkeit, die beim Lernen geschaffen wird, basiert

¹⁹ Dieser Terminus geht auf Siebert (2005) zurück

auf dem, was wir verstehen, weil wir es mental verknüpfen können. Lernen, Erkennen, Handeln, Wahrnehmen und Interpretieren sind alles Abläufe, die sehr eng miteinander verbunden sind. Der Wunsch nach Wissenserwerb wird hervorgerufen durch Neugier und Offenheit – Eigenschaften, die wir unser Leben lang behalten (sollten). Auf dieser Erkenntnis aufbauend wird deutlich, dass es sich beim Lernen um einen lebenslangen Prozess handelt, der sich nicht nur auf die Schulzeit beschränken darf, sondern die Wirklichkeitskonstruktion ist im eigentlichen Sinne ein wichtiger Bestandteil unseres alltäglichen Lebens (vgl. Siebert 2005:29–33). Und bereits hier spreche ich vom lebenslangen Lernen.

Während meiner Literaturrecherche bin ich auf einen Terminus gestoßen, der auf Siebert (2005) zurückgeht, und der meines Erachtens am besten den Zusammenhang zwischen Konstruktivismus und Lernen zum Ausdruck zu bringen vermag: Siebert bezeichnet das Lernen aus der konstruktivistischen Perspektive gesehenen als „**Pädagogischen Konstruktivismus**“. Wie bereits die Titulierung dieses Kapitels zeigt, habe ich aus dem soeben erläuterten Grund für diese Arbeit diesen Terminus von Siebert übernommen. Pädagogik und Konstruktivismus beschäftigen sich mit *Lernen* und der Erkenntnis der *Wirklichkeit*, wiederum zwei Begriffe, die an das handlungsorientierte Lernen erinnern und die auch in der Diskussion über autonomes Lernen eine wichtige Rolle spielen.

An dieser Stelle lässt sich auch wieder der Kreis zur Fragestellung dieser Arbeit im Zusammenhang mit der Lernerautonomie schließen. Bereits im Kapitel über die Autonomie im Fremdsprachenunterricht habe ich auf Littles konstruktivistisch geprägten Ansatz aufmerksam gemacht, der darauf basiert, das Lernen und die Wirklichkeit auf eine einheitliche Ebene bringen zu wollen (vgl. Abschnitt A, Kapitel 2.1). Untermauern lässt sich dieses Modell außerdem noch durch den Verweis auf Wolff (1994), der als ein Verfechter des konstruktivistisch geprägten Fremdsprachenunterrichts (vgl. Wolff, z.B. 1994) gilt. Er lehnt sich an die Theorie Littles (1994) an – nämlich einer realitätsnahen Interaktion in der Fremdsprache nachzukommen. Mit anderen Worten, nur durch die Schaffung von realen Sprachsituationen im schulischen Bereich kann Schul- und Handlungswissen ineinanderfließen (vgl. Wolff 1994:426f).

In den letzten Kapiteln über den Konstruktivismus habe ich die These herausgearbeitet, dass sich die Konstruktivisten auf die Gehirnforschung stützen, die besagt, dass Individuen autonom geschaffen sind. Und genau an diesem Punkt knüpft auch der

didaktische Konstruktivismus an, der jedoch vom radikalen Konstruktivismus insofern abweicht, indem er die These stärkt, dass Informationen von „außen“ zwar benötigt werden, aber dass die Verarbeitung des Informationsinputs vor allem an Vorwissen, Emotionen und körperliche Empfindungen geknüpft ist. Der pädagogische Konstruktivismus weicht vom Bild zurück, die Lehrperson in Form des alleinigen Wissensvermittlers im Lehr- und Lernprozess zu sehen. Der auf Piaget zurückgehende Terminus der Akkomodation wird nun auf das Rollenbild der Lehrperson im pädagogischen Konstruktivismus übertragen, bedeutet also nicht die frontale Wissensvermittlung durch die Lehrperson an den Lerner. Vielmehr trägt der konstruktivistische Pädagoge dazu bei, dem Lerner dazu zu verhelfen, neue Informationen in das Vorwissen zu integrieren. Dem Lerner wird auf diesem Wege die Möglichkeit gegeben, sich neues Verständnis selbst zu konstruieren, indem er eigene Einsichten gewinnt und neue Wissensschemata aufbauen kann (vgl. Dubs 1995:28).

Für die Lernenden bedeutet die Anwendung von konstruktivistischen Lernmethoden der Rückgriff auf ihre bereits vorhandenen Vorkenntnisse. Es geht somit darum, dass sie dazu befähigt sind, ihre persönliche Sprachlernbewusstheit für ihren Lernprozess effektiv zu nutzen (vgl. Vetter 2008:104). Lehrende können konstruktivistische Methoden im Fachunterricht umsetzen, indem sie den Lernern eine Lernumgebung zur Verfügung stellen, die es ihnen ermöglicht, persönlichen Interessen nachzugehen und dabei auf ihre Vorkenntnisse zurückzugreifen (vgl. Vetter 2008:107). Diese Art von Unterrichtsgestaltung zieht automatisch die Konsequenz nach sich, dass sich der Lehrende verstärkt in der Rolle des Lernbegleiters sieht (vgl. Vetter 2008:110). Auch bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien zeichnet sich die Tendenz ab, auf die neuen Anforderungen in der Didaktik einzugehen. Demnach versuchen die sogenannten neuen Prozessmaterialien (Vetter 2008:113) mit der Integration von Anleitungen zu Lern- und Arbeitstechniken, Strategien zum richtigen Gebrauch von Wörterbüchern oder Strategien und Techniken zur effektiven Verwendung der Fertigkeiten in der Fremdsprache einzugehen (vgl. Vetter 2008:113).

Nach meiner Auffassung erlangen konstruktivistisch geprägte Unterrichtsmethoden berechtigterweise im Fremdsprachenunterricht einen immer höheren Stellenwert, auch wenn sie sicherlich noch nicht durch alle Türen von Lehrenden gedrungen sind, was sich jedoch für einen fortschrittlich geführten Unterricht nicht vermeiden lassen wird. Mit dem Heranziehen eines Zitats von Vetter (2008) möchte ich an dieser Stelle in abschließender Form zeigen, dass ich in dieser Überzeugung mit den neuen

Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht konform gehe: „Grundsätze oder Prinzipien geben dem aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterricht neue Konturen und viele davon hängen eng mit der laufenden Konstruktivismusdebatte zusammen. Wenn die post-kommunikative Ära des Sprachunterrichts auch möglicherweise nicht das Etikett „konstruktivistisch“ tragen wird, so ist doch davon auszugehen, dass die Richtung der Entwicklung in der Zeit nach dem Paradigmenwechsel stark konstruktivistisch beeinflusst sein wird“ (Vetter 2008:115).

Als Zusammenfassung über die letzten Teilkapitel möchte ich festhalten, dass den gemäßigten und radikalen Überlegungen gemein ist, dass sie ‚Lernen‘ als einen gesteuerten Konstruktionsprozess verstehen, und sie den Lerner als zentrale Figur im Lernprozess in den Mittelpunkt rücken. Lernen erfolgt aus selbstorganisatorischen Gründen und kann nur in Eigenverantwortung durchgeführt werden. Von außen kann der Lerner nur angeregt, perturbiert werden, Siebert verweist dabei auf die epistemische Neugier und die Perturbation, die er folgendermaßen definiert: „Ein Schlüsselbegriff konstruktivistischer Pädagogik ist deshalb Perturbation: wer sich „stören“, irritieren, verunsichern lässt. Wer alles weiß, (oder zu wissen glaubt), ist nicht mehr lernfähig“ (Siebert 1994:34).

Die Brücke, die hier zum ESP geschlagen werden kann, ergibt sich m.E. am Ansatz der Motivation: das ESP soll als Instrumentarium den Lerner dazu motivieren, sich *perturbieren* zu lassen. Anders ausgedrückt, das Portfolio ist dazu da, den Lerner zur Selbstreflexion über seinen Lernprozess anzuregen, denn es ist in seiner Funktion lernbegleitend, um die Entwicklung von Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Individualisierung beim Lernen zu unterstützen. Es handelt sich um die Vermittlung von metakognitiven Strategien, die zum autonomen Lernen führen sollen.

5. Kognitive und metakognitive Prozesse beim Wissenserwerb

5.1. Der Einfluss kognitiver und metakognitiver Prozesse auf die Autonomie

Mit der Zielsetzung, den Zusammenhang des autonomen Lernens aufzuzeigen, habe ich bereits mehrmals auf die Bedeutung von kognitiven Prozessen bei der Wissensaneignung hingewiesen und in diesem Teilkapitel möchte ich dieses Fachgebiet nun behandeln. Der Begriff der Kognition lässt sich zurückführen auf das lateinische Wort 'cognitio', was so viel bedeutet wie *Kenntnis* oder *Erkenntnis*. Die kognitive Wissenschaft beschäftigt sich mit den intellektuellen Leistungen. Das Phänomen der Kognition kann von unterschiedlichen Disziplinen aus betrachtet werden, wie zum Beispiel durch die Neuropsychologie, die Linguistik oder die Kybernetik.

Dieses Kapitel soll zeigen, welche Relevanz die kognitive Psychologie in dieser Studie einnimmt. Die kognitive Psychologie beschäftigt sich mit den Fragen des Lernens, und auch ich setze mich in meiner Studie durch das Fokussieren auf das autonome Lernen mit einer speziellen Form des Lernens auseinander.

In Folge sollen Grundannahmen der Informationsverarbeitung aufgezeigt werden, die sowohl mit dem Konstruktivismus als auch mit der Form des autonomen Lernens in Zusammenhang stehen.

Unter Kognition versteht man jene Vorgänge, die beim Wissenserwerb auftreten, d.h. es handelt sich um Fähigkeiten, die der Mensch braucht, um die Welt im erkenntnistheoretischen Sinn zu verstehen. Diese geistigen Fähigkeiten können aufgeschlüsselt werden in Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Urteilen und Sprache. Bei der Informationsverarbeitung werden kognitive, subjektive Strukturen geschaffen, also mentale Konstruktionen und kein Abbild der Wirklichkeit (vgl. Edelmann 2000:113f).

Dieses strukturierte Wissen ist für das Erkennen von Zusammenhängen und das Vernetzen von Wissensinhalten erforderlich. Es lässt sich unterteilen in deklaratives Wissen (Begriffswissen), prozedurales Wissen (Erfahrungswissen) und in das Bedingungswissen (konditionales Wissen) (vgl. Dubs 1995:166).

Kognitive Systeme bestehen aus drei Ebenen: der Phylogenese, der Ontogenese und der Aktualgenese. Für den in dieser Studie zu diskutierenden Zusammenhang ist die Erkenntnis der Aktualgenese von Bedeutung, da sie sich mit dem Prozess der

Informationsbeschaffung auseinandersetzt. Eine interessante Theorie, die sich hier einordnen lässt, geht auf Strohner (1995) zurück: Wie bereits in Kapitel 4.1. dargelegt, projiziert er die Entstehung neuer Systeme auf den Bildungsbereich und unterscheidet zwischen Fremd- und Selbstorganisation. Der Prozess der Fremdorganisation charakterisiert sich in der Didaktik durch die Lehrperson, die sich „außen“ im System befindet und von dort aus Instruktionen an den Lerner erteilt. Dem gegenüber steht die Selbstorganisation mit dem Selbstbildnis eines Lerners, der dem Ansatz der Problemlösung autonom gegenüber tritt und dies ohne Beeinflussung von außen durchführt. Strohner hebt hervor, dass zwischen Selbst- und Fremdorganisation eine Verbindung hergestellt werden muss, er bezeichnet diese Kombination als kooperatives Problemlösesystem. Durch die Verbindung zwischen Lehrperson und Lerner kommt es somit zur Optimierung des Informationsbeschaffungsprozesses (vgl. Strohner 1995:177-195). Wenn ich den Ansatz Strohners auf das autonome Lernen übertrage, so beschäftigen wir uns hier mit Schlüsselwörtern wie der Fremdsteuerung, der Selbstorganisation und der Rolle der Lehrperson als Begleiter bei der Wissensaneignung.

Vom Bereich der Kognition lässt sich zur Metakognition überleiten, die in meiner Studie eine wichtige Position einnimmt. Im Folgenden werde ich erläutern, weshalb das Kapitel der Metakognition in dieser Arbeit seine Beachtung gefunden hat, d.h. ich möchte zeigen, in welcher Form eine Verbindung zwischen Metakognition und autonomem Lernen besteht bzw. hergestellt werden kann. Bevor ich jedoch diesen Konnex offen lege, erscheint es mir doch sinnvoll, vorerst noch auf der theoretischen Ebene zu bleiben, um die Metakognition als wissenschaftliches Konstrukt vorzustellen. Bei dem Versuch einer Definition von Metakognition stellt sich das Problem, dass auch in der Literatur nicht eindeutig hervorgeht, was genau unter diesem Begriff zu verstehen ist. Die Durchsicht der vorhandenen Literatur hat gezeigt, dass sich diese Definitionsdiskrepanzen auf Grund individueller Forschungskontexte und Forschungsziele ergeben. Über eine genaue Definition von Metakognition konnten sich die Forscher bis heute nicht einigen. Fest steht jedoch, dass erstmals in den 70er Jahren die Metakognition als wissenschaftlicher Forschungsgegenstand durch John H. Flavell und seine Erforschung des Metagedächtnisses zur Diskussion gestellt wurde (Flavell / Friedrichs / Hoyt, 1970 / Flavell 1971). Damals gelangte auch Flavell selbst zu keiner

eindeutigen Definition über Metakognition, vielmehr scheint es mir der Versuch einer Begriffsorientierung zu sein:

Gewöhnlich wird Metakognition als Wissen und Denken über kognitive Sachverhalte umschrieben. Ich bin jedoch überzeugt, dass man diesen Begriff durchaus sinnvoll auch über kognitive Sachverhalte hinausgehend auf alle psychologischen Sachverhalte ausdehnen könnte: [...] Ich halte es für schwierig, die bewusste Selbstkontrolle motorischer Abläufe als etwas völlig anderes von jenen Vorgängen zu unterscheiden, die gewöhnlich mit dem Begriff Metakognition bezeichnet werden (Flavell 1984:23).

In Anlehnung an Flavell analysierte auch Ann Brown metakognitive Vorgänge und gelangte zur Definition, dass Metakognition „mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun“ (Brown 1984:61) hat. Interessant dabei ist vor allem die Tatsache, dass es vor allem Brown war, die den Begriff der Metakognition mit dem Prozess des Lernens in Verbindung brachte: „Ich behaupte dagegen, [...], dass die Vorgänge, die seit kurzem die Bezeichnung ‚metakognitiv‘ tragen, für Lernen und Entwicklung eine zentrale Rolle spielen“ (Brown 1984:61). Auch bei Weinert (1984) stößt man auf eine Definition von metakognitiven Fähigkeiten, die als „Determinanten der individuellen Lernaktivität“ (Weinert 1984:13) ebenfalls mit dem Lernprozess gekoppelt sind.

Die soeben genannten drei Autoren wurden von mir herangezogen, um zu zeigen, dass es sich bei der Metakognition um eine Variable handelt, die eine Verbindung zum Lernprozess aufweist.

Wie ich bereits in den einführenden Anmerkungen in diesem Kapitel erwähnt habe, gibt es in der Literatur reichlich auffindbare Diskrepanzen in Definitionsdarlegungen, dennoch kristallisiert sich unter diesem Paket an Definitionsstrukturen eine gemeinsame Komponente heraus, nämlich Metakognition als das Wissen über kognitive Aktivitäten zu betrachten. Um wieder auf den Stellenwert der Metakognition in dieser Arbeit zurück zu kommen, werde ich in diesem Kapitel darlegen, dass die Beschäftigung mit Metakognition in Bezug auf die Fragestellung meiner Studie durchaus berechtigt ist, wie ich auch am Ende dieses Kapitels in Form einer Schlussfolgerung zeigen werde.

Mit Ausnahme von dem dargelegten theoretischen Grundumriss metakognitiver Themenschwerpunkte werde ich mich mit Metakognition mit dem Ziel beschäftigen, die Vernetzung zwischen dieser Disziplin und autonomem Lernen aufzeigen und begründen zu wollen. Da es außerdem wie bereits erwähnt eine Vielzahl von Definitionen über diese Thematik gibt, erscheint mir diese Abgrenzung auch als notwendig, um sich von anderen möglichen theoretischen Zugängen abzugrenzen. Mit anderen Worten, auf Grund der Fragestellung dieser Studie wird in dieser Arbeit der Bereich der Metakognition auf spezielle metakognitive Fähigkeiten untersucht werden, die als Lernstrategien auch in der Konzipierung des ESP 15+ verankert sind.

Um den Konnex zwischen Metakognition und autonomem Lernen verstehen zu können, ist vorerst eine kurze Auseinandersetzung mit einigen Grundkenntnissen des metakognitiven Wissenschaftsbereichs erforderlich. Erst nach dieser Diskussion erscheint es mir sinnvoll Komponenten aufzugreifen, die für das Forschungsinteresse dieser Studie von Bedeutung sind.

Das Ergebnis von Flavells Forschungen stellte ein Klassifikationsschema dar, das wie Flavell selbst eingestand, noch unausgereift war, ihm jedoch erlaubte, metakognitive Komponenten in zwei Hauptbereiche zu trennen: in metakognitives Wissen und metakognitive Empfindung²⁰ (vgl. Weinert 1984:23). Einen wichtigen Stellenwert nimmt in dieser Arbeit die Beschäftigung mit dem metakognitiven Wissen ein. Dieser Bereich wurde von Flavell durch die Konzeption einer Subebene erweitert, die sich wiederum in drei Kategorien unterteilt: Personen-, Aufgaben- und Strategievvariablen (vgl. Weinert 1984:24f). Personenvariablen beziehen sich auf das Wissen über Merkmale, die eine Person als denkenden Organismus charakterisieren. Die Aufgabenvariablen erschließen das Wissen über die bestehende Wechselwirkung, die zwischen der Art einer Aufgabe und der Aufgabenbewältigung besteht.

Die dritte und für diese Arbeit relevante Kategorie beinhaltet die so genannten **Strategievvariablen**, die sich beim Schema Flavells in kognitive und **metakognitive Strategien** unterteilen (vgl. Flavell 1984:25). Kognitive Strategien orientieren sich am Erreichen eines bestimmten (Zwischen)Ziels, metakognitive Strategien hingegen

²⁰ Letzterer Bereich stellt für diese Arbeit kein konkretes Forschungsinteresse dar, daher wird auf eine eingehende Auseinandersetzung verzichtet. Ich verweise auf die Definition Flavells, metakognitive Empfindungen als bewusste Empfindungen sowohl kognitiver als auch affektiver Art zu betrachten, die sich auf die eigenen geistigen Tätigkeiten beziehen (Weinert 1984:26).

beziehen sich auf *Handlungen* wie Planen, Überprüfen und Evaluieren oder wie es Flavell formuliert, „Gewissheit darüber zu erlangen, dass man das Ziel auch wirklich erreicht hat“ (Flavell 1984:25).

Brown spricht in diesem Zusammenhang von exekutiven Prozessen: *Planing, monitoring, testing, revising* und *evaluating* stellen fünf Komponenten metakognitiver Prozesse dar, welche die Exekutive, d.h. die zentrale Verarbeitungs- und Kontrollinstanz (vgl. Weinert 1984:32) der Informationsverarbeitung bilden. Nach Brown beinhaltet demnach die Steuerung des Lernens drei grundlegende Handlungen: die Aktivität des Planens, die Überwachung und die Ergebnisüberprüfung. Exekutive Prozesse zielen demnach auf die Analyse des kognitiven Wissens ab, indem sie über kognitive Aktivitäten eine Kontrollfunktion ausüben. In diesem Sinne ist autonomes Lernen für den Lerner nur dann möglich, wenn er über metakognitives Wissen verfügt. Dafür muss er auf metakognitive *Werkzeuge* zurückgreifen können, die sich in die nach Brown aufgelisteten Fähigkeiten gliedern: die Planung des Lernprozesses; die Analyse des Teilziels, um Lösungsstrategien verbessern zu können; die Ergebnisprüfung, um die Kompetenz über das jeweilige Lernthema kritisch zu reflektieren, und schließlich die Selbstevaluation über das erreichte Lernziel unter Berücksichtigung eventueller Strategieverbesserungen für zukünftige Lernschritte (vgl. Dubs 1995:248).

An dieser Stelle möchte ich präzisieren, was speziell in dieser Arbeit unter Metakognition verstanden wird. Metakognition wird in Anlehnung an Flavell und Brown definiert als das Wissen über die Selbstregulierung des Lernprozesses. Diese Steuerung über den eigenen Lernprozess setzt den Einsatz von metakognitiven Lernstrategien voraus, die sich manifestieren als die Kompetenz, den persönlichen Lernprozess selbst zu planen, zu analysieren und zu begleiten. Dieses Handlungsmuster, das sich aus diesen drei Kompetenzen des Planens, des Analysierens und des Evaluierens zusammensetzt, wird vom Lerner beim Arbeiten mit dem ESP verfolgt.

Aus diesem Grund lässt sich auch der Stellenwert der Metakognition in dieser Arbeit begründen. Im ESP treten Ansätze auf, die sich z.B. mit der Reflexion über erreichte Lernziele auseinandersetzen, oder die zur Selbstanalyse über die persönliche Kompetenz in einer sprachlichen Fertigkeit (z.B. Sprachenbiographie) anregen. Das ESP als Instrumentarium bietet dem Lerner viel Raum zur selbstständigen Planung, Begleitung und Evaluierung seines Lernprozesses (vgl. Abschnitt A, Kapitel 8). Im

Sprachenportfolio stößt man somit auf einen auf Flavell zurückgehenden Ansatz der Metakognition - die metakognitiven Strategien. Eine detaillierte Übersicht darüber, in welche Form Strategien der Metakognition im ESP zu finden sind, wird im Kapitel über das ESP und autonomes Lernen im Detail dargestellt werden (vgl. Abschnitt A, Kapitel 8). Kapitel 6 widmet sich nun der Diskussion über Lernstrategien mit Definitionsdarlegungen und Kategorisierungen, die für diese Arbeit als wesentlich zu betrachten sind, denn sowohl bei der Kognition als auch bei der Metakognition handelt es sich um Disziplinen, die sich in der Anwendung von Lernstrategien äußern.

6. Lernstrategien

6.1. Die Einordnung von Lernstrategien in den Forschungskontext

Bei Lernstrategien handelt es sich um Verarbeitungsstrategien, die auf kognitionspsychologischem Hintergrund beruhen und die zur Steuerung und Regulation des Lernprozesses beitragen. Sie übernehmen die Rolle eines kognitiven und metakognitiven Regulationssystems, indem sie in einem Wechselspiel den Lernprozess steuern, begleiten und wenn notwendig korrigieren. Im Zusammenhang zur Fragestellung dieser Arbeit sind in erster Linie metakognitive Verarbeitungsstrategien von Interesse, denn sie gehen auf das metakognitive Wissen und die exekutiven Prozesse zurück, die den Lernprozess begleiten, steuern und kontrollieren (vgl. Abschnitt A, Kapitel 5.1.). Metakognitive Lernstrategien orientieren sich am deklarativen Wissen über Verstehens- und Lernprozesse sowie am deklarativen Wissen über die persönlichen kognitiven Fähigkeiten, wie beispielsweise dem Wissen über das eigene Vorwissen oder dem Bewusstsein über individuelle Stärken und Schwächen beim Lernen (vgl. Schnotz 1994:206).

Auch wenn der Schwerpunkt des Interesses in dieser Studie auf den metakognitiven Lernstrategien liegt, so erachte ich es dennoch als elementaren Schritt in dieser Arbeit, einen allgemeinen Überblick über das Forschungsfeld der Lernstrategien zu bieten. Die Fülle an vorhandener Literatur über diese Thematik lässt erkennen, dass die wissenschaftliche Diskussion über Lernstrategien zu einem relativ dichten Netz an

Theorien und Klassifikationsschemata geführt hat. Bevor ich den Schwerpunkt auf metakognitive Strategien lenke, erscheint es mir auf Grund der so eben erwähnten Tatsache sinnvoll, bei der Behandlung dieser Thematik schrittweise vorzugehen. Es gilt, nicht nur zu veranschaulichen, wie in der wissenschaftlichen Diskussion das Konstrukt von Lernstrategien je nach Herangehensweise und theoretischer Perspektivierung variiert, sondern Lernstrategien auch als ein Konstrukt darzustellen, das sich auf breite wissenschaftliche Ergebnisse stützt. Mit Ausnahme der Erläuterung über erste Forschungsergebnisse im Bereich des Fremdsprachenerwerbs und in der kognitiven Psychologie tragen die folgenden Teilkapitel dazu bei, einen wissenschaftlichen Rahmen von Lernstrategien zu konstruieren, dessen Informationsinhalt für die empirische Studie in dieser Arbeit von Bedeutung ist.

6.2. Strategiebeobachtung beim Fremdsprachenerwerb

Erstmals wurden Lernstrategien im Zweitspracherwerb Mitte der siebziger Jahre von Rubin (1975) und Naiman u.a. (1978) erforscht, die Studenten bei ihren Sprachlernprozessen beobachteten. Das breit gefächerte Spektrum an wahrgenommenen Lernstrategien erforderte schließlich eine Gliederung, wie sie z.B. von Rubin (1981) in direkte (clarification/verification, monitoring, memorization, guessing/inductive reasoning, and practice²¹) und indirekte Strategien (creating practice opportunities and using production tricks such as communication strategies²²) getroffen wurde. Naimans (1978) Modell stimmt mit dem von Rubin (1981) in dem Punkt überein, dass auch sein Modell eine Unterteilung in direkte und indirekte Strategien aufweist. Vergleicht man jedoch beide Modelle, so wird ersichtlich, dass z.B. bei Naiman direkte Strategien nicht kongruent mit denen von Rubin definiert werden.

Direkte Strategien nach Naiman gliedern sich in die folgenden fünf Hauptkategorien:

1. active task approach
2. realization of language as a system
3. realization of language as a means of communication and interaction

²¹ nach O'Malley & Chamot 1990:3

²² nach O'Malley & Chamot 1990:3

4. management of affective demands
5. monitoring of second language performance (vgl. O'Malley / Chamot 1990:4)

Naimans Modell fasst fünf Eigenschaften zusammen, die seines Erachtens den erfolgreichen Fremdsprachenlerner charakterisieren. Von Bedeutung dabei ist, dass es sich nach der Auffassung Naimans um Strategien handelt, die im Unterricht vermittelbar sind (vgl. O'Malley / Chamot 1990:6f).

Allein der Vergleich dieser beiden Modelle von Rubin und Naiman lässt erkennen, dass bereits zum Zeitpunkt jener Studien unterschiedliche Ausprägungen und Definitionen von Lernstrategien ausgemacht werden konnten, die es erschwerten, eine homogene Definition festzulegen. Hierbei handelt es sich um ein Phänomen, das auch in der weiteren wissenschaftlichen Diskussion bis heute nicht einheitlich gelöst werden konnte, denn die Vielzahl an Lernstrategien, wie sie beim Lernprozess auftreten, erschwert zusätzlich die Festlegung eines Konsenses.

Ein zweites wissenschaftliches Feld, das sich abseits der Sprachwissenschaft mit der Erforschung von Lernstrategien beschäftigte, war die kognitive Psychologie.

6.3. Strategiebeobachtung in der Kognitiven Psychologie

Bei der kognitiven Psychologie handelt es sich um einen Bereich, der sich mit der Fragestellung dieser Arbeit verschränken lässt, denn in dieser Disziplin werden, wie bereits in Kapitel 5 beschrieben, Lernstrategien als exekutive Fertigkeiten betrachtet (vgl. O'Malley / Chamot 1990:8). Es handelt sich hierbei um die Erforschung von Lernstrategien und deren Auswirkung auf das *Lernverhalten*, wie es z.B. von Brown u.a. (1983) untersucht wurde (vgl. O'Malley / Chamot 1990:5).

Die bereits erwähnten Untersuchungen von Rubin und Naiman über Lernstrategien brachten nicht nur für die Sprachwissenschaft bedeutende Erkenntnisse hervor. Es zeigte sich, dass beide Forscher Ergebnisse erzielt hatten, die sie dazu bewogen, ihre Konzentration auf ein spezielles Kriterium zu lenken: die Ergebnisse ließen die Vermutung zu, dass die Strategieverwendung von gewissen Faktoren der kognitiven Psychologie abhängig sei: „The primary strategies were found to be common to all good

language learners interviewed, whereas the secondary strategies were represented only in some of the good learners“ (nach O’Malley / Chamot 1990:6). Weiterführende Untersuchungen zeigten schließlich, dass es sich bei den *secondary strategies* u.a. um kognitionspsychologische Faktoren handelt wie z.B. die Motivation oder die Einstellung zum Lernprozess. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, verzichte ich auf eine detaillierte Ausarbeitung solcher Variablen und beschränke mich mit dem Verweis auf z.B. Neuner-Anfindsen (2005:133-142) oder Wildenauer-Józsa (2005:77-85) wo eine detailliert ausgearbeitete Darstellung von Faktoren jener Art erstellt wurde.

Nach diesem zusammenfassenden Rückblick auf die Anfänge der Strategiediskussion in der Kognitionspsychologie sollen nun Lernstrategien unter der Perspektive ihrer vielfältigen Ausprägungen in der Wissenschaft zum Thema gemacht werden.

6.4. Ein Forschungsbericht über inkompatible Theorien

6.4.1. Lernstrategien oder Lernerstrategien?

Abhängig von der jeweiligen Titulierung und der theoretischen Fundierung wird in der Literatur entweder von Lern- oder Lernerstrategien gesprochen. Nach umfassender Literaturrecherche über Lernstrategien wage ich, vorsichtig formuliert, zu behaupten, dass es sich bei der vorherrschenden Variante um den Begriff „Lernstrategien“ handelt. Einführend möchte ich an dieser Stelle die Frage aufwerfen, ob sich die beiden Begriffe – Lernstrategie und Lernerstrategie - gegenseitig ausschließen müssen? In der Titulierung dieses (Unter)Kapitels habe ich aus diesem Grund diese beiden Bezeichnungen zueinander in Frage gestellt. Ob das wirklich nötig ist, möchte ich im Folgenden versuchen zu klären. Autonomes Lernen basiert u.a. auf dem Vorsatz, dem Lerner als individuelle Lern(er)persönlichkeit mehr Raum zu geben, um eigene Entscheidungen bei seinem Lernprozess treffen zu können. Ich bin zu der Auffassung gelangt, dass sich dieser Ansatz auch auf das Konstrukt von Lern(er)strategien übertragen lässt, indem der Blickpunkt ebenfalls speziell auf die Lernerpersönlichkeit gerichtet wird. Dieses Vorgehen lässt sich durch Anlehnung an den Konstruktivismus begründen, wo der Lerner bei der Wissensvermittlung im Zentrum steht. Von dieser Positionierung aus übernimmt der Lerner jedoch auch die Rolle des Lernstrategen, der Lernstrategien kompetent und zielgerichtet beim Lernprozess einsetzt. Folgt man

diesem Bild, so lässt sich festhalten, dass Lernstrategien und Lernerstrategien nicht voneinander trennbar sind, denn sie beide gehen schließlich auf eine Gemeinsamkeit zurück - den Lerner.

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass es sich bei Lernstrategien oder Lernerstrategien nicht um zwei Termini handelt, die sich gegenseitig ausschließen bzw. zueinander in Konkurrenz stehen müssen. Die unterschiedliche Anwendung beider Begriffe ist meiner Meinung nach nur sinnvoll, wenn man bei der Diskussion über Lern(er)strategien entweder die Strategien hervorhebt, die das Lernverhalten des Lerners charakterisieren, oder nach der Philosophie des Konstruktivismus speziell die Persönlichkeit des Lerners hervorgehoben werden soll.

Das Konstrukt von Lernstrategien unterliegt in dieser Arbeit nicht einer funktionalen Fragestellung, d.h. es wird nicht der Frage nachgegangen, unter welchen *Vorraussetzungen* und *Bedingungen* Strategien vom Lerner wie angewendet werden. Vielmehr positioniert sich der Ausgangspunkt meiner Forschungsfrage an einer anderen Stelle: In meinem Forschungsinteresse stehen die *Auswirkungen* von Lernstrategien auf das Lernverhalten. Es soll untersucht werden, ob durch den Einsatz von Lernstrategien das Lernverhalten insofern beeinflusst werden kann, dass der Lerner erfolgreich zum autonomen Lernen geführt wird. Abgesehen von dieser Begründung möchte ich rund um den Themenkreis von Lernstrategien auch die Rolle der Lehrenden nicht vergessen, denn sie stellen bei der Vermittlung von Lernstrategien ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Lerner und dessen Befähigung zum autonomen Lernen dar, und sie übernehmen m.E. eine aktive Rolle im Lehr- und Lernprozess. Angesichts der dargelegten Argumente entscheide ich mich in dieser Arbeit für den Begriff „Lernstrategien“.

6.4.2. Definitionen zum Begriff Lernstrategie

Nach diesem einführenden Überblick der letzten Teilkapitel über Lernstrategien wird in diesem Abschnitt der konkreten Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionsansätzen von Lernstrategien nachgekommen. Ziel ist es, die Komplexität dieses Bereichs darzustellen und darauf aufbauend einzelne Elemente unterschiedlicher Definitionen herauszugreifen, deren Diskussion bzw. Darlegung für das Verständnis dieser Arbeit von Bedeutung ist.

Zur Definition des Begriffs ‚Strategie‘ gibt es in der Forschungsliteratur unterschiedliche Haltungen, eine Tatsache, die z.B. auch bei Wenden (1987) nicht unbeachtet bleibt:

A few words also need to be added about the term „strategy“. In the literature, strategies have been referred to as „techniques“, „tactics“, „potentially conscious plans“, „consciously employed operations“, „learning skills, basic skills, functional skills“, „cognitive abilities“, „language processing strategies“, „problem solving procedures“. These multiple designations point to the elusive nature of the term (Wenden 1987:7).

Als Einführung möchte ich mich auf Zimmermann berufen, der zur Strategiebegriffsdiskussion drei unterschiedliche Definitionen heranzieht, um sie primär aus deren Blickwinkel zu betrachten und sekundär zu klassifizieren, in welcher Form sich diese Definitionen dem Begriff Lernstrategie genähert haben.

Lernstrategieklassifikation nach Zimmermann:

Definitionstyp 1: Lernstrategien werden als Handlung interpretiert:

„Eine Strategie ist eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Lernerstrategien sind demnach Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“ (vgl. Friedrich / Mandl 1992:6).

„Lernstrategien sind also Aktivitäten, die Lerner mit dem Ziel ausüben, ihre fremdsprachliche Kompetenz zu erweitern“ (vgl. Edmondson / House 1993: 220²³).

Definitionstyp 2: Lernstrategien werden als (Teil)Elemente einer Handlung bzw. als „Bestandteile von Planungsprozessen/ Plänen“ oder „Entscheidungsregeln“ definiert:

Eine Strategie ist eine „Entscheidungsregel“, die situationsabhängig einzelne Handlungsalternativen oder Handlungsfolgen auswählt, durch die neue Zustände oder Zustandsfolgen erzeugt werden können. Die Herausbildung von Strategie ist an Hypothesen gebunden, die immer dann entstehen, wenn Anforderungssituationen vorliegen, die mit dem verfügbaren Kenntnisstand nicht direkt bewältigt werden können. Die

²³ nach Zimmermann 1997:96

Strategie ist dann das durch eine Hypothese induzierte Handlungsprogramm, das durch die bei seiner Realisierung gewonnene Information zur Bestätigung, Korrektur oder Verwerfung der Hypothese beiträgt²⁴.

Es werden von Zimmermann noch zwei weitere Autoren genannt, die sich in diesen Kategorietypp von Definition einordnen lassen: dabei handelt es sich um Lompscher (1992:95) und Faerch / Kasper (1984:28)²⁵.

Definitionstyp 3: Lernstrategien werden in Zusammenhang mit Sprachlernverhaltensweisen, deklarativem und prozeduralem Wissen über Strategien verstanden:

First of all, the term ‚learner strategy‘ refers to language learning behaviors learner actually engage in to learn and regulate the learning of a second language. Secondly, the term ‚learner strategies‘ refers to what learners know about the strategies they use, i.e. their strategic knowledge. Finally, the term, ‚learner strategy‘ refers to what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use, e.g. what personal factors facilitate L2 learning. (...) It is assumed that this knowledge may influence a learner’s choice of strategy (Wenden 1987:7).

Zimmermann wirft als berechtigtes Fazit aus diesen Kategorisierungen die Frage nach dem fehlenden Konsens auf, denn seines Erachtens führt die hohe Zahl an Definitionen zu konfusen Widersprüchen und konzeptionellen Unschärfen.

Das Heranziehen von Zimmermanns Definitionskategorisierung erschien mir als Einführung zur Strategiediskussion geeignet, da sie das kaum überschaubare wissenschaftliche Feld, in dem sich das Konstrukt von Lernstrategien ansiedelt, veranschaulicht. Bei diesem Schema wird außerdem ersichtlich, dass sich je nach Zugangsperspektiven und Akzentuierungen die jeweiligen Definitionen begründen lassen, wodurch ihnen wissenschaftliche Berechtigung zuteil wird. Die Vielschichtigkeit des Gegenstandsbereiches zeigt sich v.a. durch die Vielzahl an Definitionen – eine wichtige Begründung, weshalb es bis heute keine einheitliche

²⁴ nach Zimmermann 1997:97

²⁵ nach Zimmermann 1997:96

Theorie und damit auch keine eindeutige Definition von Lernstrategien gibt. Um im wissenschaftstheoretischen Rahmen dieser Arbeit zu bleiben werde ich im Folgenden zwar unterschiedliche Ansätze zu Lernstrategien aufzeigen, mich jedoch darauf beschränken, nur auf Definitionen einzugehen, die für die weitere Auseinandersetzung von Lernstrategien in dieser Arbeit von Bedeutung sind. Im Anschluss daran lenke ich den Schwerpunkt auf das Lernstrategie-Modell von Oxford (Oxford 1990), deren Taxonomie von mir herangezogen wird, um eine Verbindung zur Forschungsfrage und zum ESP aufzuzeigen. (vgl. Abschnitt A, Kapitel 8). Als Schlussfolgerung daraus präzisiere ich schließlich die Definition, auf der diese Studie basiert.

„Strategien“ werden z.B. bei Grotjahn (1997) definiert als **„Teilmenge von (mental)en Prozessen“** (Grotjahn 1997:51) mit der Akzentuierung auf die Bedingung, dass der mentale Prozess nur dann als strategisch gilt, wenn „der Prozess bei der Bearbeitung einer Aufgabe optional (fakultativ) ist“ (Grotjahn 1997:51). Somit lässt sich auch Grotjahns Modell von Lernstrategien in die zweite von Zimmermann konstruierte Gliederung einordnen, wo Strategien als (Teil)Elemente einer Handlung bzw. von Planungsprozessen betrachtet werden. Optionalität bedeutet nach Grotjahn, dass es sich bei Prozessen, die auch nicht bewusst ablaufen, um Strategien handeln kann (vgl. Grotjahn 1997:51).

Um einen Vergleich mit einem andern Modell anzustreben, ziehe ich an dieser Stelle die Definition von Wenden (1987) heran, wo der Begriff von Lernstrategien auch die Integration von Variablen beinhaltet, die sich auf den Lernprozess, die Lernorganisation und das kognitive und metakognitive Wissen des Lernalers beziehen (vgl. Wenden 1987: 6f). Von Wenden (1987) werden sechs Merkmale angeführt, die ihrer Meinung nach als Charakteristika von Strategien bezeichnet werden können:

1. strategies refer to specific actions or techniques (Wenden 1987: 7)
2. some of these actions will be observable and others will not be observable (Wenden 1987:7)
3. strategies are problem oriented (Wenden 1987:7)
4. strategies will be used to refer to languages learning behaviours that contribute directly to learning, and that contribute indirectly to learning (Wenden 1987:8)

5. strategies can become automatized and remain below consciousness or potentially conscious (Wenden 1987:8)
6. strategies are behaviours that are amenable to change (Wenden 1987:8).

Von Wenden wird die Variable der Automatisierbarkeit von Lernstrategien aufgeworfen, „strategies can become automatized“ (Wenden 1987:8). Hierbei handelt es sich um ein Kriterium, das häufig in der Diskussion über Lernstrategien thematisiert wird (u.a. in Bimmel / Rampillon 2000).

Abschließend möchte ich noch das Klassifikationsschema von O'Malley und Chamot (1990) aufgreifen, da in diesem Modell der für diese Arbeit relevante Bereich konkret erwähnt wird. Bei O'Malley und Chamot stößt man auf eine Unterteilung von Strategien:

1. metakognitive Strategien:
Sie umfassen den Prozess des Planens, des Überwachens und der Evaluation.
2. kognitive Strategien:
Sie sind direkt an der Informationsverarbeitung beteiligt und werden konkret für die zu bewältigende Lernaufgabe eingesetzt, z.B. durch das Notieren von Notizen oder das Ausarbeiten von Schlüsselinformationen, etc. (vgl. O'Malley / Chamot 1990:44f).
3. soziale Strategien:
Sie bestimmen den Grad der sozialen Kompetenz des Lernalters (z.B. der Austausch mit anderen Lernenden, der Kontakt mit der Lehrperson) (vgl. O'Malley / Chamot 1990:45²⁶).

Den Kern dieser Arbeit stellt der Bereich von metakognitiven Strategien dar. Bevor einer detaillierten Auseinandersetzung mit metakognitiven Strategien nachgegangen wird, erscheint es mir angesichts der komplexen Ausgangslage erforderlich, vorerst eine begriffliche Zuordnung vorzunehmen, die bislang noch unthematisiert geblieben ist: So spricht z.B. Grotjahn (1997) von Techniken, Wenden (1987) wiederum verwendet Bezeichnungen wie „specifications or techniques“. Wird nun von Lernstrategien oder

²⁶ Eine detaillierte Untergliederung der drei Teilbereiche findet sich in O'Malley / Chamot 1990:44-46

Lerntechniken gesprochen? Und können Lernstrategien kategorisiert werden? Diese Fragen sollen im nächsten Abschnitt weiter verfolgt werden.

6.4.3. Lernstrategien oder Lerntechniken?

Um zur Klärung der zwei aufgeworfenen Fragen beizutragen, möchte ich dieses Teilkapitel mit dem Verweis auf eine andere Zugangsweise zu Lernstrategien, so wie sie von Bimmel und Rampillon vorgenommen wird, beginnen. Bei Bimmel und Rampillon (2000) werden Lernstrategien definiert als „ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“. Beide Autoren subsumieren dieser Definition drei weitere Merkmale:

1. Lernstrategien sind als Plan des Lernenden zu verstehen, der sich aus konstantem Üben und Anwenden zusammensetzt, um als Endziel die Automatisierung von Lernstrategien zu erreichen.
2. Zur Erreichung des Lernziels werden Lernstrategien auch in Form von mentalen Handlungen eingesetzt.
3. Dem Einsatz von Lernstrategien geht eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernziel voran (vgl. Bimmel / Rampillon 2000:53).

Stellt man Punkt 1 Punkt 2 oder Punkt 3 gegenüber, so kann auf ein Problem aufmerksam gemacht werden, das u.a. auch von Wenden oder Oxford angesprochen wird (vgl. Wenden 1987:7 / oder vgl. Oxford 1990:7). Nicht von allen Autoren wird eine Unterscheidung zwischen *Lernstrategien* und *Lerntechniken* getroffen. Bei Bimmel und Rampillon wird auf diese mangelnde theoretische Abgrenzung zwar hingewiesen (Bimmel / Rampillon 2000:54), sie begründen jedoch ihre Gleichsetzung dieser beiden Begriffe mit dem Argument, dass ihrer Ansicht nach keine klare Grenze zwischen Lerntechniken und Lernstrategien gezogen werden kann: „Wir sind der Meinung, dass diese Abgrenzung zwischen Lerntechniken und Lernstrategien schwierig ist und verwenden deshalb nur den Begriff Lernstrategien“ (vgl. Bimmel / Rampillon, 2000:54). M.E. liegt die Wurzel dieser Schwierigkeit darin, dass in diesem Fall auf kein tragfähiges Konzept zur präzisen Unterteilung zwischen kognitiven und metakognitiven Aktivitäten verwiesen werden kann. Folgt man jedoch anderen Autoren, so verläuft diese Grenze zwischen Lerntechniken und Lernstrategien längst nicht so fließend, wie

sie uns Rampillon und Bimmel glauben lassen möchten. Hier seien stellvertretend zwei Autoren genannt, deren Forschungsergebnisse zu einer Unterteilung in Lerntechniken und Lernstrategien geführt haben, indem sie kognitive und metakognitive Aspekte in ihre Überlegungen miteinbezogen haben: Derry (1990) spricht von geistigen Fähigkeiten (wie z.B. dem Erfassen von wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen eines Objekts), die dem Bereich der Kognition zuzuordnen sind. Laut Derry handelt es sich hierbei um die Ebene der Kognition, wo mentale Techniken angesiedelt sind, „die in eine Strategie integriert werden, um das jeweilige Ziel zu erreichen“ (Derry 1990:348²⁷).

Schnotz (1994) ordnet Lernstrategien immer einen technischen Aspekt zu, „der in der Aktivierung bestimmter exekutiver Prozeduren besteht“ (Schnotz 1994:293²⁸). Es konnte somit der Nachweis erbracht werden, dass der Auffassung Bimmels und Rampillons eine Reihe von Autoren gegenüber steht, die bei ihrem Zugang zu Lernstrategien unter Berücksichtigung von kognitiven und metakognitiven Komponenten zu einer Differenzierung zwischen Lerntechniken und Lernstrategien gelangt sind. So handelt es sich z.B. bei der **Überprüfung** eines Lernziels um eine Lernstrategie, die mit metakognitiven Fertigkeiten in Zusammenhang steht. Die untergeordnete Schiene setzt sich aus den einzelnen Lerntechniken zusammen, welche die Ebene der kognitiven Strategien bilden. Schematisch stelle ich diesen Ansatz wie folgt dar:

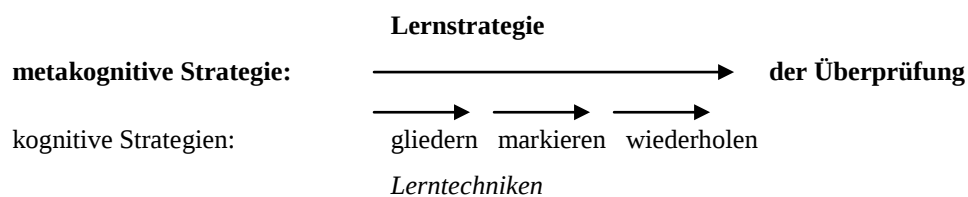


Abbildung 12: Differenzierung zwischen Lernstrategien und Lerntechniken

Auch ich fasse Lernstrategien in dieser Arbeit als übergeordnete Komponenten im hierarchischen Prozess bei der Erreichung eines Lernziels auf, Lerntechniken übernehmen hingegen die Rolle von Lernschritten oder Bausteinen, aus denen sich die Lernstrategie konzipiert. Lerntechniken können nach dieser Definition als Teilhandlungen(en) klassifiziert werden, die nur als gesamtes Gefüge die tatsächliche

²⁷ nach Bimmel / Rampillon 2000:99

²⁸ nach Bimmel / Rampillon 2000:99

Lernstrategie ausmachen. Es handelt sich hierbei um lerntechnische Fertigkeiten, die für die Beherrschung der Lernstrategie erforderlich sind (vgl. z.B. auch Friedrich / Mandl 1992:6).

6.5. Kategorisierung von Strategien

Um den Hauptgedanken dieser Arbeit wieder hervorzuheben, der sich um den Bereich von metakognitiven Strategien dreht, nehme ich nun eine Kategorisierung von Strategien vor. Wie bereits einführend im Kapitel über Lernstrategien erwähnt, fällt es auf Grund der konkurrierenden Definitionen von Lernstrategien schwer, den Überblick zu bewahren. Auch wenn die Definitionsdebatte in der Wissenschaft zu keinem eindeutigen Ergebnis gelangt ist, so lässt sich zumindest eine Kategorisierung von Strategien treffen. Ich möchte an dieser Stelle auf das vierstufige Kategoriensystem von Friedrich und Mandl (1992) verweisen:

Stufe 1: Allgemeine und spezifische Lern- und Denkstrategien

Allgemeine und spezifische Lern- und Denkstrategien werden nach ihren Einsatzmöglichkeiten klassifiziert, was zu einer systematischen Gliederung in „situationsübergreifende, allgemeine Strategien“ (Friedrich / Mandl 1992:10) (z.B. Stützstrategien, Suchstrategien), „Strategien mit hohem Allgemeinheitsgrad“ (Friedrich / Mandl 1992:10) (z.B. Verstehensstrategien von Texten) und „hochspezifische Strategien“ (Friedrich / Mandl 1992:11) führt. Letztgenannte Kategorie umschließt z.B. die Anwendung von Abkürzungsstrategien für sog. Inversionsaufgaben im Rechenunterricht (vgl. Stern 1992:99-122).

Stufe 2: Beschreibung von Lern- und Denkstrategien nach ihrer Funktion für den Prozess der Informationsverarbeitung. In Anlehnung an Weinstein und Mayer (1986) werden von Friedrich und Mandl Lernstrategien unterteilt in:

Wiederholungsstrategien	aktives Memorieren von (neuen) Informationen
Elaborationsstrategien	dienen zur Integration neuen Wissens in bereits bestehende kognitive Strukturen
Organisationsstrategien	Gliederung von Informationen in größere Sinneinheiten

Kontrollstrategien	auch metakognitive oder exekutive Strategien genannt, die zur Überwachung des Lernprozesses eingesetzt werden
--------------------	---

Tabelle 3: Lern- und Denkstrategien (vgl. Friedrich / Mandel 1992:11)

Stufe 3: Mikro- und Makrostrategien:

Anbei handelt es sich um Strategien, die sich am zeitlichen Kriterium des Informationsverarbeitungsprozesses orientieren. Die Spannweite umfasst je nach zeitlicher Erstreckung des Prozesses die Mikro-, Meso- oder Makroebene. (Friedrich / Mandel 1992:15)

Auch wenn die vierte Kategorie von mir an letzter Stelle genannt wird, so bildet sie trotzdem in dieser Arbeit das Kernelement.

Stufe 4: Primär- und Stützstrategien:

Die Unterscheidung zwischen Primär- und Stützstrategien lässt sich nach dem Kriterium des Einflusses von Strategien treffen, den sie auf den Informationsverarbeitungsprozess entweder *direkt* oder *indirekt* ausüben.

Primärstrategien	beeinflussen den Informationsverarbeitungsprozess direkt indem sie dazu beitragen, dass die neu eingehenden Informationen besser im Gedächtnis verankert werden, sei es z.B. durch die Zusammenfassung von Texten oder das Arbeiten mit Schlüsselwörtern. Primärstrategien bilden sozusagen eine Brücke zwischen Lerner und Lehrstoff.
Stützstrategien	beziehen sich auf das Verhältnis zwischen Lerner und Lernprozess. Es handelt sich hierbei um Strategien, die den Lernprozess indirekt durch Motivation, Steuerung oder Kontrolle beeinflussen.

Tabelle 4: Primär- und Stützstrategien (vgl. Friedrich / Mandel 1992:8-9)

Abgesehen von der umfassenden Kategorisierung so wie sie von Friedrich und Mandel getroffen wird lässt sich als gemeinsames Kriterium in der Literatur die Unterteilung zwischen **direkten** und **indirekten** Strategien eruieren. Diese Gliederung wird u.a. auch

von Bimmel und Rampillon (2000) getroffen, wo die direkten Lernstrategien Gedächtnisstrategien (Bimmel / Rampillon 2000:66) und Sprachverarbeitungsstrategien (Bimmel / Rampillon 2000:69) umfassen. Dieser Bereich ist jedoch für diese Arbeit wenig relevant und aus diesem Grund werde ich diesen Typ von Lernstrategien nicht im Detail betrachten. Auch wenn ich in Bezug auf die Definition über Lerntechniken und Lernstrategien nicht mit der Auffassung Bimmels und Rampillons übereinstimme (vgl. Abschnitt A, Kapitel 6.4.3.), so erscheint mir ihre Definition von indirekten Lernstrategien als durchaus tragfähiges Gerüst. Die Bezugnahme zur Auflistung von indirekten Lernstrategien nach Bimmel und Rampillon (2000) erscheint mir relevant, da wir auch in Relation zum ESP 15+ auf diese Form von Lernstrategien treffen werden. Somit ergibt sich folgende Darlegung von indirekten Lernstrategien, die ich an dieser Stelle wiedergebe:

Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens

Sich auf das eigene Lernen konzentrieren

➤ Sich orientieren

[...]

1. feststellen, welches Ziel mit der Aufgabe erreicht werden soll
2. Assoziationen zum eigenen Wissen herstellen
3. sichern, dass die erforderlichen Sprachmittel vorhanden sind.

➤ Störfaktoren ausschalten

Das eigene Lernen einrichten und planen

➤ Eigene Lernziele bestimmen

Das eigene Lernen überwachen und auswerten (Bimmel / Rampillon 2000:71f)

Die drei Hauptbereiche, „Sich auf das eigene Lernen konzentrieren“, „Das eigene Lernen einrichten und planen“ und „Das eigene Lernen überwachen und auswerten“ gehen konform mit meiner Auffassung vom autonomen Lernen. Flavell (1984) spricht in diesem Zusammenhang von Planen, Überprüfen und Evaluieren, Bimmel und Rampillon haben diese Kategorisierung komplexer gestaltet durch die Integration der Kategorie, die sich dem bereits vorhandenen Vorwissens widmet, „Sich auf das eigenen Lernen konzentrieren“. Generell handelt es sich hierbei um Kompetenzbereiche der metakognitiven Lernstrategien, die vom autonomen Lerner zum Lernprozess begleitend planvoll für den Fremdspracherwerb eingesetzt werden.

Als Zusammenfassung möchte ich festhalten, dass sich der Fokus dieser Arbeit durch Bezugnahme auf zwei Theorien untermauern lässt. Im Interesse dieser Arbeit stehen an erster Stelle ‚Stützstrategien‘, die, wie von Friedrich und Mandel (1992) definiert, den Lernprozess indirekt beeinflussen und unterstützend auf die Beziehung zwischen Lerner und Lernprozess wirken. An zweiter Stelle berufe ich mich auf die Definition von indirekten Lernstrategien nach Bimmel und Rampillon (2000) im speziellen Hinblick auf die drei Kompetenzbereiche, die die Aktivierung des Vorwissens, das Planen und die Selbstevaluation des Lernprozesses betreffen. Es ist vor allem dieser Zugang, der mich im nächsten Schritt zu einem Modell von metakognitiven Lernstrategien führt, das ich in dieser Arbeit begleitend zum ESP 15+ in den Mittelpunkt stellen möchte: Es handelt sich hierbei um die Taxonomie von Oxford (1990), auf dessen Gliederung ich im Folgenden besonders eingehen werde.

6.6. Metakognitive Lernstrategien

6.6.1. Das CAPE-Modell nach Oxford (1990)

Im Verlaufe dieser Arbeit habe ich bereits mehrmals auf den Stellenwert der Metakognition verwiesen, die sich als das Wissen definieren lässt, um Lernstrategien zielgerichtet einzusetzen (vgl. Abschnitt A, Kapitel 5). Da sich das Forschungsziel dieser Arbeit mit der Steuerung des Lernprozesses beschäftigt, liegt es nahe sich auf ein Lernstrategie-Modell zu beziehen, das metakognitive Elemente aufweist, die mit der theoretischen Basis dieser Studie und der Konzeption des ESP verknüpft werden können.

Diese Bedingung kann anhand des Lernstrategiemodells von Oxford erfüllt werden. Das von Oxford erstellte Klassifikationsschema nimmt eine bedeutende, aber auch diskutierte Position im Feld der Lernstrategieforschung ein. Das Modell stellt ein komplexes Gefüge mit einer großen Anzahl von strategisch relevanten Variablen dar. Auf diese Weise wird Raum geschaffen, um einzelne Strategien im Kontext eines komplexen Gefüges begreifen zu können, parallel dazu wird jedoch auch eine spezifische Perspektivierung von Lernstrategien angestrebt. M.E. handelt es sich bei diesem Modell um den Versuch, zwischen den vielfach existierenden Variablen, die mit dem Konstrukt von Lernstrategien in Verbindung gebracht werden können, einen

Konnex herzustellen. Oxfords Modell handelte sich auf Grund seiner Komplexität, was eventuell zu einer gewissen Unüberschaubarkeit führt, auch Kritik ein (vgl. z.B. O'Malley / Chamot 1990:103). Das Argument der Vielschichtigkeit des Modells lässt sich nicht bestreiten, es handelt sich dabei jedoch nicht um eine quantitative Ausweitung, vielmehr ist das Konstrukt durch den komplex angelegten Ausgangspunkt und die in sukzessivem Maße zunehmende Spezifizierung darauf ausgerichtet, einer im Detail ausgeführten Analyse von Lernstrategien nachzukommen.

Dem Modell Oxfords kommt in dieser Arbeit besondere Aufmerksamkeit zuteil, denn es wird mir als Grundlage dienen, um das Konzept des ESP auf metakognitive Lernstrategien zu untersuchen. Um Oxfords Modell verständlich zu machen, soll es nun zunächst in zwei Schritten erläutert werden: Vorerst wird das Ausgangsmodell von Lernstrategien betrachtet, um es in seiner Komplexität darzulegen. Im zweiten Schritt wird der für diese Arbeit relevante Bereich von metakognitiven Strategien im Detail herangezogen, um dessen Zusammensetzung nach Oxford zu veranschaulichen. Der in Schritt 2 vorgenommene Auszug über metakognitive Strategien dient hauptsächlich der Darlegung von jenen durch Oxford implizierten Substrategien, die von mir auf die Konzipierung des ESP übertragen werden (vgl. Abschnitt A, Kapitel 8).

Schritt 1:

Von Oxford (1990) werden Lernstrategien in sechs Hauptgruppen gegliedert, die jeweils die Basis für weitere Unterkategorien bzw. Substrategien, bilden. Die nun folgende Abbildung stellt Oxfords Ausgangsmodell dar:

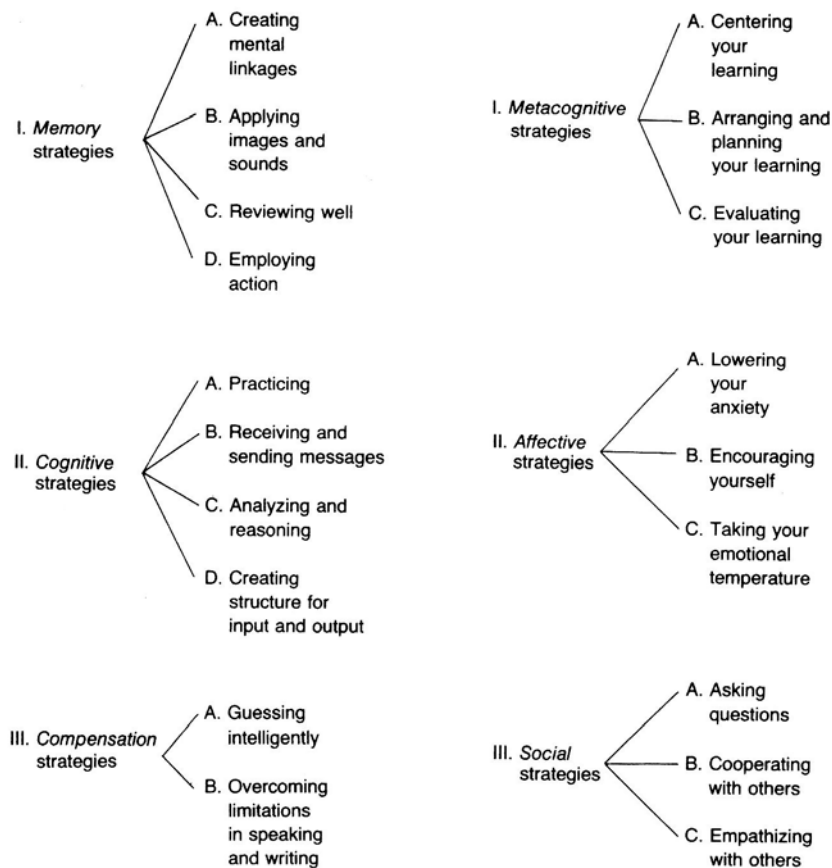


Abbildung 13: Lernstrategiesystem (Oxford 1990:17)

Dieses überblicksartige Modell weist zwei Klassen auf, die sich aus sechs Gruppen von Strategien zusammensetzen. Sie strukturieren sich insgesamt in 19 weitere Untergruppen, sozusagen Substrategien.

Schritt 2:

Für das Kapitel 8, in dem das ESP in Bezug auf das autonome Lernen untersucht wird, dienen mir die nun im Detail dargestellten Kategorien metakognitiver Strategien nach Oxford als Grundlage:

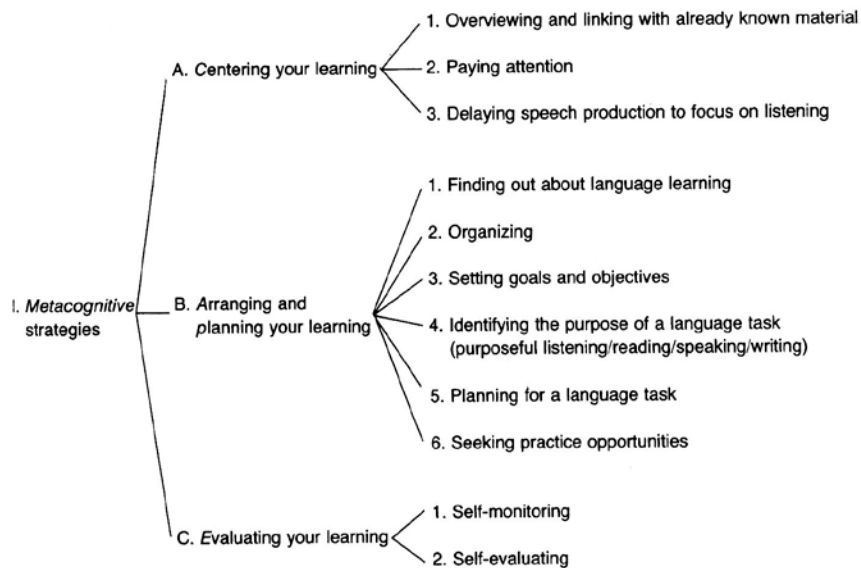


Abbildung 14: Metakognitive Strategien (Oxford 1990:137)

Metakognitive Strategien gliedern sich demnach in „Centering Your Learning, Arranging and Planning Your Learning, and Evaluating Your Learning“ (Oxford 1990:136) (CAPE). Oxfords sehr ausführlich angelegtes Klassifikationsschema bietet sich aufgrund seiner präzisen Ausführung an, die Substrategien der drei metakognitiven Strategien (A bis C) vertiefend zu betrachten, was im Modell Oxfords auch in tabellarischer Form dargestellt wird. Die von Oxford vorgenommene Erweiterung der Bereiche A bis C sieht wie folgt aus:

A Centering Your Learning

1. Overviewing and Linking with Already Known Material	<i>Overviewing comprehensively a key concept, principle, or set of materials in an upcoming language activity and associating it with what is already known. This strategy can be accomplished in many different ways, but it is often helpful to follow three steps: learning why the activity is being done, building the needed vocabulary, and making the associations.</i>
2. Paying Attention	<i>Deciding in advance to pay attention in general to a language learning task and to ignore distractors (by directed attention), and/or to pay attention to specific aspects of the language or to situational details (by selective attention).</i>

3. Delaying Speech Production to Focus on Listening	<i>Deciding in advance to delay speech production in the new language either totally or partially, until listening comprehension skills are better developed. Some language theorists encourage a “silent period” of delayed speech as part of the curriculum, but there is debate as to whether all students require this.</i>
---	---

(Oxford 1990:138)

B Arranging and Planning Your Learning

1. Finding Out About Language Learning	<i>Making efforts to find out how language learning works by reading books and talking with other people, and then using this information to help improve one’s own language learning.</i>
2. Organizing	<i>Understanding and using conditions related to optimal learning of the new language; organizing one’s schedule, physical environment (e.g., space, temperature, sound, lighting), and language learning notebook.</i>
3. Setting Goals and Objectives	<i>Setting aims for language learning, including long-term goals (such as being able to use the language for informal conversation by the end of the year) or short-term objectives (such as finishing reading a short story by Friday).</i>
4. Identifying the Purpose of a Language Task	<i>Deciding the purpose of a particular language task involving listening, reading, speaking, or writing. For example, listening to the radio to get the latest news on the stock exchange, reading a play for enjoyment, speaking to the cashier to buy a train ticket, writing a letter to persuade a friend not to do something rash. (This is sometimes known as Purposeful Listening/Speaking/Reading/Writing.)</i>
5. Planning for a Language Task	<i>Planning for the language elements and functions necessary for an anticipated language task or situation. This strategy includes four steps: describing the task or situation, determining its requirements, checking one’s own linguistic resources, and determining additional language elements or functions necessary for the task or situation.</i>

6. Seeking Practice Opportunities	<i>Seeking out our creating opportunities to practice the new language in naturalistic situations, such as going to a second/foreign language cinema, attending a party where the language will be spoken, or joining an international social club. Consciously thinking in the new language also provides practice opportunities.</i>
--	--

(Oxford 1990:138-139)

C Evaluating Your Learning

1. Self-Monitoring	<i>Identifying errors in understanding or producing the new language, determining which ones are important (those that cause serious confusion or offense), tracking the source of important errors, and trying to eliminate such errors.</i>
2. Self-Evaluating	<i>Evaluating ones own progress in the new language, for instance, by checking to see whether one is reading faster and understanding more than 1 month of 6 months ago, or whether one is understanding a greater percentage of each conversation.</i>

(Oxford 1990:140)

Abbildung 15: Klassifikationsschema metakognitiver Lernstrategien nach Oxford 1990:138ff

Für diese Arbeit sind in erster Linie die Hauptgliederungspunkte der Substrategien des Bereichs B und C vom Modell Oxfords über metakognitive Lernstrategien von Relevanz:

Bereich B Arranging and Planning Your Learning

1. Finding Out About Language Learning
2. Organizing
3. Setting Goals and Objectives
4. Identifying the Purpose of Language Task
5. Planning for a Language Task
6. Seeking Practice Opportunities

Bereich C Evaluating Your Learning

7. Self-Monitoring / Self-Evaluating

Diese Strategien werden mir für das Kapitel über das ESP in Bezug auf das autonome Lernen dazu dienen, eine Art Gerüst zu bilden, um lernautonome Ansätze im ESP nachzuweisen.

6.7. Zusammenfassung und Definitionsdarlegung

Wie in Kapitel 5 von Abschnitt A dieser Arbeit gezeigt wurde, stellt der Bereich der Metakognition einen möglichen theoretischen Hintergrund für die Anwendung von Lernstrategien dar. Es handelt sich dabei um einen Zugang, der von mir für diese Arbeit bewusst gewählt wurde, denn in der Forschungsfrage sind zwar indirekt kognitive Strategien inkludiert, in erster Linie stehen jedoch Strategien im Zentrum, die den Grad des autonomen Lernens beeinflussen. Die von Flavell verwendete Definition von Strategievariablen als das *Wissen* über kognitive oder metakognitive Strategien, um ein Ziel zu erreichen (vgl. Flavell 1984:25, vgl. Abschnitt A, Kapitel 5.1.) lässt sich in dieser Studie auf den Einsatz von *metakognitiven Lernstrategien* (indirekten Lernstrategien) transferieren, die sich auf die Planung, Überwachung und Evaluation des Lernprozesses beziehen.

Den Vordergrund des Interesses dieser Studie bilden nicht Strategien, die eine Verbindung zwischen dem Lerner und dem *Lehrstoff* erkennen lassen (Primärstrategien), sondern ich fasse die Funktion von Strategien als eine Kontrollinstanz auf, die das *Verhältnis zwischen dem Lerner und dessen Lernprozess* überprüft und bewertet. Anlehnend an Friedrich und Mandl (1992:8, vgl. Abschnitt A, Kapitel 6.5.) spreche ich hier von Stützstrategien, die den Informationsverarbeitungsprozess des Lerners indirekt beeinflussen, und die dem Lerner dazu verhelfen, seinen Lernprozess durch Planung, Überwachung und Selbstevaluation zu kontrollieren. Ich betrachte Lernstrategien als Bindeglied zwischen dem Lerner und dessen Lernverhalten und ordne sie für diese Arbeit dem Bereich von metakognitiven Lernstrategien zu, die durch Analyse, Planung, Überwachung und Selbstevaluierung vom Lerner im Lernprozess eingesetzt werden. Zusammengefasst möchte ich nun erläutern, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konstrukt von Lernstrategien gezeigt hat, dass Lernstrategien auf Grund bestimmter Merkmale eine Verbindung zum autonomen Lernen aufweisen:

1. Lernstrategien werden bewusst für die eigenständige Zielsetzung und Planung des Lernens eingesetzt,
2. sie sind Bestandteil der selbstständigen Kontrolle und Evaluierung des Lernvorgangs,
3. sie führen zu Selbstverantwortung über den eigenen Lernfortschritt und den Fremdsprachenerwerb.

Wesentliche Bestimmungsmerkmale, die meine Definition metakognitiver Lernstrategien ausmachen, orientieren sich am Lernstrategie-Modell von Oxford. Ich möchte betonen, dass ich Lernstrategien nicht als Lerntechniken oder Arbeitstechniken verstehe, vielmehr betrachte ich sie als Variable, die zur Planung, Begleitung und Überprüfung des Lernziels vom Lerner strategisch eingesetzt werden. Der Zusammenhang zum autonomen Lernen lässt sich darin festhalten, dass Lernstrategien neben dem Wissen über metakognitive Lernschritte auch die Kompetenz über Eigenverantwortung und Selbstständigkeit beinhalten. Die Definition von Lernstrategien in dieser Arbeit schließt ein stufenförmiges Erlernen von Lernstrategien nicht aus, vielmehr wird ein schrittweise verlaufender Ansatz empfohlen, so wie er auch im ESP verfolgt wird.

Im Kapitel über das ESP im Zusammenhang mit dem autonomen Lernen werde ich aufbauend auf diese Definition und in Verbindung zu Oxfords Modell zeigen, in welcher Form diese aufgezeigten Erkenntnisse über Lernstrategien für die Konzeption des ESP von Bedeutung sind (vgl. Abschnitt A, Kapitel 8).

7. Die Modelle von Lernerautonomie in dieser Arbeit

7.1. Das bildungspolitische und wissenschaftliche Autonomiemodell

Im Kapitel über den Autonomiebegriff (vgl. Abschnitt A, Kapitel 2) so wie er vorerst in dieser Arbeit verstanden wurde, bin ich zu einem Ausgangsmodell gekommen, das sich aus drei Ebenen zusammensetzte. Es bestand aus der Ebene der metakognitiven Lernstrategien mit Holec als Ausgangspunkt („ability to self-direct learning“), die mittlere Basis setzte sich aus Littles Konzept über die metakognitive Fähigkeit des autonomen Lernalers zusammen, und die dritte Ebene umfasste die bildungspolitischen, in Richtung Lernerautonomie ausgerichteten Konzepte des Europarats.

Nach der Diskussion über den wissenschaftlichen Zugang zur Forschungsfrage dieser Arbeit, möchte ich dieses Modell wieder aufgreifen, um zu prüfen, ob dieses Modell als weiterhin geeignet betrachtet werden kann, oder ob die Diskussion des Theorieteils dazu beigetragen hat, es mit neuen Erkenntnissen ergänzen zu können. Zur Verdeutlichung möchte ich wiederholen, dass das Modell aus folgenden Grundüberlegungen hervorgegangen ist:

Auf der Makroebene siedelten sich die sprachpolitischen Ziele des **Europarats** an. Diese Ebene lässt sich mit dem Kapitel 1 des GeR in Verbindung bringen, wo autonomes Lernen nach dessen Definition beschrieben wird. Es handelt sich hierbei um die „Planung von selbst bestimmtem Lernen“, was mit einschließt,

- das Bewusstsein der Lernenden für den Kenntnisstand, den sie erreicht haben, zu entwickeln;
- dass erreichbare und sinnvolle Lernziele durch die Lernenden selbst festgelegt werden;
- die Auswahl von Lernmaterialien;
- die Anwendung von Instrumenten der Selbstbeurteilung (Europarat 2001:18).

Die Mesoebene stützt sich auf den Ansatz von Little „Psychological relation to the process and content of his learning“ (Little 1991:4). Diese Ebene hat sich durch die Beschäftigung mit Metakognition im Theorieteil erweitert. So definiere ich in

Anlehnung an Flavell und Brown diese Ebene als die Ebene des „*Wissens* über die Selbstregulierung des Lernprozesses“.

Auf der Mikroebene ordnete ich den Ansatz Holec über **metakognitive Lernstrategien** ein: „ability to self-direct learning“ (Holec 1997:13). Wie ich bereits in den Kapiteln über Lernstrategien gezeigt habe, handelt es sich hier um ein komplexes wissenschaftliches Feld, dessen Diskurs ich jedoch durch Bezugnahme zu Oxfords Modell (1990) von anderen metakognitiven Lernstrategiekonstrukten eingegrenzt habe (vgl. Abschnitt A, Kapitel 6).

Deutlich hervorgegangen ist außerdem, dass vor allem diese Ebene im Bereich des autonomen Lernens eine wichtige Rolle spielt. Metakognitive Lernstrategien sind hier gleichzusetzen mit drei Kompetenzbereichen, die das selbstständige Planen, Analysieren und Evaluieren des Lernprozesses umfassen. Mit Orientierung an Friedrich und Mandel (1992), sowie an Bimmel und Rampillon (2000) spreche ich in Bezug auf das ESP von metakognitiven Lernstrategien in Form von Kompetenzen, die dazu beitragen, den persönlichen Lernprozess eigenständig zu planen, zu begleiten, zu analysieren und zu evaluieren.

Schlussfolgernd geht hervor, dass sich dieses skizzierte Modell weiterhin aus diesen drei Ebenen des Europarats, der Metakognition und metakognitiven Lernstrategien zusammensetzt. Der Inhalt der Ebenen gestaltet sich jedoch auf Grund von neuen Erkenntnissen, die aus dem Theorieteil hervorgegangen sind, als etwas komplexer.

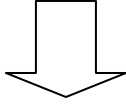
Ergänzend zu diesem Modell ist dessen Hintergrund zu nennen, der in der Philosophie des Konstruktivismus begründet liegt, wo der Lerner als aktives Subjekt beim Wissenserwerb betrachtet wird (vgl. Abschnitt A, Kapitel 4). Angesichts dieser Perspektive orientiert sich mein Modell autonomen Lernens auf den Grundgedanken des Europarats über Lernerautonomie, den Fachwissenschaften der Metakognition und der Lernstrategieforschung, sowie als Referenztheorie am Konstruktivismus. Schematisch lässt sich diese Auffassung wie folgt darstellen:

Konstruktivismus

Pädagogischer Konstruktivismus:

Lernen und der Erkenntnis der Wirklichkeit

Handlungsorientiertes und lebenslanges Lernen



Holec

in Anlehnung an:

Friedrich / Mandel (1992)

Bimmel / Rampillon

Oxford (1990)

metakognitive Lernstrategien

„ability to self-direct learning“

Kontrollstrategien

bzw. Stützstrategien

Aktivierung des Vorwissens,

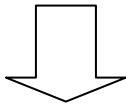
Planen und Selbstevaluation

Taxonomie von metakognitiven

Lernstrategien

Arranging and planning your learning

Evaluating your learning



Little

in Anlehnung an:

Flavell (1984)

Flavell / Brown

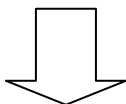
Metakognition: „psychological relation to the process and content of his learning“

Strategievariablen:

Planen, Überprüfen, Evaluieren

das Wissen über die Selbstregulierung

des Lernprozesses



Europarat

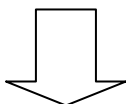
GeR (2001)

Recht auf Transparenz und Selbstbestimmung

Schutz und Förderung der Sprachvielfalt und

Kulturen Europas, Mobilität, Planung von

selbst bestimmtem Lernen



ESP

Individualisierung, Lernerautonomie,

Interkulturalität, Handlungsorientierung

Abbildung 16: Modell wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ansätze der Lernerautonomie

Dieses konstruierte Modell lässt jene Perspektiven erkennen, die für mein Verständnis von Lernerautonomie von Bedeutung sind. Anhand dieser Abbildung geht außerdem hervor, dass der Theorieteil dieser Arbeit Inhalte bzw. Ergebnisse hervorgebracht hat, die das am Beginn dieser Arbeit vorgestellte Modell über Lernerautonomie nun hinsichtlich seiner Zusammensetzung beeinflusst haben.

Das **Hintergrundkonzept** orientiert sich am Konstruktivismus, der das Prinzip der subjektiv geleiteten Wissensaneignung verfolgt. Das Lernen wird dabei als ein gesteuerter Konstruktionsprozess verstanden, der sich in Abhängigkeit des Vorwissens, der Selbstorganisation und der Eigenverantwortung des Lernalers individuell vollzieht. Nicht zu vergessen ist unter dem Gesichtspunkt des konstruktivistisch geprägten Fachunterrichts die Rolle des Lehrenden als Lernbegleiter, und nicht als alleiniger Instrukteur des Lehr- und Lernprozesses.

Die **Makroebene** setzte bei Holec mit seiner Theorie über Lernerautonomie an, und durch die in dieser Arbeit hervorgebrachten Erkenntnisse in Relation zur Wissenschaftsdisziplin von Lernstrategien erweitert sich diese Ebene nun mit den Kategorien von Kontroll- und Stützstrategien in Anlehnung an Friedrich und Mandel (1992). Weiteres können dieser Ebene auch Strategien zur Regulierung des persönlichen Lernens zugeordnet werden, die sich in meiner Arbeit an Bimmel und Rampillon (2000) orientieren und sich durch die Leitziele der Lernerautonomie („Sich auf das eigene Lernen konzentrieren“, „Das eigene Lernen einrichten und planen“, „Das eigene Lernen überwachen und auswerten“, vgl. Abschnitt A, Kapitel 6.5.) determinieren. Das Hauptgewicht der Makroebene dieses Modells macht für mich das Modell von Oxford (1990) über metakognitive Lernstrategien aus, woraus die Bereiche „Arranging and Planning Your Learning“ und „Evaluating Your Learning“ von Relevanz sind.

Auch auf der **Mesoebene** kommt es zu Ergänzungen, indem sich zur Theorie von Little auch Ansätze von Flavell und Brown hinzufügen. Demnach setzt sich der konzeptionelle Aufbau dieser Ebene aus Strategien zur Kontrolle über die kognitiven Aktivitäten zusammen, nach Flavell und Brown benannt als das *Wissen* über die Selbstregulierung des Lernprozesses.

Die konzeptionellen Ansätze von Lernerautonomie auf der **Mikroebene** gehen auf den Europarat und den GeR zurück. Die Bildungspolitik des Europarats unterliegt Handlungsprinzipien, die eine Harmonisierung des Fremdsprachenlernens in Europa gewährleisten sollen. Diese Grundsätze stehen für Transparenz und Selbstbestimmung

über den Lernprozess und über den Bildungsweg. Der GeR stellt zur Erreichung dieser Ziele eine europaweit vergleichbare Basis von Lehrplänen, Curricula, Prüfungen und Lehrwerken dar und durch seine Anwendung sollen Sprachlernbewusstheit, Individualisierung und Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht vermittelt und gefördert werden.

An letzter Stelle kann zu diesem Modell ergänzend das **ESP** genannt werden. Sein konzeptioneller Aufbau weist all diese hier zur Veranschaulichung dargestellten Ansätze bzw. Ergebnisse auf, die sich am Leitprinzip der Lernerautonomie orientieren und die sich, wie ich durch dieses Modell versucht habe zu zeigen, in mehrere Ebenen untergliedern lassen.

Somit stellt dieses hier abgebildete Modell eine Zusammenfassung von konkreten Informationen dar, die im Verlaufe dieser Arbeit hervorgegangen sind. Es kann praktisch als Ergebnisdarlegung von im Theorieteil diskutierten Thematiken betrachtet werden, die im Zusammenhang mit Lernerautonomie für diese Arbeit inhaltstragend sind.

7.2. Das Autonomiemodell des idealen autonomen Lernalers

Im Sinne der Lernerautonomie würde an dieser Stelle m.E. auch ein ganz wesentlicher Gedanke fehlen, wenn nicht der Versuch angestrebt würde zu hinterfragen, was dieses Modell nun für den autonomen Lerner selbst bedeutet. Demnach komme ich anhand des von mir skizzierten Lernerautonomiemodells zu der nun folgenden schematischen Darstellung:

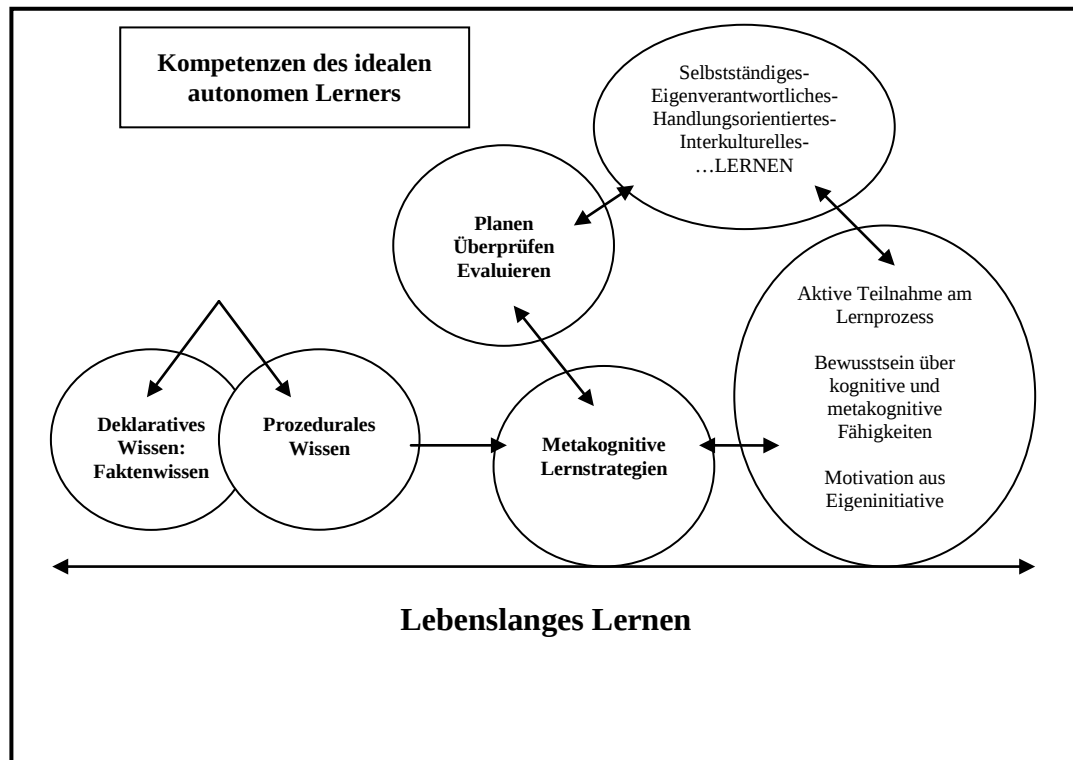


Abbildung 17: Der ideale autonome Lerner

Diese Abbildung fasst Fähigkeiten zusammen, die den idealen autonomen Lerner charakterisieren. Das deklarative Wissen umfasst das Wissen, das sich der Lerner bereits erworben hat und das in Form von Faktenwissen abrufbar ist. An nächster Stelle spielt für ihn sein Wissen über metakognitive Lernstrategien eine Rolle. Diese Strategien dienen ihm als Verarbeitungsstrategien dazu, den Lernprozess zu steuern, zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Der kreisförmige Aufbau wurde von mir bewusst mit der Zielsetzung gewählt, das Kriterium des Wechselspiels zwischen den hier dargestellten Kompetenzen hervorzuheben. Es gibt bei den hier beschriebenen kognitiven Systemen keine Reihung nach Stellenwert, denn sie alle stellen wichtige Prozesse der Wissensaneignung dar. Der ideale autonome Lerner lässt sich als ein Lerner beschreiben, der sich seiner Eigenverantwortung und der notwendigen aktiven Teilnahme am Lernprozess bewusst ist und der über das Bewusstsein seiner persönlichen kognitiven und metakognitiven Kompetenzen verfügt.

8. Das ESP 15+ und Lernerautonomie

8.1. Metakognitive Lernstrategien nach Oxford (1990) im ESP 15+

Bei all den bisher angestellten Überlegungen blieb noch die Frage ungeklärt, in welcher Form das ESP 15+ präzise Strategien des autonomen Lernens aufweist. Dies lässt mich zur Eingangsfrage und Forschungshypothese dieser Arbeit zurückkehren, um kritisch zu hinterfragen, ob sich das ESP 15+ als akzeptables Instrumentarium zur Förderung von Lernerautonomie erweist. Die bislang diskutierten Ansätze bzw. Ergebnisse in den aufgezeigten Fachdisziplinen und der Miteinbezug von Oxfords Modell über metakognitive Lernstrategien ergeben nun an dieser Stelle ein theoretisches Konzept, das es mir erlaubt, auf die Diskussion von lernerautonomen Strategien einzugehen, so wie sie meiner Ausgangshypothese folgend im Konzept des ESP integriert sind.

Im folgenden Teilabschnitt strebe ich an, ein Bezugssystem zwischen dem Modell von Oxford (1990) und dem autonomen Lernen zu schaffen. Dieser angestellte Vergleich soll im Endeffekt dazu dienen, die Forschungsfrage dieser Arbeit auf theoretischer Ebene zu klären.

Das auf Oxford zurückgehende Modell von metakognitiven Lernstrategien übertrage ich nicht inhaltlich auf die Konzipierung des ESP15+, sondern für den ersten Schritt ziehe ich die Hauptgliederungspunkte des Modells heran, um diese als Gerüst mit den Komponenten autonomen Lernens, so wie ich sie definiere, in Verbindung zu bringen. Im zweiten und darauf folgenden Schritt werde ich dieses von mir erstellte Modell auf die Konzipierung des ESP 15+ übertragen.

Oxfords Modell metakognitiver Strategien	Strategien des autonomen Lernens
<i>Bereich B</i> <i>Arranging and Planning Your Learning</i>	<i>Systematische Selbstreflektion über den Lernprozess</i>
1. Finding Out About Language Learning	1. Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein
2. Organizing	2. Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz

3. Setting Goals and Objectives	3. Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen
4. Identifying the Purpose of a Language Task	4. Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen
5. Planning for a Language Task	5. Selbstorganisation und Eigenverantwortung
6. Seeking Practice Opportunities	6. Handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache

Bereich C Evaluating Your Learning	Selbstevaluation
7. Self-Monitoring and Self-Evaluating	7. Formative und summative Selbstevaluation

Abbildung 18: Modell von Strategien des autonomen Lernens

Der Bereich A von Oxfords Modell wurde nicht für dieses Modell übernommen. Die Subkategorien „Overviewing and linking with already known material“, „Paying attention“ und „Delaying speech production to focus on listening“ sind von ihren Ansätzen her nur schwierig mit autonomem Lernen assoziierbar, um sie in Folge auf das ESP 15+ übertragen zu können. So erscheint es mir schwierig, die Subkategorie „Overviewing and linking with already known material“ deutlich von der Subkategorie aus dem Bereich B, „Finding out about language learning“ zu differenzieren. Eine ungenaue Kategorienfestlegung hätte auch Auswirkungen auf die empirische Studie mit sich gebracht, und um dieses Problem zu vermeiden habe ich darauf verzichtet, die Subkategorie A aus Oxfords Modell in dieses Modell über Lernerautonomie miteinzubeziehen.

Ebenfalls auf Grund der Gewährleistung einer genauen Kategorienabgrenzung habe ich die Subkategorien „Self-monitoring“ und „Self-evaluating“ in eine Kategorie zusammengefasst. Beide Strategien gemeinsam ergeben in meinem Modell über Lernerautonomie die Lernstrategie von formativer und summativer Selbstevaluation.

Dieses konstruierte Modell lässt erkennen, in welcher Form Oxfords metakognitive Strategien mit von mir definierten Strategien autonomen Lernens in Verbindung gebracht werden können.

Im nächsten Schritt greife ich diese Gegenüberstellung bzw. dieses Gerüst auf, um die Strategien Oxfords und die von mir erstellten Lernstrategien autonomen Lernens mit konkreten Ansätzen des ESP 15+ in Verbindung zu bringen. Durch dieses Vorgehen möchte ich nachweisen, dass metakognitive Lernstrategien im Konzept des ESP 15+ integriert sind, die auf Oxford zurückgehen und die in Hinblick auf autonomes Lernen an die Lerner vermittelt werden können²⁹.

8.1.1.

1. Strategie:

Finding Out About Language Learning

Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein

Zwei wesentliche Kompetenzen, mit denen der ideale autonome Lerner beschrieben werden kann, sind seine Sprachlernbewusstheit und das Mehrsprachigkeitsbewusstsein. Ich ordne diese beiden Kompetenzen einer einzigen Kategorie von Lernstrategien zu, die hinsichtlich des ESP untersucht werden. M.E. handelt es sich bei der Sprachlernbewusstheit und dem Mehrsprachigkeitsbewusstsein um zwei elementare Komponenten, die mit dem Sprachenlernen in Verbindung gebracht werden müssen. Sie stehen zueinander sehr eng in Beziehung und aus diesem Grund bin ich der Meinung, dass sie auch im Zusammenhang mit dem ESP nicht getrennt voneinander behandelt werden können, wie anschließend durch die zur Darstellung gebrachten Auszüge und Beispiele demonstriert wird. Zum einen repräsentiert diese Lernstrategie, den persönlichen Sprachlernprozess bewusst wahrzunehmen (was ich genau darunter verstehe wird in Kürze erläutert). Zum anderen beruht diese Lernstrategie auf dem Verständnis, dass Sprachenlernen unweigerlich mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu tun hat. Für den Lerner konkret bedeutet diese Definition, dass er in seinem persönlichen Lernprozess auf Erfahrungen zurückgreift, die sein sprachliches Umfeld charakterisieren und die aus Kontakten mit anderen Sprachen entstanden sind. Um diese Aussage zu verdeutlichen, möchte ich ein konkretes Beispiel nennen: Die direkte oder indirekte Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen ist Teil unseres Alltags geworden. Beim Thema Mehrsprachigkeit handelt es sich längst um kein

²⁹ Bei Beispielen von Tabellen, etc. die nicht mit der Originalgröße im Portfolio übereinstimmen, wird mit dem Begriff „Auszug“ ausdrücklich darauf hingewiesen.

utopisches Thema mehr, vielmehr ist sie Teil unseres europäischen Weltbildes. Besonders die letzten Jahrzehnte haben auf schulischer Ebene zu dieser positiven Entwicklung beigetragen, um nur ein Beispiel hierfür zu nennen. Der Mehrsprachigkeit muss auch nicht ganz so global begegnet werden: Zur Erklärung beziehe ich mich im Speziellen auf Lerner mit Migrationshintergrund, da diese Gruppe dieser Arbeit am nächsten liegt. Für Lerner mit Migrationshintergrund nehmen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität einen zentralen Stellenwert in ihrem Leben ein, denn bedingt durch ihr Lebensumfeld ergibt sich in diesen Fällen häufig eine automatische Differenzierung zwischen Schul- und Familiensprache.

Nach diesen einleitenden Worten zur Mehrsprachigkeit trete ich kurz aus dem Rahmen des ESP und versuche, einer getrennten Betrachtung zwischen der Strategie der Sprachlernbewusstheit und der Strategie des Mehrsprachigkeitsbewusstseins nachzukommen, um zu eigenständigen Definitionen dieser Kompetenzen zu gelangen. Die Strategie der Sprachlernbewusstheit zielt darauf ab, bereits bestehendes Vorwissen und Erfahrungen beim Erwerb und Kontakt von Fremdsprachen zu aktivieren. Dies hat zur Folge, dass z.B. ein Vergleich von Strukturen und Regeln verschiedener Sprachen erfolgt. Dabei finden sich unter Sprachsystemen gewisse Parallelen und dieser Sprachvergleich bringt dem Lerner kognitive Vorteile. Diese Theorie sei kurz erläutert: Jemand, der beispielsweise der spanischen Sprache mächtig ist und beginnt, Italienisch oder Französisch zu lernen, wird beim Sprachlernprozess z.B. Vorteile im Bereich der Syntax oder des Wortschatzes wahrnehmen, da es sich bei beiden Sprachen um romanische Sprachen handelt und es Ähnlichkeiten im Wortschatz oder im Grammatiksystem gibt.

Die Kompetenz des Mehrsprachigkeitsbewusstseins definiere ich als die Fähigkeit, Sprachen nicht nur als reine Kommunikationssysteme wahrzunehmen. Im Zentrum des Bewusstseins steht die Sprache als Werkzeug, mit dessen Hilfe Zugänge zu anderen Sprachen und deren Kulturen gefunden wird.

Im ESP 15+ sind in Teil a der Sprachenbiographie die konzipierten Tabellen, Bildimpulse und Anleitungen zur Entwicklung von mehrsprachigem Bewusstsein ausgerichtet. Demnach können einige Tabellen und Lernimpulse aus dem ESP 15+ dieser Lernstrategie subsumiert werden.

Das erste Beispiel, das ich dieser Lernstrategie zuordne, steht ganz im Kontext der Mehrsprachigkeitsstrategien:

Sprache/ Dialekt	Mit wem?	Bei welcher Gelegenheit?	Wie häufig?	Arbeit im Dossier? Datum	
Deutsch - Öst- taler Dialekt	in der Familie und im Freun- deskreis	wenn ich mich unge- zungen unterhalten will	immer wieder	25.10.07	Beispiel
Hrvatsko ¹	s mamom/tatom	kad sam s njom	čuda krat	nein	Beispiel

Abbildung 19: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiografie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Sprachen in der Familie und Umgebung (ÖSZ 2007:1)

Dieser Raster beinhaltet für den Lerner die Aufgabe, über sein persönliches Sprachumfeld zu reflektieren. Die für diese Tabelle konzipierten Fragestellungen „Mit wem?“ und „Bei welcher Gelegenheit“ sind darauf ausgerichtet, mehr Bewusstsein über die Bedeutung von Sprachen und Mehrsprachigkeit im persönlichen Lebensumfeld zu schüren. Dem Lerner wird auch die Möglichkeit zuteil, den Häufigkeitsgrad der erlebten Sprachkontakte in der Tabelle zu vermerken. Die Selbstreflektion übernimmt in diesem Beispiel die Funktion der globalen Bewusstseinsschaffung über das mehrsprachige Lebensumfeld, das sich auf den Bereich der Familie, des Freundeskreises und von Bekannten beziehen kann. Besonders hohe Authentizität zum Kommunikationsumfeld aus dem Alltag des Lerner wird erreicht, indem auch Dialekte bzw. so genannte „kleine Sprachen“ der Kategorie ‚Sprachen‘ zugeordnet werden können.

Anhand dieses Beispiels lässt sich auch demonstrieren, dass das ESP 15+ als ein persönliches, dem Lerner gehörendes Instrumentarium zu verstehen ist. So stellt der Lerner selbst Kriterien auf, die darüber entscheiden, ob eine persönliche Arbeit in den Dossier abgelegt wird. Das Verzeichnis der Dossierablage wird für alle Raster aus dem Teil a, b und d der Sprachenbiographie beibehalten, mit Ausnahme von Teil c, der als Checklistenammlung konzipiert ist und dessen Zielsetzung sich an der Vermittlung der Selbstevaluation orientiert.

Der nun folgende Auszug aus dem ESP 15+ soll zeigen, wie der Lernstrategie von Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein noch in anderer Form begegnet wird: Kontakte mit anderen Sprachen verlaufen heutzutage oftmals über Einsatz verschiedener Medien. Das Internet stellt eine leicht zugängliche Informationsquelle dar, die eine Fülle an Sprachinformationen offeriert. Spracherfahrungen können jedoch auch über andere Medien verlaufen, wie z.B. über fremdsprachige Zeitungen bzw. Zeitschriften, Filme, Musikvideos, oder das (Internet)Radio, etc.



	Medium/ Datum	Sprache	Inhalte	Dabei ist mir aufgefallen ...	Arbeit im Dossier? Datum
Beispiel	Internet 20. 7. 2007	Español ¹	www.arrakis.es/~diaz/fija.htm, www.acocinar.com/gazpacho. htm – recetas para cocinar un gazpacho y una tortilla española	que ya conozco muchas palabras que tienen que ver con la comida	15. 9. 2007
Beispiel	un dépliant 3. 8. 2007	Français ²	un dépliant d'un hotel en Corse	j'ai rarement besoin du diction- naire	non

Abbildung 20: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiographie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Sprachliche Erfahrungen über Medien (ÖSZ 2007:6)

Dieser Raster wird dem Lerner zur Verfügung gestellt, um Sprachlernerfahrungen zu dokumentieren, die auf Medieneinsatz zurückgehen. Die Impulsfrage „Dabei ist mir aufgefallen...“ lässt Raum für Erfahrungen, die bei dieser Auseinandersetzung mit der Fremdsprache gesammelt wurden. Dem Lerner kann bei der Bewältigung der Aufgabe aber auch bewusst werden, dass er bereits mehr an Wortschatz in der Fremdsprache versteht als bisher angenommen. Beim Ausfüllen dieses Rasters wird der Lerner sowohl mit der Strategie der Sprachlernbewusstheit, als auch des Mehrsprachigkeits-

bewusstseins konfrontiert. Die Sprachlernbewusstheit entwickelt sich durch die Impulsfrage „*Dabei ist mir aufgefallen...*“, sie zielt darauf ab, Erfahrungen und Vorwissen des Sprachlernprozesses zu erfassen. Das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit ergibt sich neben der Initiative, bei der Suche nach Informationen auf authentisches Sprachmaterial zurückgreifen zu wollen, auch aus dem Bestreben, Inhalte über ein bestimmtes Land erfahren oder verstehen zu wollen, wie z.B. in diesem konkreten Fallbeispiel, die Sprache als Werkzeug eingesetzt wird, um Texte in der Fremdsprache zu verstehen, die Informationen über bestimmte kulinarische Gerichte in Spanien beinhalten.

Das ESP 15+ stellt auf der CD Rom weitere Links zur Verfügung, die weiterführende Informationen zur qualitativen Arbeit mit dem Internet beinhalten, wie in Teil b der Sprachenbiografie, der Tipps und Anregungen für das Arbeiten mit (neuen) Medien anbietet. Ich möchte weiters folgendes Beispiel anführen, um einen anderen Zugang zu dieser Lernstrategie aufzuzeigen:

Mehrsprachige Sammlung von Vokabeln und Strukturen

Deutsch	Englisch	Französisch	2.romanische Sprache (z.B. Italienisch)	weitere Sprache	Beispiele
Thema: Urlaub / Reisen					
ein Zimmer	a room	une chambre (mit Bett) une pièce	una camera una stanza		
ausgestattet sein mit	be equipped with	être équipé de être doté de (Endung mit Subjekt übereinstimmen – équipée, do-tés etc.)	essere dotato di (Endung des Partizips mit Subjekt übereinstimmen – dotate etc.)		The room is equipped with TV and tele-phone. La chambre est équipée de TV et télé-phone
Thema : Essen / Speisen / Ernährung					
eine Orange	an orange	une orange	un'arancia	una na-ranja (Span.)	

Abbildung 21: ESP 15+, CD Rom: Texte zu Stichwörtern, Sprachbewusstsein: Mehrsprachige Sammlung von Vokabeln und Strukturen.

Diese Tabelle stellt eine mehrsprachige Sammlung an Vokabeln und Strukturen mit Erweiterungsmöglichkeit dar. Das didaktische Konzept beruht hierbei auf einer

sprachenübergreifenden Übung und fördert auf illustrative Weise das Bewusstsein über das Sprachenlernen und die persönliche Mehrsprachigkeit. Mittels systematischer Gliederung in mehreren Sprachen ergibt sich ein polyglottes Sprachbild. Diese Tabelle kann auch genützt werden, um Fehlerquellen bewusst zu notieren mit dem Ziel, sie nachhaltig im Gedächtnis zu verankern, wie etwa das Auftreten so genannter „falscher Freunde“. Somit können auf lange Sicht unrichtige Assoziationen leichter vermieden werden. Vielleicht sollte hier auch differenziert werden zwischen der positiven Wirkung des Vorwissens von anderen Sprachen, das es auf den Erwerb einer neuen Fremdsprache haben kann, und dessen eher hinderliche Auswirkungen. So darf m.E. nicht unerwähnt bleiben, dass sich in manchen Fällen Sprachassoziationen auch negativ auf den Fremdspracherwerb auswirken können, denn die dominante Sprache kann in vielfacher Hinsicht den Zugang zu anderen Sprachen erschweren. Diese Dominanz ist jedoch als flexibel zu betrachten, schließlich handelt es sich beim Grad der Sprachkompetenz um einen variablen Faktor.

Die nächste Tabelle unterliegt eher einem globalen Zugang zum Sprachenlernen: die in Schulen oder auf Bildungsinstitutionen erworbenen Sprachkenntnisse werden überblicksartig in dieser Tabelle vermerkt:



	Sprache	Schule/Bildungsinstitution	Zeitpunkt (ev. Schulstufe) und Ausmaß
Beispiel	Französisch	Kindergarten	1998/99, 1 Jahr lang (1x pro Woche)
Beispiel	Englisch	Volksschule	1999-2003, 4 Jahre lang, 1 Stunde pro Woche
Beispiel	Tschechisch	VHS-Kurs	2005-2007, 4 Semester

Abbildung 22: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiografie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Sprachen im Unterricht (ÖSZ 2007:2)

Dieser Raster dokumentiert den Spracherwerb auf institutioneller Ebene. So abstrakt dieser Zugang zur Mehrsprachigkeit auch erscheinen mag – dieser erste Eindruck lässt sich leicht widerlegen. Die eingetragenen Informationen geben zum Beispiel Details über den Zugang zur jeweiligen Fremdsprache preis. Fremdsprachen, die auf schulischer Ebene erlernt worden sind bzw. erlernt werden, sind von der Institution bereits vorgegeben, d.h. in schulischen Institutionen ist die Wahlmöglichkeit zwischen Fremdsprachen von vornherein begrenzt. Sprachkenntnisse hingegen, die außerhalb des Schulsystems angeeignet worden sind, wie z.B. durch einen Sprachkurs auf der Volkshochschule, lassen besonders hohe Eigeninitiative vermuten. Es ist anzunehmen, dass diese Sprache beispielsweise neben dem Beruf erlernt wird oder wurde, was sicherlich eine zeitliche Belastung bedeutet. Dieser Raster trägt dazu bei, dass sich der Lerner bewusst mit seinem persönlichen Sprachlernprozess auseinandersetzt und ihm die Motivation bewusst wird, von der das Erlernen der Fremdsprache gelenkt war bzw. wird.

Bevor ich in diesem Teilkapitel noch mit der Erörterung über die Lernstrategie der Sprachlernbewusstheit und des Mehrsprachigkeitsbewusstseins fortfahre, möchte an dieser Stelle kurz eine Zusammenfassung von bisher aufgezeigten, wesentlichen Inhalten vornehmen. Die bisher zur Veranschaulichung dargestellten Beispiele von Rastern und Tabellen haben ganz klar gezeigt, wie individuell verschieden sich die Zugänge zur Mehrsprachigkeit gestalten können. Es gibt bilingual aufgewachsene Lerner, Lerner mit Migrationshintergrund, Lerner die eine bilinguale Schule besuchen bzw. besucht haben oder auch erwachsene Lerner, die eine Fremdsprache aus persönlichem Interesse erlernt haben. Als Lehrende haben wir es stets mit Lerngruppen zu tun, die sich aus vielen unterschiedlichen Persönlichkeiten zusammensetzen, und deren sprachliche Hintergrundgeschichten divergieren. Königs (2005) nimmt unter diesem Aspekt eine Differenzierung vor und spricht von *retrospektiv-prospektiver Mehrsprachigkeit* wenn es sich um einen Lerner handelt, der bilingual mit beispielsweise Deutsch und Englisch aufgewachsen ist und jetzt Französisch lernt, *retrospektive Mehrsprachigkeit* trifft auf einen bilingual aufgewachsenen Lerner zu (z.B. Deutsch und Französisch), der neben dem Englischunterricht nun auch am Französischunterricht teilnimmt. An dritter und letzter Stelle gibt es die Kategorie der *prospektiven Mehrsprachigkeit* für einsprachig aufgewachsene Lerner, die nach zwei erlernten Fremdsprachen mit dem Erwerb der dritten beginnen (vgl. Königs 2005:74). Der Grund, warum mir das Klassifikationssystem von König als erwähnenswert

erscheint liegt darin, dass durch diese Kategorisierung die Vielfalt an Fällen der Mehrsprachigkeit unterstrichen und ins Bewusstsein gerufen wird. Genau an diesem Punkt des Bewusstmachens erscheint mir das ESP 15+ als ein geeignetes Instrumentarium, an diesem Spektrum an Mehrsprachigkeitsprofilen anzuknüpfen und um auf die individuellen Lebensgeschichten der Lerner eingehen zu können. Nach diesem etwas theoretischen Abschweifen, werde ich an dieser Stelle mit der Präsentation weiterer Beispiele aus dem ESP 15+ fortfahren, die sich dem Kontext der Lernstrategie von „Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein“ zuordnen lassen. Der sprachlernbewusste und mehrsprachigkeitsbewusste Lerner ist auch fähig, auf seine Sprachkenntnisse zurückzugreifen, um kommunikative Aktivitäten unterschiedlicher Art erfolgreich zu bewältigen. Der folgende Raster aus dem ESP 15+ kann zur Dokumentation solcher Kommunikationssituationen herangezogen werden, wo der Lerner über seine Rolle als Sprach(ver)mittler berichtet:

	Situation und Aktivität	Ziel	Wie es mir dabei gegangen ist	Arbeit im Dossier? Datum
Beispiel	Besuch einer französischen Austauschschülerin: beim Mittagessen für meine Mutter übersetzt.	Gespräch über Essensgewohnheiten, Familie, Freizeitaktivitäten	War teilweise ganz leicht, manche Wörter hab ich nicht übersetzen können, war aber trotzdem ein erfolgreiches Gespräch	nein
Beispiel	Für einen slowakischen Kollegen kurz in Englisch zusammengefasst, worum es in einem deutschen Fachartikel geht	Ihm einige wichtige Informationen weitergeben, die er für seine Arbeit braucht; er wollte wissen, ob es sich lohnt, den Artikel übersetzen zu lassen	Ist mir leicht gefallen; viel Fachvokabular, das mir vertraut war	7.2.2007

Abbildung 23: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiographie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Erfahrungen als Sprach(ver)mittler/in (ÖSZ 2007:8)

Die Kategorie *„Situation und Aktivität“* informiert über die Ausgangsbedingungen, denen dieser Informationsaustausch, z.B. über Familie, Vorlieben oder Gewohnheiten, etc., zugrunde liegt. Anhand des angeführten Beispiels geht hervor, dass kommunikative Aktivitäten in der Fremdsprache sowohl dem privaten als auch dem beruflichen Bereich zugeordnet werden können. Beim Ausfüllen dieses Rasters wird dem Lerner bewusst, welchem Ziel der Einsatz der Fremdsprache unterlag und durch welche Bedingungen die Kommunikationssituation geprägt war. Auch affektive Komponenten sollen bei dieser Reflexion berücksichtigt werden. Die Impulsfrage *„Wie es mir dabei gegangen ist“* ist darauf ausgerichtet, emotionale Aspekte zu erfassen, die bei der Kommunikationsbewältigung empfunden wurden, denn affektive Wahrnehmungen spiegeln eine Bewertung dieser Erfahrung wieder.

Weiters wird der Lerner darauf hingewiesen, dass gewisse Fertigkeiten beherrscht werden müssen, um der Rolle als Sprachmittler gerecht zu werden. Hierbei handelt es sich um das Simultan-Dolmetschen (z.B. Konferenzen), das Konsektiv-Dolmetschen (z.B. Begrüßungsansprachen) oder das informelle Dolmetschen (z.B. für Freunde). Informationen über mündliche und schriftliche Sprachmittlungsfertigkeiten können von der CD Rom des ESP 15+ abgerufen werden.

Ich möchte noch darauf hinweisen, dass die soeben diskutierte Tabelle ebenso gut der Kategorie *„Der außerschulische Gebrauch der Sprache basierend auf dem handlungsorientierten und interkulturellen Ansatz“* subsumiert werden könnte, denn die Sprachaktivität vollzieht sich im außerschulischen Bereich. Der Lerner übernimmt die Funktion des Sprachmittlers, um für Menschen, die unterschiedliche Sprachen sprechen und nicht miteinander kommunizieren können, Informationen von Sprache A in Sprache B zu übersetzen. Auch wenn dieser Raster einen handlungsorientierten Ansatz beinhaltet, hat er trotz allem in dieser Kategorie seine Beachtung gefunden. M.E. besteht seine Intention vorwiegend darin, Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein zu schüren, der handlungsorientierte Ansatz übernimmt hier nur eine unterstützende und begleitende Funktion.

Mit der Kompetenz der Sprachmittlung wird der Lerner auch bei der Bearbeitung einiger Checklisten konfrontiert³⁰.

³⁰ Weitere Verweise zur Funktion des Sprachmittlers/der Sprachmittlerin finden sich auf folgenden Checklisten: Niveau B1, B2, C1- *An Gesprächen teilnehmen*, B 1, C1, C2- *Schreiben*

So lautet z.B. eine Kann-Beschreibung des Niveaus A2 von *An Gesprächen teilnehmen*:

Ich kann in einfachen Gesprächen zwischen zwei Personen die Rolle des Sprachmittlers/der Sprachmittlerin übernehmen und einfache Informationen über Familie, Freunde, Ausbildung, Beruf und Freizeit weitergeben.

Abbildung 24: ESP 15+: Teil C: Sprachen-Checklisten. An Gesprächen teilnehmen, A2 (ÖSZ 2007:39)

Zum Vergleich hierzu das Niveau C1:

Ich kann in Diskussionen und Besprechungen die Rolle des Sprachmittlers/der Sprachmittlerin übernehmen, und zwischen Gesprächspartnern/-partnerinnen Informationen vermitteln, zusammenfassen und erläutern sowie Argumente und Standpunkte präzise erklären.

Abbildung 25: ESP 15+: Teil C: Sprachen-Checklisten. An Gesprächen teilnehmen, C1 (ÖSZ 2007:42)

Ersichtlich wird bei der Gegenüberstellung dieser hier angeführten Kann-Beschreibungen das steigende Kompetenzniveau, das sich auch auf die Rolle des Sprachmittlers bzw. der Sprachmittlerin auswirkt. Während sich auf dem Niveau A2 der Informationsaustausch auf die Bereiche der Familie, Freunde, Beruf und Freizeit beschränkt und auf einer noch eher geringen Niveauebene stattfindet, ist der Lerner des Sprachniveaus C1 bereits dazu befähigt, komplexe Gesprächssituationen zu bewältigen. Die Sprachmittlerrolle kann auch über die Fertigkeit des Schreibens zur Anwendung gelangen, wie durch Verweis auf die Checkliste des Niveaus B2 gezeigt werden kann:

Ich kann Texte, die sich auf ein aktuelles Thema oder ein Thema aus meinem Interessenbereich beziehen, in klar strukturierter Form zusammenfassen. Dabei können die Ausgangstexte in meiner Muttersprache oder in der Zielsprache verfasst sein.

Abbildung 26: ESP 15+: Teil C: Sprachen-Checklisten. Schreiben, B2 (ÖSZ 2007:53)

Ein ganz anderer Zugang zur Lernstrategie der Sprachlernbewusstheit und des Mehrsprachigkeitsbewusstseins erfolgt durch den folgenden im ESP 15+ integrierten Bildimpuls:

5. **Begegnungen mit Sprachen und Kulturen**

Encounters with languages and cultures

Rencontres avec des langues et des cultures

Hier können Sie sich einen Überblick über Begegnungen mit Sprachen und Kulturen verschaffen. Kennzeichnen Sie auf der Karte jene Länder und Regionen, mit denen Sie bereits in Kontakt gekommen sind: durch Reisen, E-Mail Kontakte, durch die Herkunft Ihrer Verwandten oder anderer Menschen, die Ihnen wichtig sind. Vergrößerte Karten finden Sie im Internet unter www.weltkarte.com.

Welche Länder innerhalb und außerhalb Europas würden Sie gerne besuchen? Warum? Notieren Sie in Schlagworten Ihre Ideen dazu und legen sie diese Notizen in Ihr Dossier.

Im Teil d der Sprachenbiografie (Interkulturelles Lernen) finden Sie ein Reflexionsblatt („Begegnungen mit Sprachen und Kulturen“), mit dessen Hilfe Sie Ihre Erfahrungen in diesem Bereich dokumentieren und reflektieren können.

Details zu den einzelnen Sprachen und Ländern erhalten Sie durch Anklicken der betreffenden Bereiche auf der interaktiven Weltkarte auf der beiliegenden CD unter dem Stichwort „Sprachenportraits“.

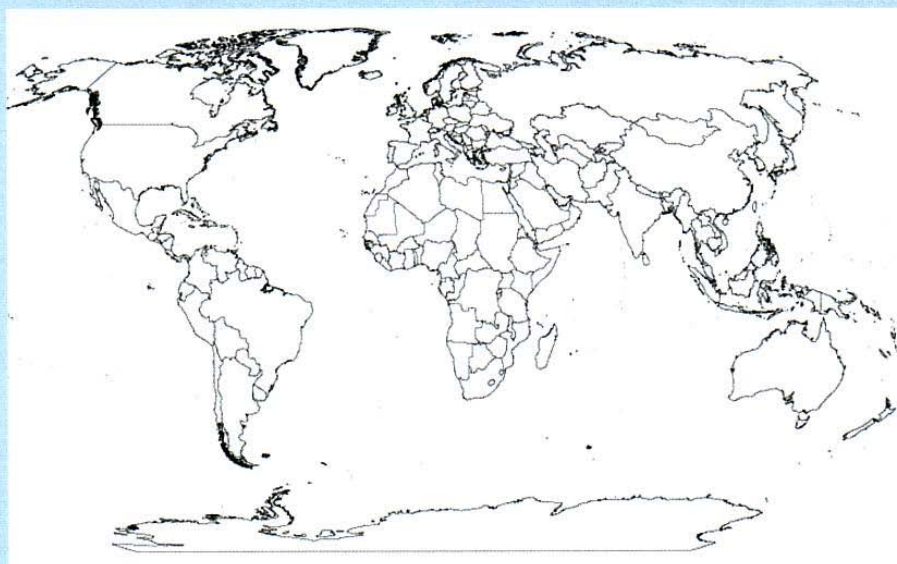


Abbildung 27: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiographie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Begegnungen mit Sprachen und Kulturen (ÖSZ 2007:7)

Ich ordne diesen Bildimpuls der Lernstrategie über Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein zu, da sich der Lerner durch diese Weltkarte einen Überblick über Sprachen und Kulturen verschaffen kann, mit denen er bereits in Kontakt war. Er nimmt sich als Individuum einer multilingualen Welt wahr, und er kann Entscheidungen darüber treffen, welche Länder er noch gerne bereisen möchte oder welche Länder ihn besonders interessieren. Beiliegend zu dieser Illustration sind auf der

CD Rom des ESP 15+ Details über einzelne Sprachen und Länder dieser Weltkarte abrufbar.

Ein Ansatz, der sich anhand dieser Abbildung außerdem demonstrieren lässt, ist die vom ESP 15+ angestrebte Vermittlung von Individualisierung im Unterricht. Demnach kann diese Abbildung für den Lerner ein Impuls sein, über bereits erlebte Sprachlernerfahrungen nachzudenken. Weiters kann die Abbildung jedoch auch einen neuen Zugang zum mehrsprachigkeitsbewussten Lernen bedeuten. Die Illustration und die auf der CD Rom zur Verfügung gestellten Informationen regen zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Sprachen an. Der Lerner kann das gebotene Material nützen, um Forschungsarbeit zu betreiben, sowie persönlichen Interessen und Motivationen nachzugehen.

Zu guter Letzt möchte ich noch erwähnen, dass sich diese Illustration ebenso gut der Lernstrategie über Interkulturalität zuordnen ließe. Ich bin jedoch der Auffassung, dass bei dieser Übungstypologie das Bewusstsein für Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein dominiert, interkulturelle Ansätze hingegen nur sekundär, also begleitend, behandelt werden. Zu einer im Detail ausgeführten Auseinandersetzung mit dem Thema der Interkulturalität findet sich vermutlich aus demselben Grund auf dieser Abbildung ein Verweis zu Teil d des ESP 15+, der sich mit jener Strategie befasst.

8.1.2.

2. Strategie:

Planning for a Language Task

Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz

Die Auseinandersetzung mit der persönlichen Fremdsprachenkompetenz steht in Relation zum Bewusstsein über die persönlichen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten. Eine zu erfüllende Lernaufgabe wird mit dem persönlichen Wissen verglichen, es findet sozusagen eine Analyse über die Lernaufgabe und die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz statt. Löst die Begegnung mit der Lernaufgabe beim Lerner ein eher unbehagliches Gefühl aus, so lässt sich dies zum Beispiel auf Unsicherheit oder Überforderung zurückführen, und in diesem Fall kann der Lerner sein Wissen nicht nur in „ich kann...“- Sätze definieren, sondern er müsste

sich auch Schwächen eingestehen. Eine Möglichkeit, die das ESP 15+ zur Evaluation der persönlichen Fremdsprachenkompetenz anbietet, sind die Checklisten. Sie geben dem Lerner Auskunft darüber, was z.B. das Niveau A2 bei „An Gesprächen teilnehmen“ bedeutet, und was er können sollte. Falls individuell gewünscht, können die Kann-Beschreibungen der Checklisten in noch weitere Subkategorien ausformuliert werden. Im Folgenden möchte ich eine Checkliste aus dem ESP 15+ vorstellen:

AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN 		Ich	Andere	Meine Ziele	Erreicht am
A2	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.				
1.	Ich kann an einfachen Gesprächen teilnehmen (z.B. über Familie, Freundes- und Bekanntenkreis, Ausbildung, Beruf, Freizeit). Ich kann dabei auch zeigen, dass ich mich für das interessiere, was mir jemand sagt.				
2.	Ich kann sagen, was ich gerne habe und was nicht und andere danach fragen.				
3.	Ich kann Einkäufe machen und in Postämtern und Banken nach etwas fragen (z.B. nach Briefmarken, beim Geldwechsel), wobei ich mir manchmal auch durch Zeigen oder andere Gesten helfe.				
4.	Ich kann in einfachen Worten meine Meinung zu einem bestimmten Thema sagen.				
5.	Ich kann sagen, ob ich mit etwas einverstanden bin oder nicht, und wenn nötig einen anderen Vorschlag machen.				
6.	Ich kann nach dem Weg fragen und mit einer Karte oder einem Plan den Weg erklären.				
7.	Ich kann Namen und Adressen fließend buchstabieren.				
8.	Ich kann im direkten Gespräch oder am Telefon Vorhaben besprechen sowie Termine und Treffen vereinbaren.				
9.	Ich kann eine Rolle in einem Dialog oder einer Simulation übernehmen (z.B. in Alltags- oder Berufssituationen).				
10.	Ich kann in einfachen Gesprächen zwischen zwei Personen die Rolle des Sprachmittlers/der Sprachmittlerin ¹ übernehmen und einfache Informationen über Familie, Freunde, Ausbildung, Beruf und Freizeit weitergeben.				

Abbildung 28: ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil c: Sprachen-Checklisten (ÖSZ 2007:39)

Dieses Beispiel einer Checkliste zeigt, dass der Lerner beim Ausfüllen überprüfen kann, *was* er bereits kann, und *in welchen Bereichen* er eventuelle Schwächen aufweist. Das Wissen über die persönlichen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten in der Fremdsprache definiere ich als „das Bewusstsein über die persönliche Fremdsprachenkompetenz“. Die Tabelle im Detail betrachtet lässt erkennen, dass sie für mehrere Zwecke genützt werden kann: Einerseits beinhaltet sie die Kompetenz der Selbstevaluation (Ich), die zweite Spalte hingegen orientiert sich an der Fremdeinschätzung, indem andere um ihre Einschätzung gebeten werden (Andere). Die Spalte „Meine Ziele“ bietet schließlich Raum zur Definition von Lernzielen, die sich der Lerner setzen kann, sei es aus der Motivation heraus, weitere Fortschritte machen zu wollen, oder zur Verbesserung wahrgenommener Kompetenzschwächen. In der vierten Spalte, „Erreicht am“ ist es möglich, den genauen Zeitpunkt zu vermerken, wann die Verbesserung bestimmter Lernschwächen wahrgenommen wurde. Diese Beurteilung setzt natürlich voraus, dass eine vom Lerner durchgeführte Selbstevaluation oder eine Fremdevaluation stattgefunden hat.

Es erscheint mir besonders wichtig zu betonen, dass an diesem Beispiel ein für das ESP 15+ charakteristisches Merkmal aufgezeigt werden kann: Durch die Auseinandersetzung mit den „Ich kann...“-Beschreibungen kann der Lerner persönliche Schwächen erkennen. Die Deskriptoren sind *positiv* formuliert, und auf diese Weise trägt das ESP 15+ dazu bei, Lernschwächen auch auf positive Art zu vermitteln. Fehler und Schwächen sollen keine negative Nuance erhalten, denn sie sind Bestandteil des Lernprozesses und können einen Motivationsschub bedeuten, wenn sie in neue Lernziele umformuliert werden. Durch diese positive Formulierung der Kann-Beschreibungen in den Checklisten ist anzunehmen, dass dem Lerner wiederum auch die positiven Aspekte seines Lernens im Gedächtnis verankert bleiben, d.h. er wird definieren können, *was* er schon *kann*, und das bewusste Erkennen von Lernschwächen leitet ihn an, sich neue Lernziele zu setzen. Es erscheint mir somit wichtig zu betonen, dass es sich beim ESP 15+ um ein Instrumentarium handelt, das eigentlich nicht auf Lernschwächen ausgerichtet ist, vielmehr stehen die Stärken des Lerner und die Lernfortschritte im Vordergrund.

Das nächste Beispiel, das in Bezug zu dieser Lernstrategie genannt werden kann, zeigt sich in Form eines sich an den Lerner richtenden Fragebogens:

Strategien zur Verbesserung meiner schriftlichen Arbeiten

Name: Sprache:

1. Welche Fehler habe ich bei Hausübungen, Tests, Aufsätzen, Buchbesprechungen, Handouts für Präsentationen usw. immer wieder gemacht?

2. Waren es Flüchtigkeitsfehler oder habe ich die Regeln nicht verstanden?

3. Wie kann ich die Flüchtigkeitsfehler reduzieren oder vermeiden? Welche Regeln stelle ich dabei für mich persönlich auf (z.B. bessere Konzentration, gezieltes Durchlesen der Arbeit auf ganz bestimmte Fehler, ...)?

4. Was nehme ich mir vor, um mein Wissen über die Regeln zu erhöhen?

5. Welche Materialien brauche ich zu welchen bestimmten Problembereichen (Grammatikbuch, Wörterbuch, Lernsoftware, ...)?

6. Wo kann ich noch Hilfe bekommen (Kolleg/innen, Lerngruppe, Lehrer/in, ...)?

7. Was nehme ich mir außerdem vor, um meine schriftlichen Arbeiten zu verbessern (z.B. beim Hören oder Lesen von Texten auf bestimmte Strukturen achten, Korrekturlesen und Überarbeiten, konkrete Teilziele für die nächste Woche setzen, ...)?



Abbildung 29: ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b: Strategien zur Verbesserung meiner schriftlichen Arbeiten (ÖSZ 2007:19)

Durch diesen Fragebogen können Einsichten in die schriftliche Fertigkeit gewonnen werden. Das Ausfüllen erfordert das Wissen über persönliche Stärken und Schwächen. Vom Fragebogen sind Bewertungskriterien zur Evaluation über die Fremdsprachenkompetenz vorgegeben, wie z.B. das Kriterium zur Identifikation von

Wiederholungsfehlern. In konkretem Bezug auf das hier dargestellte Beispiel, beziehen sich Frage 1 und 2 auf das Durchführen einer Fehleranalyse und übernehmen sozusagen die Kontrollinstanz über Schwächen und relative Erfolge. Frage 3 hingegen stellt eine Vermeidungsstrategie dar, die in Richtung Problemlösestrategie tendiert: „*Wie kann ich die Flüchtigkeitsfehler reduzieren oder vermeiden? Welche Regeln stelle ich dabei für mich persönlich auf (z.B. bessere Konzentration, gezieltes Durchlesen der Arbeit auf ganz bestimmte Fehler...)?*“ Problemlösestrategien dienen dem Lerner zur Selbstkorrektur, d.h. der Lerner muss sich mit Schwachstellen beschäftigen und sich deren auch bewusst sein, um zielgerichtete Lösungsansätze formulieren zu können. Darauf aufbauend können zur Verbesserung des Sprachniveaus individuell bevorzugte Arbeitsmethoden angewendet werden.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die ersten drei Fragen dieses Fragebogens auf heuristische Fertigkeiten abzielen. Sie definieren sich durch Selbstbeobachtung, durch Analyse über das eigene Lernverhalten und den Konsequenzen, die vom Lerner daraus für den Fortschritt seines Lernens gezogen werden. Der in Frage 3 eingeleitete Ansatz der Lösungsfindung zeigt seine Kontinuität und Entfaltung bis einschließlich der letzten Frage, Nummer 7, dieses Fragebogens: „*Was nehme ich mir außerdem vor, um meine schriftlichen Arbeiten zu verbessern (z.B. beim Hören oder Lesen von Texten auf bestimmte Strukturen achten, Korrekturlesen und Überarbeiten, konkrete Teilziele für die nächste Woche setzen, ...)?* Diese Frage beinhaltet deutliche Ansätze der Lösungsfindung, denn durch die Anleitung wird der Lerner dazu aufgefordert, Lernschritte zu definieren, um bestehende Lernschwächen zielgerichtet zu verbessern.

Frage 5, „*Welche Materialien brauche ich zu welchen bestimmten Problembereichen (Grammatikbuch, Wörterbuch, Lernsoftware, ...)?*“, und Frage 7 (siehe oben) des Fragebogens beinhalten Ansätze des selbstverantwortlichen Lernens, indem sie zur selbstständigen Lokalisierung von Ressourcen motivieren, die den Lernprozess unterstützen können.

Diese Analyse über den Fragebogen hatte das Ziel aufzuzeigen, was es für den autonomen Lerner konkret bedeutet, über das Bewusstsein persönlicher kommunikativer Fremdsprachenkompetenz zu verfügen. Es ist hervorgegangen, dass sich diese Kompetenz aus unterschiedlichen Substrategien zusammensetzt. Zur Verdeutlichung fasse ich an dieser Stelle nun jene Strategien zusammen, aus denen sich die Lernstrategie „Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz“ zusammensetzt:

- das Bewusstsein über persönliche Stärken und Schwächen
- Heuristische Fertigkeiten: die Selbstbeobachtung, die Analyse über das Lernverhalten und die daraus resultierenden Konsequenzen, die vom Lerner definiert werden
- das Entwerfen von Problemlösestrategien
- die Definition von Lernzielen

Anhand dieser Gliederung wird deutlich, dass sich eine einzige Lernstrategie aus Substrategien zusammensetzen kann, die notwendig sind, um die erfolgreiche Anwendung dieser Lernstrategie zu gewährleisten. Wie im letzten Fallbeispiel veranschaulicht, muss der Lerner über unterschiedliche Kompetenzen verfügen, wie zum Beispiel sich selbst zu beobachten, seinen Lernprozess zu analysieren und daraus Konsequenzen zu ziehen, um die Strategie über die eigene kommunikative Fremdsprachenkompetenz effizient anwenden zu können. Demnach sollte der Lerner dazu befähigt werden, eigene Fehler erkennen zu können, d.h. sich seiner persönlichen Lernschwächen bewusst sein, um sie zu korrigieren und somit durch Selbstkorrektur seine Sprachkenntnisse gezielt zu verbessern. Eine weitere Kompetenz umschließt die Fähigkeit, Verbesserungsmaßnahmen setzen zu können, Lernziele folglich so zu definieren, dass sie gezielt auf die bestehenden Lernschwächen eingehen. All jene Kompetenzen gemeinsam ergeben schließlich die Lernstrategie, Bewusstsein über die persönlichen Stärken und Schwächen der Fremdsprachenkompetenz zu erlangen.

Ein weiteres für diese Strategie passendes Beispiel aus dem ESP 15+ ist das Reflexionsblatt *„Arbeiten mit Lernverträgen. Wie intensiv lernen Sie? Eine Bestandsaufnahme“*, entnommen aus Teil b der Sprachenbiografie. Dieses Reflexionsblatt enthält Informationen über das persönliche Lernprofil des Lerners:

- | | |
|--|--|
| ☒ Wie oft haben Sie den Unterricht besucht? | <div> <div>X-----X-----X-----X-----X-----X</div> <div>kaum immer</div> </div> |
| ☒ Wie viele Ihrer Hausaufgaben haben Sie gemacht? | <div> <div>X-----X-----X-----X-----X-----X</div> <div>wenige alle</div> </div> |
| ☒ Wie viel Energie/Ehrgeiz haben Sie in das Erlernen der Sprache gesteckt? | <div> <div>X-----X-----X-----X-----X-----X</div> <div>wenig sehr viel</div> </div> |
| ☒ Wie intensiv haben Sie sich auf den Unterricht vorbereitet? | <div> <div>X-----X-----X-----X-----X-----X</div> <div>wenig intensiv sehr intensiv</div> </div> |
| ☒ Hatten Sie die notwendigen Unterrichtsmaterialien immer mit? | <div> <div>X-----X-----X-----X-----X-----X</div> <div>selten immer</div> </div> |
| ☒ Wie gut haben Sie Ihre Arbeit und Ihre Zeit eingeteilt? | <div> <div>X-----X-----X-----X-----X-----X</div> <div>gar nicht gut sehr gut</div> </div> |
| ☒ Wie aufmerksam haben Sie den Unterricht verfolgt? | <div> <div>X-----X-----X-----X-----X-----X</div> <div>nicht aufmerksam sehr aufmerksam</div> </div> |
| ☒ Wie gut haben Sie sich bei Gruppenarbeiten eingebracht? | <div> <div>X-----X-----X-----X-----X-----X</div> <div>nicht gut sehr gut</div> </div> |
| ☒ Wie selbstständig sind Sie als Lernende/r? | <div> <div>X-----X-----X-----X-----X-----X</div> <div>kaum selbstständig sehr selbstständig</div> </div> |
| ☒ In welchen Bereichen haben Sie sich im letzten Semester/Schuljahr besonders verbessert? (Benützen Sie die Checklisten zur Selbsteinschätzung – Sprachenbiografie, Teil c) und schreiben Sie eine kurze Stellungnahme). | |

Umso rechtsorientierter im Raster die Antworten des Lernalers ausfallen, umso positiver lässt sich das Lernverhalten definieren. Wesentliche Kompetenzen autonomen Lernens werden in diesem Reflexionsblatt aufgegriffen, so zielen die ersten Fragestellungen auf Selbstorganisation und Eigenverantwortung ab: „Wie oft haben Sie den Unterricht besucht?“, „Wie viele Ihrer Hausaufgaben haben Sie gemacht?“, „Wie viel Energie/Ehrgeiz haben Sie in das Erlernen der Sprache gesteckt?“, etc. In Relation zur Teamfähigkeit gibt es folgenden Konnex: „Wie gut haben Sie sich bei Gruppenarbeiten eingebracht?“ Damit Teamarbeit funktioniert, muss jedes Teammitglied über Eigenverantwortung und Selbstorganisation verfügen, d.h. es wird sicherlich ein qualitativ hohes Arbeitsergebnis erzielt werden unter der Bedingung, dass jedes Teammitglied bereit ist, Eigenverantwortung für die ihm übertragene Aufgabe zu übernehmen und persönliche Stärken in die Gruppe einzubringen.

Die letzte Frage, „*In welchen Bereichen haben Sie sich im letzten Semester/Schuljahr besonders verbessert?* [...]“, beruht auf der Zielsetzung, dem Lerner vor Augen zu führen, welche Konsequenzen er aus seinen persönlichen Lernschwächen gezogen hat und wo Verbesserungen eingetreten sind: Hat er tatsächlich eigenverantwortlich gehandelt und Lernschwächen verbessert, die er im letzten Semester oder im letzten Schuljahr wahrgenommen hat? Um dies zu überprüfen, können zur Analyse über den aktuellen Wissensstand wiederum die Checklisten zur Selbsteinschätzung herangezogen werden (zur Strategie der Selbsteinschätzung vgl. Kapitel 8.1.7.).

8.1.3.

3. Strategie:

Setting Goals and Objectives

Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen

Im Hinblick auf Eigenverantwortung und Selbstständigkeit bildet die Fähigkeit „Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Zielen“ einen wichtigen Grundpfeiler autonomen Lernens. Um sich Lerninhalte und Lernziele selbstständig setzen zu können, erfordert es vor allem das Bewusstsein über das eigene Können. Somit steht diese Lernstrategie in engem Zusammenhang zur Strategie „Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz“. Sowohl der GeR als auch das ESP tragen durch das Arbeiten mit den Referenzniveaus, Skalen und Checklisten dazu bei, dieses Bewusstsein beim Lerner zu entwickeln und zu fördern.

In Relation zum autonomen Lernen habe ich bereits oftmals auf Little verwiesen, und auch an dieser Stelle möchte ich einen Ansatz Littles aufgreifen, da er m.E. sehr gut in den Bereich dieser Lernstrategie passt: Nach Little stellen die Deskriptoren des GeR nicht nur Bestandteile in den Skalen zur Wissensorientierung dar, vielmehr können sie die Definition eines Lernziels bedeuten, oder als anregende Basis für darauf folgende Lernaktivitäten interpretiert werden. Der handlungsorientierte Ansatz der Deskriptoren beinhaltet eine eigenverantwortliche und transparent nachvollziehbare Entscheidung über zu erfüllende oder gewählte Lernziele und Lernaktivitäten bzw. kommt es zu einer transparenten Gestaltung über den Lernprozess und die Evaluation (vgl. Little 2003:132).

Ich bin der Auffassung, dass sich dieser von Little dargestellte Ansatz auf völlig homogene Weise auf das Arbeiten mit dem ESP übertragen lässt: Durch die Arbeitsweise, die das ESP 15+ verfolgt, gestaltet sich der Lernvorgang für den Lerner transparent. Diese Aussage möchte ich nun präzisieren: Das ESP 15+ verfolgt den Ansatz der Bewusstseinserschaffung über den persönlichen Lernprozess. So dienen z.B. die Checklisten dazu, den Lerner mit Wortdefinitionen wie „Kompetenzniveau“ oder „Lernziel“ vertraut zu machen. Die Deskriptoren, im ESP 15+ als ‚Kann-Beschreibungen‘ titulierte, führen den Lerner an den handlungsorientierten Ansatz von Lernzielen heran. Wie bereits in der Kategorie „Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz“ gezeigt, dienen diese Beschreibungen auch zur Ermittlung von Lernschwächen und zum Setzen von neuen Lernzielen.

Der autonome Lerner trifft selbst die Entscheidungen über seine Lernziele, die Lernaktivitäten und das verwendete Lernmaterial, das seinen Lernprozess begleiten soll. Folglich repräsentiert das ESP tatsächlich Potential zur Förderung von Lernerautonomie, da es wesentlich zur Lernerorientierung beiträgt. Diese Auffassung lässt sich auch durch eine Stellungnahme von Little selbst untermauern: Er begründet die Konzeption des ESP als „a tool to promote learner autonomy“ (Little 2008, http://www.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf, 1).

Wie die Lernstrategie „Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen“ im ESP 15+ ihre Anwendung findet, lässt sich beispielsweise durch erneuten Verweis auf die Checklisten demonstrieren. Da die eigenverantwortliche Definition von Lernzielen bereits in Bezug auf die letzte Kategorie thematisiert wurde, verzichte ich an dieser Stelle auf eine illustrative Abbildung. Ich beschränke mich darauf zu wiederholen, dass dem Lerner in den Checklisten Raum gegeben wird, sich selbst Lernziele zu setzen, die entweder zur Verbesserung des Sprachniveaus beitragen oder als Motivation zur Weiterentwicklung dienen. Durch die gebotene Individualisierung von Lernzielen fördert das ESP 15+ auf diesem Wege die aktive Teilnahme des Lerners am Lernprozess. Mit anderen Worten, dieses Instrumentarium stellt dem Lerner persönliche Lernzugänge frei - es wird ihm Raum für persönliche Neigungen und Interessen geboten.

Um zu zeigen, dass sich Lernziele auch auf einen kleineren Rahmen von Mehrsprachigkeit beziehen können, möchte ich folgendes Beispiel aus dem ESP 15 + darlegen:

7. Sprachlern-Pläne für die Zukunft
My plans for future language learning
Mes plans d'apprentissage des langues dans l'avenir

Welche Sprachen interessieren Sie noch? Oft reicht für den Alltag der Erwerb von Teilfertigkeiten (z.B. „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“) aus. Notieren Sie Ihre Pläne auf Memos oder Post-its®, bringen Sie diese deutlich sichtbar an und bringen Sie diese Eintragungen immer wieder auf den neuesten Stand.

Wenn Sie Ihren Vorsätzen mehr Verbindlichkeit verleihen wollen, lesen Sie weiter in Teil b5 der Sprachenbiografie, unter „Arbeiten mit Lernverträgen“. Sie finden dort (bzw. auf der CD als Kopiervorlage) ein Formular für einen persönlichen Studienplan.



Beispiel

*sommerurlaub 2008
Griechische schrift lesen lernen
Verkehrsschilder!!!*

*Bis 26.9.
Tag der sprachen
Türkisch grüßen können und
meine Freundin vorstellen
können!*

Abbildung 31: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Sprachlern-Pläne für die Zukunft (ÖSZ 2007:9)

Bei dieser Lernmethode beschränken sich die Zielsetzungen des Sprachenlernens auf Teilfertigkeiten, wie z.B. dem Lesen von griechischen Buchstaben oder dem Erlernen von türkischen Floskeln, die für Begrüßungsanlässe verwendet werden. Die Verschriftlichung und das Aufhängen bzw. Aufkleben von Lernzielen stellen sozusagen eine Art Lernvertrag dar. Diese Lernmethode mit Spickzetteln ist theoretisch auf Zielsetzungen anderer Arten übertragbar, wie z.B. *Ich werde... / Bis zum 2. Semester*

möchte ich... Diesem Muster an Arbeitstechnik folgend, wird von der CD Rom noch eine weitere Tabelle zur Definition von Sprachlernplänen zur Verfügung gestellt:

Sprache/Teilfertigkeit	Termin	Ziel

Abbildung 32: ESP 15+, CD Rom: Sprachenbiografie, Teil a, b09

Es findet sich auf dieser Seite ein Verweis zu Teil b der Sprachenbiografie. Der Lerner soll dort mit dem Konzept von Sprachlernplänen vertraut gemacht werden. Lernpläne dienen dazu, dem Erreichen von Lernzielen noch mehr Nachdruck zu verleihen. Im Folgenden möchte ich einen Sprachlernvertrag vorstellen, da er in seiner Zusammensetzung auch Definitionsansätze von Lernzielen aufweist:



Meine persönlichen Vorsätze für das nächste Semester/Schuljahr

Name: Sprache:

Bis wann:

1. Ich werde

2. Ich werde

3. Ich werde

4.

5.

.....

.....

.....

Datum und Unterschrift **Bestätigt von**

Überprüft am Überprüft von

Nach einer Idee von L. Harrison (ed.), Learner Independence Worksheets. Whitstable: IATEFL, 1997.

Abbildung 33: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b: Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken. Was nehmen Sie sich für das nächste Schuljahr/Semester vor? (ÖSZ 2007:22)

In diesem Lernvertrag können vom Lerner Lernziele gesetzt werden, die auf das nächste Schuljahr oder Semester ausgerichtet sind. Das Ausfüllen dieses Lernvertrags soll sich unterstützend auf die Erwartungshaltung des Lernalters auswirken, das Konzept hierfür unterliegt dem Prinzip, Vorsätze für die Zukunft formulieren zu lernen, um sie konsequenter zu erreichen. Bevor Lernziele gesetzt werden können, muss sich der Lerner über seine Stärken und Schwächen bewusst sein. Somit kommen wir an diesem Punkt wieder zur Strategie über „Die Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz“ (vgl. Abschnitt A, Kapitel 8.1.2.) zurück, die als zweite Lernstrategie in dieser Arbeit bereits diskutiert wurde. Deutlich wird dabei, dass sich einige Lernstrategien gegenseitig bedingen. Zur Eruiierung jener Aspekte kann z.B. der Fragebogen „Strategien zur Verbesserung meiner schriftlichen Arbeiten“ aus Teil b der Sprachenbiografie herangezogen werden oder es können Gespräche mit einem Lernpartner bzw. einer Lernpartnerin geführt werden, die dazu dienen, persönliche Stärken und Schwächen zu thematisieren. Bei der Arbeit mit Lernverträgen müssen die vom Lerner gewünschten Lernziele schließlich schriftlich notiert werden, denen durch die persönliche Unterschrift Nachdruck verliehen werden kann. Dem Lerner soll auf diese Weise vermittelt werden, dass er mit seiner Unterschrift auch die tatsächliche Verantwortung über sein Handeln übernimmt. Unterstützend für diesen Plan kann sich auch die Kontaktaufnahme zu einer weiteren Person auswirken, durch deren Unterschrift der ausgefüllte Raster noch zusätzlich an Bedeutung gewinnt. Wichtig für den Lerner ist vor allem, dass die Lernziele ab nun Zielvorgaben repräsentieren, und auf jene Zielvorgaben ausgerichtet und abgestimmt sollte vom Lerner ab nun der Lernprozess geplant und organisiert werden. Er, als eigenverantwortlicher Lerner, übernimmt für den tatsächlichen Verlauf des Lernprozesses die Verantwortung.

Lernzielmodifizierungen, die sich im Verlaufe des Lernprozesses ergeben bzw. erwünscht werden, sind erlaubt, wenn sie einer ausreichenden Begründung unterliegen.

Als Zusammenfassung über die Kategorie der selbstständigen Formulierung von Lernzielen lässt sich festhalten, dass das ESP 15+ darauf ausgerichtet ist, dass Lernziele differenziert von Lernern gestaltet werden können. Sie können „klein“ oder „groß“ gesteckt sein, oder während für Lerner A Lernziele im Bereich des Sprechens von Bedeutung sind, ist für Lerner B das Lesen interessant. Lernziele können zu Zwecken der Selbstkorrektur herangezogen werden, oder sie können der Ausgangspunkt für individuell ausgerichtete Lernwege sein, die sich an persönlichen Neigungen und

Interessen orientieren. Durch diese Arbeitsweise kann die Individualität der Lerner beim Lernprozess berücksichtigt und auch gefördert werden, und schlussendlich, wage ich zu behaupten, könnte dieser Weg, wo den Lernern mehr Raum und Möglichkeiten zur Selbstbestimmung gegeben werden, auch zu mehr eigenverantwortlichen und selbstständigen Lernern führen.

8.1.4.

4. Strategie:

Identifying the Purpose of a Language Task

Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen

Das ESP möchte dazu beitragen, den mannigfaltigen Zugang zu Lernaufgaben aufzuzeigen. „Learning by doing“ (ÖSZ 2007:13) bedeutet z.B. im Kompetenzbereich des Hörens u.a. das Ziel, globale Informationen zu verstehen oder konkrete Details bzw. spezifische Informationen herauszufinden. „Learning by doing“ kann ebenso gut die Aktivierung des Vorwissens über ein bestimmtes Themengebiet bedeuten oder das Formulieren von Vermutungen über das Vokabular, das in einer Lernaufgabe vorkommen könnte (vgl. ÖSZ 2007:13).

Um den Lernzweck von Lernaufgaben zu identifizieren, muss der Lerner mit Begriffen wie ‚Fertigkeiten in einer Fremdsprache‘ umgehen können und wissen, wie sich diese definieren. Er muss begreifen, für welchen Zweck er welche Fertigkeit üben soll. Erst wenn sich der Lerner über die Sinnhaftigkeit des Übens dieser Fertigkeiten im Klaren ist, wird er motiviert sein, auch tatsächlich lernen zu wollen. Für die Unterrichtspraxis bedeutet diese Theorie, dass dem Lerner das Bewusstsein darüber vermittelt werden muss, dass z.B. das Trainieren des Hörens dazu dient, Nachrichten in der Fremdsprache besser zu verstehen. Er soll begreifen, dass sich die Fertigkeit des Hörens nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer beschränkt. Oder, um ein weiteres Beispiel zu nennen, es soll in das Bewusstsein übergehen, dass man nur dann an Gesprächen teilnehmen kann, wenn man auch über den dafür notwendigen Wortschatz verfügt. Es handelt sich somit um das Bewusstsein, den Zweck einer Lernaufgabe zu verstehen, zu wissen, dass Lernaufgaben darin bestehen, eine bestimmte Fertigkeit zu üben, um sie auch außerhalb der Institution Schule anzuwenden. Zusammenfassend

bedeutet die Lernstrategie den „Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen“ das Wahrnehmen der fünf Fertigkeiten in der Fremdsprache als notwendige Kompetenzen, die zur Bewältigung von Kommunikationssituationen erforderlich sind.

Über die in Teil c des ESP 15+ enthaltenen Checklisten kann sich der Lerner mit den fünf Kompetenzbereichen der Fremdsprache vertraut machen: Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben. Das Arbeiten mit den Checklisten trägt dazu bei, sich nicht nur Klarheit über den Zweck dieser fünf Fertigkeiten verschaffen zu können, sondern auch auf welche Fähigkeiten diese Fertigkeiten ausgerichtet sind. Die beispielsweise in der Checkliste des Niveaus A2 des Hörens (ÖSZ 2007:27) enthaltenen Fertigkeiten werden mit folgenden Zwecken assoziiert: *Ich übe das Hören*

...um zu erkennen, worum es in einfachen Gesprächen geht.

...um den Sinn einer einfachen Geschichte, eines einfachen Liedtextes oder einer gespielten Szene zu erfassen.

...um kurzen und deutlich gesprochenen Texten die wesentlichen Informationen zu entnehmen.

...um die Hauptinformation von Fernsehsendungen über Ereignisse, Personen, Orte und Abläufe zu erfassen, wenn die Bilder mir dabei helfen.

...um Anweisungen, Fragen und Auskünfte in Alltags-, Ausbildungs- und Berufssituationen im Wesentlichen zu verstehen.

...um einfache Erklärungen zu verstehen.

...um einfachen Beschreibungen von Vorgängen und Arbeitsabläufen im Wesentlichen zu folgen.

...um das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen zu erfassen (ÖSZ 2007:27).

Als Definition über den „Zweck der Lernaufgabe zu verstehen“ ergibt sich schließlich, dass der Lerner dazu befähigt wird zu verstehen, *warum* und *wofür* er die Fertigkeiten in der Fremdsprache trainieren muss. Er erkennt, dass sich Lernaufgaben an einem gewissen Zweck bzw. Ziel orientieren und darauf ausgerichtet sind auf Situationen vorzubereiten, in denen die Zielsprache verwendet werden wird. Somit werden dem Lerner durch die Checklisten nicht nur die fünf Fertigkeiten einer Fremdsprache

vermittelt, sondern sie geben ihm auch einen Überblick darüber, welche Einsatzmöglichkeiten sich in Kommunikationssituationen ergeben, die sich auf wesentliche Lebensbereiche beziehen.

8.1.5.

5. Strategie:

Planning for a Language Task

Selbstorganisation und Eigenverantwortung

Für diese Lernstrategie greife ich erneut auf die Bedeutung der Metakognition zurück und verweise auf Piaget. Wie ich bereits in Kapitel 4.4. (Abschnitt A) gezeigt habe, beschäftigte er sich mit Lernformen und Steuerungsprozessen. Auf Piaget geht die Bezeichnung „autonome Steuerung“ zurück, die er neben der aktiven und bewussten Steuerung als Bestandteile *regulierenden Handels* betrachtete. Der für diese Arbeit relevante Begriff der *autonomen Steuerung* bedeutet nach Piaget das *selbstständige Steuern des Lerners über sein eigenes Lernverhalten und Lernhandlungen* (Brown 1984:84). Diese Selbststeuerung muss dem Lerner zuerst *gelehrt* werden, indem ihm ein immer höheres Maß an Eigenverantwortung über sein Handeln übertragen wird (vgl. Brown 1984:94-102).

Wie ich bereits in Abschnitt A dieser Arbeit herausgearbeitet habe, zeichnet sich der autonome Lerner durch Selbstorganisation und Eigenverantwortung beim Lernprozess aus. Diese beiden Kompetenzen ergeben für mich eine einzige Kategorie, da es sich meiner Meinung nach um Eigenschaften handelt, die sich indirekt gegenseitig beeinflussen und nicht voneinander getrennt betrachtet werden können.

Im ESP 15+ finden sich zahlreiche Tipps und Anregungen, die sich der Vermittlung der Lernstrategie „Selbstorganisation und Eigenverantwortung“ widmen. Im Besonderen kann hier auf Teil b der Sprachenbiografie verwiesen werden. Um sich mit dieser Lernstrategie zu befassen, gilt es an erster Stelle zu hinterfragen, welcher Lerntyp auf das persönliche Lernverhalten zutrifft. Es ist auch möglich, dass ein und derselbe Lerner unterschiedliche Lernmethoden bevorzugt verwendet, in diesem Fall treffen auf ihn auch mehrere Lerntypen zu. Das würde dann bedeuten, dass er sich Lerninhalte ganz besonders gut merkt, wenn er all jene Lernmethoden anwendet, die für seinen Lerntyp

geeignet sind. Um herauszufinden, was für ein Lerntyp auf die eigene Person zutrifft, kann im ESP 15+ folgenden Aussagen nachgegangen werden:

- Es ist für Sie hilfreich, wenn Sie das, was Sie lernen wollen, sehen, hören, oder sich laut vorsagen.
- Sie schreiben sich die Dinge auf, um sie sich besser zu merken.
- Sie hören beim Lernen gerne leise Musik.
- Sie arbeiten gerne mit einer Lerngruppe oder in einem Team.
- Sie bringen aus einem Urlaub im fremdsprachigen Ausland mehr Sprachkenntnisse als ein paar neue Worte mit.
- Sie lernen leichter, wenn Sie beim Lernen auf- und abgehen (ÖSZ 2007:11).

Der Lerner muss sich über sein Lernverhalten und seine persönlichen Lernvorlieben bewusst werden, um den Lernprozess selbst besser organisieren zu können. Die soeben dargestellte Auflistung, aus dem ESP entnommen, soll dem Lerner dazu verhelfen abzuschätzen, welche Lerngelegenheiten und Lernformen er am effektivsten nützen kann und welche Lernbedingungen von ihm eher als störend oder unterstützend empfunden werden. Ich möchte an dieser Stelle auch auf Tönshoff verweisen, der hier vom „Bewusstsein über favorisierte Lerntechniken“ (Tönshoff 2003:333) spricht. Um abermals zur Perspektive des Konstruktivismus zurückzukehren, zitiere ich an dieser Stelle Aguado (2004): „Konstruktivistische Sichtweisen plädieren für die Schaffung eines Bewusstseins für das eigene Lernen (z.B. Bewusstsein von den / über die eigenen Lernstrategien) und damit eine Förderung der Lernerautonomie, d.h. die Fähigkeit selbstständig mit neuen Lernsituationen umzugehen“ (Aguado 2004:35). Ich schließe mich der Auffassung Aguados an und ziehe daraus die Erkenntnis, dass es vom Lerner nur von Vorteil sein kann, wenn er über das Bewusstsein über die von ihm bevorzugten Lerntechniken verfügt. Dieses Wissen wird sich positiv auf die Fähigkeit der Selbstorganisation auswirken.

Um dem Lerner aufzuzeigen, welche unterschiedlichen Arten von Lerntechniken es gibt, befindet sich im Teil b der Sprachlernbiografie eine Reihe von Lerntipps, die sich auf die folgenden Fertigkeiten in der Fremdsprache beziehen:

1. Verstehen

1.1 Hören

1.2. Lesen

1.3. Sprachbewusstsein und sprachenübergreifendes Lernen

2. Sprechen

2.1. An Gesprächen teilnehmen

2.2. Zusammenhängend sprechen

3. Schreiben

4. Wortschatz

5. Aussprache und Intonation

6. Grammatik und Sprachbewusstsein

7. Umgang mit Fehlern und Sprachbewusstsein (vgl. ÖSZ 2007:13-18)

Ich möchte nun aus dieser Reihe von Kategorien zwei Fertigkeitsbereiche herausgreifen, um sie näher vorzustellen: Das erste Beispiel bezieht sich auf die Fertigkeit des Hörens:

3.1 Verstehen

3.1.1 Hören

Überlegen Sie, welche Information Sie aus welchem Grund hören wollen. Es macht einen großen Unterschied, ob Sie an einem Gespräch teilnehmen, den Wetterbericht, eine Rede, ein Interview oder Ankündigungen auf einem Flughafen oder Bahnhof hören.

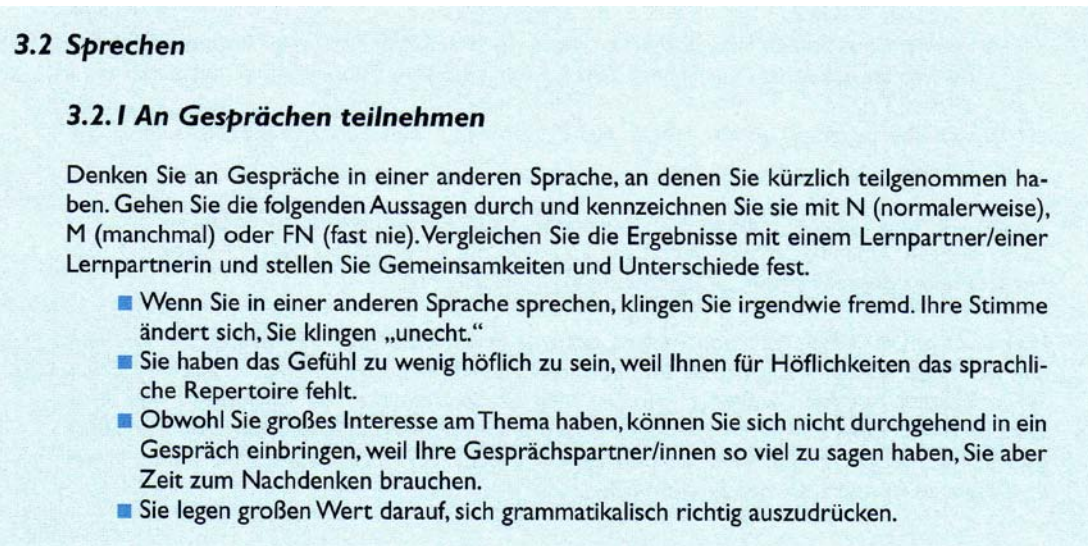
Es gibt eine Reihe von Strategien, die man beim Hören einsetzen kann. Stellen Sie fest, welche davon Sie nutzen und welche noch hilfreich sein könnten:

- Ich nutze beim Zuhören in Gesprächssituationen Informationen aus Gestik und Mimik, um leichter zu verstehen.
- Wenn ich Zeit habe, mich auf eine Hörsituation vorzubereiten, überlege ich vorher, was ich zu einem bestimmten Thema schon weiß und welches Vokabular vorkommen könnte.
- Wenn ich fremdsprachige Nachrichten hören will, lese ich zur Einstimmung die Schlagzeilen in einer Zeitung oder höre die Nachrichten zuerst in meiner Muttersprache an.
- Ich entscheide vor dem Hören eines Textes, ob ich nur verstehen will, worum es überhaupt geht, oder ob ich Details bzw. spezifische Informationen herausfinden möchte.
- In Prüfungssituationen lese ich die Aufgabenstellung sehr genau, bevor ich mit dem Anhören des Textes beginne.
- Ich lasse mich nicht aus der Ruhe bringen, wenn ich nicht jedes Wort verstehe. Ich konzentriere mich auf den Textzusammenhang und versuche, die Bedeutung unbekannter Wörter daraus zu erschließen.

Abbildung 34: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b: Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken (ÖSZ 2007:13)

Der Lerner soll darüber nachdenken, aus welchem Grund er Informationen hören möchte. Es könnte eine Situation am Bahnhof sein, wo es darum geht Informationen zu verstehen, die mit dem Reisen zu tun haben. Das Zuhören kann sich jedoch auch an anderen Zielsetzungen orientieren. Diese Auflistung bietet ein Spektrum an möglichen Strategien, die das Verstehen beim Hören unterstützen können, wie z.B. sich nicht aus der Ruhe bringen zu lassen, wenn beim Zuhören nicht jedes Wort erfasst oder verstanden wird.

Im Gegensatz zum ersten Beispiel richtet sich das zweite hier vorgestellte Modell an eine Fertigkeit, die vom Lerner aktiv ausgeübt wird:



3.2 Sprechen

3.2.1 An Gesprächen teilnehmen

Denken Sie an Gespräche in einer anderen Sprache, an denen Sie kürzlich teilgenommen haben. Gehen Sie die folgenden Aussagen durch und kennzeichnen Sie sie mit N (normalerweise), M (manchmal) oder FN (fast nie). Vergleichen Sie die Ergebnisse mit einem Lernpartner/einer Lernpartnerin und stellen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest.

- Wenn Sie in einer anderen Sprache sprechen, klingen Sie irgendwie fremd. Ihre Stimme ändert sich, Sie klingen „unecht.“
- Sie haben das Gefühl zu wenig höflich zu sein, weil Ihnen für Höflichkeiten das sprachliche Repertoire fehlt.
- Obwohl Sie großes Interesse am Thema haben, können Sie sich nicht durchgehend in ein Gespräch einbringen, weil Ihre Gesprächspartner/innen so viel zu sagen haben, Sie aber Zeit zum Nachdenken brauchen.
- Sie legen großen Wert darauf, sich grammatikalisch richtig auszudrücken.

Abbildung 35: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b: Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken (ÖSZ 2007:15)

Die hier angeführten Aussagen sollen dazu verhelfen, Unsicherheiten oder Schwächen aufzudecken. In diesem Beispiel erfährt der Lerner wichtige Gründe, warum er Schwierigkeiten hat, sich z.B. in ein Gespräch einzubringen. Die Ergebnisbesprechung mit einem Lernpartner/einer Lernpartnerin wird empfohlen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander festzustellen, sie soll jedoch auch zur Eruierung von möglichen Ursachen über persönliche Lernschwierigkeiten dienen. Als Beitrag zur Allgemeinheit können auch Lerntipps gesammelt und an die Mitschüler weiter gegeben werden.

Bei den Lerntipps, die das ESP 15+ zur Verfügung stellt, handelt es sich um Anregungen, die das Sprachenlernen nutzbringend und effektiv begleiten können. Das Wissen über die uneingeschränkten Möglichkeiten von Lernmethoden eröffnet dem Lerner auch ein großes Angebot an Lerntechniken. Es liegt nun an ihm herauszufinden, welche von diesen Techniken er persönlich bevorzugt. Unterstützend dazu gibt es im ESP 15+ einen Raster, in den die bevorzugten Arbeitstechniken eingetragen werden können:

4. Meine bevorzugten Arbeitstechniken
Study skills that I prefer
Mes techniques de travail préférées

Vielleicht haben Sie den einen oder anderen Tipp nützlich gefunden? Hier können Sie Ihre bevorzugten Arbeitstechniken beim Sprachenlernen festhalten. Notieren Sie in Stichworten, wobei oder wann Sie diese angewendet haben. Legen Sie dazu auch Arbeiten im Dossier ab.



Beispiel

Kurzbeschreibung	Arbeit im Dossier? Datum
Ich schreibe mir beim Lesen Wörter zu einem Thema auf, das mich besonders interessiert. Diese Wortschatzsammlungen lege ich im Dossier ab.	26.9.2007

Abbildung 36: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b: Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken (ÖSZ 2007:20)

Nach dem Ausfüllen, stellt diese Tabelle einen Überblick über jene Arbeitstechniken dar, die vom Lerner für sein persönliches Lernen bevorzugt werden. Im Hinblick auf Lernerautonomie wurde der Lerner in den letzten Aufgaben zu den folgenden Strategien angeleitet:

1. über seine persönlichen Stärken und Schwächen zu reflektieren
2. über Lerntechniken und Lernertypen zu reflektieren, die zu seinem persönlichen Lernstil passen
3. die bewusste Auseinandersetzung mit den von ihm bevorzugten Lerntechniken und Arbeitsweisen, indem er sie in den hier dargestellten Raster eingetragen hat.

Allein das Wissen darüber, wie man das Lernen am besten organisiert, reicht jedoch noch nicht aus, um als autonomer Lerner erfolgreich zu sein. Die beste Organisation hilft nichts, wenn die Vorsätze nicht konsequent durchgehalten werden. Unterstützend kann hier das Arbeiten mit Lernverträgen sein oder das Aufstellen eines persönlichen Studienplans, wie die nächste Abbildung zeigen soll:

Mein persönlicher Studienplan

Name: Sprache:
 Meine Lernziele für die folgenden Bereiche bis (Datum)

Hören:
 Lesen:
 Zusammenhängend sprechen:
 An Gesprächen teilnehmen:
 Schreiben:
 Grammatik:
 Wortschatz:

Den folgenden Bereichen möchte ich besondere Aufmerksamkeit schenken (die wichtigsten zuerst):
 1. 2. 3.

Folgende Lernmaterialien werde ich dabei benutzen (Bücher aus der Bibliothek, Lernsoftware, Websites etc.):
 ad 1)
 ad 2)
 ad 3)
 Weitere Ziele:

Zeit, die ich dem Sprachenlernen widmen möchte (Stunden pro Woche):
 Zu Hause: In der Lerngruppe:

.....
 Datum und Unterschrift Bestätigt von

.....
 Überprüft am Überprüft von

Weitere Reflexionsraster zum Sprachenlernen finden Sie in **Teil a2** des Dossiers.

Eine größere Version dieses Studienplans mit mehr Platz zum Ausfüllen finden Sie auf der CD.

Abbildung 37: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b: Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken (ÖSZ 2007:23).

Der Studienplan übt eine unterstützende Funktion auf das Erreichen von Lernvorhaben aus. Er stellt sozusagen einen „Fahrplan“ (ÖSZ 2007:23) dar, der die Lernziele für die nächste Zukunft festsetzt und somit die Selbstorganisation und Eigenverantwortung über den Lernprozess verstärkt. Die Bestätigung einer anderen Person über den Inhalt des Studienplans nimmt vermutlich auch auf die Arbeitshaltung des Lerners Einfluss, denn auf diese Weise werden den Lernzielen Nachhaltigkeit und Relevanz verliehen. Das Hinsteuern und das Erreichen zu den hier definierten Lernzielen obliegen ab diesem

Zeitpunkt ganz der Eigenverantwortung des Lernalers. Nach einer gewissen Zeit soll dieser Studienplan wieder herangezogen werden, um gemeinsam mit dem Lernpartner/der Lernpartnerin zu überprüfen, ob der Studienplan eingehalten wurde, wo eventuelle Schwierigkeiten auftraten und ob Modifizierungen getroffen werden möchten.

Ziel des ESP 15+ ist es, dem Lerner seinen Anteil am Lernprozess bewusst zu machen. Die Verantwortung über Erfolge oder auch Misserfolge liegen nicht nur bei der Lehrperson, sondern auch, und eigentlich in erster Linie, beim Lerner selbst. Im Fachunterricht wird Material zur Verfügung gestellt, werden Informationen erarbeitet und diskutiert, geübt und gefestigt, etc. Aber Demotivation und mäßige Lernerfolge – um nicht von Misserfolgen zu sprechen, lassen sich nicht vermeiden, solange der Lerner nicht bereit ist, seinen Teil der Verantwortung beim Lernen zu übernehmen. Das Anwenden der auf den Lerntyp passenden Lerntechniken bedeutet oftmals eine Zeitersparnis an Arbeitsaufwand, um zu guten Lernergebnissen zu gelangen. Durch die systematische Gliederung der persönlich bevorzugten Arbeitstechniken können die idealen Arbeitsmethoden jederzeit wieder ins Bewusstsein gerufen werden. Lernverträge oder Studienpläne geben einen Überblick über definierte Lernziele, sie vermitteln dem Lernprozess Wirksamkeit und Transparenz.

8.1.6.

6. Strategie:

Seeking Practice Opportunities

Handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache

Sprachenlernen ist ein Prozess, der schrittweise verläuft, und im ESP 15+ gibt es in der Sprachenbiographie einen m.E. sehr pragmatischen Ansatz: „Sprechen lernt man am besten durch Sprechen!“ (ÖSZ 2007:15). Jeder, der bereits eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt hat, kann diese Aussage sicherlich bestätigen. Und welche Motivation zum Fremdsprachenlernen kann besser sein als der direkte Kontakt zu native speakers? Oftmals ist es so, dass auf diese Weise für den Lerner nicht nur der reine Sprachlernprozess im Vordergrund steht. Durch den Kontakt zu einem native speaker wird er „nebenbei“ auf kulturelle Unterschiede aufmerksam und neugierig, um es nach der Theorie des Konstruktivismus zu formulieren, der Lerner lässt sich perturbieren. Für

ihn eröffnet sich in diesem Moment ein Zugang zu einer anderen Kultur, denn Sprachen verbinden...

Konkret spreche ich hier von Interkulturalität, der positiven Begegnung mit anderen, fremden Kulturen. Im Sprachunterricht genügt es nicht mehr, nur landeskundliche Inhalte zu vermitteln, im Vordergrund soll die Bewusstseins-schaffung über die eigenen und fremden Kulturen stehen. Auch Krumm (2003) bestätigt diese Tendenz in seinem Beitrag, indem er von einer „Betonung der *interkulturellen Handlungsfähigkeit* als einem neuen, zentralen Leitziel“ spricht (Krumm 2003:119). Bereits thematisiert wurde diese Entwicklung von Vollmer (1998) in seiner Auseinandersetzung mit dem „Erziehungs- und Bildungsgehalt“ der Fremdsprachendidaktik. Auch er hebt die Bedeutung von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht hervor: „[...] Fremdsprachenunterricht soll auf die Bewältigung interkultureller Sprech-situationen vorbereiten [...]“ (Vollmer 1998:216). Besonders wichtig erscheint es mir zu betonen, dass es bei diesem Aufeinandertreffen von anderen Kulturen nicht um das gegenseitige *Bewerten* geht, vielmehr, um es nach Gogolin zu formulieren, bedeutet Interkulturalität, das „Bewusstsein für Gleichwertigkeit zwischen Kulturen zu fördern“ (Gogolin 2003:96-102). Natürlich kommt es bei dieser Begegnung zur automatischen Reflexion über die eigene Kultur, wie auch z.B. von Neuner angemerkt wird: „Durch das Aneignen neuer kultureller Kenntnisse verändern sich Vorstellungen und eigenkulturelle Erfahrungen: [...] Dabei kommt dem Bereich der sich beständig wandelnden ‚Interimswelten‘ im Kopf der Lernenden – ihrer Vorstellung und ihren Phantasien von der fremden Welt, die oft deutlich von den Elementen, Einheiten und Strukturen eigenkultureller Erfahrung geprägt ist – eine besondere Bedeutung zu [...]“ (Neuner 2003:232). Um diese Aussage nach Bredella und Delanoy zu formulieren: Es findet eine „Dialektik zwischen Eigenem und Fremden“ (Bredella / Delanoy 1999:12) statt.

Für das autonome Lernen bedeutet der interkulturelle Ansatz, dem Lerner Strategien zu vermitteln, um ihn auf die Bewältigung von interkulturellen Kontakten vorzubereiten (vgl. Neuner 2003:230-233). Im ESP 15+ gibt es eine Fülle an Ansätzen, die dieses Bildungsziel verfolgen.

In Teil A der Sprachlernbiographie sind interkulturelle und handlungsorientierte Lernimpulse, vor allem in den folgenden Rastern vorhanden:

1. (Sprachen-)Projekte mit ausländischen Partnerinnen und Partnern (ÖSZ 2007:4)
2. Außerschulisches Sprachenlernen (ÖSZ 2007:5)
3. Begegnungen mit Sprachen und Kulturen (ÖSZ 2007:7)
4. Erfahrungen als Sprach(ver)mittler/in (ÖSZ 2007:8)

Zwei von diesen Rastern wurden von mir bereits in Bezug zur Strategie über „Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein“ thematisiert, somit möchte ich mich hier darauf beschränken auf die zwei erstgenannten ESP-Beispiele in dieser Gliederung einzugehen. Beim ersten Beispiel handelt es sich um den Raster „(Sprachen-)Projekte mit ausländischen Partnerinnen und Partnern“ (ÖSZ 2007:4). Hier können Erfahrungen dokumentiert werden, die auf (Sprach)Projekte mit ausländischen Partnerinnen und Partnern zurückgehen.

2.3 (Sprachen-)Projekte mit ausländischen Partnerinnen und Partnern
Language projects undertaken with partners from other countries
Projets linguistiques réalisés avec des partenaires d'autres pays

Beschreiben Sie Ihr Projekt ausführlicher und legen Sie diese Ausführungen in Ihr Dossier. Im Teil a2 des Dossiers und auf der CD finden Sie Reflexionsraster zu Sprachprojekten.

	Sprache	Thema/Titel des Projektes	PartnerInnen	Zeitpunkt und Ausmaß	Arbeit im Dossier? Datum
Beispiel	Español ¹	arte y cultura de los mayas (asignaturas: español y arte; interdisciplinar)	Instituto Austriaco Guatemalteco; pintor guatemalteco	2007, 2 meses	15.1.2007
Beispiel	italiano ²	Alla scoperta di Roma	scambio degli studenti con istituti commerciali	2007, 2x2 settimane	17.3.2007 12.5.2007

Abbildung 38: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte – mein Sprachenlernen heute – meine Sprachlernpläne (ÖSZ 2007:4)

Das zweite Beispiel, tituliert mit „Außerschulisches Sprachenlernen“ (ÖSZ 2007:5) bezieht sich auf das Sprachenlernen, das außerhalb der Institution Schule stattfindet bzw. stattgefunden hat und orientiert sich somit an der Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes.

3. Außerschulisches Sprachenlernen
Extracurricular learning of languages
L'apprentissage des langues hors de l'école

Sprache	Wo und wie ich die Sprache lerne/ge- lernt habe	Zeitpunkt und Ausmaß	Arbeit im Dossier? Datum
po Polsku ¹	z moją sąsiadką	2005-2007 2x w tygodniu mniej więcej jedną godzinę	nie
Portugies ²	Curso experimental de Portugies no hotel em Madeira	14-26 de julho 2007; duas vezes por semana meia hora	sim, 5 de setembro 2007

Beispiel

Beispiel

Abbildung 39: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte – mein Sprachenlernen heute – meine Sprachlernpläne (ÖSZ 2007:5)

In diesen Raster können Sprachen vermerkt werden, die außerschulisch erworben werden bzw. wurden. Besonders wichtige Arbeiten, die dieses Sprachenlernen dokumentieren, können in den Dossier abgelegt werden. Dem Lerner soll durch diese Übung bewusst werden, dass Sprachenlernen nicht nur im Raum Schule stattfinden muss, sondern, wie in diesem Beispiel aufgezeigt, der interkulturelle Kontakt zur polnischen Nachbarin genützt werden kann, um Polnisch zu lernen, oder ein Urlaubsaufenthalt in Madeira dazu motivieren kann, an einem Schnupperkurs für Portugiesisch teilzunehmen.

Auch wenn sich erste Ansätze in Teil a der Sprachenbiografie zum handlungs- und interkulturellen Ansatz im ESP 15+ zeigen, so findet dieser Grundgedanke über die Vermittlung dieser Strategie vor allem in Teil d des Sprachenportfolios seine gänzliche Entfaltung. Teil d unterteilt sich in drei Unterkategorien:

1. Wie wir und andere leben (ÖSZ 2007:59-65)
2. Begegnungen mit Sprachen & Kulturen (ÖSZ 2007:66)
3. Andere Sprachen und Kulturen erforschen (ÖSZ 2007:67-71)

Der erste Teil, „Wie wir und andere leben“ beschäftigt sich mit dem Thema der Interkulturalität, indem der Lerner versuchen soll auf die hier aufgeworfenen Fragen Antworten zu finden:

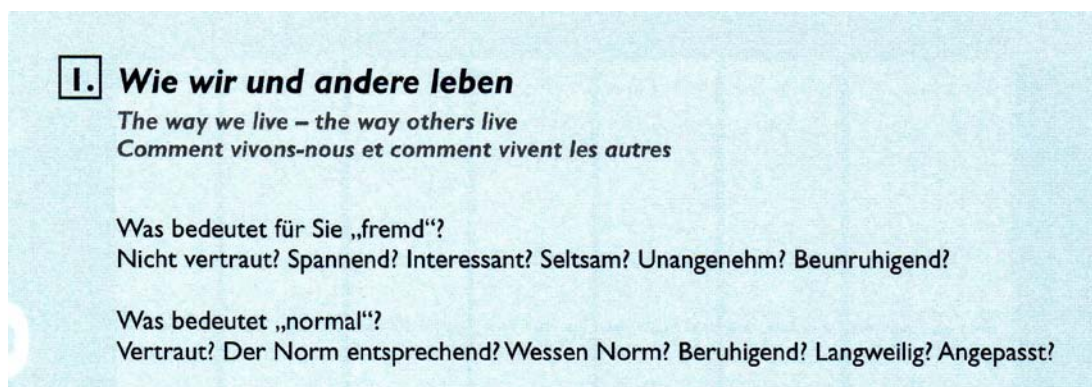


Abbildung 40: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil d: Interkulturelle Erfahrungen – bei uns und anderswo: Wie wir und andere leben (ÖSZ 2007:59)

Im Folgenden kommt es zur Begriffsklärung über „Interkulturelle Erfahrungen“, so wie sie im ESP 15+ definiert werden:

[...] Wie jemand lebt und welcher Kultur er oder sie angehört, hängt nicht nur davon ab, in welchem Land jemand lebt. „Kultur“ hängt auch vom Alter, von der Religion, vom Beruf oder von Interessen und Vorlieben ab. Wenn wir in der Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen Unterschiede und Ähnlichkeiten wahrnehmen, sprechen wir von interkulturellen Erfahrungen (ÖSZ 2007:59).

Um sich über persönlich gebildete Vorurteile über andere Kulturen im Klaren zu werden, kommt es im Rahmen dieser Lernstrategie zur Thematisierung von Stereotypen:

Stereotypen im Alltag

Österreicher jodeln, Türkinnen tragen Kopftuch, Italiener essen Spaghetti ... Fallen Ihnen noch weitere Stereotypen ein? Sie können die Tabelle auf Seite 60 verwenden, um über gängige Klischees nachzudenken.

Abbildung 41: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil d: Interkulturelle Erfahrungen – bei uns und anderswo: Wie wir und andere Leben (ÖSZ 2007:59)

Der dabei angesprochene Raster zur Reflektion über Klischees sieht folgendermaßen aus:

Wie wir und andere leben

The way we live; the way others live

Comment vivons-nous, et comment vivent le autres

Wie andere uns sehen, wie wir andere sehen

Ich habe gehört / gelesen / gesehen / erlebt, dass ...	WIE, WO und WANN (Unterricht, Film, TV, Internet, Begegnung mit ...	Näheres dazu im Dossier unter der Überschrift/Nummer ...

Abbildung 42: Auszug aus ESP 15+, CD Rom: Sprachenbiografie, Teil d: Interkulturelle Erfahrungen – bei uns und anderswo: Wie wir und andere Leben. b58

Nach der einführenden Auseinandersetzung mit dem Thema der Interkulturalität besteht die folgende Aufgabe für den Lerner darin, darüber nachzudenken, welche interkulturellen Erfahrungen er bereits gesammelt hat. Der hier zur Veranschaulichung dargestellte Raster, den ich der CD Rom entnommen habe, dient, um Erfahrungen zu selbst gewählten interkulturellen Themen zu dokumentieren (vgl. auch ÖSZ 2007:65). Der Lerner wird auch dazu angeregt, sich diese Notizen nach einem gewissen Zeitraum erneut durchzulesen, um zu überprüfen, ob sich etwas an seinem Wissensstand oder seiner persönlichen Haltung gegenüber anderen Kulturen verändert hat.

Im ESP 15+ selbst enthalten diese Raster in der Spalte „Ich habe gehört / gelesen / gesehen / erlebt, dass...“ bereits vorgegebene Impulssätze, die sich auf eine bestimmte

Ausgangssituation beziehen und über die der Lerner reflektieren soll. Diese Art von Raster wird im Portfolio verwendet, um vier interkulturelle Lebensbereiche abzudecken. Es erscheint mir nicht notwendig, alle Raster detailgetreu abzubilden, aus diesem Grund werde ich zu jedem Bereich nur zwei Beispiele von Impulssätzen herausgreifen, damit man sich darüber ein Bild machen kann, auf welche Faktoren das ESP 15+ in Bezug zu jedem Teilbereich eingegangen ist:

a. Wie andere uns sehen – wie wir andere sehen

Ich habe gehört/gelesen/gesehen/erlebt, dass...
Leute in anderen Ländern ganz bestimmte (manchmal sehr eigenartige, manchmal völlig falsche) Vorstellungen vom „typischen“ Leben in Österreich haben: z.B. dass alle Österreicherinnen und Österreicher ...
wir manchmal nicht genauer hinhören/hinsehen wollen und andere wegen ihres Verhaltens oder ihrer Kleidung vorschnell einer bestimmten Gruppe zuordnen, z.B. ...

Abbildung 43: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Interkulturelle Erfahrungen, Deskriptor (ÖSZ 2007:60)

b. Alltagsleben

Ich habe gehört/gelesen/gesehen/erlebt, dass...
es in manchen Ländern typische Kleidungsstücke für Frauen und Männer gibt.
Menschen wichtige Ereignisse im Leben (Geburt eines Kindes, Hochzeit, Begräbnis etc.) in verschiedenen Kulturen auf verschiedene Weise feiern.

Abbildung 44: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Interkulturelle Erfahrungen, Deskriptor (ÖSZ 2007:61)

c. Öffentliches Leben

Ich habe gehört/gelesen/gesehen/erlebt, dass...
für Jugendliche nicht in allen Ländern dieselben Gesetze gelten (z.B. in Bezug auf Alkoholkonsum, Rauchen, Ausgehen, Führerschein).
Fernsehsendungen weltweit große Ähnlichkeit in Aufmachung und Stil aufweisen können (z.B. Verbreitung gewisser TV-Formate wie „Millionenshow“, „Starmania“, „Dancing Stars“).

Abbildung 45: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Interkulturelle Erfahrungen, Deskriptor (ÖSZ 2007:62)

d. Ausbildung, Bildung und Arbeitswelt

Ich habe gehört/gelesen/gesehen/erlebt, dass...
Bildungssysteme in verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich sein können und auch der Schulalltag nicht überall gleich abläuft.
nicht in allen Ländern alle Kinder und Jugendlichen Zugang zu Bildung und Ausbildung haben.

Abbildung 46: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Interkulturelle Erfahrungen, Deskriptor (ÖSZ 2007:63)

Ich habe diese Auszüge als Beispiele angeführt, um zu zeigen, dass das ESP 15+ außer zur Reflektion über Stereotypen und Vorurteilen auch Aspekte zur Diskussion bringt, die mit der österreichischen Auffassung von Systemen, Gewohnheiten oder Ansichten zu tun haben, die uns in diesem Land als normal erscheinen. Dem Lerner soll bewusst werden, dass das, was ihm selbst als „normal“ erscheint, auch von einer anderen Person als „normal“ empfunden wird, wenn über persönliche und gewohnte Gegebenheiten des eigenen Landes gedacht wird. Ziel ist es die Erkenntnis zu vermitteln, dass wir im Leben oftmals jene Aspekte oder Gegebenheiten als normal empfinden, die uns vertraut sind. Diese Erkenntnis soll den Lerner dazu motivieren, auf andere Kulturen zuzugehen, sie zu hinterfragen, um deren andere Lebenseinstellungen kennen zu lernen.

Der zweite Teil, der sich mit dem Thema der Interkulturalität befasst, stellt ein Reflexionsblatt dar. Es kann genützt werden, um Begegnungen mit verschiedenen Sprachen oder Kulturen zu dokumentieren.

Begegnungen mit Sprachen & Kulturen

Encounters with languages and cultures

Rencontres avec langues et cultures

Überschrift / Nummer / Datum
Kurzbeschreibung der Situation
Wie war Ihre erste Reaktion? (Erstaunen, Unsicherheit, Angst, Interesse, Freude, Ärger, ...)
Haben Sie mit jemandem über Ihre Erfahrungen gesprochen? (in der Familie, im Freundes- und Bekanntenkreis, im Unterricht ...)
Haben Sie später dazu mehr erfahren? (aus Büchern, aus Gesprächen, über die Medien, im Unterricht ...)
Was haben Sie durch diese Erfahrung über sich selbst oder das Leben in Österreich herausgefunden?

Hat sich Ihre Meinung oder Ihre Einstellung im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja, wie?
Würden Sie jetzt in einer ähnlichen Situation gleich oder anders reagieren? Warum?

Abbildung 47: ESP 15+, CD Rom: Sprachenbiografie, Teil d: Interkulturelle Erfahrungen – bei uns und anderswo. b64 (eine verkürzte Version dieses Reflexionsblattes befindet sich im ESP 15+, Sprachenbiografie, Teil d: Interkulturelle Erfahrungen – bei uns und anderswo: Begegnungen mit Sprachen & Kulturen, ÖSZ 2007:66)

Die Fragen versuchen Eindrücke zu erfassen, die bei der Begegnung mit interkulturellen Kontakten entstanden sind (vgl. auch ÖSZ 2007:66). Dabei sollen auch Vergleiche zum eigenen Land angestellt werden. Der dritte und letzte Teil aus Teil d der Sprachenbiografie ist titulierte mit „Andere Sprachen und Kulturen erforschen“ (ÖSZ 2007:67) und gibt Anregungen zur Realisierung von „kleinen interkulturellen Forschungsprojekten“ (ÖSZ 2007:57). Themengebieten, denen dabei nachgegangen werden kann, beschäftigen sich mit den folgenden Bereichen:

- a. Sprachen erforschen
 - Gesten sammeln
 - Schriften vergleichen
 - Lieblingswort des Monats
 - Die Sprachen und Kulturen in meiner Familie
- b. Kulturen erforschen
 - Was ich an einem fremden Land besonders mag
 - Ost und West
 - Wohnen in verschiedenen Ländern
 - Themen für fächerübergreifende Projekte
 - Wirtschaft und Kultur
 - Literatur und Kultur (ÖSZ 2007:67-71)

In diesem Teil des ESP 15+ geht es nicht nur um die Vermittlung von interkulturellen Erfahrungen. Durch die Anregung zu Forschungsprojekten wird außerdem die soziale Kompetenz der Lerner gefördert. Die Aufgabenstellungen dieser Übung unterliegen der

Zielsetzung, auf positive Aspekte bei der Beschäftigung mit anderen Kulturen aufmerksam zu machen. Dies kann Ansichten über Gewohnheiten, Bräuche oder zum Beispiel Eigenheiten anderer Völker betreffen. Wichtig ist bei dieser Übung zu lernen, zwischen stereotypen Bildern und tatsächlichen Erfahrungen oder Gegebenheiten zu unterscheiden. Besonders zum Austausch von Meinungen und persönlichen Eindrücken ist das Arbeiten in der Gruppe oder im Klassenverband förderlich.

Abschließend möchte ich noch auf weiteres Zusatzmaterial verweisen, das im Rahmen dieser Lernstrategie auf der CD Rom zu finden ist:

1. „Interkulturelle Erfahrungen“: Texte zu Stichwörtern: „Was es bedeutet, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln“.
2. „Interkulturelle Erfahrungen“: Texte zu Stichwörtern: „Anregungen und Übungen. Literatur und Linkliste“.
3. „Interkulturelle Erfahrungen“: Texte zu Stichwörtern: „Anregungen und Übungen. Kontaktadressen“.

Nach der Darlegung von interkulturellen Ansätzen im ESP 15+ und deren Aufbau lässt sich nun zusammenfassend festhalten, dass die im Sprachenportfolio enthaltenen Anleitungen und Impulse dazu motivieren, sich mit dem Thema der Interkulturalität zu befassen. Den Lernern soll das Bewusstsein vermittelt werden, dass ‚Interkulturalität‘ nicht einfach die Trennung von Kategorien in „fremd“ oder „normal“ bedeutet, sondern es soll erkannt werden, dass es viele unterschiedliche Kulturen mit unterschiedlichen Ansichten und Gewohnheiten gibt. Interkulturelle Kompetenz zu besitzen heißt, sich darüber im Klaren zu sein, dass sich anderssprachige Personen *anders* verhalten, weil sie aus einer anderen kulturellen Welt stammen. Das ESP 15+ versucht bei der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz auf wichtigste Lebensbereiche einzugehen, die ich hier wiederholt erwähnen möchte: das Alltagsleben, das öffentliche Leben, Bereiche wie Ausbildung, Bildung und Arbeitswelt, und zu guter Letzt der Bereich des Miteinanderlebens. Aber wie auch immer der Lerner sich das Bild über Interkulturalität gestalten möge, der Begegnung mit anderen Kulturen sind im ESP 15+ keine Grenzen gesetzt, wie die noch völlig *leeren* Raster zeigen und die darauf warten, vom Lerner ausgefüllt zu werden, wo er über seine persönlichen Erfahrungen berichtet.

Auch im Sprachenpass wird dem Lerner die Möglichkeit geboten, seine interkulturellen Erfahrungen zu dokumentieren, die über zwei Doppelseiten vermerkt werden können. Zur illustrativen Abbildung ziehe ich nur eine von den zwei Doppelseiten heran:

CONSEIL
DE L'EUROPE
CONSEIL
DE L'EUROPE

European Language Portfolio
Portfolio européen des langues

Seite/page 14+1

141

- Erlernen und Gebrauch der Sprache außerhalb des Gebiets, in dem die Sprache gesprochen wird
- Schulen der Primar- und Sekundarstufe I/II, BMHS
- Hochschulen
- Erwachsenenbildung
- Andere Kurse
- Regelmäßiger Gebrauch am Arbeitsplatz
- Regelmäßiger Kontakt mit Sprechenden dieser Sprache
- Anderes
- Weitere Informationen über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen
- Besuch eines Sprachkurses
- Studium und Ausbildung in der Sprache
- Gebrauch der Sprache im Beruf (vgl. ÖSZ 2007:14-17: Sprachenpass)

Auch der Dossier des ESP 15+ kann der Strategie von interkultureller Kompetenz zugeordnet werden. Er kann in seiner Funktion als Sammelwerk über die Dokumentation von interkulturellen Begegnungen mit anderen Ländern oder Personen berichten.

Somit ergibt sich als Ergebnis, dass die Lernstrategie der Interkulturalität besonders in der Sprachenbiografie des ESP 15+ verankert ist. Die Begründung liegt darin, dass in denen vom Europarat akkreditierten Sprachenportfolios neben der Förderung von Sprachlernbewusstheit und der Lernerautonomie auch besonderer Wert auf die Vermittlung von Interkulturalität gelegt wurde, wie ich durch ein Zitat aus dem „Länderbericht Österreich“ zeigen möchte, das sich auf das Sprachenportfolio bezieht: „Sehr viel Entwicklungsarbeit wurde auch auf die Initiierung interkulturellen Lernens verwendet“ (BMUKK / BMWF / ÖSZ (2008):74). Die Wurzel der Interkulturalität geht somit auf die Sprachpolitik des Europarats zurück, wie auch mittels Verweis auf Little gezeigt werden kann: „In line with Council of Europe policy, the ELP is intended to promote intercultural learning, especially through the reflective process of the language biography“ (Little 2003:136).

Diese Zitate verdeutlichen das Bestreben des Sprachenportfolios, sich einer Vielzahl an interkulturellen Impulsen zu öffnen. Weshalb dies für die Zukunft der Lerner von so großer Bedeutung ist, möchte ich mit einem Zitat von Krumm schließen, das m.E.

keines weiteren Kommentars bedarf: „[...] dass sich die Grenzen in den Köpfen nicht verfestigen“ (Krumm 1999:126).

8.1.7. Bereich C: Evaluating Your Learning

7. Strategie:

Self-Monitoring / Self-Evaluating

Formative und summative Selbstevaluation

Wie ich bereits im Theorieteil dieser Arbeit verdeutlicht habe, handelt es sich beim GeR und dem ESP um zwei Instrumentarien, die zueinander in vielerlei Ansätzen komplementär sind (vgl. Abschnitt A, Kapitel 3.6). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kompetenz der Selbstevaluation kann von verschiedenen Ausgangspunkten angesetzt sein, aufgrund der vorher geschilderten Tatsache lehne ich mich bei meiner Diskussion über die Lernstrategie der Selbstevaluation am GeR an. Der GeR widmet sich ausreichend dem Fachgebiet der Evaluation, und im Rahmen dieser Arbeit ist es mir nicht möglich, auf alle vom GeR thematisierten Aspekte und Ansätze einzugehen. Ich möchte mich auf jene Faktoren beschränken, die einen unmittelbaren Zusammenhang zum ESP 15+ erkennen lassen, da es dieses Produkt ist, das es zu untersuchen gilt.

Demnach lässt sich im Bereich der Selbstevaluation vorerst zwischen der **kontinuierlichen** und der **punktuellen Beurteilung** unterscheiden (vgl. Europarat 2001:180). Die kontinuierliche Beurteilung umfasst eine Zeitspanne, in der eine Evaluation seitens der Lehrperson oder des Lernalters über Leistungen, Arbeiten oder Projekte erfolgt. Durch diese Art von Beurteilung können Stärken des Lernenden transparent dargelegt werden, dies unterliegt jedoch der Bedingung absoluter Objektivität.

Die punktuelle Beurteilung hingegen ist an einen bestimmten Zeitpunkt gebunden und deren Ziel besteht darin, das Wissen des Lernalters zu erfassen, über das er an einem konkreten Tag verfügt, ohne dafür vorher erfasste Ergebnisse bzw. Eindrücke über den Lerner heranzuziehen. Mittels punktueller Beurteilung kann zum Beispiel der Wissensgrad über ein Themengebiet erfasst werden, dessen Thematisierung bereits

einige Zeit zurückliegt und das länger nicht mehr aktiv im Unterricht behandelt worden ist.

Weiters unterscheidet der GeR zwischen **formativer** und **summativer Beurteilung**. Letztere findet am Ende des Lernprozesses in Form einer Bewertung statt. Die formative Beurteilung hingegen ist lernbegleitend und schließt Informationen über Lernfortschritte, Stärken und Schwächen mit ein. Sie birgt den Vorteil in sich, zielorientiert ausgerichtet zu sein, und sie findet ihre Verwendung mit dem Ziel, eine Verbesserung des Lernens zu erreichen. Um dabei zu qualitativen Ergebnissen zu gelangen gilt es jedoch, die Qualität der Rückmeldung zu überprüfen (vgl. Europarat 2001: 180). Das bedeutet, dass der Rezipient in der Lage sein muss,

- (a) *etwas zu bemerken*, d.h. aufmerksam und motiviert ist, und vertraut ist mit der Form, in der die Information eintrifft,
- (b) *etwas aufzunehmen*, d.h. nicht überschwemmt wird mit Informationen, sondern über eine Strategie verfügt, diese aufzunehmen, zu ordnen und auf sich zu beziehen,
- (c) *zu interpretieren*, d.h. genügend Vorkenntnisse und ein entsprechendes Sprachbewusstsein hat, um den springenden Punkt zu verstehen und nicht zu kontraproduktiven Handlungen zu greifen, und
- (d) *die Informationen zu integrieren*, d.h. über die Zeit, die Orientierung und die notwendigen Hilfsmittel verfügt, um die neuen Informationen zu reflektieren, sie zu integrieren und sich später an sie zu erinnern (Europarat 2001:181).

Diese Gliederung spiegelt die Komplexität wieder, aus der sich die Kompetenz der Beurteilung zusammensetzt. Sie erfordert Vorbereitung und Training, damit der Lerner auf diese Kompetenz zurückgreifen kann, um autonom und eigenverantwortlich mit Lernergebnissen und Rückmeldungen umzugehen.

Mit der Kompetenz der Evaluation haben sich bereits mehrere Wissenschaftler bzw. Autoren befasst, wie z.B. Blommaert oder Keiper. Ich möchte kurz auf deren Ergebnisse eingehen, da sie mir für diese Arbeit interessant erscheinen und außerdem Parallelen zu meiner Theorie über die Selbstevaluation aufweisen.

Blommaert (2004) ist bei ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis gelangt, dass sich die Aneignung der Selbstevaluation über einen längeren Zeitraum hinweg erstreckt, es

handelt sich somit um einen Lernprozess, der nur unter bestimmten Voraussetzungen und Kriterien erfolgreich verlaufen kann: „[...] Selbstevaluation und Peer-Evaluation sind hier nicht als ein Benoten gemeint, sondern vielmehr als Prozess. Sie beziehen sich auf die permanente Analyse und Formulierung eigener Stärken und Schwächen, eigener Entwicklungen und Fortschritte [...]“ (Blommaert, 2004:94). Blommaert weist außerdem auf die Rolle der Lehrperson als Lernbegleiter hin: „[...] Auch wenn den Studierenden die Kriterien verständlich sind, können sie sich selbst und andere nicht unmittelbar ohne Schwierigkeiten bewerten: Übung, Erfahrung und Begleitung sind notwendig [...]“ (Blommaert 2004:94). Auch Keiper (2003) kommt zu derselben Auffassung und bestätigt, dass die Strategie der Selbstevaluation die unterstützende Beileitung des Lehrenden erfordert. Für sie stellt die Selbstevaluation eine Teilkompetenz dar, die gleichzusetzen ist mit der bewussten Reflexion über den eigenen Sprachlernprozess und der Fähigkeit, die eigenen Sprachkenntnisse selbst evaluieren zu können (vgl. Keiper u.a. 2003:1010).

Beim Vergleich dieser beiden Theorien finden sich die folgenden Gemeinsamkeiten: Es handelt sich bei der Selbstevaluation um eine Kompetenz, deren Erwerb sich prozessartig über einen längeren Zeitraum hinweg erstreckt. Das zweite korrelierende Argument bezieht sich auf die Lehrerrolle, die bei der Vermittlung dieser Strategie eine begleitende und unterstützende Funktion einnimmt. Bei der von Keiper (2003) geäußerten Theorie über die Selbstevaluation geht außerdem ein Faktor hervor, der mit meiner Auffassung von Selbstevaluation übereinstimmt: So bin auch ich der Meinung, dass es sich bei der Selbstevaluation um eine Teilkompetenz handelt.

Nach dieser theoretischen Einführung in diese Lernstrategie bleibt noch die Frage ungeklärt, in welcher Form sie im ESP 15+ auftritt. Im Sprachenportfolio wird der Lerner in Teil c der Sprachenbiographie mit der Lernstrategie der Selbstevaluation konfrontiert. Unter Selbstevaluation verstehe ich in diesem Zusammenhang, über das Wissen und das Bewusstsein zu verfügen, die persönlichen Sprachkenntnisse mit Orientierung an den Referenzniveaus von A1 – C2 selbstständig evaluieren zu können. Zur Kompetenz der Selbstevaluation zähle ich jedoch auch die Fähigkeit, dass der Lerner in der Lage ist, sein Wissen über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz effizient einzusetzen.

Im ESP wird genau dieser Ansatz verfolgt: Teil c der Sprachenbiographie setzt sich aus den Checklisten zusammen, die den Lerner dazu anleiten, seine Sprachkenntnisse in den

Fertigkeitsbereichen „Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen, Schreiben“ zu evaluieren. Diese Reflexion soll zur Bewusstseins-schaffung darüber beitragen, welche Kompetenzbereiche durch das persönliche Wissen abgedeckt werden können, oder im gegensätzlichen Fall, welche Aufgabenstellungen noch nicht bewältigt werden können.

Die nun folgende Abbildung soll nun als Ausgangsbeispiel dienen, um die Selbstevaluation in Relation zum ESP 15+ zu thematisieren.

Sie können diese Checklisten verwenden, ...

- um sich selbst in allen Sprachen, die Sie beherrschen, einzuschätzen – Spalte 1 („Ich“)
- um andere um ihre Einschätzung zu bitten – Spalte 2 („Andere“)
- um das zu kennzeichnen, was Sie noch verbessern möchten – Spalte 3 („Meine Ziele“)

Verwenden Sie dafür folgende Symbole:

- ✓✓ das kann ich sicher und gut (Spalte 1 oder 2)
- ✓ das kann ich normalerweise (Spalte 1 oder 2)
- !! meine Ziele (Spalte 3)

Sie haben ein bestimmtes Niveau, z.B. Lesen A2, erreicht, wenn Sie 70–80% der Deskriptoren der betreffenden Checkliste mit „das kann ich sicher und gut“ abgehakt haben.

Aufbau:

Niveaubeschreibung aus dem „Raster zur Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse“ (vgl. Sprachenpass!)

Checklisten (Deskriptoren) zur Erläuterung der Niveaubeschreibungen

Ergänzende Hinweise zur Verdeutlichung der NiveaUANsprüche

	Ich	Andere	Meine Ziele	Erreicht am
HÖREN Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder andere konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen. 1. Ich verstehe ganz einfache Gespräche zu mir vertrauten Themen (z.B. über Familie, Freundes- und Bekanntenkreis, Mahlzeiten, Freizeit). 2. Ich kann ganz einfache Geschichten, Berichte und Lieder mit Hilfe von Bildern oder Mimik und Gestik verstehen. 3. Wenn ich ganz einfache Texte über mir bekannte Themen im Radio, auf CD oder über andere Tonträger höre, kann ich einzelne Wörter und Sätze erkennen.				
Für Hörer gilt auf dem Niveau A1: Einzelwörter, Satzteile oder sehr einfache Sätze in vertrauten Situationen werden langsam und deutlich über Medien verstanden, wenn sie in der Wiederholung vorgelesen werden.				

Die Nummerierung der Deskriptoren dient der besseren Orientierung und ist keineswegs als Signal für die „Wichtigkeit“ von Deskriptoren zu verstehen.

Leerzeile für zusätzlichen Deskriptor

Tragen Sie hier das Datum ein, an dem Sie den jeweiligen Deskriptor mit „das kann ich sicher und gut“ abgehakt haben.

Abbildung 49: ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil c: Sprachen-Checklisten (ÖSZ 2007:25)

Diese Abbildung wird dem Lerner als Einführung zur Arbeit mit den Checklisten zur Verfügung gestellt. Wie darauf ersichtlich, befinden sich in den Checklisten unterschiedliche Orientierungspunkte, die darauf ausgerichtet sind, bestimmte Informationen an den Lerner zu liefern, oder die dem Lerner zu Dokumentationszwecken dienen:

1. Das Referenzniveau: „Niveaubeschreibungen aus dem Raster zur Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse“.
2. Die Deskriptoren: diese Kann-Beschreibungen stehen in Relation zu den Kompetenzniveaus von A1 – C2.
3. Die Nummerierung der Deskriptoren: sie dient dem Lerner zur besseren Orientierung.
4. Die leere Zeile für einen Zusatzdeskriptor: sie geben dem Lerner Platz zur Definition von eigenen Deskriptoren, die zum Referenzniveau und zu der jeweiligen Fertigkeit passen.
5. Die Datumsspalte: sie dient zur Erfassung des Zeitpunktes, wann der Deskriptor abgehakt wird.
6. Es gibt ergänzende Hinweise zur Verdeutlichung der Niveauansprüche.

Die Checklisten bieten auch Informationen darüber an, für welche Art von Evaluation sie herangezogen werden können:

- Zur Selbsteinschätzung:
„um sich selbst in allen Sprachen, die sie beherrschen, einzuschätzen - Spalte 1 („Ich“)
- Zur Fremdeinschätzung:
„um andere um Ihre Einschätzung zu bitten – Spalte 2 („Andere“)
- Zur Definition von neuen Lernzielen:
„um das zu kennzeichnen, was sie noch verbessern möchten – Spalte 3 („Meine Ziele“)

Die Beurteilungsformen der Selbst- und Fremdbeurteilung unterscheiden sich in ihrer Form und in ihren Zielsetzungen. Letztere kann durch die Lehrperson, den Prüfenden oder auch andere Lerner erfolgen, indem eine außenstehende Meinung konsultiert wird.

In Relation zu dieser Arbeit ist vor allem die Selbstbeurteilung von Bedeutung, soll sie doch durch die Arbeit mit dem ESP 15+ an den Lerner vermittelt werden. In welchem Zusammenhang sie zum autonomen Lernen steht, kann durch ein Zitat aus dem GeR gezeigt werden: „Die größte Bedeutung hat die Selbstbeurteilung als ein Instrument für die Motivation und für ein bewussteres Lernen: So kann sie den Lernenden helfen, ihre Stärken richtig einschätzen zu lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten“ (Europarat 2001:186). Ich habe dieses Zitat aus dem GeR auch herangezogen, denn es lässt m.E. erkennen, dass sich autonomes Lernen tatsächlich aus den Lernstrategien zusammensetzt, die in diesem Kapitel zur Diskussion gebracht werden: Die zweite Lernstrategie, in dieser Arbeit titulierte als „Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz“, setzt sich mit dem Erkennen von persönlichen Schwächen und Stärken auseinander. Dabei handelt es sich um eine notwendige Kompetenz, die in ihrer Zielsetzung eine Verbindung zur Selbstevaluation aufweist. Die in diesem Kapitel erarbeiteten Lernstrategien für sich betrachtet können zwar einzelne Kategorien ergeben, sie sind jedoch häufig in indirekter Form miteinander verbunden und können nicht getrennt voneinander funktionieren. Um dies zu verdeutlichen, sei ein Beispiel beschrieben: Ist der Lerner z.B. in nur geringem Maße bereit Zeit zu investieren, um sich über persönliche Schwächen oder Stärken bewusst zu werden, so wird er auch in Zukunft seinen Lernprozess nicht ändern und auch nicht effektiver gestalten können. Sein Lernprozess wird sich nicht verbessern. In diesem beschriebenen Fall weist der Lerner in seinem Lernverhalten kaum bis zu keine Strategien autonomen Lernens auf.

Um nun wieder auf das Arbeiten mit den Checklisten zurückzukommen: Sie können zur kontinuierlichen Beurteilung herangezogen werden, da sie als Bestandteile in den Lernprozess integriert sind und sie dazu dienen, die kommunikativen Aktivitäten zu überprüfen. Es empfiehlt sich, die Qualität der Selbstevaluation zu kontrollieren. Dies kann beispielsweise durch das tatsächliche Hören des angeführten Sprachmaterials erfolgen, oder die vom Deskriptor vorgegebene Situation wird als Impuls genützt, um als Output jene als Input vorgegebene kommunikative Aktivität auszuführen (vgl. Europarat 2001:181).

Auch Skalen dienen zur Selbstevaluation. Sie setzen sich aus einer Zahl an variierenden Niveaustufen zusammen, woraus sich die punktuelle Evaluationsform ergibt. Die Evaluierung erfolgt mittels Zuordnung der Sprachkompetenz zu einem bestimmten

Niveau von A1 – C2 (vgl. Europarat 2001:184). Der im ESP 15+ integrierte Sprachenpass enthält eine skalierte Selbstevaluationsform:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Abbildung 50: ESP 15+: Auszug aus Sprachenpass (ÖSZ 2007:6)

Auf eine ebenfalls summative Evaluation ist der Europass-Sprachenpass ausgerichtet, auf den das ESP 15+ in Teil c der Sprachen-Checklisten verweist. In diesem vom Europarat und der Europäischen Union entwickelten Europass-Sprachenpass liegt der Schwerpunkt der Informationspunkte auf der Kompetenz „Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse“ in Bezug zu den europäischen Kompetenzstufen. Der Inhaber des Sprachenpasses ist dazu aufgefordert seine Sprachkenntnisse in den fünf Fertigkeiten selbstständig zu evaluieren.

In den Pass kann jede Sprache eingetragen werden, über die Kenntnisse vorliegen. Die Niveaus A1 – C2 beziehen sich auf den GeR, und auf der linken Seite befinden sich die Symbole der fünf Fertigkeiten. Der Lerner markiert zum Beispiel durch Schraffieren, über welches Niveau er im jeweiligen Kompetenzbereich verfügt. Eine Empfehlung des ESP 15+ lautet, in das schraffierte Kästchen auch das Monat/Jahr einzutragen, um den Zeitpunkt der Evaluation in die Dokumentation aufzunehmen.

Als Zusammenfassung über die Lernstrategie der Selbstevaluation lässt sich somit festhalten, dass der Lerner im ESP 15+ dazu angeleitet wird, seine Lernfähigkeit, seine Lernmotivation und seine Lernstrategien kontinuierlich oder punktuell zu evaluieren. Die kontinuierliche Beurteilung umfasst den Verlauf des Lernprozesses und beinhaltet die Interventionsmöglichkeit, um Ansätze bzw. Vorgehensweisen zu korrigieren (vgl. auch Behrmann 2003:236-240). Die Arbeit mit dem ESP 15+ soll dazu dienen, die Selbstevaluation zu üben. Der Lerner wird über die Selbsteinschätzung auf Lernschwächen aufmerksam und seine Eigenverantwortung besteht darin, dass er selbstständig versucht, diese bestehenden Schwächen zu verbessern. Im ESP 15+ kann der Lerner bei der Selbstevaluation auf die Checklisten zurückgreifen, die ihn mit den

Referenzniveaus aus dem GeR vertraut machen. Er lernt nicht nur die fünf Fertigkeiten in der Fremdsprache kennen, sondern er wird auch schrittweise dazu befähigt, anhand der Deskriptoren seine persönliche Sprachkompetenz zu evaluieren.

8.2. Ergebnisdarlegung über dieses Kapitel

Im letzten Teilkapitel über Lernstrategien im ESP 15+ habe ich gezeigt, in welcher Form dieses Instrumentarium lernautonome Strategien aufweist. An dieser Stelle gehe ich erneut auf die drei Teile des Portfolios ein, um deren lernautonome Zielsetzungen übersichtlich darzustellen.

8.2.1. Der Sprachenpass und lernautonome Strategien

In den Sprachenpass trägt der Lerner sein Fremdsprachenniveau mit Orientierung an den sechs Kompetenzstufen des GeR. Der Sprachenpass übernimmt auch die Vorzeigefunktion über interkulturelle Sprachlernerfahrungen des Lerners, die in der Sprachlernbiografie dokumentiert aufliegen. Durch die reine Dokumentationsfunktion über die Strategie des Mehrsprachigkeitsbewusstseins kann in diesem Zusammenhang nicht von einer tatsächlichen Strategie des autonomen Lernens gesprochen werden. Somit beschränkt sich die Zuordnung von lernerautonomen Strategien auf den Sprachenpass auf nur eine Strategie, die Selbstevaluation. Als abschließendes Ergebnis lässt sich demnach folgende Lernstrategie dem Sprachenpass zuordnen:

Lernstrategie

1. die Selbstevaluation

8.2.2. Die Sprachenbiographie und lernautonome Strategien

Die Sprachenbiografie setzt sich aus der Sprachlerngeschichte, den Lerntipps und Arbeitstechniken, den Checklisten und der Dokumentation über interkulturelle Erfahrungen zusammen. Aus dem Kapitel über das ESP 15+ und Lernerautonomie ist hervorgegangen, dass sich das Hauptgewicht an lernautonomen Strategien in der Sprachenbiografie befindet. Ich möchte sie hier in zusammenfassender Form darstellen:

Lernstrategien

1. Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein
2. Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz
3. Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen
4. Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen
5. Selbstorganisation und Eigenverantwortung
6. Die handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache
7. die formative und summative Selbstevaluation

8.2.3. Der Dossier und lernautonome Strategien

Der Dossier als Sammelwerk über erbrachte Lernergebnisse übernimmt die Funktion, den Lernprozess zu dokumentieren. Demgemäß trägt dieser Teil des ESP 15+ nicht aktiv zur Vermittlung von Lernerautonomie bei. Mit den Werken und Arbeiten, die dort in gesammelter Form aufliegen, stellt er jedoch das Ergebnis darüber dar, inwieweit der Lerner befähigt ist, all jene in Kapitel 8 aufgezeigten Lernstrategien autonomen Lernens effizient für seinen Lernprozess umzusetzen.

Lernstrategie

- | |
|---|
| 1. Dokumentationsfunktion über das autonome Lernverhalten des Lernalers |
|---|

Somit zeigt sich, dass in allen drei Teilen des ESP 15+ lernautonome Strategien verankert sind. Als Abschluss für dieses Kapitel, bevor ich mich dem empirischen Teil dieser Arbeit zuwende, lässt sich auf Grund der bisher aufgezeigten Ergebnisse in Kapitel 8 das Zwischenergebnis festhalten, dass das ESP 15+ potentiell Ansätze für autonomes Lernen aufweist, denn es hat sich zumindest auf theoretischer Ebene als ein tragfähiges Gerüst zur Förderung von Lernerautonomie im Fachunterricht erwiesen. Die empirische Studie soll nun zeigen, ob der Einsatz des ESP 15+ auch in der Praxis zu fruchtbaren bzw. erfolgreichen Ergebnissen im Sinne der Lernerautonomie führt bzw. geführt hat.

B Fachdidaktischer Zusammenhang und Forschungsmethode

1. Die Einordnung von Lernerautonomie in die fachdidaktische Diskussion

Bevor ich mit der Darstellung über die Forschungsmethode beginne, erscheint es mir sinnvoll, den Zusammenhang von Lernerautonomie zur Fremdsprachendidaktik zu erörtern.

In der Sprachlehr- und -lernforschung gab es immer wieder neue Einsichten, die das aktuelle Fremdsprachenlehren in Frage stellten und die mittels neuer Ansätze versuchten, Veränderungen und Verbesserungen auf der Ebene des Lehrens und Lernens herbeizuführen. Dieses Kapitel soll dazu dienen, sich einen groben Überblick über die am häufigsten diskutierten didaktischen Konzepte zu verschaffen, die auch im Kontext der Lernerautonomie stehen. In meiner nun folgenden überblicksartigen Zusammenfassung lehne ich mich an Dubs (1995) an, da er auf transparente Weise in seiner Übersicht Paradigmen des Lehrens- und Lernens herausgearbeitet hat, die mir als geeignet erscheinen, um die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in Richtung Lernerautonomie fokussieren zu können.

Als Ausgangspunkt dienen mir dabei die Positionen des **Objektivismus** und des **Subjektivismus**. Unter der Perspektivierung der Objektivisten wird die Wirklichkeit objektiv betrachtet und im Kernpunkt steht die Annahme, dass das objektive Wissen direkt auf den Lerner übertragen wird, d.h. das von der Lehrperson rezipierte Wissen unterliegt keiner Modifizierung. Durch den Prozess der Assimilation wird das Abbild der objektiven Realität schließlich vom Lerner übernommen. Im Gegensatz dazu steht die Position des Subjektivismus, der uns wieder zum Konstruktivismus führt und gleichbedeutend ist mit der Auffassung, dass es keine objektive, sondern nur eine subjektiv konstruierte Wirklichkeit gibt, die sich jedes Individuum auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen konstruiert (vgl. Dubs 1995:22f). Laut dem Subjektivismus kann nur durch den aktiven Aufbau von Wissen und Können auch tatsächlich *längerfristiges* Wissen vermittelt werden, hingegen führt die passive Wissensübernahme nur zu angelerntem und trägem Wissen (vgl. Dubs 1995:22f). Über die Bedeutung des Konstruktivismus im Zusammenhang mit der Didaktik wird in diesem Kapitel zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer eingegangen.

Ein weiterer Ansatz der Didaktik basierte auf dem **kognitiven Behaviorismus** (siehe Anm. 9). Diese Form der Unterrichtsgestaltung lässt bereits, wenn auch nur in geringem Maße, erste Ansätze von metakognitiven Komponenten erkennen. Die Ausgangspunkte des Behaviorismus und des kognitiven Behaviorismus sind nicht völlig homogen, trotz allem ergibt sich als Gemeinsamkeit, dass in diesen Lehrmethoden sowohl kognitive als auch metakognitive Aspekte zu wenig ausreichende Beachtung fanden.

Dem kognitiven Behaviorismus folgte das Paradigma des **traditionellen Kognitivismus**, der sich mit dem Ablauf von mentalen Prozessen beschäftigt, die beim Erlernen neuen Wissens auftreten (vgl. Dubs 1995:22-26). Dubs (1995) weist auf die Existenz einer Reihe unterschiedlicher kognitiver traditioneller Ansätze hin, schafft es jedoch m. E. auch besonders gut, unter der Vielzahl an divergierenden Sichtweisen einige Gemeinsamkeiten auszumachen. Im Besonderen möchte ich in diesem Zusammenhang auf drei dieser existierenden kognitiven Ansätze eingehen, mit dem Ziel, deren Verbindung zur Lernerautonomie aufzuzeigen: Es handelt sich hierbei um

1. die Bereiche der *Kognition* und der *Metakognition*:

Im Unterricht sollen Lernende neben dem zu erreichenden Lernziel auch auf ihre eigenen Lern- und Denkprozesse aufmerksam gemacht werden. Der bewusst gesteuerte Lernprozess trägt zum Erreichen der definierten Lernziele bei.

2. *Lernstrategien*:

Befürworter der Kognition und des Konstruktivismus plädieren für die Vermittlung von Lernstrategien (vgl. Dubs 1995:26f). Wie bereits im Theorieteil erläutert, unterliegt der Anwendung von Lernstrategien das Wissen über metakognitive Fähigkeiten.

Die Wissenschaften der Kognition, der Metakognition und der Lernstrategien waren bereits wichtige Schlüsselbegriffe in der Diskussion über Lernerautonomie, die Abschnitt A dieser Arbeit ausmachten. Somit zeigt sich, dass sich die von mir diskutierten Paradigmen als wichtige Grundfragen in der Forschungsperspektive dieser Arbeit erweisen. Daraus darf auch der Schluss gezogen werden, dass im Rahmen der Didaktik, die ich als das Zusammenspiel von *Lehren* und *Lernen* verstehe, diese drei Bereiche – die Kognition, die Metakognition und die Lernstrategien berechtigterweise ihren Platz in der Diskussion über lernerautonome Ansätze einnehmen.

Die kognitive Psychologie³¹ stellt didaktische Überlegungen ins Zentrum ihrer Philosophie. Der (Fremd)-Sprachenerwerb wird dabei als Informationsverarbeitungsprozess aufgefasst, in Folge zeichnet sich für den Fremdsprachenunterricht mit der **Kommunikativen Wende** eine Veränderung ab: Nicht nur der Erwerb der grammatikalischen Strukturen steht im Vordergrund. Im Mittelpunkt des Lehrens sollte ein kommunikativ-orientierter Fremdsprachenunterricht stehen. Dabei zeichneten sich zwei Richtungen ab, die zur Unterscheidung zwischen der schwachen und starken Version des kommunikativen Ansatzes führten. Erstere schließt zwar kommunikative Elemente in den Sprachgebrauch mit ein, konzentriert sich aber noch weitgehend auf das Einüben der grammatikalischen Struktur. Bei der starken Version des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts jedoch steht der *direkte Umgang mit der Zielsprache* im Vordergrund.

Und an dieser Stelle ergibt sich auch der Anknüpfungspunkt zu einem späteren Ansatz in der Fremdsprachendidaktik - die **Aufgabenorientierung**. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, möchte ich nur in knapper Form auf den aufgabenorientierten Ansatz in der Fremdsprachendidaktik eingehen. Bei diesem Paradigma wird die Aufgabe sozusagen als Puzzleteil des Lehrplans verstanden, was dazu führt, dass eine Verbindung zwischen der Methodik und dem Lehrplan hergestellt werden kann. Der Vorteil, durch den sich der Einsatz der Aufgabenorientierung im Unterricht rechtfertigt, ist die intensivere *Einbindung des Lernalers in den Lernprozess*. Dies erfolgt durch das Angebot eines Lerninhaltes, der für den Lerner in seiner Lebensumwelt von Nutzen und Bedeutung ist. Der aufgabenorientierte Ansatz konzentriert sich außerdem auf die Aktivierung des Vorwissens des Lernalers und dessen persönliche Motivation und sein Interesse. Er unterliegt der Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes im Unterrichtskontext. Seit den 80er Jahren gibt es im Bereich der Aufgabenorientierung Diskussionen zwischen psycholinguistischen und soziokulturellen Ausrichtungen. Der psycholinguistische Ansatz konzentriert sich auf das Design der Aufgabe und untersucht die mentalen Prozesse, die beim Lösen einer bestimmten Aufgabe hervorgerufen werden. In Analogie dazu steht die soziokulturelle Position, die sich erstens, mit der Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden auseinandersetzt, und die zweitens, beim Prozess der Aufgabenlösung bzw. Ausführung auch die Sozialform berücksichtigt (vgl. Müller-Hartmann / Schocker-v. Dittfurth 2005:8f) Für unseren

³¹ Die „kognitive Wende“ fand in der Fremdsprachendidaktik in den 70-er Jahren mit Ablöse des behavioristischen Ansatzes ihren Ausgangspunkt

Zusammenhang bedeutsam ist dabei die Erkenntnis, dass in beiden Ansätzen die Auffassung vertreten wird, dass jene Lerninhalte gefördert werden müssen, die für die außerunterrichtliche Kommunikation benötigt werden. Nach dem heutigen Forschungsstand wird empfohlen, beide vertretende Richtungen miteinander zu verbinden und sie in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren (z.B. Ellis 2003) (vgl. Müller-Hartmann / Schocker-v. Ditfurth 2005:14).

An letzter Stelle möchte ich erneut auf den **Konstruktivismus** eingehen, um seine Entwicklung und Bedeutung aus der Perspektive der Didaktik zu fokussieren. Im Verlaufe dieses Kapitels und auch in Abschnitt A (vgl. Kapitel 4) wurde bereits gezeigt, dass sich für die Konstruktivisten die Wirklichkeit aus persönlichen Vorkenntnissen und Erfahrungen konstruiert. Wie einleitend angedeutet, besteht zwischen den Subjektivisten und den Konstruktivisten die Verbindung darin, dass von beiden Seiten auf eine konstruktivistisch ausgerichtete Lernsituation für die Lerner plädiert wird. Für die Didaktik bedeutet der Konstruktivismus demnach die Vermittlung von Wissen durch aktive Verstehens- und Lernprozesse, die sich an den Lerner richten und die es ihm ermöglichen, sein Vorwissen zu aktivieren, neues Wissen zu erarbeiten und es sich langfristig anzueignen.

Als Zusammenfassung möchte ich die lernautonomen Ansätze dieser diskutierten Paradigmen in der Didaktik erneut aufgreifen, um sie in abschließender Form zu kommentieren.

Gleichzeitig mit dem Objektivismus, der den Lerner als passive Lernfigur interpretierte, entwickelte sich der *Subjektivismus*, und mit ihm transformierte sich das Bild des Lerner von einer passiven zu einer aktiven Figur im Lernprozess. *Das Lernen* wird als *ein aktiver und individueller Lernprozess* aufgefasst.

Im *kognitiven Behaviorismus* stößt man auf erste zögerliche *metakognitive Ansätze* in der Unterrichtsgestaltung.

Im *traditionellen Kognitivismus* und in späterer Folge im *kommunikativ geprägten Fremdsprachenunterricht* flossen bereits deutliche Dimensionen zusammen, die Ansätze autonomen Lernens erkennen lassen: mentale Prozesse stehen im Mittelpunkt und *kognitive, metakognitive und lernstrategische Disziplinen* ergeben sich als tragfähige Inhalte in Richtung Lernerautonomie. Charakterisierend für diese beiden Varianten ist der vordergründige Einsatz der Zielsprache im Fachunterricht, besonders

in der starken Version des kommunikativen Ansatzes steht der *direkte Umgang mit der Zielsprache* im Vordergrund.

Vom kommunikativ-orientierten Fremdsprachenunterricht war es ein kleiner Schritt zum Ansatz der *Aufgabenorientierung*. Diese Unterrichtsform macht es sich zum Ziel, den Lerner in möglichst breiter Form in den Lernprozess zu integrieren. Durch diese Arbeitsform wird eine Reihe von lernerautonomen Ansätzen freigelegt, die sich in die folgende Aufstellung gliedern lassen:

1. die *Aktivierung des Vorwissens* des Lernalers
2. das Prinzip des *handlungsorientierten Ansatzes*
3. die Aufrechterhaltung der *Lern(er)motivation*

Diese Ziele werden auch in den Instrumentarien des GeR und des ESP verfolgt, wo sprachliche Fertigkeiten in Bezug zu Themenstellungen geschaffen und erlernt werden, die für die Lebensumwelt des Lernalers von Bedeutung sind.

Der Grundstein in Richtung Lernerautonomie wurde m.E. vom Konstruktivismus gelegt, der das *Verstehen als aktiven Konstruktionsprozess* begreift. Lernenden wird durch die Schaffung eines konstruktivistischen Lehr- und Lernumfeldes der aktive Wissensaufbau ermöglicht, sie selbst wiederum werden zu *eigenverantwortlichen Lernern*, die unter Anwendung von *Lernstrategien* dazu befähigt sind, ihren Lernprozess *selbstständig zu planen, zu begleiten und zu evaluieren*.

Ich habe versucht, in diesem Kapitel wichtigen Bewegungen und Disziplinen Raum zu geben, die den Weg zur Lernerautonomie im Unterricht geprägt haben. Ziel war es außerdem wesentliche Elemente all jener Konzepte aufzugreifen, die für die (Fremdsprachen)Didaktik von Bedeutung waren bzw. sind, und zwar in der Form, dass der hinter diesen Konzepten bestehende Zusammenhang transparent erscheint. Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass jede genannte Disziplin vielerlei Diskussionen und präziseren Ausführungen gerecht werden kann. Um den Fokus meiner Forschungsperspektive jedoch auf das Wesentliche zu konzentrieren, ist es mir nicht möglich, im Detail auf diese didaktischen Ansätze einzugehen. Somit ist dieses Teilkapitel als zielorientiert für diese Arbeit zu verstehen, d.h. ich habe mich vor allem mit Konzepten befasst, die in der Didaktik den Weg zur Lernerautonomie geprägt

haben. In Kapitel 4 von Abschnitt D wird die Lernerautonomie im Zusammenhang mit dem ESP 15+ erneut eine Rolle spielen.

2. Forschungsmethode

2.1. Der forschungstheoretische Ansatz

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, welchen Beitrag das ESP 15+ zu leisten vermag, um Lernerautonomie im Unterricht zu fördern. Die Ausgangshypothese dazu lautet, dass sich das ESP 15+, aus der theoretischen Perspektive betrachtet, als Instrumentarium dazu eignet, diese Annahme zu erfüllen. Das Ziel dieser Studie ist es herauszufinden, ob sich diese von mir aufgestellte Ausgangshypothese auch in der Praxis, nämlich im Unterricht, als richtig erweist.

Empirische Daten können entweder quantitativ oder qualitativ gewonnen werden. Der quantitative Forschungszugang zielt darauf ab, erhobene Messwerte statistisch aufzubereiten (Bortz / Döring 2006:296), im Vergleich dazu interessiert sich der qualitative Forschungszugang für die interpretative Auswertung von erhobenen Verbaldaten (Bortz / Döring 2006:298). Auch wenn ich diese beiden Forschungszugänge hier als relativ konträr dargestellt habe, so ist die Forschung mittlerweile zu der Einsicht gelangt, diese beiden Ansätze nicht als unvereinbare Gegensätze aufzufassen (vgl. z.B. Bortz / Döring 2006:296, Mayring 2008:19). Jede forschungsmethodische Auswertungsmethode birgt Vor- und Nachteile in sich. Die Wahl des quantitativen oder qualitativen Forschungszugangs hängt in erster Linie vom Forschungsziel ab. Die Intention darüber, was erforscht werden soll, wird den Forschungsverlauf prägen, indem Entscheidungen getroffen werden müssen, die den Umgang mit dem erhobenen Datenmaterial, den Forschungsmethoden, den Forschungsgegenstand und das Wissenschaftsverständnis beeinflussen werden (vgl. Bortz / Döring 2006:296). Mayring (2008) weist außerdem darauf hin, dass diese beiden Forschungszugänge von vornherein nicht wirklich zu trennen sind: „Das heißt, dass am Anfang wissenschaftlichen Vorgehens immer ein qualitativer Schritt steht. Ich muss erst wissen, was ich untersuchen will, ich muss es benennen (Nominalskalenniveau). Dies lässt sich

sehr schön am inhaltsanalytischen Vorgehen zeigen. In ihrem Zentrum steht ja fast immer die Anwendung eines Kategoriensystems auf das zu untersuchende Material. Diese Kategorien müssen aber erst erarbeitet werden, müssen am Material ausprobiert werden. Das ist ein Hauptteil inhaltsanalytischer Arbeit, ein Vorgehen, das eindeutig qualitativer Art ist“ (Mayring 2008:19). Die qualitative Forschungsmethode bietet im Gegensatz zur quantitativen Forschungsmethode den Vorteil, dass die qualitativ erhobenen Daten auch in quantifizierter Materialauswertung dargelegt werden können. Die interpretative Auswertung von quantitativ erhobenem Material kann nur in begrenztem Rahmen stattfinden und beschränkt sich auf die Erhebung von Häufigkeiten, Valenzen und Intensitäten (vgl. Bortz / Döring 2006:296/298 / vgl. Mayring 2008:17/45).

Hinter der Forschungsfrage meiner Arbeit steht nicht nur das Instrumentarium ESP 15+ als Forschungsobjekt, sondern in meinem Interesse nimmt auch das Wissen von den an dieser Studie beteiligten Probanden einen wichtigen Stellenwert ein. Im Dialog mit ihnen sollen für diese Studie und für das daran interessierte Umfeld aussagekräftige Ergebnisse gefunden werden. Aus diesem Grund kommt für mich für diese Studie nur die qualitative Erhebungsmethode in Frage, mit dem Ziel, mich nicht nur auf die Ausgangshypothese bzw. das bereits Vorgegebene zu konzentrieren - vielmehr möchte ich durch diesen Forschungszugang auch erreichen, mich dem öffnen zu können, was sich aus diesem Dialog heraus als etwas *Neues* erweist bzw. erweisen könnte. Welche Gütekriterien es im Rahmen der qualitativen Forschung zu erfüllen gilt, soll somit im nächsten Kapitel erörtert werden.

2.2. Die Grundlagen qualitativer Forschung

Nach Mayring (2008) lassen sich vor allem fünf Gütekriterien für den qualitativen Forschungszugang ausmachen:

- Subjektbezogenheit
- Deskription
- Interpretation
- Das Forschen im „Feld“ (und nicht im Labor)
- Verallgemeinerung der Ergebnisse (vgl. Mayring 2008:19).

Diese so eben genannten fünf Kriterien überdecken sozusagen noch eine Reihe von weiteren Kriterien, die von Mayring als die „13 Säulen qualitativen Denkens“ definiert werden (Mayring 2008:24). Diese Kriterien erheben Anspruch auf den Standard qualitativen Denkens:

- Die Einzelfallbezogenheit

Die Kennzeichnung und der Vergleich von Einzelfällen sind wesentliche Bestandteile der qualitativen Forschung. Durch das Anstellen von intersubjektiven Vergleichen dienen sie zur Überprüfung des prognostizierten Ergebnisses (vgl. Mayring 2008:26f).

- Die Offenheit

In der qualitativen Forschung muss neben den theoretischen Annahmen und Hypothesen trotzdem das Prinzip der Offenheit erfüllt werden. D.h. neben dem methodischen Ablauf der Forschung erhebt die qualitative Forschung im gegebenen Fall den Anspruch auf Erweiterungen, Modifizierungen oder Revisionen der Methodik oder der Hypothese (vgl. Mayring 2008:28).

- Die Methodenkontrolle

Die Methodenkontrolle dient zur Überprüfung der Erhebungsmethode. Sie fordert beim Forschungsprozess das Einhalten von Regeln und Verfahrensschritten (vgl. Mayring 2008:29).

- Das Vorverständnis

Die durchgeführte Forschung und Interpretation wird vom Vorverständnis des Forschers zum Gegenstand beeinflusst. Das Vorverständnis muss zu Beginn der Analyse in transparenter Form dargelegt und während der Forschung weiterkonzipiert werden (vgl. Mayring 2008:29f).

- Die Introspektion („innere Wahrnehmung“ , Mayring 2008:31)

Die Interpretation der Forschungsergebnisse beruht teilweise auch auf introspektiven Daten, die in der qualitativen Forschung durchaus ihre Berechtigung haben. Sie müssen jedoch deutlich dargestellt, begründet und evaluiert werden (vgl. Mayring 2008:31).

- Die Forscher-Gegenstands-Interaktion

Während des qualitativen Forschungsverlaufs kommt es zu Modifizierungen von Ansichten, Forschern oder Subjekten – der Forschungsprozess ist ein Interaktionsprozess, „in dem sich Forscher und Gegenstand verändern“ (Mayring 2008:32).

- Die Ganzheit

In Anlehnung an die Einzelfallbezogenheit wird hier das Ziel verfolgt, vorgenommene analytische Trennungen immer wieder zusammen zu führen. Im Zentrum der qualitativen Forschung stehen das ganzheitliche Denken und die Komplexität (vgl. Mayring 2008:33).

- Die Historizität

Die Gegenstandsauffassung im qualitativen Denken muss immer primär historisch sein, da humanwissenschaftliche Gegenstände immer eine Geschichte haben, sich immer verändern können (vgl. Mayring 2008:34).

- Die Problemorientierung

Ausgangspunkt und verfolgte Intention der Studie sollen praktische Problemstellungen sein, auf welche die gewonnenen Daten zurückgeführt werden können (vgl. Mayring 2008:35).

- Die argumentative Verallgemeinerung

Die Verallgemeinerung von Einzelfällen erfordert eine transparente und begründete Argumentation (vergl. Mayring 2008:35f).

- Die Induktion

Die qualitative Forschung basiert oftmals auf einem induktiven Forschungszugang, der zur Hypothesenbildung führt. Kriterium dabei ist, dass die induktiven Vorgehen überprüft werden (vgl. Mayring 2008:36f). Qualitativ betriebene Forschung kann jedoch auch auf deduktiver Hypothesenfindung basieren - darüber werde ich mehr im Kapitel „Kategorienbildung“ erzählen.

- Der Regelbegriff

Die qualitative Forschung orientiert sich nicht an allgemeinen Gesetzen, sondern an Regelmäßigkeiten. Es handelt sich hierbei um Regeln, die in situationsbezogenen soziohistorischen Kontexten verankert sind (vgl. Mayring 2008:37).

- Die Quantifizierbarkeit

Zur Absicherung und Generalisierbarkeit von Ergebnissen schließt die qualitative Forschung den quantitativen Forschungszugang nicht aus. Erhebungspunkte, die eine quantitative Auswertungsmethode ermöglichen, werden im ersten Schritt deutlich ausgewiesen. Das Bilden von Kategorien schafft schließlich das Gerüst zur statistischen Aufbereitung (vgl. Mayring 2008:37f).

Die Gültigkeit qualitativ erhobener Forschungsergebnisse unterzieht sich der Validitätsprüfung. Es wird hierbei zwischen der internen und externen Validität unterschieden. Interne Validität bedeutet die „Eindeutigkeit“ (Bortz / Döring 2006:33), mit der das Forschungsergebnis im Bezug zur Hypothese steht, und sie besteht, wenn das Forschungsinstrument misst, was es vorgibt zu messen. Die externe Validität liegt vor, wenn die Untersuchungsergebnisse auf andere Personen, Objekte, Situationen oder Zeitpunkte (Bortz / Döring 2006:33) generalisierbar sind. In der Praxis ist es schier unmöglich, beide Kriterien zu gleichen Teilen zu erfüllen. Je nach Verlagerung der Forschungsplanung kommt es zweifellos zu einem Verlust der entweder internen oder externen Validität (vgl. Bortz / Döring 2006:53).

Welche Ansätze die qualitative Forschung anbietet, um dieses Problem zu lösen, wird im Kapitel „Gütekriterien der qualitativen Datenerhebung“ erörtert.

2.3. Das Erhebungsdesign

2.3.1. Die Befragung

Wie ich bereits kurz erwähnt habe, basiert diese Studie auf dem Ziel, eine qualitativ orientierte Forschung zu betreiben, die verschiedene Forschungsdesigns und Techniken anbietet. Die folgende Darstellung orientiert sich an Mayring (2008), gibt den Originalinhalt jedoch nur in unvollständiger Form wieder, da ich versuche, für diese Arbeit nur die wesentlichen Bereiche aufzugreifen.

<u>Qualitative Designs</u>	<u>Qualitative Techniken</u>
- o Einzelfallanalyse - o Dokumentanalyse - o Qualitative Evaluation - o Handlungsforschung - o Feldforschung - o Qualitatives Experiment	Erhebung - o Problemzentriertes Interview - o Narratives Interview - o Gruppendiskussionsverfahren - o Teilnehmende Beobachtung

Tabelle 5: Untersuchungspläne und Verfahren qualitativer Forschung (vgl. Mayring 2008:134)

In der qualitativen Forschung sind vor allem verbale Daten von Interesse, deren Auswertung schlussendlich dazu beiträgt, die Forschungsfrage zu beantworten bzw. zu diskutieren. Sprachliche Erhebungsverfahren lassen sich nach Mayring (2008) in die folgenden qualitativ orientierten Interviewformen gliedern:

Offenes (vs. geschlossenes) Interview	bezieht sich auf die Freiheitsgrade des Befragten	Er kann frei antworten, ohne Antwortvorgaben, kann das formulieren, was ihm in Bezug auf das Thema bedeutsam ist.
Unstrukturiertes (vs. strukturiertes) bzw. unstandardisiertes (vs. standardisiertes) Interview	bezieht sich auf die Freiheitsgrade des Interviewers	Er hat keinen starren Fragenkatalog, er kann Fragen und Themen je nach Interviewsituation frei formulieren.
Qualitatives (vs. quantitatives) Interview	bezieht sich auf die Auswertung des Interviewmaterials	Die Auswertung geschieht mit qualitativ interpretativen Techniken.

Tabelle 6: Begriffsbestimmung qualitativ orientierter Interviewformen (vgl. Mayring 2008:66)

Die vorliegende Studie wird in Form von qualitativen Interviews betrieben, konkret handelt es sich dabei um das problemzentrierte Interview, bzw. das fokussierte Interview (Bortz / Döring 2006:316). Im nächsten Schritt werde ich mich mit den Merkmalen dieser Form der qualitativen Befragung befassen.

2.3.2. Das problemzentrierte oder fokussierte Interview

Das problemzentrierte Interview basiert auf einer offenen, halbstrukturierten Befragung. Dem Befragten wird dabei Raum für seine subjektiven Erfahrungen gelassen, die er dem Interviewer mitteilen kann (vgl. Mayring 2008:67). Das Gespräch kreist um einen konkreten Untersuchungsgegenstand, um dabei die Erfahrungen des Befragten aufzugreifen, die er mit diesem Objekt gesammelt hat. In der Vorbereitungsphase ist es die Aufgabe des Interviewers, sich bereits umfassend mit dem Objekt befasst zu haben, um es in seiner Zusammensetzung zu analysieren und zur Formulierung von Hypothesen bzw. zur Formulierung von theoretischen Vorüberlegungen zu gelangen. Diese (theoretischen) Vermutungen fließen schließlich in die Konzeption des Interviewleitfadens ein, der die Basis des problemzentrierten Interviews darstellt. Das

Gespräch mittels Leitfaden zielt darauf ab, die vom Interviewer erstellten Hypothesen durch Bestätigen oder Widerlegen zu prüfen. Neue Erschließungszusammenhänge zum Gegenstand werden dabei nicht ausgeschlossen (vgl. Bortz / Döring 2006:316).

Das problemzentrierte Interview orientiert sich bei seiner Durchführung im besonderen Maße an drei Gütekriterien der qualitativen Forschung:

1. die *Problemorientierung* setzt an einem gesellschaftlichen Problem an.
2. die *Forscher-Gegenstands-Interaktion* des Forschungsprozesses steht in direktem Zusammenhang zum konkreten Objekt, das es zu untersuchen gilt.
3. die offene, halbstrukturierte Befragung gewährleistet das Prinzip der *Offenheit*. Die Befragten beantworten die Fragen des Interviewleitfadens ohne Antwortvorgaben und sie können ihre persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse in das Interview einbringen (vgl. Mayring 2008:67ff).

Wie auch allgemein für qualitativ geführte Interviews gültig, ist auch beim problemzentrierten Interview vom Forscher darauf zu achten, dass die Befragten während des Gesprächsverlaufs nicht allzu weit vom Thema abkommen (vgl. Bortz / Döring 2006:311).

3. Die Erhebungsinstrumente

3.1. Der Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden setzt sich aus Sondierungsfragen und Leitfadenfragen zusammen. Unter Sondierungsfragen versteht man Fragestellungen, die dazu dienen, um in das spezielle Themengebiet einzuführen. Die Fragen des Leitfadens übernehmen die Funktion, den für die Studie wesentlichen Informationsgehalt zu gewinnen. Auf dritter Ebene gibt es schließlich noch die *Ad-hoc-Fragen* (Mayring 2008:70), die auf spontan neu auftretende Gesprächsinhalte reagieren, die sich während der Interviewführung ergeben (vgl. Mayring 2008:70).

Wie bereits in Bezug zum problemzentrierten Interview erörtert wurde, bildet der Leitfaden sozusagen ein Gerüst für die Datenerhebung. Das Leitfadeninterview lässt einerseits dem Befragten genügend Freiraum zur Äußerung von subjektiven Perspektiven, andererseits unterliegt es einem gewissen Grad an Struktur, die die Datenanalyse vereinfacht, indem durch die strukturelle Vorgabe die Vergleichbarkeit der Einzelfälle erleichtert wird (vgl. Bortz / Döring 2006:314). Es steht auch außer Zweifel, dass durch geführte Gespräche mit den Probanden mehr an Informationen herausgeholt werden kann, als nur mittels eines Fragebogens (vgl. Bortz / Döring 2006:314).

3.1.2. Gütekriterien zur Validität des Leitfadens

Wie andere qualitative Erhebungsmethoden basiert auch der Interviewleitfaden auf den Gültigkeitsprinzipien der Validität und der Reliabilität. Es gilt durch Ausgrenzung von eventuellen Ungenauigkeiten des methodischen Vorgehens, die Einzigartigkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Faktoren, denen aus diesem Grund während des Forschungsprozesses besondere Beachtung geschenkt werden sollte, können mit dem Forschungsprozess systematisch verlaufend auftreten und bereits bei der Datenerhebung beginnen.

- Bei der Datenerhebung gilt es zu überprüfen, ob die Vertrauenswürdigkeit über die gelieferten Informationen des Befragten (Offenheit, Ehrlichkeit, Glaubwürdigkeit) gegeben ist.
- Außerdem kann das soziale Verhältnis zwischen Interviewer und Befragten den Verlauf des Interviews negativ beeinflussen.
- In der nächsten Phase, der Datenaufbereitung, sind unpräzise Festlegungen für die deskriptive Analyse auszuschalten.
- Für die Auswertung gilt es zu hinterfragen, ob sich die Interpretationen auch wirklich auf vorher erstellte Negativfälle stützen können. Es ist unabdingbar, in ausreichendem Maße Alternativerklärungen anzustellen, bevor vorschnelle Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen werden.
- Der Bezug zum Forschungsgegenstand des Forschers darf nicht emotional gelenkt sein. Dies würde zu einem verzerrten Bild der Forschungsergebnisse führen.

- Die Urteilsmaßstäbe der Interpretationen sind in transparenter Form darzulegen, um subjektive und soziale Einflüsse erkennen zu können, und deren Auswirkungen auf das Ergebnis untersuchen zu können (vgl. Mayring 2008:142ff).

3.1.3. Gütekriterien der qualitativen Datenerhebung

Wie bereits im letzten Teilkapitel erklärt, spricht man in Anlehnung an die quantitative Forschungsmethode auch im Bereich der qualitativen Datenerhebung von zwei wesentlichen Gütekriterien: die Validität und die Reliabilität. Die Validität fragt nach dem „was“ der Studie, d.h. wird wirklich das gemessen, was sie angibt zu messen? Die Reliabilität fragt nach dem „wie“ der Messung und überprüft somit die Genauigkeit, Zuverlässigkeit und Replizierbarkeit der erhobenen Daten (vgl. Bortz / Döring 2006:327 / Mayring 2008:141). Die Validität überprüft den Grad der Einzigartigkeit (vgl. Bortz / Döring 2006:327).

Diese beiden Gütekriterien sind in der qualitativen Forschung jedoch als alleinige Prinzipien zur Einhaltung qualitativer Regeln umstritten. Aus diesem Grund haben sich alternative Gütekriterien entwickelt, die zur Problemlösung der Validität und Reliabilität beitragen sollen. Zum Teil stimmen sie mit den Grundlagen der qualitativen Forschung überein:

1. die Verfahrensdokumentation:

Die qualitative Verfahrensdokumentation kann sich nur dann als vollwertig bezeichnen, wenn sie einer transparenten, nachvollziehbaren Dokumentation unterliegt. Diese Dokumentation muss die Erklärung des Vorverständnisses umfassen, sowie auf das Analysedesign, die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung eingehen. Diese wesentlichen Eckpunkte möchte ich nun erklären:

2. die argumentative Interpretationsabsicherung:

Die Ergebnisinterpretation muss präzise und logisch erscheinen. Auftretende Differenzen erfordern Argumentation.

3. die Regelgeleitetheit:

Der Forschungsprozess hat sich an Ablaufmodelle zu halten, die das kleinschrittige Analyseverfahren nachvollziehbar machen.

4. die Nähe zum Gegenstand:

Der qualitative Forscher begibt sich in das Feld des Beforschten. Umso besser das soziale Verhältnis zwischen Forscher und Beforschten ist, in umso höherem Maße wird hier eine Interessensübereinstimmung erreicht werden. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Nähe zum Forschungsgegenstand aus.

5. die kommunikative Validierung:

Um Ergebnisse abzusichern, kann erneut der Dialog mit den Beforschten gesucht werden.

6. die Triangulation:

Bei der Triangulation wird ein Forschungsgegenstand von mehreren Perspektiven aus untersucht, d.h., die Daten werden aus verschiedenen Quellen gewonnen. Dies kann wiederum verschiedene Theorieansätze bedeuten oder z.B. unterschiedliche Forschungsmethoden, wie z.B. die Kombination von qualitativen mit quantitativen Methoden. Ziel der Triangulation ist es, die Ergebnisse aus verschiedenen Perspektivierungen aus vergleichbar zu machen (vgl. Mayring 2008:144-148). Wenn sich die Hypothesenbildung der Studie bereits auf mehrere Konzepte stützt, ist eine Triangulierung nicht zwingend erforderlich, um aussagekräftige Ergebnisse zusätzlich abzusichern.

4. Auswertung von qualitativ geführten Interviews - die Inhaltsanalyse

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, Kommunikationsinhalte theorie- und regelgeleitet zu analysieren. Charakteristisch für diese Art von qualitativer Analyse ist deren kleinschrittiges Interpretationsverfahren, dessen Ablauf sich nach einem genau vorgegebenen Modell richtet.

Nach Mayring stehen drei Grundformen in Analogie zur qualitativen Inhaltsanalyse, deren Struktur es zu beachten gilt: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (Mayring 2008:115).

Die Zusammenfassung ist ein Prozess der Reduktion und dient zur Reduzierung des erhobenen Materials, um es auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Daraus ergeben

sich Kategorien, in denen Inhalte festgelegt sind, die es aus dem erhobenen Material zu eruieren gilt.

Azyklisch dazu steht die Phase der Explikation, die das Material einer Kontextanalyse unterzieht, die entweder eng oder erweitert angelegt ist. Diese Differenzierung entscheidet darüber, ob die gesammelten Paraphrasen ausschließlich in direktem Bezug auf die Textstelle der Reduktion bleiben, oder ob, wie bei der weiten Kontextanalyse, die Paraphrasen darüber hinausgehen und z.B. Informationen über den Textverfasser oder die Entstehungsbedingungen des Textes (Mayring 2008:79) in die Analyse miteinbezogen werden (Mayring 2008:79). Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse übernimmt die Aufgabe, konkrete, im Interesse stehende Merkmale aus dem Datenmaterial auszumachen. Dieser Vorgang unterliegt vorher festgesetzten Kriterien, die für die Zielsetzung der jeweiligen Analyse richtungsweisend sind. Je nach Ziel der Datenaufbereitung wird demnach zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Strukturierung unterschieden. Mayring (2008) schlägt für die Phase der Strukturierung drei Verfahrensweisen vor:

1. die Kategoriendefinition: Festlegung und Erklärung von Textbestandteilen, die unter eine bestimmte Kategorie fallen.
2. Die Konzipierung von Ankersätzen: Typisierte Sätze aus dem Datenmaterial werden zu Hilfe genommen, um als Beispiele für die festgelegten Kategorien zu stehen.
3. Die Kodierung: die Festlegung der Größe der Kodiereinheit definiert, wie groß eine Kodiereinheit sein darf bzw. mindestens sein muss, damit sie einer Kategorie zugeordnet werden kann (z.B. ein Satz, zwei Wörter, etc.).

4.1. Entwicklung des Kategoriensystems

Die Kategorien beschreiben die Variable, die es zu messen gilt. Die qualitative Forschungsmethode agiert tendenziell induktiv, da von Einzelfällen aus generelle Schlüsse gezogen werden. Bei dieser Vorgehensweise ergibt sich das Kategoriensystem im Verlaufe des Analyseprozesses aus dem Datenmaterial, ohne Rückgriff auf ein vorher konzipiertes Theoriemodell (Mayring 2008:74).

Als Antonym dazu steht die deduktive Hypothesenfindung, in der sich das Kategoriensystem an einer bereits bestehenden Theorie orientiert. Der deduktive Forschungszugang zeichnet sich somit durch theoriegeleitetes Agieren aus. Die darauf folgende Phase der Kodierung verläuft induktiv (vgl. Mayring 2008:74f).

4.2. Statistische Datenaufbereitung

Die statistische Aufbereitung des inhaltsanalytischen Verfahrens steht in Relation zur Strukturierung. Fragestellungen, die um den Vergleich von Häufigkeiten kreisen, werden in Form von Häufigkeitsanalysen beschrieben. Eine andere Technik der Datenaufbereitung ist die Valenz- und Intensitätsanalyse, die sich mit dem Häufigkeitsgrad von auftretenden Skalierungen auseinander setzt. Eine dritte, und letzte Form der Auswertungsmethode über die gewonnen Daten erfolgt mittels Kontingenzanalyse, in der das gemeinsame Auftreten von vorher festgelegten Kategorien untersucht und dargestellt wird (Mayring 2008:14f).

5. Forschungsmethode

5.1. Fragestellung und gewähltes Untersuchungsdesign

Im Rahmen dieser Arbeit wird das ESP 15+ auf Strategien der Lernerautonomie untersucht. Bereits zu Beginn dieser Arbeit konnten zwei Fragestellungen aufgeworfen werden: Als übergeordnete Forschungsfrage gilt es zu hinterfragen, was die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden mit dem ESP 15+ sind. Die zweite, sich daraus ableitende Forschungsfrage möchte den Grad autonomen Lernens erfassen, der sich bei der Beantwortung der ersten Frage ergibt.

Zu diesen Fragestellungen konnten in Abschnitt A dieser Arbeit Ergebnisse gewonnen werden, durch die sich die Forschungshypothese bestätigt hat. Sie stützt sich in ihrem zentralen Punkt auf das metakognitive Lernstrategiemodell von Oxford (1990), das ich herangezogen habe, um in Anlehnung dazu Kategorien mit Lernstrategien zu schaffen, die nach meiner Auffassung die Kompetenz des autonomen Lernens ausmachen.

Folglich setzt sich dieses von mir konstruierte Modell aus metakognitiven Strategien der Lernerautonomie zusammen (vgl. Abschnitt A, Kapitel 8.1.).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle resümieren, dass die Forschungshypothese in dieser Arbeit deduktiv verankert ist. Sie basiert auf der übergeordneten Fragestellung:

Was sind die Erfahrungen der Lehrenden mit dem ESP 15+?
(Forschungsfrage 1)

Daraus ergibt sich die untergeordnete Fragestellung:

Welcher Grad autonomen Lernens ergibt sich aus diesen Erfahrungen?
(Forschungsfrage 2)

Die deduktive Hypothesenfindung in der Studie liegt darin begründet, dass sich die Kategorien ausgehend von Oxfords metakognitivem Strategiemodell und meinen in Anlehnung dazu definierten Strategien des autonomen Lernens entwickelt haben.

Die Ergebnisse dieser Studie sollen aufzeigen, ob sich durch den Einsatz des ESP 15+ im Fremdsprachenunterricht eine lernerautonome Verhaltensentwicklung bei den Schülern nachweisen lässt. Im Speziellen geht es also darum zu überprüfen, ob die in Kapitel 8.1. (Abschnitt A) definierten Strategien, durch die Arbeit mit dem ESP 15+ an die Lerner erfolgreich vermittelt werden können und sich im Fremdsprachenunterricht tendenziell eine Entwicklung abzeichnet, die zum autonomen Lernen führt.

Wie ich bereits erwähnt habe, entschied ich mich für das qualitative Forschungsparadigma. Dieser Forschungszugang erscheint mir als geeignet, um mich mit den Aussagen der Probanden in meiner Rolle als Forscherin explorativ und interpretativ auseinander zu setzen (vgl. Riemer 2006:454). Demnach stellen die Probanden für mich nicht nur eine Informationsquelle dar, vielmehr erscheint es mir für die Fragestellung dieser Arbeit angebracht, zur Ergebnisbegründung und Interpretation auf das Gesamtumfeld einzugehen. Es gibt noch weitere Gründe, die mich zur Wahl dieser Forschungsmethode bewogen haben. Sie lassen sich in die folgenden Vorüberlegungen ausformulieren:

Kriterium A

Die Forschungsmethode soll so angelegt sein, dass neu auftretende Informationsinhalte, die sich für diese Studie als relevant erweisen, nicht ausgegrenzt werden. Dieses Kriterium wird durch die qualitative Befragung erfüllt, indem der halbstrukturierte

Interviewleitfaden jederzeit die Möglichkeit offen lässt, auf *Ad-hoc-Fragen* (Mayring 2008:70) einzugehen.

Kriterium B

Das ESP 15+ ist ein sehr komplexes Instrumentarium. Die Auseinandersetzung und auch das Arbeiten damit erfordern kognitive Aufmerksamkeit. Auf der anderen Seite jedoch beinhaltet diese Komplexität eine Fülle an verschiedenen Zugangs- und Arbeitsweisen. Eine quantitative Erhebungsmethode, die sich vorwiegend an „ja“ und „nein“ Antworten orientiert, schied für mich aus dem soeben genannten Grund aus. Mittels der quantitativen Erhebungsmethode wäre es mir nicht ausreichend erschienen, das Arbeiten mit dem ESP 15+ auf für mich zufriedenstellende Weise erforschen zu können. Der qualitative Forschungszugang hingegen öffnet mir den Weg zur induktiven Kodierung, d.h. ich kann relevante Textpassagen zur Inhaltsanalyse heranziehen, um die Erfahrungen der Probanden zu hinterfragen. Die qualitativ erhobenen Daten ermöglichen es, nach Hintergründen und der praktischen Anwendbarkeit des autonomen Lernens zu suchen, die in jedem Fall in einem gewissen Maße variieren.

Kriterium C

Die Methode der qualitativen Forschung erschien mir auch als geeignet, um meine Forschungsergebnisse möglichst aussagekräftig für die Leser und Leserinnen zu gestalten. Als Forscherin möchte ich an dieser Stelle auch betonen, dass meine Ergebnisse sicherlich nicht den Anspruch erheben, allgemeine Werte und Gültigkeiten aufzustellen. Vielmehr unterliegt die Intention dieser Studie dem Ziel, am Ende auf fruchtbare und auch diskussionswürdige Ergebnisse verweisen zu können, die einen Beitrag zum Forschungsgebiet der Lernerautonomie und Individualisierung liefern und auch dazu anleiten, weiterführende Forschung zu betreiben.

Kriterium D

Ein weiterer Grund, die qualitative Forschungsmethode zu wählen, war die Integration einer eventuellen quantitativen Datenaufbereitung, auch wenn die Probandenzahl in dieser Studie sehr gering ist. Es wäre jedoch möglich, eine quantitative Befragung von Lernern durchzuführen. Eine von quantitativer Perspektive ausgehende Studie, würde die Triangulierung dieser beiden Forschungsmethoden von vornherein ausschließen, da die quantitative Erhebungsmethode den Nachteil in sich birgt, dass die interpretative

Auswertung nicht so ausführlich verlaufen kann wie bei der qualitativen Methode. Und die Intention meiner Studie ist, durch erhobenes Datenmaterial zu einer möglichst ausgeprägten und aussagekräftigen interpretativen Auswertung zu gelangen, die einen Einblick in die Hintergrundstrukturen der untersuchten Einzelfälle gewährt. Nur auf diese Weise ist es m.E. möglich, auf neue Erkenntnisse für das Unterrichtsgeschehen zu stoßen und zur Verbesserung des Unterrichts beizutragen.

Bevor ich mich jetzt mit der Ergebnisdiskussion befasse, möchte ich möglichst transparent und detailliert meinen Forschungszugang und meinen Forschungsweg skizzieren, um die Ergebniserhebung nachvollziehbar zu machen.

5.2. Die Beschreibung der Erhebungsinstrumente

5.2.1. Der Interviewleitfaden für die Lehrenden

Ausgangspunkt für die Entstehung des Interviewleitfadens war die Auseinandersetzung mit dem metakognitiven Lernstrategiemodell von Oxford (1990). Wie bereits erwähnt, verhalf mir dieses Modell, Strategien des autonomen Lernens zu definieren, die von mir in Form von Subkategorien auf das ESP 15+ übertragen wurden. Demnach habe ich klargelegt, dass der Interviewleitfaden jene Subkategorien enthält, die auf die qualitative Inhaltsanalyse Einfluss haben. Es handelt sich um ein problemorientiertes bzw. fokussiertes Interview, denn das Instrumentarium ESP 15+ war für mich ein Ausgangsobjekt, das von mir bereits vor der Befragung eingehend auf lernautonome Ansätze untersucht worden war. Die Fragestellungen zielten somit darauf ab, die von mir aufgestellte Forschungshypothese entweder zu bestätigen oder zu widerlegen.

Die Struktur des Interviewleitfadens ergab sich durch die deduktive Hypothesenfestlegung mit Orientierung an Oxfords Modell von metakognitiven Lernstrategien. Er unterteilt sich in vier Ebenen. Die Ebene A besteht vordergründig aus Sondierungsfragen, um in das Themengebiet einzuführen. Im konkreten Fall zielte die Fragestellung hier darauf ab, allgemeine Informationen über die Rahmenbedingungen der Schule und über die Portfolioeinführung zu eruieren. Diese Art von Fragestellung, die sehr allgemein gehalten war, diente mir auch dazu, eine erste Vertrauensbasis zwischen mir als Forscherin und den Befragten zu schaffen.

Die Ebene B des Interviewleitfadens nimmt Bezug auf die Vermittlungsmethode der Befragten bei der Einführung des ESP 15+ in den Unterricht. Diese Fragen hatten die Aufgabe zu eruieren, welchen persönlichen Zugang und welche Motivation die Befragten zu diesem Instrumentarium hatten. Einen besonderen Stellenwert nehmen auf dieser Ebene jedoch jene Fragen ein, die auf Kompetenzen eingehen, die das ESP 15+ vorgibt zu vermitteln (z.B. die Selbstevaluation, die interkulturelle Kompetenz, etc.). Die Befragten wurden aufgefordert zu beurteilen, ob ihrer Ansicht nach diese Strategien durch das Arbeiten mit diesem Medium in der Praxis, also im Fremdsprachenunterricht, tatsächlich an die Lerner vermittelt werden können. Diese Fragestellungen waren auch hinsichtlich der Ebene C besonders relevant, die darauf ausgerichtet war, aus der Lehrerperspektive (den Befragten) das Schülerverhalten zu evaluieren, mit dem Kriterium, deren Anwendung von lerna autonomen Strategien zu berücksichtigen.

Die Ebene C setzte sich somit aus Fragen zusammen, die das Wissen der Lerner über metakognitive Lernstrategien messen sollten. So wurde z.B. mit einer Frage überprüft, ob sich aus der Lehrerperspektive gesehen der Lerner seit der Arbeit mit dem ESP 15+ nun besser selbst organisieren kann (vgl. Anhang, Frage C 1 Interviewleitfaden-Lehrende). Diese Frage beinhaltet den Ansatz der metakognitiven Lernstrategie der Selbstorganisation. Eine andere Frage konzentrierte sich auf den Aspekt der Eigenverantwortlichkeit des Lerners (vgl. Anhang, Frage C 4 Interviewleitfaden-Lehrende). Eine Teilstrategie des autonomen Lernens macht das Wissen über den handlungsorientierten Ansatz und die interkulturelle Kompetenz aus. Die Frage nach dem Lernen und Anwenden außerhalb der Institution Schule, und den Erfahrungen mit anderen Kulturen sollte diesen Stellenwert überprüfen (vgl. Anhang, Frage C 7 Interviewleitfaden-Lehrende). Eine wichtige Frage, die wiederum zu den metakognitiven Lernstrategien Bezug nahm, war die Frage nach der Selbstevaluation (vgl. Anhang, Frage C 3 Interviewleitfaden -Lehrende). Die Probanden wurden danach befragt, ob sich die Kompetenz der Selbsteinschätzung bei den Lernern nachweislich erhöht hat.

Die vierte und letzte Ebene des Interviewleitfadens bestand aus abschließenden Fragen zum Forschungsthema, die den Befragten Raum für Äußerungen geben sollten, die im Interviewleitfaden nicht thematisiert worden waren, die ihnen dennoch als erwähnenswert erschienen. Diese Fragen bezogen sich z.B. auf den Implementierungsprozess des ESP 15+, oder auf andere Problempunkte, die auf das Portfolio zurückführten.

Bezüglich der Validität des Interviewleitfadens wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

1. Der eigentlichen Aufzeichnung des Interviews ging ein Smalltalk voraus, der um das Forschungsthema kreiste. Diese Art von Gesprächsbeginn wurde sowohl von mir als Forscherin als auch von den Befragten als positiv empfunden, um eine erste Vertrauensbasis zu schaffen.
2. Das ESP 15+ ist ein komplexes Instrumentarium und die Beantwortung der gestellten Fragen erfordert das Wissen über seine Zusammensetzung und seine Ziele. Ohne umfangreiches Wissen über dieses Instrumentarium in seiner praktischen Anwendung wäre es unmöglich, auf die von mir gestellten Fragen eingehen zu können.
3. Das soziale Verhältnis zwischen der Forscherin und den Beforschten war sehr positiv. Aspekte, die diese Beziehung beeinflusst haben, waren m.E. das große Interesse der Befragten am Forschungsthema und die Tatsache, dass die Interviews in einer entspannten Atmosphäre stattgefunden haben. Außerdem bin ich der Meinung, dass in diesem Fall auch die Berufsgruppe eine Rolle spielte. Sowohl die Befragten als auch ich als Forscherin sind im Lehrberuf tätig. Dadurch, dass es doch eine Reihe von Ansichten gibt, die somit geteilt werden bzw. die leicht nachvollziehbar gemacht werden können, wird das soziale Verhältnis zwischen Forscher und Befragten positiv beeinflusst, indem eine gewisse Nähe von vornherein gegeben ist.
4. In der nächsten Phase, der Datenaufbereitung, sind unpräzise Festlegungen für die deskriptive Analyse auszuschalten. Die Datenaufbereitung bezieht sich auf die Festlegung und Einschränkung der Materialfülle, dies umfasst z.B. die Festlegung der Kodierung, usw.
5. Für die Auswertung gilt es zu hinterfragen, ob sich die Interpretationen auch wirklich auf vorher erstellte Negativfälle stützen können. Es ist unabdingbar, in ausreichendem Maße Alternativerklärungen nachzugehen, bevor vorschnelle Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen werden. Aus diesem Grund war es notwendig, bei der Auswertung des Datenmaterials die auszulegenden Aussagen von mehreren Gesichtspunkten aus zu betrachten, keine vorschnellen Schlüsse in eine Richtung zu ziehen und alternative Erklärungsansätze in meine Überlegungen einzubeziehen.

6. Als Forscherin stehe ich dem Forschungsgegenstand neutral gegenüber, d.h. mein Handeln ist nicht emotional gelenkt. Ziel der Untersuchung ist es, unterschiedliche Beispiele und Begründungen in Form von aussagekräftigen Ergebnissen zu erhalten.

Die Probanden bekamen vor dem Interview den Leitfaden elektronisch übermittelt. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Befragung zu erleichtern. Die Fragen beziehen sich auf das Unterrichtsgeschehen – ein Vorgang, der sich in seinem Ablauf als sehr komplex gestalten kann. Aus diesem Grund erschien es mir von Vorteil, den Probanden die Möglichkeit zu geben, sich über die Beantwortung der Fragen vorher Gedanken machen zu können. Die von mir gestellten Fragen zielten nicht nur darauf ab, Informationen über die persönlichen Erfahrungen im Unterricht zu gewinnen, sondern sie erforderten auch eine kognitive Auseinandersetzung mit der konzeptionellen Zusammensetzung des ESP 15+.

Der Interviewleitfaden stützt sich in seiner Konzipierung auf wesentliche Komponenten des autonomen Lernens. Aus diesem Grund erscheint er mir als geeignet, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen.

5.2.2. Der Interviewleitfaden für die Lerner

Der Interviewleitfaden für die Lerner setzt sich aus neun Fragen zusammen. Sie wurden dahingehend formuliert, wesentliche Strategien autonomen Lernens im Bezug zum ESP 15+ erfassen zu können. Die Kategorien, die sich aus diesem Vorgehen heraus ergaben, orientierten sich wiederum an meinem Modell für Lernerautonomie in Bezug auf Oxford und dem ESP 15+, und der Forschungszugang ist somit wie bei der der Befragung der Lehrer wiederum deduktiv verankert. Zur Verdeutlichung möchte ich an dieser Stelle die Kategorien aufschlüsseln, an denen sich die Fragestellungen orientieren:

1. Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein
2. Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz
3. Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen
4. Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen
5. Selbstorganisation und Eigenverantwortung

6. Die handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache
7. Formative und summative Selbstevaluation

Der Interviewleitfaden für die Lerner entstand ziemlich spät und wurde mit dem Ziel verfasst, möglichst konkrete Antworten auf lernerautonome Fragestellungen zu bekommen. Am Beginn der Forschungsarbeit war eine Befragung von Lernern nicht vorgesehen, erschien jedoch bei der Ergebnisauswertung der Lehrerperspektive als gute und auch notwendige Absicherung, um den Forschungsgegenstand zumindest von zwei Seiten beleuchten zu können. Die Anregung zu diesem Vergleich bekam ich auf einer Tagung, auf der ich meine Forschungsarbeit präsentierte. Es muss berücksichtigt werden, dass es sich beim ESP 15+ um ein Instrumentarium handelt, das speziell für die Lerner konzipiert wurde und auch ihnen gehört, so erscheint die Erfassung der Lernerperspektive auch als notwendig und relevant, um die Ergebnisse auf mehreren Ebenen miteinander zu vergleichen und abzusichern. Die Erfassung der Lernerperspektive war jedoch nicht in meinem Zeitplan vorgesehen und die Anregung dazu kam zu einem für mich relativ ungünstigen Moment. Ich beschloss trotzdem, sie unbedingt in diese Arbeit zu integrieren, denn ich verstand ihre Notwendigkeit und erkannte auch den Wert, den sie für diese Studie haben würde. Dank der großartigen Zusammenarbeit besonders mit zwei Probandinnen dieser Studie konnte mir der Zeitdruck genommen werden, denn sie erklärten sich bereit, die Lernerbefragungen an ihren Schulen selbst durchzuführen. Was blieb, war ein reines Terminproblem, denn ich als Lehrende befand mich zu jenem Zeitpunkt in der Maturavorbereitung und Prüfungszeit mit Schularbeiten. So stellte es sich für mich als sehr problematisch dar, mich der Lernerbefragung widmen zu können. Nach Absprache mit den Betreuern dieser Arbeit und der Probandin, die bereit war, eine qualitative Befragung vorzunehmen, einigte man sich darauf, zwei Lerner hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit dem ESP 15+ zu interviewen. Zur Absicherung wurden 13 Lerner von der zweiten Probandin mittels eines quantitativ ausgerichteten Fragebogens über das ESP 15+ befragt. Für die tatsächliche Auswertung der Daten griff ich jedoch auf die zwei Lernerinterviews zurück, da qualitativ erhobenen Daten ein höheres Maß an Aussagekraft bieten, denn sie beinhalten wichtige Informationen und Bedeutungen, aus denen sich relevante Begründungszusammenhänge erschließen lassen (vgl. auch Riemer 2006:461).

Für den Leitfaden der Lernerinterviews wurde aus zwei Gründen auf Sondierungsfragen verzichtet: Wie bereits erwähnt, ging es zum einen in erster Linie darum, Erfahrungen und Eindrücke zu erfassen, die beim Arbeiten mit dem ESP 15+ gemacht werden. Somit konnte auf Fragestellungen, die daraus ausgerichtet sind, das schulische Umfeld zu erfassen, verzichtet werden. Auch auf die Rahmenbedingungen bei der Einführung des ESP 15+ musste nicht eingegangen werden, da dies auf die Lerner als Rezipienten des ESP nicht zutrifft. Die zweite Begründung, warum auf Sondierungsfragen verzichtet wurde, habe ich soeben erklärt: Sondierungsfragen dienen dazu, ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Befragten aufzubauen. Im konkreten Fall in dieser Studie, wurden aus terminlichen Gründen die Lernerinterviews von einer Lehrerin, die zugleich Probandin dieser Studie ist, geführt. Da es sich um ihre eigenen Schüler handelte und bereits ein Vertrauensverhältnis zwischen beiden Parteien bestand, erschien die Integration von Sondierungsfragen als irrelevant. Die Interviewerin bekam von mir den Interviewleitfaden für die Lerner übermittelt, um die Interviews durchzuführen.

5.2.3. Die Befragung: das qualitative Interview (Bortz / Döring 2006:308)

Der Interviewleitfaden wurde halboffen strukturiert gestaltet, um den Probanden möglichst viel Raum an Antwortfreiheit zu geben. Wurden teilweise Fragen zuerst nur mit einem „ja“ oder „nein“ beantwortet, so habe ich besonderen Wert darauf gelegt nachzufragen, aus welchen Überlegungen heraus sich dieses Urteil begründet. Ausnahmefälle haben sich nur dann ergeben, wenn auf diese Frage zu einem früheren Zeitpunkt bereits eingegangen worden war und sie an dieser Stelle von mir wiederholt gestellt und vom Probanden beantwortet wurde, da sich das Gespräch genau an der Struktur des Interviewleitfadens orientierte. Die Form der halboffenen strukturierten Befragung beinhaltete für mich auch ein gewisses Maß an Flexibilität bezüglich der Fragestellungen und des Gesprächsverlaufs, leitete z.B. die Beantwortung einer Frage bereits zur Befragung einer der nächsten Fragen über, so ergab sich an dieser Stelle eine thematische Vernetzung, die ich als positiv und nicht als störend empfand. Als Interviewerin konnte ich später entscheiden, ob ich diese Frage erneut aufgreifen wollte, oder ob die bereits vorher getätigte Beantwortung von mir als ausreichend empfunden wurde.

Mir war bewusst, dass die Probanden durch die Beantwortung der Fragen kognitiv beansprucht wurden, aus diesem Grund habe ich darauf geachtet, dass die Dauer des Gesprächs nicht mehr als 40 Minuten betragen sollte. Ich habe den Gesprächsverlauf insofern gesteuert und überwacht, als ich während des Gesprächs weiterführende Fragen aufgeworfen habe. Die Gefahr, dass die Probanden zu weit vom Thema abkommen, war eigentlich nie gegeben.

Die Befragung der Lerner beschränkte sich auf ungefähr sechs Minuten.

5.2.4. Auswahl der Zielgruppe

Die Zielgruppe für meine Untersuchung musste folgende Voraussetzungen erfüllen: Die Probanden mussten auf Erfahrungen beim Arbeiten mit dem ESP 15+ in einer oder mehreren Oberstufenklassen zurückgreifen können. Es konnten auch Erfahrungen sein, die bereits zurücklagen, d.h. die Bedingung, dass sich die gelieferten Informationen auf die nahe Aktualität beziehen müssen, war nicht gegeben. Dieses Kriterium ergab sich aus der Überlegung, dass vielleicht nicht jede Klasse zur Portfolioarbeit geeignet ist und daher nicht jedes Jahr eine Portfolioklasse geführt werden kann. Oder externe Bedingungen, wie z.B. der Zusammenfall von vorher getrennten Sprachgruppen, die auch von unterschiedlichen Lehrern geführt worden waren, können das aktuelle Arbeiten mit dem ESP 15+ behindern. In dem soeben skizzierten Fall wäre es auch möglich, dass sogar nur eine Gruppe mit der Portfolioarbeit vertraut wäre. Gewählt wurden Probanden³², die eine oder mehrere Fremdsprachen unterrichten und ihre Teilnahme an der Untersuchung musste freiwillig sein. Aus welchem Schultyp die Befragten kamen, wurde von mir nicht als relevantes Kriterium betrachtet, um zu differenzierten Ergebnissen zu kommen.

An dieser Studie nahmen fünf Probanden teil, die ausschließlich weiblich waren. Alle fünf Probanden sind im Lehrberuf tätig und unterrichten mindestens eine Fremdsprache. Darunter gab es einen Fall, wo aktuell gerade nicht mit dem ESP 15+ gearbeitet wurde. Voraussetzung war auch nicht, dass speziell mit dem ESP 15+ vom ÖSZ gearbeitet werden musste, es gab jedoch die Bedingung, dass es sich um ein vom Europarat akkreditiertes Portfolio handeln musste, da nur diese Akkreditierung gewährleistet, dass die Sprachenportfolios den vom Europarat vorgegebenen Richtlinien entsprechen.

³² Obwohl es sich in der Realität ausschließlich um Probandinnen handelte, bevorzuge ich die geschlechtsneutrale Bezeichnung von „Probanden“ für die Fortsetzung dieser Arbeit

Die Zielgruppe der Lerner musste folgende Kriterien erfüllen: Sie mussten bereits auf Erfahrungen beim Arbeiten mit dem ESP 15+ im Fremdsprachenunterricht zurückgreifen können, die von ihnen entweder als positiv oder negativ empfunden wurden. Die Teilnahme am Interview musste auf freiwilliger Basis geschehen, denn nur so konnte sichergestellt werden, ausreichende Informationen zu erhalten.

5.2.5. Die Motivation für die Probanden

Die Teilnahme an dieser Studie erforderte für die Probanden eine zeitliche Belastung. Umso wichtiger erschien es mir, dass ihre Teilnahme freiwillig erfolgte und sie Interesse für die Studie zeigten.

Die Hypothese, dass sich die Bereitschaft zur Teilnahme der Probanden erhöhe, wenn eine gewisse Vertrauensbasis gegeben ist, kann ich nur bestätigen (vgl. Bortz / Döring 2006:74). Die an dieser Studie teilnehmenden Probandinnen waren sich untereinander bekannt und man motivierte sich gegenseitig, an dieser Studie teilzunehmen. Die Kontaktaufnahme erfolgte teilweise in elektronischer Form oder telefonisch.

Bei den Probanden handelt es sich um Lehrende, die sich sehr für neue Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik einsetzen und daher auch für neue Wege und Ansätze sehr offen sind. Das persönliche Interesse an den Forschungsergebnissen ist aus dem so eben genannten Grund sehr hoch, wodurch auch das Prinzip erfüllt wird, die Untersuchung als bedeutend einzustufen. Auch dieser Faktor beeinflusst das Motivationsverhalten der Probanden (vgl. Bortz / Döring 2006:74).

Ich hatte auch das Glück, eine Probandin befragen zu können, die direkt an der Konzeption des ESP 15+ mitgearbeitet hatte.

Dass die Probanden selbst das Interview als eine Bereicherung empfanden, zeigte sich oftmals nach der Beendigung des Gesprächs, wenn das Diktaphon bereits ausgeschaltet war. Denn in Zusammenhang mit einigen Fragestellungen wurde durch Rückfragen an mich als Forscherin sehr gerne versucht, die von der eigenen Person stammenden Äußerungen mit denen der anderen Probanden zu vergleichen. Dies war für mich ein positives Zeichen der Neugier und des persönlichen Engagements.

Auch bezüglich des Zeitfaktors begegnete man mir sehr positiv. Von allen Befragten wurde mir Verständnis entgegengebracht, dass eine empirische Studie Probanden braucht, um schlussendlich auch auf Ergebnisse verweisen zu können.

Als Forscherin konnte ich somit auf ein sehr gutes soziales Verhältnis zwischen mir und den Probanden zurückgreifen, was den Verlauf dieser Arbeit sicherlich positiv beeinflusst hat.

Bei der Auswertung der Daten wurde die Anonymität der Probanden gewährleistet, da ich z.B. nur von Fall A gesprochen habe. Eine Befragte war damit einverstanden, namentlich im Zuge eines Zitates genannt zu werden.

6. Vorgehen

6.1. Die qualitative Vorstudie

Die Vorstudie wurde mit zwei Personen betrieben und fand im September 2008 statt. Sie orientierte sich an den für diese Studie wesentlichen Leitthemen. Diese Befragung diente mir als Forscherin zur Interviewschulung und auch zur Eruierung von Schwachstellen des Interviewleitfadens. Für die Hauptbefragung habe ich trotz allem einige Fragen umformuliert, um sie fließender zu gestalten. Bei der Hauptuntersuchung ergab sich die Fragestellung auch je nach Gesprächsverlauf. Ein weiterer wesentlicher Punkt dieser Methode mit der Vorstudie war die Überprüfung des Zeitfaktors. Hinsichtlich dieses Aspekts mussten keine Veränderungen getroffen werden, denn das halboffene strukturiert geführte Interview dauerte in beiden Fällen ungefähr 16 Minuten und das befand sich im Rahmen des beabsichtigten Zeitaufwands, denn auf Sondierungsfragen habe ich bei der Vorstudie noch weitgehend verzichtet.

Generell betrachtet zeigte sich der Interviewleitfaden als ein tragfähiges Gerüst, d.h. die Veränderungen beschränkten sich auf ein eher geringes Maß. Somit konnte anhand der erläuterten Konsequenzen aus der Vorstudie das Modell für die Hauptuntersuchung erstellt werden.

6.2. Die Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung fand schließlich von September 2008 bis Februar 2009 statt und umfasste fünf Lehrerinterviews. Diese Erhebung soll im Folgenden näher beschrieben werden:

Ziel der Hauptuntersuchung war es herauszufinden, ob das ESP 15+ beim Einsatz im Unterricht dazu beiträgt, jene Kompetenzen zu fördern, die autonomes Lernen ausmachen. Die Gespräche mit den Probanden basierten auf der halboffenen strukturierten Befragung, die sich am Interviewleitfaden orientierte. Die Interviewdauer umfasste zwischen 34 und 46 Minuten. Im Verlaufe dieser Arbeit wurde bereits thematisiert, welchen Prinzipien die Erstellung des Interviewleitfadens unterlag. Ziel der geführten Interviews war es nun herauszufinden, welche Erfahrungen die Probanden beim Arbeiten mit dem ESP 15+ gemacht hatten.

Die Lernerinterviews fanden im Mai 2009 statt und wurden von einer Probandin dieser Studie geführt. Der Interviewleitfaden umfasste neun Fragen, und die Interviewdauer betrug pro Lerner ungefähr sechs Minuten. Die Fragen konzentrierten sich ausschließlich auf Lernstrategien, die in Relation mit dem autonomen Lernen und dem ESP 15+ stehen.

6.3. Aufzeichnung der Lehrerinterviews

Die Lehrerinterviews wurden von mir mit einem Diktaphon aufgezeichnet. Keiner der Probanden fühlte sich dadurch verunsichert und der Verlauf des Gesprächs wurde somit nicht negativ beeinflusst. Auf weitere Methoden der Aufzeichnung wurde verzichtet (z.B. Videoaufnahmen), da sie für diese Studie nicht relevant sind.

6.4. Aufzeichnung der Lernerinterviews

Wie in Kapitel 5.2.2. beschrieben, wurde die Führung der Lernerinterviews aus zeitlichen Gründen von mir ausgelagert. Eine Probandin dieser Studie konnte Lerner für die Teilnahme an dieser Studie gewinnen und sie war außerdem bereit, die

Lernerinterviews mit einem Diktaphon aufzunehmen. Die Interviews fanden in einer angenehmen und ruhigen Atmosphäre statt und wurden mir schließlich auf elektronischem Weg übermittelt.

6.5. Die Auswertung der Lehrerinterviews

Die qualitative Erhebungsmethode basiert auf der Auswertung von verbal erhobenen Daten. Die Transkription von Interviews ist ein arbeitsaufwendiger Prozess und auch eine zeitlich hohe Belastung. Als Lehrerin und Autorin, die mit dem beruflichen Alltag sehr ausgelastet ist, wäre es für mich ein großes Problem gewesen, genügend Zeit für die Transkriptionen zu finden. Aus diesem Grund habe ich diese Aufgabe ausgelagert und die Interviews von einer Transkriptionsagentur transkribieren lassen. Ein Nachteil, der sich daraus vielleicht ergeben könnte, und den ich sehr wohl in meine Überlegungen miteinbezogen hatte, ist der, dass man als Forscher darauf verzichtet, wirklich voll und ganz im Forschungsumfeld zu stecken, das sich aus dem Informationsgehalt der geführten Interviews zusammensetzt. Doch aufgrund meiner beschränkten zeitlichen Ressourcen, lag für mich der Weg, ein professionelles Transkriptions-Service aufzusuchen, näher. Ich bin auch der Auffassung, dass der von mir vorhin aufgeworfene Zweifel widerlegt werden kann, denn auch die inhaltsanalytische Auswertung erfordert eine präzise und ausführliche Auseinandersetzung mit dem Informationsgehalt der Interviews. Steht der Forscher dem Forschungsgegenstand nicht oder zu wenig nahe, so wird spätestens während dem Prozess der Datenauswertung der eventuell fehlende Einblick korrigiert. Außerdem sollten die fertigen Transkriptionen vom Forscher selbst in mehrmaliger Durchsicht kontrolliert werden. Ein Nachteil, der durch die Inanspruchnahme der Transkriptionsagentur resultierte, ist das Auftreten von Orthographiefehlern, die sich in erster Linie auf Wissenschaftsdisziplinen und Eigennamen beziehen. Um den Authentizitätsgrad des Materials nicht zu beeinflussen wurden diese Fehler von mir nicht nachträglich korrigiert.

Die verwendeten Transkriptionsregeln orientieren sich an Kuckartz, Dresing, Stefer und Rädiker (2007). Das Transkriptionsverfahren unterliegt demnach folgenden Prinzipien:

1. Es wird wörtlich transkribiert, nicht zusammenfassend.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert.
3. Die Anonymität der Probanden wird gewährleistet.
4. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss des Befragten nicht stören.
5. Einwürfe der jeweils anderen Personen werden in Klammern gesetzt.
6. Der Interviewer wird durch ein „I“, der Befragte durch ein „B“ gekennzeichnet.
7. Sprecherwechsel werden durch eine Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht. Dies verbessert die Lesbarkeit des Transkripts.
8. Die Interviews werden mit einer Zeilennummerierung versehen, um die Quersuche im Text zu erleichtern.

Erklärung von verwendeten Transkriptionszeichen:

...	Markierung von längeren Pausen
unv.	Markierung von unverständlichen Wörtern oder Textpassagen
(?)	Vermutung eines Wortlautes, der nicht sicher verstanden wurde
<u>00:00:00-0</u>	Die Zeitangaben

6.6. Die Auswertung der Lernerinterviews

Da es sich bei den Lernerinterviews um relativ kurze Interviews handelt, wurden die Transkriptionen von mir vorgenommen. Da ich diese Interviews nicht persönlich geführt hatte, ergab sich für mich dabei der Vorteil, mich in den Gesprächsinhalt vertiefen zu können. Bei der Transkription orientierte ich mich an den Transkriptionsregeln von Kuckartz, Dresing, Stefer und Rädiker (2007). Was ich jedoch nicht beachtete, waren die Zeitangaben. Die Lernerinterviews wurden nicht qualitativ ausgearbeitet. Ihre Erfassung unterlag dem Zweck, eine Vergleichsperspektive zu den befragten Lehrenden zu schaffen, um Parallelen oder Ambivalenzen aufzuzeigen.

6.7. Inhaltsanalyse und Validität dieser Studie

Bei der Durchführung der Inhaltsanalyse sowohl der Lehrer als auch der Lernerinterviews orientierte ich mich an den Kriterien von Bortz & Döring (2006) sowie an Mayring (2008). Demnach lehnte sich meine Vorgehensweise an folgenden Arbeitsschritten an:

6.7.1. Text- und Quellenkritik

Die erste Durchsicht des qualitativen Materials konzentriert sich weniger auf die inhaltliche Erfassung, als auf seine Kontextualisierung, seine Untersuchung in Hinblick auf die Entstehungsbedingungen. In diesem konkreten Fall wurden die transkribierten Interviews im ersten Durchgang, noch vor der Analyse, auf ihre Authentizität geprüft, im Kontext von Zeit und Ort ihrer Entstehung betrachtet, um dem später folgenden, hermeneutischen Prozess eine mögliche Verstehensebene hinzuzufügen (vgl. Mayring 2008:29). Unter dem Blickpunkt der allgemeinen Gütekriterien der qualitativen Forschung lässt sich festhalten, dass die Objektivität des Datenmaterials gegeben ist, weil der Interviewer und Analysand das fokussierte Interview, die Rahmenbedingungen und die Datenanalyse standardisiert gehalten hatte und bemüht war, sämtliche Einflussquellen und externe Störfaktoren zu vermeiden.

Das erfasste Datenmaterial entspricht den Kriterien der Reliabilität, die Ankersätze unterstützen dieses Kriterium, indem sie sicherstellen, dass das zu Messende tatsächlich mithilfe der Kategorien gemessen werden kann. Die Kategorien sind klar differenzierbar und grenzen sich durch ihre Definitionen untereinander ab, sind als stabil und exakt anzusehen (Mayring 2008:111).

Die Validität des Datenmaterials ist als gegeben zu betrachten, denn die interviewten Probanden konnten frei und authentisch ihre Meinung und Erfahrungen mit dem Interviewer teilen. Das lässt sich auch durch Negativbeispiele belegen, bei denen der Proband die Kategorie verneinte. Diese widerlegen potentielle Fehler wie etwa die Beeinflussung der Probanden durch Störvariablen wie „Soziale Erwünschtheit“, „Akquisienz“ oder „Tendenz zur Mitte“. Die inhaltliche Validität ist durch die Auswahl der Stichprobe belegbar, die Größe der Stichprobe erklärt sich durch die Größe der ausgehenden Population. Das ESP 15+ befindet sich erst in der Anfangsphase und die Zahl der Lehrenden, die damit arbeiten ist noch eher als gering einzuschätzen.

6.7.2. Datenmanagement

Um das Datenmaterial übersichtlicher zu gestalten wurden die transkribierten Interviews zuerst mit Zeilennummern versehen, sodass eine schnelle Rückverfolgung der Angaben möglich wird. Die einzelnen Interviews wurden als anonymisierte Fälle kodiert, um den Datenschutz zu gewähren. Die Angaben erfolgen mit Fall, Seitenzahl und Zeilennummer.

6.7.3. Auswahl von Fällen für die Feinanalyse

Aufgrund der kleinen Populationsgröße, die wiederum die kleine Stichprobe bedingt, habe ich mich entschieden, die ganze Stichprobe zu ziehen (5 Fälle), statt nur einige wenige. Die inhaltliche Varianz möglichst vieler Fälle ist für mich von größerem Interesse, als die ansonsten hergestellte Zufälligkeit der Stichprobenziehung.

6.7.4. Kategoriensystem

Die Kategorienbildung ergab sich deduktiv, vor der Materialsichtung. Basierend auf Oxfords metakognitiven Lernstrategiemodell, das die Variable „Lernerautonomie“ misst, habe ich Subkategorien erstellt, Strategien bzw. Fähigkeiten, die das ESP 15+, so meine Hypothese, fördert. Eine induktive Ergänzung nach Materialsichtung hat sich als nicht notwendig herausgestellt. Mittels typisierter „Ankersätze“ soll es erleichtert werden, das qualitative Textmaterial zu Kategorien zuzuordnen, sie stellen hierbei eine Art Bindeglied zwischen dem theoretischen und dem empirischen Teil her.

Das verwendete Kategoriensystem unterliegt der inhaltlichen Strukturierung, d.h. bestimmte Inhalte wurden aus dem Material herausgefiltert und zusammengefasst (Mayring 2008:89).

6.7.5. Kodierung

Die Kodiereinheit wurde induktiv, aus der Arbeit mit dem Datenmaterial bestimmt. Da in einigen wenigen Fällen eine Sinneinheit von drei Wörtern genügte, um eine klare Aussage zu machen, in den meisten Fällen für die Kodierung jedoch mindestens ein

Satz oder bis zu einem Absatz nötig waren, um die Kategorienzuordnung zu rechtfertigen, entschied ich mich für diese freie Variante.

Die ebenfalls induktiv formulierten Ankersätze helfen im direkten Vergleich mit der zu kodierenden Einheit eine klare Zugehörigkeit zu einer Kategorie festzuhalten, ein Qualitätsmerkmal ist die Ähnlichkeit der typisierten Textstellen verglichen mit der empirischen, im Datenmaterial vorhandenen Textstelle.

Kategorie	Ankersatz
1. Förderung von Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein	„Die Schüler wurden zur Reflexion über Mehrsprachigkeit und Sprachlernprozessen angeregt.“
2. Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz	„Die Schüler wurden sich im Speziellen darüber bewusst, welche kommunikativen Fertigkeiten sie bereits einsetzen können und welche sie noch verbessern müssen“.
3. Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen	„Das Portfolio hat den Schülern dabei geholfen, sich darüber im Klaren zu werden, was Lernziele bedeuten, und wie sie Lernziele erreichen können“.
4. Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen	„Die Schüler verstehen nun besser den Zweck von Lernaufgaben als vor der Arbeit mit dem ESP 15+.“
5. Selbstorganisation und Eigenverantwortung	„Im Zuge des Portfolios lernen die Schüler ihren Lernprozess zu organisieren und mehr Eigenverantwortung über ihren Lernprozess zu übernehmen.“
6. Handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache	„Durch das ESP gelingt es den Schülern, über ihre eigene und andere Sprachkulturen zu reflektieren und sie sind motiviert, die Sprache außerhalb der Schule anzuwenden.“
7. die Selbstevaluation (formative und summative Evaluation)	„Das Portfolio ermöglicht den Schülern, ihre bereits bestehenden Sprachkenntnisse, Lernprozesse und –erfolge zu evaluieren.“

Tabelle 7: Kategoriensystem und Ankersätze

Die Kategorien beschreiben die Variable, die es zu messen gilt, in diesem konkreten Fall fungieren sie quasi als Subkategorien der Hauptkategorie „Lernerautonomie“.

6.7.6. Kennzeichnung von Einzelstellen

Aufgrund des angewandten deduktiven Verfahrens führte ich alle fünf Fälle mit demselben Kategorienschema durch, behandelte jedoch jeden Fall einzeln. Ausgehend von der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2008), auf den Seiten 64-70 veranschaulicht, konstruierte ich je Fall ein Spaltensystem, mit Seiten- und Zeilenangabe, Zitat bzw. Paraphrase aus dem empirischen Material, einer Generalisierung des eben Zitierten und schließlich einer Reduktion, die losgelöst von den Zeilen die Generalisierungen in Kategorien subsumiert.

Eine derartige Darstellung ist übersichtlich und logisch aufgebaut und erlaubt es dem kritischen Leser, die angegebenen Stellen zurückzuverfolgen und die einzelnen, gedanklichen Prozesse der Interpretation nachzuvollziehen.

6.7.7. Zusammenfassung von Einzelfällen

Gesättigte bzw. saturierte Kategorien gelten als Beleg für die inhaltliche Gültigkeit der operationalisierten Variabel. Eine Subkategorie wurde pauschal ab einer zugeordneten Textstelle als gesättigt definiert, die Sättigung der Hauptkategorie „Lernerautonomie“ erfolgt ab sechs gesättigten von sieben vorhandenen Subkategorien.

6.7.8. Ergebnispräsentation

Dem Interviewfragment geht eine kurze Fallbeschreibung voraus. Für die Auswertung der Interviews werden auch Negativbeispiele herangezogen. Als „negative“ Antworten bezeichne ich Antworten, die das Kategorienschema verneinen. Diese Fälle benutze ich, um zu belegen, dass die Probanden nach bestem Wissen und Gewissen antworten und es keine Antwortverzerrungen gibt, wie durch den Faktor der „sozialen Erwünschtheit“. Durch dieses Vorgehen möchte ich die Authentizität der Fälle hervorheben.

Die Validität dieser Arbeit lässt sich außerdem noch darin bestätigen, dass das gewählte Untersuchungsdesign für diese Arbeit ausreichend begründet wurde (vgl. Abschnitt B, Kapitel 5.1.). Es wurde auch erörtert, aus welchen Überlegungen der Interviewleitfaden hervorgegangen ist (Abschnitt B, Kapitel 5.2.1. und 5.2.2.) und welchem Transkriptionsverfahren die Interviews unterliegen (vergl. Abschnitt B, Kapitel 6.5). Die qualitative Inhaltsanalyse orientierte sich an den Prinzipien der Theoriegeleitetheit und der Regelgeleitetheit. Wie bereits in 6.7.2. (Abschnitt B) bezüglich des „Datenmanagements“ erörtert, wurde bei der Datenaufbereitung auf eine präzise, logische und transparente Vorgehensweise Wert gelegt. Dieser Grundsatz gilt ebenfalls für das Argument über die Nachvollziehbarkeit der Erhebungsmethode und des Interpretationsverfahrens. Im Anhang (CD Rom) befindet sich die komplette Darstellung der empirischen Studie (Interviewleitfaden, Transkriptionen der Interviews, Ankersätze, Kategoriensystem).

6.8. Problematische Aspekte der Untersuchung

Als das Forschungsthema für mich klar stand, war ein erster Gedanke, diese Studie österreichweit zu fokussieren. So versuchte ich für diese Studie in Frage kommende Probanden aus den neun Bundesländern Österreichs zu kontaktieren. Bereits hier stieß dieses Forschungsziel auf erste Hürden, denn dieses Vorhaben gestaltete sich als schwieriger als im Vorhinein angenommen. Die erste Schwierigkeit, die es zu überwinden galt, betraf das Beschaffen von Kontaktadressen, dabei handelt es sich jedoch um ein Problem, das gelöst werden konnte. Etwas demotivierend war das Ergebnis nach der Kontaktaufnahme, da ich nur von sehr wenigen infrage kommenden Probanden eine (positive) Rückmeldung erhielt. Es gab auch einzelne Bundesländer ohne Rückmeldung. Der sich als etwas zäh erweisende Forschungsbeginn veranlasste mich parallel dazu, eine alternative Forschungsintention aufzugeben: Ich hatte auch mit dem Gedanken gespielt, die Studie über das ESP 15+ auf den Spanischunterricht zu begrenzen. Das mäßig erfolgreiche Auffinden von möglichen oder bereiten Probanden führte schließlich zur Modifizierung meines Forschungs-vorhabens. Zwischenzeitlich hatte ich es auch geschafft, in Wien Kontakte zu knüpfen, und somit beschloss ich meine Studie auf die Stadt Wien zu beschränken.

Der darauf folgende Forschungsschritt sollte darin bestehen, pro Schule 2-3 LehrerInnen zu befragen. Auch hier stieß ich auf Hindernisse, denn zu meiner persönlichen Überraschung zeigte sich, dass es in der Praxis nicht so ist. Meist wird das Portfolio nur von einem Lehrer an einer Schule verwendet, oder pro Schule zeigte sich nur ein Proband bereit, bei dieser Studie mitzuwirken. In diesem Fall handelte es sich meist um den Fachkoordinator des Unterrichtsfaches, in dem das ESP 15+ verwendet wird.

Meine Schlussfolgerung aus diesem Verhalten ist, dass ein gewisser Faktor der Unsicherheit bei den Lehrenden nicht verleugnet werden kann und als Konsequenz daraus führt dies in manchen Fällen zur Gesprächsverweigerung. Mir ist auch bewusst, dass die Teilnahme an der Studie auch die Bereitschaft erfordert, persönliche Zeit zu opfern, auch dies ist ein Faktor, den ich nicht als selbstverständlich betrachten möchte. Das Zeitproblem, das sowohl mich als Forscherin als auch die Probanden betraf, lässt sich auch beim Vergleich zwischen der Vorstudie mit der Hauptstudie nachvollziehen. In Anschluss an die Vorstudie im September 2008 konnte bereits das erste Interview geführt werden und intendiert war, auch bald darauf die Hauptstudie fortzusetzen. Der Raum Schule ist inklusive all seiner Beteiligten, in den Monaten November und Dezember jedoch sehr durch Arbeit und Stress ausgelastet und dies führte zur Verzögerung der Erhebung, die im Februar 2009 mit dem letzten Interviewgespräch ihren Abschluss fand.

Das metakognitive Lernstrategiemodell von Oxford (1990) stellte sich insofern als problematisch dar, dass sich der Bereich A, „Centering Your Learning“ in seiner inhaltlichen Zusammensetzung als nicht geeignet zur Transferierung auf das ESP 15+ erwies. Dessen Eingliederung in das Categoriesystem dieser Studie hätte außerdem die Konsequenz nach sich gezogen, das Kriterium der genauen Kategorienabgrenzung zur Strategie „Finding Out About Language Learning“ aus Bereich B dieses Modells nicht erfüllen zu können. Aus diesem Grund erschien es mir sinnvoll, den deduktiven Forschungszugang ohne die Integration des Bereiches A für diese Studie festzulegen.

Die Population dieser Studie umfasst eine geringe Zahl an Probanden, daraus resultiert auch die von mir gering gezogene Stichprobe. Ich gebe zu, dass diese Tatsache den Faktor der Validität beeinflusst, trotzdem vertrete ich den Standpunkt, dass die Ergebnisse als richtungsweisende Tendenzen interpretiert und bewertet werden können.

Einen problematischen Aspekt der Untersuchung stellt die Frage nach der Objektivität der Antworten dar. Tatsächlich lässt sich die Authentizität von Interviewäußerungen nicht hundertprozentig belegen (vgl. z.B. Bortz / Döring 2006:327). Durchgeführte Befragungen unterliegen der Gefahr von Verzerrungen, indem sich z.B. das Antwortverhalten des Probanden an sozialer Erwünschtheit orientiert. Probanden können auch durch Akquieszenz geprägtes Verhalten Verzerrungseffekte hervorrufen. In diesem Fall ist der Interviewer gefragt, durch Nachfragen oder mittels Alternativformulierungen zur eigentlichen Fragestellung den Grad der Akquieszenz zu mindern. Ich bin der Meinung, dass in den für diese Studie durchgeführten Befragungen das Auftreten von sozial erwünschten Aussagen nahezu ausgeschlossen werden kann. Die Fragestellungen bezogen sich auf die Erfahrungen beim Arbeiten mit dem ESP 15+ und in der Rolle als Forscherin, die mit dem Forschungsobjekt (ESP 15+) vertraut ist, und als Interviewerin hätte ich bemerkt, wenn sich getätigte Aussagen nicht durch persönliche Einstellungen und Erfahrungen belegen ließen.

Die Probanden waren auch gewillt, ihre Meinungen und Standpunkte durch Erklärungen auszuweiten. Insofern stellte sich für diese Studie auch nicht das Problem der Akquieszenz.

Aufgrund der mehrheitlichen Antwortübereinstimmungen, die sich aus den geführten Interviews ergeben haben, können m.E. die Ergebnisse als Tendenzen aufgefasst werden. Auf den Faktor der Nachvollziehbarkeit wurde in dieser Arbeit besonderer Wert gelegt, denn diese Studie sieht ihren Nutzen darin, zu neuen Erkenntnissen führen zu wollen, die dazu anregen, weiterführende Studien im Rahmen eines ähnlich angelegten Forschungskontextes zu betreiben, um auf diese Weise die von mir aufgezeigten Tendenzen auf breiterer Ebene abzusichern.

Ein weiterer Nutzen dieser Arbeit richtet sich direkt an Lehrer und Lehrerinnen, um sie zur Arbeit mit dem ESP15+ zu motivieren. Unterrichtenden, die bereits mit diesem Instrumentarium arbeiten, soll hier auch die Möglichkeit gegeben werden, ihr persönliches Unterrichtsverhalten zu evaluieren, um persönlich gemachte Erfahrungen mit denen von anderen vergleichen zu können.

6.9. Übersicht über den Forschungsverlauf

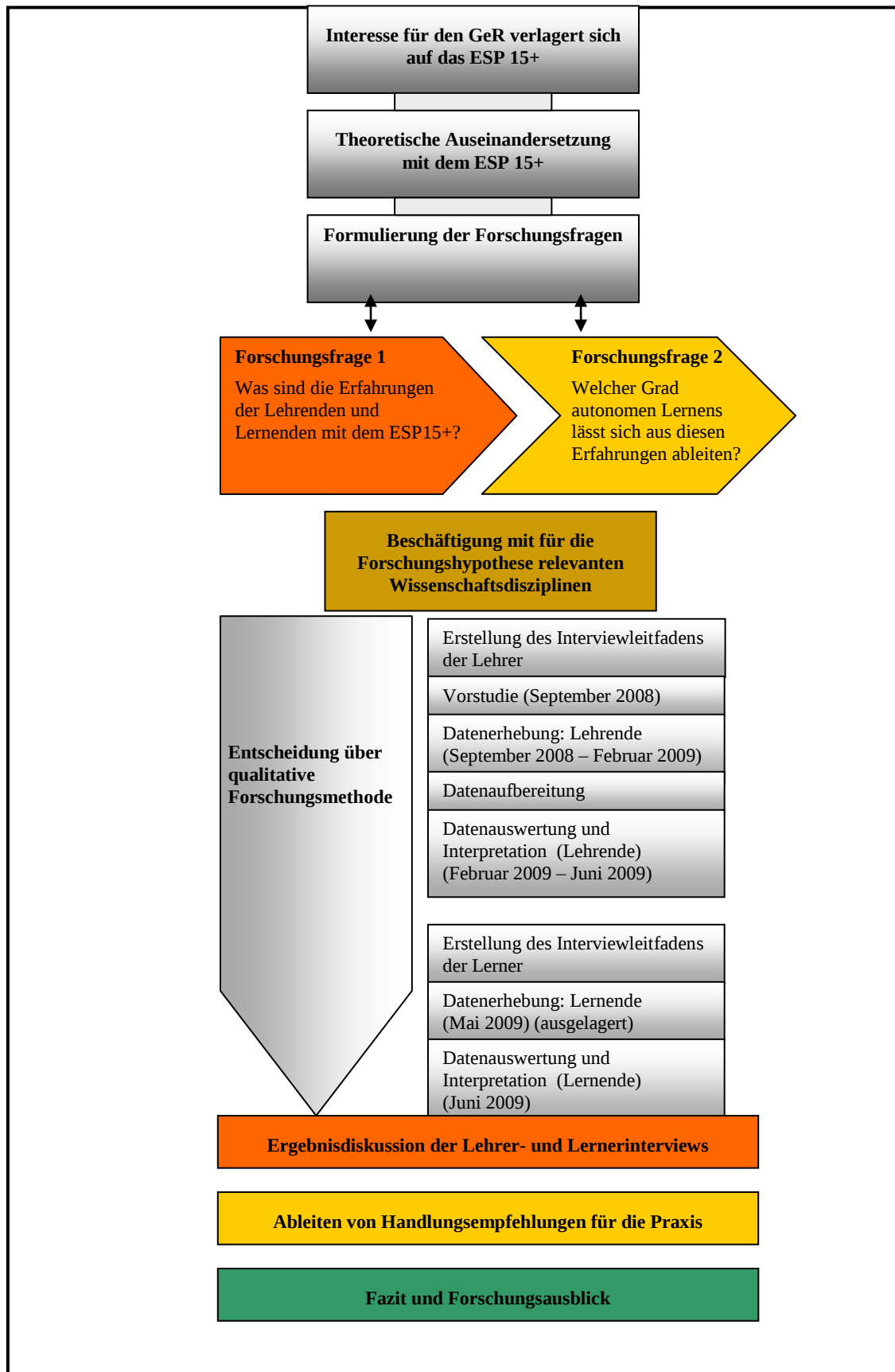


Abbildung 51: Übersicht über den Forschungsverlauf

C AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

1. Hintergrundinformationen zu den Probanden dieser Studie

In der folgenden Tabelle ist die Zusammensetzung der Probandengruppe der Lehrenden dargestellt:

1.2. Die Lehrenden

	Geschlecht	Relevanter Fachgegenstand	Bezeichnung des Portfolios	Klassenanzahl mit Portfolioarbeit	Schultyp
Fall A	w	Italienisch	ESP 15+	3	BHS
Fall B	w	Englisch	ESP 15+	3	BHS
Fall C	w	Englisch	ESP 15+ Kriegerportfolio	3	BHS
Fall D	w	Englisch Französisch	ESP 15+ Kriegerportfolio	3	BHS (HAK)
Fall E	w	Italienisch Französisch	Europäisches Sprachenportfolio für die AHS- Oberstufe	1	AHS

Tabelle 8: Zusammensetzung der Probanden (Lehrende)

Bei allen Probanden handelt es sich um Lehrerinnen, die mindestens eine Fremdsprache unterrichten. In Wien wurde 2001 ein eigenes Sprachenportfolio entwickelt, das als „Kriegerportfolio“ bekannt geworden ist. Es war zum damaligen Zeitpunkt verpflichtend, in den Handelsakademien und Handelsschulen ein Sprachenportfolio zu führen. Damit lässt sich der hohe Anteil von geführten Sprachenportfolios im Fachunterricht Englisch und auch die Probandenzusammensetzung dieser Studie begründen bzw. nachvollziehen. Das ESP 15+ stellt für die Lehrenden die Motivation dar, sich mit einem neuen Sprachenportfolio befassen zu können.

Bei einer Probandin handelt es sich um einen Fall, der sich noch im Anfangsstadium mit der Portfolioarbeit befindet. Ich erachte es als wichtig, auch diesen Fall in diese

Untersuchung zu integrieren. Zwar kann nicht immer auf konkrete Erfahrungswerte zurückgegriffen werden, doch die Ergebnisse aus dieser Befragung sollen es mir ermöglichen, Strategien bzw. Kompetenzen unter dem Gesichtspunkt des Vergleiches mit den anderen Fällen zu beleuchten, um aus dem in diesem Fall geäußerten Vermutungen Übereinstimmungen oder Diskrepanzen zu den anderen Fällen aufzeigen zu können.

Von allen an dieser Studie teilgenommenen Probanden wurde bestätigt, dass sie freiwillig mit dem ESP 15+ arbeiten. Zum Teil wird die Portfolioarbeit auch von anderen Kollegen mitgetragen, manchmal beschränkt sich diese Portfolioarbeit jedoch auf den Dossierteil. Es wurde auch davon berichtet, dass das Portfolio in einem Fach verwendet wird, dass an jener Schule unter der Bezeichnung „Lerntechniken und Persönlichkeitsentwicklung“ läuft. Das ESP 15+ wird meist über die Schulbuchaktion bezogen, dies betrifft zum Beispiel den 2. Jahrgang der Handelsakademie, und den 2. Jahrgang der Handelsschule. In der Praxis zeigt es sich leider häufig, dass das Sprachenportfolio in den Bankfächern der Schüler liegen bleibt und es nur einige Kollegen verwenden.

Ich habe die Probanden auch darüber befragt, ob sie bei der Arbeit mit dem ESP 15+ Unterstützung durch die Schulleitung erfahren. Was die Schulen Wiens betrifft, wurde mir Folgendes erklärt: Wie ich bereits kurz erwähnt habe, wurde in Wien im Jahre 2001 ein eigenes Sprachenportfolio entwickelt, das Kriegerportfolio. Es war somit verpflichtend, in den HAKs und Handelsschulen ein Sprachenportfolio zu führen. Eine weitere Probandin bestätigte, dass es für die Englischlehrer Pflicht ist, ein Sprachenportfolio zu führen, da es sich dabei um einen Beschluss handelt, der von der Fachinspektion kam. Eine andere Probandin berichtete, dass die Schulleitung der Verwendung des ESP 15+ an der Schule wohlwollend gegenüber steht, die Kollegen ebenfalls damit arbeiten, weil sie „mitmachen müssen“ und das ESP 15+ somit nicht mit Enthusiasmus geteilt wird. Es wurde außerdem von der Erfahrung berichtet, dass, wenn die Implementierung des ESP 15+ von der Schulleitung unterstützt wird, es auch eher vom Kollegium mitgetragen wird. Von einer Probandin wurde „Unterstützung“ definiert als, *„es wurden mir keine Steine in den Weg gelegt“*... (Fall E: 3/33).

Trotz allem war es den Probanden dieser Studie ein besonderes Anliegen, das ESP 15+ in ihren Unterricht einzuführen. Es hat in ihr Unterrichtskonzept gepasst, da es ihre

persönlichen Zielsetzungen und ihren Unterrichtsstil unterstreicht. Neben den Tendenzen zur Standardisierung und Modularisierung gewisser Schultypen und Schulstufen wird das Portfolio als ein großes Hilfsmittel für Lehrer und Lerner angesehen. Ich möchte hier anführen, aus welchen Beweggründen heraus sich die befragten Lehrenden motiviert fühlten, mit der Portfolioarbeit im persönlichen Unterricht zu beginnen:

1. Das ESP 15+ stellt für den Unterricht eine große Hilfe für die transparente Leistungsbeurteilung dar.
2. Das ESP 15+ unterstreicht die persönliche Arbeitsweise, da die Zielsetzung des persönlichen Unterrichtsstils darin besteht, den Schülern zu vermitteln, wie wichtig es ist, dass sie die Sprache für sich selbst lernen und nicht damit sie eine gute Note bekommen.
3. Das ESP 15+ wird im Unterricht auch in Richtung Lernerautonomie verwendet, um Schüler zu befähigen, den Sprachlernprozess selbstständig in Angriff zu nehmen und mehr darüber zu reflektieren.
4. Das ESP 15+ ist eine Zusatzqualifikation, die in das Schulprofil aufgenommen werden kann.

Mehrheitlich wurde bei den Gesprächen hervorgehoben, dass die Arbeit mit dem Portfolio keine Zusatzbelastung sein darf, weder für den Lehrenden noch für die Lerner. Es muss in das Unterrichtskonzept passen.

Auf die Frage, wie das ESP 15+ von den Schülern angenommen wurde, konnten ambivalente Informationen erhoben werden. Eine Probandin machte die Erfahrung, dass das ESP 15+ von den Schülern in der Regel besser angenommen wird als von den Lehrern. Eine andere Probandin hingegen berichtete von einer eher ablehnenden Haltung der Schüler, mit der Begründung es sei anstrengend und aufwendig. Grundsätzlich zeigt sich die Tendenz, dass sich die guten Schüler eher zur Portfolioarbeit motiviert fühlen, die weniger guten Schüler empfinden das Portfolio meist als zusätzliche Arbeit. Eine Probandin bezog auch Stellung zur Einführung des ESP 15+ in den Unterricht und verwies auf die Überzeugungskraft und Eigenmotivation der Lehrenden bei der Portfoliopräsentation, die sich je nach Übertragungskraft auf die Schüler positiv oder negativ auf die Akzeptanz des Portfolios auswirken kann.

Bevor ich mit der Darlegung über die Auswertung der Interviews beginne, möchte ich noch anführen, auf welchen Zielsetzungen sich die Einführung des Sprachenportfolios bei den von mir befragten Lehrenden zurückführen lässt, um sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzugreifen (vgl. Abschnitt D, Kapitel 3.4.).

1. Lernerautonomie
2. Die Förderung der Eigenverantwortlichkeit beim Lernverhalten
3. Eine höhere Transparenz bei der Notengebung
4. Selbstständiges Lernen der Schüler
5. Zur Reflektion über den Lernprozess anregen
6. „...dass sie sich bewusst werden, was sie tun“ (Fall C: 3/53)

1.3. Die Lerner

	Geschlecht	Relevanter Fachgegenstand	Bezeichnung des Portfolios	Schultyp
Fall A	w	Englisch	ESP 15+	BHS (HAK)
Fall B	w	Englisch	ESP 15+	BHS (HAK)

Tabelle 9: Zusammensetzung der Probanden (Lerner)

Bei beiden Lernern handelt es sich um Schülerinnen³³ der zweiten Klasse Handelsakademie (10. Schulstufe). Sie arbeiten seit einem Jahr im Englischunterricht mit dem ESP 15+.

2. Die Auswertung der Interviews

Um die Kontinuität in dieser Arbeit zu bewahren, orientiert sich die Auswertung der Interviews an der Struktur des ESP 15+, so wie dieses Instrumentarium in Abschnitt A, Kapitel 8 unter dem Gesichtspunkt des autonomen Lernens in Kategorien von

³³ Ich bevorzuge für den weiteren Verlauf dieser Arbeit die geschlechtsneutrale Bezeichnung „Lerner“, um die Lesbarkeit zu erleichtern

Lernstrategien unterteilt wurde. Nach jener dort vorgenommenen Gliederung werden die einzelnen Lernstrategien hier erarbeitet.

2.1. 1. Strategie: Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein

Diese Fragestellung zielte darauf ab festzustellen, in welchem Maße durch die Arbeit mit dem ESP 15+ an die Schüler eine höhere Sprachlernbewusstheit und ein höheres Mehrsprachigkeitsbewusstsein vermittelt werden kann.

INTERVIEWBEISPIEL

Eine Probandin dieser Studie befand sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Phase der Vorarbeit mit dem ESP 15+. Laut ihren Schilderungen war sie gerade dabei, ihre Schüler mit den Autoevaluationseinheiten des ESP 15+ vertraut zu machen.

Fall A: 5/13-20

I: Und wächst durch das Arbeiten mit dem ESP das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit?

B: Das glaube ich, kann ich noch nicht beurteilen, obwohl in meiner Klasse es fast keine Schüler gibt, die nicht eine andere, also die nicht nur Deutsch als Muttersprache haben. Aber dass die Schüler das im Portfolio bereits vermerkt hätten, das kann ich nicht wirklich nachvollziehen. Das müsste ich erst genau kontrollieren, wobei das ja im Prinzip nicht gewünscht ist, das Portfolio ist ja ein persönliches Dokument, das sich die Schüler behalten.

Das Thema der Mehrsprachigkeit war im Unterricht noch nicht aktiv behandelt worden. Folglich traute sich die Probandin nicht zu, eine verlässliche Auskunft über diese Frage zu geben. Besonders interessant an dieser Aussage ist jedoch die Tatsache, dass die Probandin ein hohes Bewusstsein darüber aufweist, das ESP 15+ als ein Instrumentarium zu betrachten, das den Schülern gehört.

Bei den von ihr angestellten Überlegungen darüber, wie ein höheres Mehrsprachigkeitsbewusstsein bei den Schülern wahrnehmbar sei, taten sich für sie Widersprüche und Zweifel auf. Um dies eruieren zu können, wurde einerseits die Kontrolle der Lehrperson als notwendig erachtet, um die Bearbeitung jener Seiten zu überprüfen, die dieses

Thema im ESP 15+ behandeln, andererseits wurde dieser Zugang zur Portfolioarbeit mittels Kontrollinstanz auch sofort widerlegt und abgelehnt.

INTERVIEWBEISPIEL

Eine weitere Probandin dieser Studie nimmt zwar wahr, dass Mehrsprachigkeit für ihre Lerner ein Thema ist, schließt jedoch aus, dass sich dieses Bewusstsein auf die Arbeit mit dem ESP 15+ zurückführen lässt.

Fall B: 6/23-30

I: Und wächst durch das Arbeiten mit dem Portfolio das Bewusstsein über Mehrsprachigkeit?

B: Nein, weil, nicht explizit, weil, das Thema der Mehrsprachigkeit ist schon im Sprachenunterricht immer evident und was wir gerade, das Lehrbuch das wir jetzt verwenden, was mir ganz besonders gut gefällt, geht einfach darauf schon ein, dass Mehrsprachigkeit an der Tagesordnung ist. Das ist nicht explizit ein Vorzug des Portfolios. Also des ESP 15.

Bei dieser Aussage wird die Funktion des im Unterricht verwendeten Lehrwerkes hervorgehoben, das bei der Vermittlung von Mehrsprachigkeitsbewusstsein eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Für diese Probandin liegt es näher, Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein auf das Lehrwerk zurückzuführen als auf die Arbeit mit dem ESP 15+.

INTERVIEWBEISPIEL

Eine andere Perspektive im Zusammenhang mit dieser Fragestellung ging aus der Befragung einer weiteren Probandin hervor. Sie berichtet, dass die Sprachlernbewusstheit und das Mehrsprachigkeitsbewusstsein vor allem für Schüler mit Migrationshintergrund von großer Wichtigkeit sind und diese Impulse im ESP 15+ von ihnen gerne angenommen werden. Durch diesen Lernzugang finden sie einen Bezug zu ihrer Herkunft und teilen ihre Erfahrungen und Empfindungen mit anderen Schülern.

Fall C: 5/12-25

B: [...] Also, dieses Bewusstsein, dass Sprachen sehr vieles sind und dass das nicht nur in der Schule stattfindet und dass das nicht nur etwas ist, wo es heißt, da gehört jetzt eine Idee daran oder das ist eine unregelmäßige Form. Das ist ein Lerngegenstand wie jeder andere.

I: Das heißt mit anderen Worten, das Bewusstsein über Mehrsprachigkeit wird sicher gefördert?

B: Ja. Weil die ursprüngliche Intention und ich denke, wenn man sich an diese ursprüngliche Intention zurückbesinnt, das sind dann auch die echten Stärken des ESP's. Und die meisten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stürzen sich auf diese Aspekte, wenn sie einmal aufschreiben können aus der Sprache, ich sage jetzt nicht Muttersprache, aber die Sprache, die in den Familien gesprochen wird, was sie da können, wie das aussieht, dass sie das den anderen zeigen. Die anderen nehmen sie dadurch auch anders wahr, [...]

Die interaktive Beschäftigung mit dem eigenen Migrations- und folglich Sprachhintergrund motivierte die Schüler in diesem geschilderten Fall dazu, spontan eine Art interkultureller Kommunikation zu beginnen.

KOMMENTARE der Lerner

Die Stellungnahme der Lerner in Bezug zu dieser Frage soll nun zeigen, ob sie durch die Arbeit mit dem ESP 15+ einen Zugang zur Sprachlernbewusstheit und dem Mehrsprachigkeitsbewusstsein gefunden haben.

INTERVIEWBEISPIEL

Fall A: 1/3-13

I: Erste Frage, auf welche Weise bringt dich das ESP dazu nachzudenken welche Kontakte du zu anderen Sprachen bereits gehabt hast?

L: Naja, es steht auch immer drinnen welche Sprache man zum Beispiel kann, dann diese Lesestärken, das kriegen wir im Englischunterricht auch immer gesagt, und deswegen, es steht ja auch drinnen, man kann alles hier reinschreiben, also jede Sprache

was man schon kann, und wenn man wirklich alles reinschreibt, zum Beispiel ich gehe ja auch Spanisch, und dann Englisch, und unsere Lehrerin hat uns halt immer gesagt, dass wir auch alle Sprachen reinschreiben können, die wir schon können, auch wenn wir nur zählen können. Und wenn man sich das dann durchliest, weiß man ja auch immer was man kann, auf welche Sprachen, und so.

Diese Aussage spiegelt eine positive Erfahrung wider. Der Lerner wurde im Unterricht dazu angeleitet, in den Raster oder in die Tabelle alle Sprachen einzutragen, die er kann. Es ging dabei in erster Linie um das Erfassen von Sprachkontakten und Mehrsprachigkeit, das Sprachniveau wurde dabei weniger berücksichtigt, wie die Aussage „[...]...auch wenn wir nur zählen können [...]“, zeigt. Durch die Beschäftigung mit dem ESP 15+ wurde dem Lerner auch seine persönliche Mehrsprachigkeit bewusst, in diesem Fall werden die beiden Sprachen Englisch und Spanisch genannt. Es scheint auch, dass während dem Lernprozess öfter auf das ESP 15+ zurückgegriffen wird, um über das eigene Lernen zu reflektieren: „Und wenn man sich das dann durchliest, weiß man ja auch immer was man kann, auf welche Sprachen, und so“.

Weiters berichtet dieser Lerner, bereits von der persönlichen Mehrsprachigkeit und von seinem Vorwissen in einer anderen Sprache profitiert zu haben. Er hat Sprachvergleichsstrategien angewendet, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.

Fall A: 2/27-31

Weil es gibt ja da auch zum Beispiel diesen Text auf Portugiesisch, den haben wir das letzte Mal gemacht, und da habe ich auch bemerkt, dass das sehr ähnlich ist mit dem Spanischen, und dadurch, dass ich mich in Spanisch eigentlich sehr leicht tue, habe ich den Text auf Portugiesisch auch verstanden. Und ich habe alle Fragen beantworten können.

INTERVIEWBEISPIEL

Die Auskunft des zweiten Lerners ist im Vergleich zum ersten beschriebenen Fall inhaltlich weniger ausschöpfend.

Fall B: 1/3-7

I: Auf welche Weise bringt dich das ESP dazu darüber nachzudenken, welche Kontakte du zu anderen Sprachen bereits gehabt hast?

L: Naja, ich kann halt so nachschauen, so darüber nachdenken was für Sprachen ich im Urlaub gehört habe, und ob ich da noch etwas weiß, und ja, also ich finde es recht okay.

Von diesem Lerner wurde bei der Beantwortung der Frage nicht auf den Fremdsprachenunterricht in der Schule Bezug genommen. Relevanter für die Sprachlernbewusstheit und das Mehrsprachigkeitsbewusstsein scheinen Sprachkontakte zu sein, die außerhalb der Schule gemacht worden sind, wie zum Beispiel im Urlaub.

2.1.2. 2. Strategie: Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz

Bei dieser Lernstrategie gilt es zu erfassen, in welchem Grad die Lerner durch die Arbeit mit dem ESP 15+ befähigt werden, sich ihrer persönlichen kommunikativen Fremdsprachenkompetenz bewusst zu sein, die sich in dieser Arbeit als das Wissen über persönliche Stärken und Schwächen definiert.

INTERVIEWBEISPIEL

Eine Probandin berichtet, dass die Lerner seit der Arbeit mit dem ESP 15+ ihre Lernschwächen nun besser erkennen. Die Kann-Beschreibungen in den Deskriptoren leiten sie dazu an, eine Bewertung ihrer persönlichen Sprachkompetenz vorzunehmen. Als Ergebnis daraus können Lernschwächen auch besser definiert werden.

Fall D: 5/47-50

B: Sich der Stärken/Schwächen bewusst sein, hilft und geht sicher. Das sind sie vielleicht auch ohne das ESP, aber sie können es halt besser benennen und das ist durch die Deskriptorenliste halt kleinteiliger. Also, sie sagen nicht, ich bin schwach im Lesen, sondern sie können etwas feiner sagen, das und das beim Lesen ist schwierig.

INTERVIEWBEISPIEL

Eine andere Probandin brachte diese Frage mit den Lerntipps und Lerntechniken in Verbindung, die in Teil b des ESP 15+ integriert sind. Für sie taten sich dabei Schwierigkeiten bei der Nennung von konkreten Impulsen oder Anleitungen auf, die das ESP 15+ anbietet, um sich mit persönlichen Stärken und Schwächen auseinander zu setzen. Ihrer Meinung nach werden die Schüler erst beim direkten Arbeiten mit den Checklisten dazu angeleitet, Überlegungen über Stärken und Schwächen nachzugehen.

Fall B: 8/46-53 - 9/1-2

I: Ja... und vermittelt das ESP den Lernern das Wissen über Lernstrategien, also etwas planen, über Schwächen und Stärken selbst nachdenken? Schwierige Frage?

B: Nein, nein, es ist, soweit ich mich erinnere, ist ja etwas über Lerntipps, es ist keine schwierige Frage, über Lerntechniken und über Lernertypen ist ja im Portfolio etwas drinnen, das heißt also, was ich noch dazu mache, wie weit ich dazu auch anrege, aber das mit den Stärken und Schwächen würde ich auf Anhieb sagen, (unv.) durch Anschauen nicht unbedingt. Aber dann sehr wohl, wenn wir dann die Einschulungsgeospektien und dann vergleichen, ah ja, das score ich sehr hoch, das kann ich schon gut und das nicht, dann sehr wohl [...]

INTERVIEWBEISPIEL

Die folgende Auskunft einer Befragten gibt keine wirklich zufriedenstellende Antwort auf die Frage, ob sich Lerner mit ihren Stärken und vor allem mit ihren Schwächen bei der Portfolioarbeit auseinandersetzen.

Fall C: 6/16-20

Da bin ich überfragt. Ich hoffe es. Also ich hoffe, dass sie besonders dann, wenn sie natürlich vielleicht Lernschwierigkeiten haben, es ihnen schon bewusster ist, dass wenn ich diese, mich diesen Schwächen nicht aussetze, eben nicht höre, lese, schreibe, spreche, dass das eigentlich nicht wirklich weiter gehen kann und ich eigentlich keine Fortschritte machen kann.

Die Probandin sieht sich nicht in der Lage, diese Frage beantworten zu können. Ein tatsächlicher Nachweis, dass sich Schüler mit ihren Lernschwächen beschäftigen, lässt sich laut dieser Stellungnahme nicht erbringen. Sie äußert jedoch die Hoffnung, dass, wenn Schüler durch die Portfolioarbeit auf Lernschwächen aufmerksam werden, in ihnen das Bewusstsein wachgerufen wird, in diesem oder jenem Bereich mehr üben zu müssen, um Verbesserungen herbeizuführen.

INTERVIEWBEISPIEL

Im folgenden Fallbeispiel wird im Rahmen dieser Fragestellung auf das Zeitmanagement von Schülern verwiesen.

Fall E: 13/39-44

B: Nein, es geht nicht darum, ob sie die Schwächen annehmen oder nicht, sondern ob sie sich die Zeit nehmen dafür. Da geht es dann wieder darum... die Bereitschaft beziehungsweise Zeitmanagement ist auch wieder wichtig. Weil, manche nehmen sich dafür nicht die Zeit, andere sind so weit, das sie sagen, ja, ich will das jetzt machen. Ich weiß, wo meine Schwächen sind, ich könnte, ich habe die und die Möglichkeiten, die Schwächen aufzuholen, aber sie nehmen sich nicht die Zeit dafür.

Dieser Aussage folgend liegt die unzureichende Wahrnehmung von Lernschwächen von einigen Lernern darin begründet, dass sie wenig Bereitschaft zeigen, sich dafür Zeit nehmen zu wollen, um durch die Auseinandersetzung mit ihren persönlichen Lernschwächen zu besseren Ergebnissen zu gelangen. In der von der Probandin beschriebenen zweiten Gruppe trat das genau umgekehrte Verhaltensmuster auf. Die Portfolioarbeit konnte dazu beitragen, dass diese Lerner nun bewusst Zeit zur Verbesserung ihrer Schwächen investieren wollen bzw. wollten.

KOMMENTARE der Lerner

Das erste Lernerinterview lässt erkennen, dass der Lerner Schwierigkeiten hatte, diese Frage zu beantworten.

Fall A: 1/ 42-52/ 2/1-2

I: Durch welche Art von Auseinandersetzung mit dem ESP hast du gelernt, deine persönlichen Lernschwächen besser zu erkennen?

L: Eh, darauf habe ich eigentlich noch gar nicht geachtet.

I: Gut, naja, es ist kein Problem. Es ist auch ganz okay wenn du jetzt Lernschwächen entdeckst, also angenommen, du entdeckst Lernschwächen, ziehst du daraus Konsequenzen, d.h. übst du dann verstärkt z.B. Schreiben, oder Hören, oder Vokabel...

L: Ja, wenn ich merke wo meine Lernschwäche liegt dann werde ich das natürlich mehr üben, was wenn ich zum Beispiel jetzt, wenn ich mir beim Schreiben schwer tu, dann werde ich das Schreiben natürlich mehr üben und dann wird das wahrscheinlich auch besser werden.

Ansätze des ESP 15+, die darauf konzipiert sind, sich mit Lernschwächen zu beschäftigen, können in dieser Stellungnahme keine genannt werden. Erst bei der Assoziation von Lernschwächen mit den Fertigkeiten in der Fremdsprache gewinnt der Lerner eine Vorstellung darüber, in welcher Form er bei der Arbeit mit dem Portfolio mit Lernschwächen konfrontiert werden könnte. Es lässt sich auch vermuten, dass sich bei der folgenden Beschreibung auf die Checklisten bezogen wurde: „[...]wenn ich mir beim Schreiben schwer tu, dann werde ich das Schreiben natürlich mehr üben...[...].“

INTERVIEWBEISPIEL

Auch Lerner B nimmt im Rahmen dieser Lernstrategie Bezug auf die Checklisten und auf die Inhalte der Deskriptoren. Das Erkennen von Lernschwächen hat in diesem geschilderten Fall zur Folge, dass verstärkt wiederholt wird, um Schwachstellen auszugleichen.

Fall B: 1/27-31

I: Durch welche Art von Auseinandersetzung mit dem ESP hast du gelernt, deine persönlichen Lernschwächen besser zu erkennen?

L: Naja, ich bin halt so durchgegangen, also was halt dort steht und habe geschaut wo ich mir leichter tue, und wo ich mir nicht so leicht tue da wiederhole ich halt öfters.

2.1.3. 3. Strategie: Selbständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen

Das ESP 15+ ist ein Instrumentarium, das auf Lernerautonomie und Individualisierung ausgerichtet ist. In seiner Zusammensetzung bietet es unterschiedliche Möglichkeiten zur Definition von Lerninhalten und Lernzielen an. Dass sich diese Theorie bestätigen lässt, zeigen die meisten von den Befragten getätigten Stellungnahmen.

INTERVIEWBEISPIEL

Es war zu erwarten, dass vor allem im Rahmen der Fragestellung über die selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen das Argument der Individualisierung eine wichtige Rolle spielen würde. Diese Vermutung lässt sich durch die Darlegung des folgenden Interviewbeispiels bekräftigen.

Fall E: 12/20-28

B: Genau und das mit den Lernzielen, da sind wir wieder bei der Individualisierung im Unterricht, denn die Schüler sind nicht unterschiedlich weit. Es können aber alle Schüler Entwicklungen vollziehen. Wenn ein Schüler zum Beispiel hier ist, auf dieser Ebene und ein anderer Schüler ist höher, auf einer höheren Ebene, sollen beide in diesem Jahr ein neues Lernziel erreichen und sich weiterentwickeln. Das heißt nicht, dass ich ein konkretes Lernziel für alle Schüler einsetzte und das muss erreicht werden, weil, der Schüler, der sehr weit darunter ist, wird das nie erreichen können, aber es reicht schon, wenn er sich annähern kann. Und wenn ein Schüler von vornherein schon darüber ist, heißt das ja nicht, dass der sich überhaupt nicht weiterentwickeln braucht.

[...] Auch jeder sollte sich ein eigenes Lernziel setzen, das er konkreter Weise erreichen kann.

I: Stimmt, das wird oft vergessen. Wir versuchen es, sie auf ein Niveau zu bringen, aber, ja...

B: Genau. Wir scheren im Prinzip viele über den gleichen Kamm.

I: Ja, richtig. Richtig. Ja. Stimmt.

B: Also insofern ist die Arbeit mit dem Portfolio auch wichtig, weil, die Checklisten sind so detailliert aufgeschlüsselt, dass es den Schülern leichter fällt, kleine Lernziele sich setzen zu können. Wenn ein Schüler zum Beispiel am Anfang des Jahres sieht, o.k., er kann im Unterricht nicht ganz dem folgen, was der Lehrer auf Französisch sagt, kann

er sich das Lernziel setzen, bis zum Ende des Schuljahres will er das für sich selbst befriedigend erledigen können. Und ein anderer hat möglicherweise ein anderes Lernziel, weil der schon am Anfang des Jahres so weit ist.

I: Ja, richtig.

B: Somit kann man die einzelnen, die Lernziele, die untergeordneten Lernziele viel leichter aufspalten und die Schüler sehen viel leichter, wo sie sich weiterentwickeln können.

Dieses Ergebnis zeigt, dass die im ESP 15+ integrierten Checklisten dem Lerner dazu dienen, sich selbst Lernziele zu setzen. Die Deskriptoren lassen sich in noch feinere Untergruppen ausformulieren, und somit kann sich jeder Lerner selbst Lernziele definieren, die am besten dem persönlichen Lernen angepasst sind.

INTERVIEWBEISPIEL

Überleitend zum Argument der Individualisierung im Unterricht kann auf den folgenden Interviewauszug verwiesen werden, indem auf das Rollenverständnis der Lehrperson und auf den Stellenwert der Entscheidung über den Lerninhalt Bezug genommen wird.

Fall D: 6/18-22

Trägt sicher dazu bei, da muss halt die Methode des Lehrers glaube ich auch passen, dass man sagt, ich muss ihnen auch Raum geben, wirklich autonom arbeiten zu können. Das Portfolio allein unterstützt das, klarer Weise, aber ich muss halt den Unterricht so gestalten, dass die Lerner autonom Entscheidungen treffen können. Im Bereich der Themen, im Bereich der Hausübungen, im Bereich bei den Lernzielen. [...]

6/31-35

Aber wenn sie zum Beispiel an ihren Schwächen arbeiten, ja, wenn sie also bei der Schularbeit zum Beispiel nicht so gut abgeschnitten haben, dann kann ich, will oder muss ich mehr Schreiben, also das und das sind meine Schwächen, dann sollen sie bitte wählen dürfen, an welchen Texten oder zu welchen Themen sie schreiben.

Laut Aussage dieser Probandin muss die verwendete Unterrichtsmethodik an das autonome Lernen angepasst werden wenn das Ziel verfolgt wird, Schüler dazu zu

befähigen, selbstständig zu arbeiten. In diesem aufgezeigten Interviewbeispiel ist es der befragten Person ein großes Anliegen, den Schülern individuelle Zugänge zur Verbesserung von Lernschwächen anzubieten. Auf den persönlichen Unterricht bezogen bedeutet das, dass Lerninhalte und Lernziele unbedingt von den Schülern individuell definiert werden können und dürfen.

INTERVIEWBEISPIEL

Der folgende Interviewausschnitt macht deutlich, dass im beschriebenen Fallbeispiel die Sammlung von Lerntipps aus dem ESP 15+ dazu beigetragen hat, den Schülern Wissen über ihre Möglichkeiten in Bezug zu Lernmethoden, Lerninhalten zu vermitteln.

Fall C: 9/13-18

I: Glauben Sie, dass Ihre Schüler das Gefühl haben, ihren Lernprozess auch ein bisschen selbst bestimmen zu können?

B: Ja, das schon, weil es durch diese verschiedenen Lerntipps, die auch im Sprachenportfolio drinnen sind, ihnen erst bewusst wird, was sie alles tun können und weil sie das auch bewusst verbinden.

Durch die Lerntipps ist den Schülern bewusst geworden, welche unterschiedlichen Lernmethoden es gibt und wie sie diese je nach Lerninhalt und Lernziel nützen können.

INTERVIEWBEISPIEL

Ich möchte noch folgenden Interviewausschnitt im Rahmen dieser Lernstrategie anführen.

Fall D: 9/51-54

Aber in Bezug auf verstärkte Lernerautonomie und die Reflexion sicher. Also ich spüre das an Gesprächen zum Beispiel nach einer Schularbeit, wo wir einmal so Bilanz ziehen, ja, mitten im Semester, wo stehst du jetzt, wo möchtest du noch hin. Da laufen die Gespräche nicht, welche Note geben sie mir, sondern, ich habe sie erzogen zu sagen, ich schätze mich jetzt im Gesamten so ein, ich möchte dort hin und weiß, dafür

muss ich in dem und dem Bereich etwas tun. Also ich glaube, das ist das Ergebnis eines etwas längeren Prozesses jetzt und da würde ich schon sagen, das ist ein schönes Ziel.

In diesem Fallbeispiel wird die Zusammenarbeit mit den Schülern geschildert und darüber berichtet, dass im Unterricht keine notenorientierten Gespräche zwischen Lehrperson und Schülern stattfinden. Die Schüler wurden dahingehend befähigt, mittels Selbstreflektion die persönliche Fremdsprachenkompetenz zu evaluieren. Von diesem Wissen ausgehend sollen sie sich neue Lernziele definieren und überlegen, *was* sie noch lernen möchten. Es wurde ihnen beigebracht sich darüber im Klaren zu sein, dass wenn sie dieses Lernziel erreichen möchten, sie ihr Lernen auf dieses Ziel ausgerichtet planen und organisieren müssen.

INTERVIEWBEISPIEL

Diese Probandin kann nicht bestätigen, dass sich die Schüler seit der Portfolioarbeit nun besser dazu befähigt fühlen, sich selbstständig Lernziele zu setzen.

Fall B: 6/15-24

I: Und können sich Ihre SchülerInnen Lernziele besser jetzt alleine setzen?

B: Da fehlt mir der Vergleich zu vorher, also, das, was ich glaube, was sich geändert hat, ist, dass die Schüler etwas mit dem Wort Lernziel anfangen können. Also ich befinde mich da jetzt noch immer ganz an der Basis. Das Wort Lernziel war für viele Schüler nicht fassbar und durch die Portfolioarbeit haben sich natürlich einige Wortdefinitionen, die selbstverständlich mit Inhalten und mit Veränderungen der Methodik einhergehen, im Unterricht verankert und daher glaube ich schon, dass Schüler jetzt mit dem Wort Lernziel besser umgehen können als es vielleicht vor, also ich sage einmal, vor meiner Zeit der Portfolioarbeit war.

Die Probandin zeigte Schwierigkeiten beim Nachweis einer Veränderung im Lernerverhalten, was die Selbstständigkeit bei der Formulierung von Lernzielen betrifft. Sie merkt an, noch über wenige Vergleichsmöglichkeiten zu verfügen. Ein Aspekt, der sich ihrerseits jedoch bestätigen lässt ist die Tatsache, dass nach ihren Erfahrungen das ESP 15+ dazu beigetragen hat, dass für die Schüler der Begriff *Lernziel* nun kein

abstrakter Begriff mehr ist. Seit der Portfolioarbeit können sie besser verstehen, welche Anforderungen von ihnen erwartet werden, wenn von Lernzielen gesprochen wird.

KOMMENTARE der Lerner

Während von den befragten Lehrenden die beiden Begriffe *Lerninhalt* und *Lernziel* vorwiegend mit der Methodik, mit Sprachlernfortschritten und den Checklisten aus dem ESP 15+ assoziiert werden, zeigen die Lernerinterviews, dass dabei eher die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lerntyp und Lerntechniken von Relevanz sind.

Fall A: 1/15-19

Wie hat das ESP dazu beigetragen, dass du dir jetzt selbst Lernziele setzt? Oder kannst du dir jetzt besser Lernziele setzen?

L. Ja, schon, weil dort auch drinnen, stehen diese ganzen Lerntypen, und das hilft mir auch weil ich jetzt weiß, wie ich besser lernen kann, und wie ich Sachen besser aufnehmen kann.

Fall B: 1/9-12

I: Wie hat das ESP dazu beigetragen, dass du dir jetzt selbst besser Lernziele setzen kannst?

L: Naja, weil da auch drinnen steht wie man den Lerntyp herausfinden kann, also halt, und welche Lerntypen es gibt, und wie ich mir da leichter tue beim Lernen, ja.

2.1.4. 4. Strategie: Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen

Diese Lernstrategie ist darauf ausgerichtet, zur Bewusstseins-schaffung darüber beizutragen *warum* diese oder jene Fertigkeit in der Fremdsprache geübt werden soll. Das ESP 15+ nimmt eine Hilfestellungsfunktion zur Verbesserung der persönlichen Sprachkompetenz ein, da sich die Lernenden bewusst mit dem Lernprozess auseinandersetzen und somit Einsichten in ihren sprachlichen Entwicklungsprozess gewinnen. Mit anderen Worten, der Zweck des Sprachlernprozesses gestaltet sich für die Lerner

transparenter und sie verstehen, welche Fertigkeiten in der Fremdsprache sie *wie* und *wann* üben und verwenden (können).

INTERVIEWBEISPIEL

In dieser Stellungnahme wird berichtet, dass die Checklisten dazu beitragen, den Zweck des Lernens für die Lernenden transparenter zu gestalten. Sie begreifen, dass das in der Schule Gelernte einen Sinn hat, es sozusagen einem bestimmten Zweck unterliegt, der wiederum darauf ausgerichtet ist, auf Kommunikationssituationen in der Fremdsprache außerhalb der Schule vorzubereiten.

Fall C: 5/29-45

I: Und, Sie haben das vorhin schon angesprochen, mit Checklisten und A1 bis C1, das heißt, das Arbeiten mit dem ESP vermittelt ihnen schon auch die Kompetenz, jetzt auch sich selbst einzuschätzen?

B: Ja.

I: Das zu lernen?

B: Ja, und auch zu verstehen, was ich mit ihnen tue. Das ist nämlich auch wichtig. Man schlägt das Buch auf, man macht eine Übung, man gibt ein Arbeitsblatt auf, ich gebe einen Arbeitsauftrag, was sie tun sollen oder recherchieren sollen und wenn ich sage, dass in diesem Block, ich mache manchmal auch Blockunterricht ist jetzt daran gekommen, Hörverständnis, Leseverständnis, ihr habt miteinander gesprochen, ihr habt präsentiert, das heißt, das sind vier Fertigkeiten von den Checklisten abgedeckt worden. Ich gebe euch jetzt noch eine Hausübung mit, bitte schreibt das. Dann ergibt das Sinn und erklärt ihnen, *warum* sie das eigentlich tun und dass sie das auch einbetten können, dass das nicht unzusammenhängende Bits und Pices sind.

Auch zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews wird von derselben befragten Person erneut auf den Zweck von Übungen eingegangen.

Fall C: 7/23-27

Ja. Und es ist vor allem für den Sprachunterricht, wenn man verschiedene Dinge macht aus dem Buch, aus Zeitschriften, aus einem Grammatikbuch, wenn man einen Film anschaut, für die Schüler und Schülerinnen einsichtiger, warum tun wir das jetzt alles

oder ist das jetzt Chaos pur? Aber wenn sie dann einsehen können, das ist eben, wir arbeiten jetzt mit diesen Satz von Deskriptoren, wir arbeiten jetzt an diesem Skill, dass sich das so in ein Ganzes fügt.

KOMMENTARE der Lerner

Von den Lernern wird der Zweck einer Übung eher mit der persönlichen Fremdsprachenkompetenz in Verbindung gebracht. Für sie besteht die Zielsetzung darin zu erkennen, dass, wenn man zum Beispiel im Hören nicht so gut ist und aus diesem Bewusstsein heraus selbstständig Konsequenzen zu ziehen, um ein höheres Leistungsniveau in gerade dieser Fertigkeit zu erreichen.

Die folgenden von den Lernern getätigten Aussagen veranschaulichen, dass das Lösen von Arbeitsaufträgen dazu führt, dass sie erkennen, in welchen Bereichen ihre persönlichen Lernschwächen liegen.

Fall A: 1/22-32

I: Warum verstehst du seit der Portfolioarbeit besser warum du dieses oder jenes üben sollst, machen sollst, d.h., das möchte ich noch erklären, warum erkennst du den Zweck einer Lernaufgabe nun besser? Zum Beispiel, ich übe jetzt hören weil ich mein Niveau erhöhen möchte, oder so, geht das jetzt besser?

L: Ja, das ist eben auch wieder mit den Lerntypen weil wenn ich jetzt etwas lerne und bei mir sind eigentlich alle drei Lerntypen rausgekommen, d.h. ich kann eigentlich alles anwenden oder am besten merke ich mir etwas wenn ich alle drei anwende, ja und deswegen, wenn ich jetzt zum Beispiel wissen würde, ich bin im Hören nicht so gut, ja, dann könnte ich, ja, irgendwie schauen, dass ich im Hören besser werden würde und würde mir mehr Sachen anhören. Und so könnte ich das dann auch irgendwie steigern.

Fall B: 1/14-20

I: Warum verstehst du seit der Portfolioarbeit besser warum du dieses oder jenes üben sollst, machen sollst, d.h. warum erkennst du den Zweck einer Lernaufgabe nun besser? Zum Beispiel, ich übe das Hören...

L: Also, das ist wie zum Beispiel bei einem Video, so wie vorher, da haben wir auch, da war das urschnell, und da habe ich halt (unv.) [...] dass ich mir das noch anschau damit ich schneller mitschreibe und mir das alles besser merke.

2.1.5. 5. Strategie: Selbstorganisation und Eigenverantwortung

Bei zwei wesentlichen Kompetenzen des autonomen Lernens handelt es sich um die Selbstorganisation und die Eigenverantwortung. Beide Kompetenzen entwickeln sich nach meiner Auffassung in Analogie zueinander, da sie sich gegenseitig in ihrer Anwendung bedingen. Auf die Frage, inwiefern sich das Lernverhalten bezüglich dieser Kompetenzen seit der Portfolioarbeit verändert hat, bestätigten die Probanden weitgehend eine positive Entwicklung. Die Interviewergebnisse führen jedoch auch zur Transparenz von gewissen Schwierigkeiten, die sich beim Prozess dieser Kompetenzvermittlung ergeben haben.

INTERVIEWBEISPIEL

Die folgende Stellungnahme bestätigt, dass sich bei einem gewissen Anteil von Lernern die Kompetenzen der Selbstorganisation und der Eigenverantwortung positiv entwickelt haben. Die Befragte berichtet über Schüler, die ihr Lernverhalten geändert haben und sich jetzt selbstständig einen Zeitplan aufstellen, der ihr Lernen begleitet.

Fall E: 12/13-15

Und dann gibt es manche, die sich eben versuchen, dann einen Zeitplan aufzustellen, weil sie durch die Arbeit mit dem Portfolio erkennen, dass sie es machen müssen.

Die hier auftretende Formulierung, „*und dann gibt es manche, ...*“ lässt die Vermutung zu, dass nicht alle Lerner von vornherein bereit sind, mehr Verantwortung übernehmen zu wollen. In diesem Fall kann nur von einzelnen Schülern gesprochen werden, die ein selbstorganisiertes Lernverhalten aufweisen und die bereit sind, sich z.B. einen Zeitplan aufzustellen, der sie beim Lernen unterstützt.

INTERVIEWBEISPIEL

Laut diesem Erfahrungsbericht entwickelt sich die Bereitschaft der Schüler, mehr Eigenverantwortung übernehmen zu wollen, Hand in Hand mit der gebotenen Transparenz über den Lernprozess.

Fall D: 7/53 8/3-10

I: Und fühlen sich Ihre SchülerInnen für ihren persönlichen Lernprozess auch verantwortlich?

B: Ja, das ist sicher. Also, da ist etwas verändert, durch diese Transparentmachung wer hat welchen Anteil an meinem Lernfortschritt, da sind ihnen die Augen sicher mehr geöffnet, dass sie das nicht auf mich konzentrieren, sondern dass das sehr viel bei ihnen liegt und...

I: Ja, Eigenverantwortung, ja.

B: Eigenverantwortung, ja.

Die Verantwortung über den Lernerfolg hat sich von der Lehrperson zu den Lernern verschoben, seit der Lernprozess für die Schüler auch transparenter verläuft. Durch das Arbeiten mit dem ESP 15+ konnte den Schülern praktisch vor *Augen geführt* werden, dass sie selbst den Verlauf ihres Lernprozesses wesentlich beeinflussen können und sich Lernerfolge (und auch Misserfolge) nicht in alleiniger Abhängigkeit zur Lehrperson einstellen. Die Probandin betont besonders den Stellenwert der Transparenz über den Lernprozess, der auf die Arbeit mit dem ESP 15+ zurückgeht.

INTERVIEWBEISPIEL

In dem folgenden Fallbeispiel wird im Rahmen dieser Fragestellung auf ein Problem aufmerksam gemacht, dass sich auf die Lehrerrolle bezieht.

Fall A: 6/8-13

I: Ja, genau. Und wenn Sie jetzt Ihre Lerner beurteilen, können Ihre Schüler den Lernprozess jetzt selbständiger organisieren?

B: Schwierig, das glaube ich, das hängt mit mir noch zusammen, dass ich relativ genau vorgebe, was zu tun ist. Ja, das ist jetzt schwierig zu sagen, ob sie es selbst besser organisieren würden.

Der Probandin ist bewusst, dass sie persönlich noch Schwierigkeiten hat, von der Methodik der Instruktion loszulassen. Sie tendiert noch dazu, ihren Schülern präzise Arbeitsanweisungen zu geben, wodurch ihnen die Möglichkeit verwehrt bleibt, individuellen Lösungswegen zur Bewältigung von Arbeitsaufträgen nachzugehen.

INTERVIEWBEISPIEL

Durch die nächste Stellungnahme festigt sich das Problem der letzten Fallbeschreibung, dass es sich bei der Verlagerung von Verantwortung auf die Schüler um eine prozessartige Entwicklung handelt.

Fall A: 6/35-44

I: Und fühlen sich Ihre Schüler und Schülerinnen für ihren persönlichen Lernprozess auch verantwortlich?

B: Ja, das, in dem Prozess bin ich gerade, dass ich die Verantwortung von mir dorthin verlagere, wo sie liegt, nämlich beim Schüler. Und das ist das schwierigste Unterfangen, das ich auch bei Kollegen sehe, die sich immer verantwortlich fühlen dafür, wenn ihre Schüler im Moment gerade nichts lernen. Also, die Verantwortung gehört auf die Schülerseite. Unsere Verantwortung liegt darin, dass wir die Unterrichtsmittel zur Verfügung stellen, dass das Lernziel auch erreicht werden kann. Und zwar so zur Verfügung stellen, dass die Schüler damit auch arbeiten können.

Diese Probandin verweist im Rahmen dieser Fragestellung auf das Kollegium und sie berichtet, dass bei Auftreten von nicht zufriedenstellenden oder mangelnden Leistungen der Schüler einige Kollegen dazu tendieren, die Verantwortung über dieses Schülerverhalten bei sich selbst zu suchen. Sie persönlich ist anderer Auffassung, gibt aber zu, dass es sich bei der Verlagerung an Eigenverantwortung vom Lehrer auf die Schüler um eine Entwicklung handelt. Sie selbst ist sich jedoch ihres eigenen Handelns sicher und von ihrer Auffassung überzeugt, denn in ihrer Rolle als verantwortungsbewusste Lehrerin sieht sie ihre Pflicht darin, den Schülern gute

Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen, die es ihnen ermöglichen sollen, ihre Lernziele zu erreichen. Für diese Lehrende besteht kein Zweifel darin, dass der Großteil der Eigenverantwortung auf die Schülerseite gehört.

KOMMENTARE der Lerner

Von Lerner A wird das Bewusstsein über Eigenverantwortung wie folgt beschrieben:

Fall A: 2/4-11

I: Auf welche Weise hat das ESP dazu beigetragen, dass du dich für dein Lernen mehr verantwortlich fühlst? Also dass du für dein eigenes Lernen eigenverantwortlich bist.

L: Ja... das ist ja so, mir schreibt ja kein anderer vor, dass ich lernen muss. Aber man sieht ja auch am Schluss den Erfolg wenn man lernt, und das Sprachenportfolio hilft mir eben wieder weil Lerntipps drinnen stehen, wie man am besten lernen kann. Die kann man ausprobieren und man merkt ja dann auch selbst was für einen gut ist und was nicht. Und wie man sich Sachen am besten merkt.

In dieser Stellungnahme kommt es zur Schilderung des persönlichen Lernens als eine freiwillige Tätigkeit. Das Lernen stellt eine Art Investition dar, die sich als Resultat in Form von guten Lernergebnissen bemerkbar macht. Das ESP 15+ wird dabei als unterstützend empfunden, da es auf Lerntipps aufmerksam macht und Anleitungen über Lernmethoden gegeben werden.

INTERVIEWBEISPIEL

Lerner B gesteht ein, das persönliche Lernverhalten seit der Arbeit mit dem ESP 15+ nicht besonders verändert zu haben.

Fall B: 1/22-25

I: Jetzt, wo du das ESP kennst, und du damit arbeitest, wie planst du dein Lernen? Stellst du dir zum Beispiel einen Zeitplan auf?

L: Nein, nicht wirklich.

[...]

Fall B: 1/46-52 2/1-3

I: Und hat das ESP, kann das auf irgendeine Weise dazu beitragen, dass dir diese Eigenverantwortung bewusst wird?

L: Ja, ich denke schon...

I: Klingt zweifelnd, kannst du diese Zweifel ein bisschen ausdrücken? Was würde dich, was würde dich eigentlich daran hindern?

L: Naja, ich schaue nicht wirklich oft in das Sprachenportfolio rein und, naja, grade Mal in der Schule, und ...ja, ein bisschen daheim, aber ja, so... eigentlich ist es schon recht interessant was da alles drinnen ist, und so.

Die Frage über Eigenverantwortung wird nur zögernd und vage beantwortet. Die Begründung lässt sich darin finden, dass das ESP 15+ in diesem Fall nicht auf besonders hohen Anklang stößt. Das Arbeiten in der Schule mit dem ESP 15+ wird als ausreichend empfunden. Das Bedürfnis, sich auch außerhalb der Schule mit diesem Instrumentarium befassen zu wollen, wird von diesem Lerner nicht verspürt bzw. in einem nur sehr geringem Maße: „[...] *eigentlich ist es schon recht interessant was da alles drinnen ist, und so*“. Diese Erkenntnis scheint jedoch nicht genügend zu motivieren, das Portfolio selbstständig weiter zu führen.

2.1.6. 6. Strategie: Handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache

Aus den einführenden Kapitel dieser Arbeit ist hervorgegangen (vgl. Abschnitt A, z.B. Kapitel 8.1.6.), dass bei der Konzipierung des ESP 15+ großer Wert darauf gelegt wurde, die interkulturelle Kompetenz an die Lerner vermitteln zu wollen. Die nun folgenden Ergebnisse sollen zeigen, wie das ESP 15+ in Bezug zur Vermittlung des handlungsorientierten und interkulturellen Ansatzes nun von den Probanden bewertet wird.

INTERVIEWBEISPIEL

Diese Probandin nimmt im Unterricht eine positive Einstellung zur Interkulturalität wahr und für sie stellt das ESP 15+ auch ein geeignetes Instrumentarium dar, um diese

Kompetenz zu vermitteln. Sie ist jedoch überzeugt, dass es vor allem der moderne Sprachunterricht ist, der zum interkulturellen Bewusstsein anregt. Das ESP 15+ hingegen betrachtet sie dabei als unterstützendes Medium.

Fall B: 9/30-43

I: Ja, und haben Ihre Schüler jetzt eine positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen?

B: Sehr positive. Also ich habe keinen Jahrgang, in dem es ausschließlich nur eine Kultur gibt. Aber ich denke einmal, das ist schon der moderne Sprachunterricht, der regt einfach an zum multikulturellen Verständnis.

I: Ja, also das wäre wieder der Punkt von vorhin, dass das nicht nur auf das ESP zurückgeht.

B: Das hat mit dem Portfolio nichts zu tun. Nein, das ist eine der Fahnen, mit denen sich oder Federn, mit denen sich das Portfolio nicht schmücken braucht, weil, das ist im Sprachunterricht einfach, ja. Aber man kann sagen, es regt sicherlich noch weiter an oder fördert, ja. Fördert oder begleitet, gefällt mir gut, ja.

Nach dieser Schilderung ist das Thema der Mehrsprachigkeit generell ein großes Thema im Unterricht und aus diesem Grund lässt sich nicht eindeutig bestätigen, dass das Bewusstsein über Interkulturalität tatsächlich auf das ESP 15+ zurückgeht.

Die nun folgenden Aussagen stehen der Vermittlung von interkultureller Kompetenz durch das ESP 15+ positiv gegenüber.

INTERVIEWBEISPIEL

Fall E: 10/24-27

B: Das Thema der Interkulturalität ist mit dem Sprachenlernen, das Thema der Interkulturalität ist bei Sprachenlernen immer extremst wichtig. Und die Schüler erkennen auch durch die Arbeit mit dem Portfolio die Unterschiede zwischen den Kulturen in der Gestik, in der Mimik, in der Ausdrucksweise, in der Webung auch und in vielen Bereichen.

Das vom ESP 15+ angestrebte Ziel, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, wird von dieser Befragten überzeugend bestätigt.

INTERVIEWBEISPIEL

Fall C: 6/22-30

I: Und sind Sie der Meinung, dass das ESP dazu beiträgt, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, die Sprache auch außer der Schule, außerhalb der Schule anwenden zu können, sich Gelegenheiten zu suchen...?

B: Ob sie das tatsächlich tun weiß ich nicht, aber angeregt, angelegt ist es schon und es ist vor allem überraschend, man nimmt, also ich habe immer angenommen, dass das ohne dies klar ist, weil Englisch ist an jeder Ecke, aber sie haben trotzdem ein sehr starkes Ladendenken, das heißt, das ist jetzt Englisch in der Schule und das hat mit der Musik, die ich höre und mit MTV eigentlich gar nichts zu tun. Und das reißt es auf [...]

In diesem Interviewausschnitt wird von der Erfahrung berichtet, dass durch die Arbeit mit dem Portfolio dem Ladendenken der Schüler entgegengewirkt werden kann. Es wird ihnen bewusst, dass sich das, was sie im Englischunterricht lernen, nicht nur auf die Sprache im Klassenzimmer beschränkt. Vielmehr lernen sie zu begreifen, dass der Englischunterricht den Zweck verfolgt, ihnen das Wissen zu vermitteln, auf das sie zurückgreifen können wenn sie z.B. eine Sendungen auf MTV besser verstehen möchten.

INTERVIEWBEISPIEL

Eine zum letzten Fallbeispiel ähnliche Aussage wurde von einer weiteren Probandin getätigt.

Fall E: 8/28-30

Und wenn man damit arbeitet, dann sind die Schüler auch bereit, außerhalb des Unterrichts sich mit der Sprache zu beschäftigen. Weil, dann ist es nicht mehr nur auf Schule und Lernen und Schularbeiten und Noten bezogen, sondern sie erkennen es für sich selbst.

Hier wird das Bewusstsein der Schüler über den handlungsorientierten Ansatz der Lernübungen zur Sprache gebracht. Es wird eine positive Erfahrung geschildert, denn die Erfahrung der Probandin beruht auf der Wahrnehmung, dass die Schüler nun eher bereit sind, sich mit der Fremdsprache auch außerhalb des Unterrichts zu beschäftigen. Laut dieser Schilderung ist es gelungen, die Trennung zwischen Schule und Lebenswelt der Schüler aufzureißen.

INTERVIEWBEISPIEL

Im diesem Beispiel wird ein neuer Aspekt in Bezug zum handlungsorientierten Ansatz aufgezeigt.

Fall D: 7/9-16

I: Haben Sie das Gefühl, dass das ESP dazu beiträgt, dass Lerner auch zum außerschulischen Gebrauch ihrer Fremdsprachenkenntnisse motiviert werden?

B: Ja. Ich glaube schon, es stärkt einfach das Selbstvertrauen, dass sie nicht perfekt sein müssen, sondern einfach sagen, ich traue mich, das anderswo zu verwenden mit Schulpartner außerhalb oder sonst wo. Ja, weil sie einfach sehen, das ist eine Stufe in der Entwicklung, auf der ich stehe und da bin ich jetzt und ich kann mich gut fühlen auf dem B1, und das passt schon.

Durch das Anwenden der Fremdsprache außerhalb der Schule wird den Schülern bewusst, dass es dabei nicht ums „Fehlermachen“ und um Perfektionismus handelt. Sie verbinden ihre Fremdsprachenkompetenz bewusst mit einem Niveau des Referenzniveaus, das sie durch die Arbeit mit dem ESP 15+ kennengelernt haben. Die Lernenden wissen, über welche Kompetenzen sie auf dem Niveau B1 verfügen müssen. Das Bewusstsein, sich im Moment auf einer Entwicklungsstufe im Lernprozess zu befinden, gibt ihnen Sicherheit, um die Sprache in Alltagssituationen einzusetzen, wenn sich die Gelegenheit dazu bietet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die hier aufgezeigten Fälle und Erfahrungen das Ergebnis zeigen, dass eingetretene Verbesserungen und Entwicklungen in den Bereichen der Interkulturalität und dem handlungsorientierten Ansatz auf die Verwendung des ESP 15+ im Unterricht zurückzuführen sind. Die Portfolioarbeit hat

einigen Lernern Selbstvertrauen gegeben und sie zeigen nun weniger Hemmungen, ihre Sprachkenntnisse außerhalb der Schule einzusetzen und auszuprobieren.

2.1.7. 7. Strategie: Formative und summative Selbstevaluation

Wie bereits im Theorieteil dieser Arbeit erläutert wurde, handelt es sich bei der Selbstevaluation um eine Kompetenz, die über einen Lernprozess hinweg erworben wird. Die Auswertung der Interviews deutet darauf hin, dass sich diese Theorie bestätigt.

INTERVIEWBEISPIEL

Fall B: 5/13-21

I: Und hatte die Klasse, also hatten Ihre Schüler schon vor der Arbeit mit dem Portfolio Erfahrungen im Bereich der Selbstevaluation?

B: Nein.

I: Gar nicht?

B: Erwarte ich mir aber deutliche Unterschiede, wenn jetzt mehr und mehr Schüler und Schülerinnen mit dem Unterstufenportfolio kommen. Was ja sehr forciert wird, nicht.

Die Schüler dieser Probandin verfügten vor der Arbeit mit dem Portfolio über keine Kenntnisse in der Selbstevaluation. Die Lehrende äußert jedoch die Vermutung und die Hoffnung, dass sich bei dieser Lernstrategie in nächster Zukunft Verbesserungen einstellen, da die Sprachenportfolios in Zukunft bereits in der Unterstufe eingesetzt werden. Somit werden die ersten Vorarbeiten bereits zu einem früheren Zeitpunkt geleistet und dies lässt vermuten, dass diese Auswirkungen auf die Arbeit mit dem ESP 15+ in der Oberstufe haben wird.

INTERVIEWBEISPIEL

Auch der nächste Interviewausschnitt verweist auf die im letzten Fallbeispiel beschriebene Ausgangssituation, dass die Schüler vor der Arbeit mit dem ESP 15+ mit der Selbstevaluation noch nicht vertraut waren.

Fall E: 5/ 31-30

Die Schüler hatten im Prinzip im Vorhinein kaum Erfahrungen mit der Selbstevaluation, mit den Checklisten [...] muss unbedingt mit den Schülern besprochen werden, denn sie wissen nicht, was die Beschreibungen der Checklisten bedeuten und sie teilen sich, sie schätzen sich zum Teil falsch ein. [...] Und da habe ich halt dann mit konkreten Beispielen gearbeitet, also, was weiß ich, wenn es da zum Beispiel stand, ich verstehe Radiosendungen, dann habe ich ihnen auch ein Beispiel vorgespielt.

Es zeigt sich somit, dass es an der Lehrperson liegt, den Schülern zu erklären, was die Deskriptoren genau bedeuten. In diesem Fall bestand das Vorgehen der Lehrerin darin, den Schülern das Gefühl für die Deskriptoren zu vermitteln, indem die darin beschriebenen Inhalte in die Tat umgesetzt wurden.

INTERVIEWBEISPIEL

Durch die Stellungnahme dieser Lehrenden lässt sich bestätigen, dass die Strategie der Selbstevaluation nicht einfach so funktioniert. Die Lehrperson muss bereit sein, Zeit zu investieren, um mit den Schülern die Autoevaluationseinheiten zu üben.

Fall E: 5/41-47

Sie lernen es. Ja, und das dauert, glaube ich, es gibt immer die, die das unterschätzen, die das überschätzen, bis man das so richtig hin kalibriert hat, braucht es eine Weile. Und das ist aber auch spannend, finde ich, bei den Lernenden eben zu sehen, dass sie, wenn sie sich irgendwo auf A2 einschätzen und anderswo auf B1, dass das passt. Ja, bis sie das einmal das verstehen, dass ich da auf verschiedenen Stufen oder auf A2+ o, oder bin ich noch nicht ganz auf A1, aber auch, also, das ist wichtig. Das heißt, das Wort ‚richtig‘ einzuschätzen, das braucht eine Weile.

INTERVIEWBEISPIEL

Die Aussage dieser Probandin weist in ihrer inhaltlichen Zusammensetzung große Ähnlichkeiten zum letzten Fallbeispiel auf.

Fall D: 4/52-53 5/1-7

I: Sind Sie der Meinung, dass durch das Arbeiten mit den Referenzniveaus und den Checklisten, mit den Kann-Beschreibungen die Selbstevaluation über den Lernprozess systematisch geübt werden kann?

B: Ja, sicher, weil, also wichtig ist, dass die SchülerInnen mit den Deskriptoren verstehen, was darin steckt. Also, da muss man die Zeit aufwenden, dass man mit ihnen diskutiert, was bedeutet das Wort „kann“ im Deskriptor, was in einem Rollenspiel teilnehmen oder so, was steckt da drinnen und sobald man diese Teile herausgeschält hat, diskutiert und transparent gemacht hat, sind das die Bewertungskriterien.

Aus diesem Erfahrungsbericht geht hervor, dass es unbedingt notwendig ist, Zeit in die Erklärung der Deskriptoren und deren inhaltliche Zusammensetzung zu investieren, um den Schülern diese Lernstrategie erfolgreich vermitteln zu können.

INTERVIEWBEISPIEL

Dass die Strategie der Selbstevaluation tatsächlich Übung bedarf, ließ sich durch die Stellungnahme einer weiteren Befragte bestätigen.

Fall E: 13/19-24

Sie haben zum Teil Schwierigkeiten, aber es muss halt immer wieder besprochen werden und jetzt mit der Selbstevaluierung vor den Schularbeiten bespreche ich es auch im Nachhinein mit den Schülern. Immer wieder, sie dürfen nicht den Eindruck haben, dass sie allein damit gelassen werden und dass sie, ja, und dass es einen Wert hat. Man muss das im Nachhinein schon auch noch thematisieren, damit sie den Wert dessen auch erkennen.

Um bei der Selbstevaluation Sicherheit zu gewinnen wird, wie in diesem Fallbeispiel beschrieben, diese Kompetenz im Unterricht immer wieder aktiv geübt und mit den Schülern besprochen. Nur auf diese Weise ist es nach dieser Aussage möglich, die Fähigkeit der Selbstevaluation nachhaltig im Lernverhalten zu verankern und das Bewusstsein zu vermitteln, dass es sich bei der Selbstevaluation um eine Kompetenz handelt, von der sie als Lerner persönlich profitieren. Sie müssen deren Wichtigkeit für sich selbst erkennen.

INTERVIEWBEISPIEL

In dieser Aussage wird darauf hingewiesen, dass vom Bild der Lehrerzentriertheit Abstand genommen werden muss. Wie bereits durch die Darlegung von anderen Fallbeispielen verdeutlicht wurde, handelt es sich hierbei um einen Entwicklungsprozess. Die Portfolioarbeit wirkt sich jedoch unterstützend auf die Vermittlung dieser Kompetenz aus.

Fall A: 3/37-41

Die ersten Schritte machen meine Schüler, indem sie nach jeder Einheit, sei sie inhaltlich oder grammatisch oder strukturell, Autoevaluationseinheiten haben, in denen sie lernen, dass nicht immer der Lehrer neben ihnen stehen muss und sie prüfen muss, dass sie nachvollziehen können, ob sie nun etwas können oder nicht können.

Auch Schüler verfallen sehr schnell in gewohnte Handlungsmuster. So sind sie es nach dieser Schilderung gewöhnt, „*dass immer der Lehrer neben ihnen stehen muss und sie prüfen muss*“. Durch die Arbeit mit dem ESP 15+ konnte ihnen eine Alternative gezeigt und vermittelt werden: dass sie auch selbst „*nachvollziehen können, ob sie nun etwas können oder nicht können*“.

KOMMENTARE der Lerner

Die Aussagen der Lerner stimmen in dem Punkt überein, dass vor allem die Checklisten eine wichtige und unterstützende Funktion beim Erlernen der Selbstevaluation einnehmen. Sie informieren über die Fertigkeiten in der Fremdsprache und dienen zur Bewusstseinserschaffung von persönlichen Stärken und Schwächen.

Fall A: 2/13-21

I: Warum hast du mit dem ESP gelernt, deine Fremdsprachenkenntnisse besser einzuschätzen? D.h. wenn diese can do statements drinnen stehen, ich kann...eh...in einem Text das Wesentliche verstehen, und so weiter, nicht...

L: Ja, also es steht ja auch, zum Beispiel es gibt diese Checklisten auch auf Englisch, und dann kann ich echt selber überprüfen, was ich schon gut kann, was ich schon sehr

gut kann, und was ich eher wenig gut kann. Und wenn ich ja merk, das ich etwas weniger gut kann dann weiß ich, dass ich mich da mehr bemühen muss, oder dass ich mir das eben noch anschauen muss. Und wir machen das auch eben im Englischunterricht.

Fall B: 2/5-19

I: Warum hast du mit dem ESP gelernt, deine Fremdsprachenkenntnisse selbst besser einzuschätzen. Also da gibst ja diese ich kann statements, ich kann im wesentlichen.., und so weiter... Ah, oder ich bin im Bereich des Hörens auf dem Niveau A2, also hat das, hat dir das ESP dir dabei geholfen, also deine Fremdsprachenkenntnisse besser einzuschätzen?

L: Ja, also, es hat mir schon geholfen.

I: Und kannst du das erklären? Kannst du ein Beispiel geben vielleicht, eines für Englisch, eins für Spanisch, eins für Portugiesisch wenn du möchtest...

L: Okay. Also, in Englisch. Da habe ich das eben durchgelesen alles, und da habe ich mir halt so gemerkt dass ich das eigentlich eh alles so verstehe, und schon, dass ich mir das noch anschauen sollte auch teilweise. Ja, Spanisch, das weiß ich sowieso dass ich es machen sollte noch mehr, also halt so das Schreiben, beim Reden da tue ich mir viel leichter. Das Schreiben muss ich mir anschauen, halt.

3. Die Perspektive der Lehrenden und der Lernenden im Vergleich

Die Untersuchung war daraus ausgerichtet, sowohl die Lehrerperspektive als auch die Sichtweisen der Lerner zu erfassen. Aus diesem Grund erscheint es mir wichtig, eine kurze und zusammenfassende Analyse über die wichtigsten Eckpunkte beider Perspektiven vorzunehmen, um daraus Ergebnisse in Form von Übereinstimmungen oder Ambivalenzen aufzeigen zu können. Auch in diesem Teilkapitel möchte ich die Aussagen zum Teil durch Zitate belegen.

Die erhobenen Daten, die sich auf die Probandengruppe der Lehrenden beziehen, zeigen, dass das Thema der **Sprachlernbewusstheit und des Mehrsprachigkeitsbewusstseins** zwar mit dem ESP 15+ in Verbindung gebracht wird, sich aber nicht

nur auf dieses Instrumentarium beschränkt. Als zentraler Vermittler dieser Strategie werden vorwiegend Lehrwerke oder die Schulsituation genannt, die zum Alltag des Schülers gehören. Von den Befragten wurden aus diesem Grund auch keine direkten Bezüge zum ESP 15+ hergestellt, d.h. es konnten keine konkreten Beispiele genannt werden, die sich mit dieser Lernstrategie befassen.

Die Aussagen der Lernenden hingegen bestätigen eher den Stellenwert des Sprachenportfolios bei der Bewusstseinsvermittlung über sprachliche und kulturelle Vorkenntnisse. Die Stellungnahmen beziehen sich auf Impulse aus der Sprachenbiografie:

„[...] dass wir auch alle Sprachen reinschreiben können die wir schon können, auch wenn wir nur zählen können“ (Fall A: 1/10-11). *„[...] ich kann halt so nachschauen, so darüber nachdenken, was für Sprachen ich im Urlaub gehört habe, und ob ich da noch etwas weiß, [...]“* (Fall B: 1/6-7). Es wurde im Interview mit den Lernern nicht genau nachgefragt, an welche konkreten Impulse oder Raster sie bei der Beantwortung dieser Frage dachten, doch ich vermute, dass es sich bei beiden Stellungnahmen um den Raster „Außerschulisches Sprachenlernen“ in Teil a der Sprachenbiografie (vgl. ÖSZ 2007:5) handelt.

In einer Stellungnahme wurde im Rahmen dieser Fragestellung auf den Text aus dem ESP 15+ eingegangen, der von einer portugiesischen Hotelbroschüre handelt (vgl. ÖSZ 2007:14). *„Weil es gibt ja da auch zum Beispiel diesen Text auf Portugiesisch, ...[...]“* (Fall A: 2/27). Dem Lerner ist dieses Beispiel ganz besonders nachhaltig im Gedächtnis geblieben. Den Hauptgrund sehe ich darin, dass bei der Bewältigung dieser kommunikativen Aufgabe eine besonders positive Erfahrung gemacht wurde, denn aus der Schilderung geht hervor, dass auf Vorkenntnisse in einer anderen Sprache zurückgegriffen werden konnte, um die in diesem Beispiel gestellten Aufgaben zu lösen.

Weder die Lehrenden noch die Lernenden haben in ihren Aussagen z.B. auf die Raster „Sprachliche Erfahrungen über Medien“ (ÖSZ 2007:6) und „Erfahrungen als Sprach(ver)mittler/in“ (ÖSZ 2007:8) verwiesen. Hier könnte für die Lernerseite die Vermutung angestellt werden, dass sie noch nie in die Lage gekommen sind, die Rolle als Sprach(ver)mittler/in zu übernehmen. Ich gebe jedoch auch zu bedenken, dass es im Rahmen der Befragungen nicht möglich ist, immer auf spezielle Raster oder Impulse

des ESP 15+ Stellung zu beziehen, das würde sowohl für die Befragten, als auch für mich als Forscherin einen enormen Zeitaufwand bedeuten.

Als Resümee über diese Strategie kann festgehalten werden, dass das ESP 15+ von den Lehrenden eher nur oberflächlich mit der Sprachlernbewusstheit und dem Mehrsprachigkeitsbewusstsein in Verbindung gebracht wird, für die Lerner hingegen scheint es eine weitaus stärkere Wirkung auf die Vermittlung dieser Kompetenz auszuüben. Sie sind nicht nur in der Lage zu beschreiben, auf welche Weise ihnen das ESP 15+ dieses Bewusstsein vermittelt, sondern sie können sich bei den Stellungnahmen auch teilweise auf Beispiele des ESP 15+ beziehen (Portugiesischer Text, Fall A).

In den Aussagen der Lehrenden und der Lerner über das **Bewusstsein für die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz** lässt sich in dem Argument Übereinstimmung finden, dass für diese Lernstrategie keine expliziten Raster oder Übungen aus dem ESP 15+ genannt werden konnten. Von den Lehrenden wurde nur aufs Hilfsmittel verwiesen, wie die Deskriptoren der Checklisten und die Tipps über Lernmethoden und Lerntechniken.

Bei den Lernern kamen zwei ambivalente Erfahrungen zum Ausdruck. Während sich ein Lerner mit der Frage nach Anreizen im ESP 15+ zu persönlichen Schwächen überfordert fühlte, da er sich selbst noch nie in der Lage gesehen hatte, sich damit befassen zu müssen (Fall A: 1/45: *„Eh, darauf habe ich eigentlich noch gar nicht geachtet [...]“*), wurde vom zweiten Lerner das Arbeiten mit den Checklisten beschrieben: *„Naja, ich bin halt so durchgegangen, also was halt dort steht und habe geschaut, wo ich mir leichter tue, und wo ich mir nicht so leicht tue, da wiederhole ich halt öfters“* (Fall B: 1/30-31).

Anhand der aufgezeigten Daten geht hervor, dass kein Befragter auf die im ESP 15+ angebotenen Impulse einging, die sich mit Strategien zur Verbesserung des Lernens beschäftigen. Ein Beispiel, das sich z.B. in diese Kategorie einordnen ließe, ist der Fragebogen „Strategien zur Verbesserung meiner schriftlichen Arbeiten“ (ÖSZ 2007:19). Wie bereits vorhin erwähnt, wurden von den befragten Personen die Checklisten und die Anregungen zum Sprachenlernen genannt, die sich in erster Linie

auf die Lerntipps über die fünf Fertigkeiten beziehen. Weitaus weniger im Bewusstsein verankert scheinen in Zusammenhang mit dieser Lernstrategie der soeben genannte Fragebogen und das Arbeiten mit Lernverträgen zu sein.

Für die Mehrheit der befragten Lehrenden stellt das ESP 15+ einen wichtigen Impuls zur Vermittlung der Strategie dar, dass sich die Lerner **selbst Lerninhalte und Lernziele definieren** können. Den Hauptgrund sehen sie im Ansatz der Individualisierung verankert, den das ESP 15+ als autonomieförderndes Instrumentarium verfolgt. Mit dieser Fragestellung werden außerdem vor allem Ziele und Pflichten assoziiert, die mit der Unterrichtsführung zu tun haben. So sind im Gespräch Begriffe gefallen wie ‚Individualisierung‘ (Fall E: 12/20), ‚Methode des Lehrers‘ (Fall D: 6/18), ‚Jahreslernziele‘ (Fall D: 9/6), ‚Nachbesprechen von Schularbeiten‘ (Fall D: 9/53), ‚sich weiter entwickeln‘ (Fall E: 12/28) und ‚Methodik‘ (Fall B: 6/23). Ein anderer Aspekt, der für die Lehrenden eine Rolle zu spielen scheint, betrifft das Verständnis über die Aufgabe als Lehrender, der Lernbegleiter zu sein, *„[...] da muss halt die Methode des Lehrers glaube ich auch passen, dass man sagt, ich muss ihnen auch Raum geben, wirklich autonom arbeiten zu können. Das Portfolio allein unterstützt das, klarer Weise, aber ich muss halt den Unterricht so gestalten, dass die Lerner autonom Entscheidungen treffen können. Im Bereich der Themen, im Bereich der Hausübungen, im Bereich bei den Lernzielen“* (Fall D: 6/18-22).

Im Vergleich dazu assoziieren die befragten Lerner diese Fragestellung mit Methoden, die sie beim Lernen anwenden können, um ihr persönliches Lernverhalten zu verbessern. In ihren Stellungnahmen beziehen sie sich auf die im ESP 15+ angeführten Tipps über Lernmethoden und die Informationen über die verschiedenen Lernertypen.

Die Befragungen über den **Zweck von Lernaufgaben und Lernzielen** haben ergeben, dass seitens der Lehrenden hierzu nur wenig gesagt werden konnte. Tatsächlich bietet das ESP 15+ auch nur indirekte Impulse an, die sich mit der Vermittlung dieser Lernstrategie befassen. In einer Stellungnahme wurden zu dieser Strategie die Checklisten genannt, denn durch sie können die Lerner den Zweck von Übungen bzw. Aufgaben besser verstehen und sie erkennen, dass das Gelernte einen Sinn ergibt (Fall

C: 5/29-45 / 7/23-27). Eine andere beschriebene Methode bezieht sich auf das freie Arbeiten des Lehrenden mit den fünf Fertigkeiten in der Fremdsprache. Bevor mit der Thematisierung der Deskriptoren begonnen wird, beschränkt sich diese Lehrende vorerst darauf, den Zweck der fünf Fertigkeiten in der Fremdsprache zu erörtern. Dieser Zugang findet noch losgelöst vom ESP 15+ statt und ist m.E. eher als Vorbereitung zur Portfolioarbeit zu interpretieren.

Von den Lernenden hingegen wird eine ganz andere Sichtweise dargestellt. Sie bringen das ESP 15+ aufgrund der Lernertypen und der Vermittlung des Bewusstseins über persönliche Lernschwächen mit dieser Strategie in Verbindung. Anhand des erworbenen Wissens darüber, welcher oder welche Lerntyp(en) auf das persönliche Lernverhalten zutrifft, fällt es ihnen leichter, ihre Lernschwächen zu erkennen. In Folge nimmt der Zweck einer Übung für sie die Funktion ein, konkrete Lernschwächen zu erkennen und sie zu verbessern. Einer der befragten Lerner bezieht sich bei der Beantwortung dieser Frage jedoch auf eine Videopräsentation, die nicht in direktem Zusammenhang zum ESP 15+ steht.

Die Übereinstimmung zwischen der Perspektive der Lehrenden und der Lernenden ergibt sich somit in dem Punkt, dass der Zweck einer Übung mit den fünf Fertigkeiten in der Fremdsprache in Verbindung gebracht wird, was auf die Arbeit mit den Checklisten zurückgeht.

Die Datenerhebung der Lehrenden über die Strategie der **Selbstorganisation und Eigenverantwortung** liefert Aussagen über eine positive Entwicklung seit der Portfolioarbeit. Ein Faktor, der als Begründung für diese wahrgenommene Verhaltensweise genannt wird, ist das Bewusstsein für das Zeitmanagement. *„Und dann gibt es manche, die sich eben versuchen, dann einen Zeitplan aufzustellen, weil sie durch die Arbeit mit dem Portfolio erkennen, dass sie es machen müssen“* (Fall E: 12/13-15). Bei einem weiteren Faktor, der die Entwicklung des eigenverantwortlichen Arbeitens positiv zu unterstützen scheint, handelt es sich um die vom ESP 15+ gebotene Transparenz über den Lernprozess: *„[...] durch diese Transparentmachung wer hat welchen Anteil an meinem Lernfortschritt, da sind ihnen die Augen sicher mehr geöffnet, dass sie das nicht auf mich konzentrieren, sondern dass da sehr viel bei ihnen*

liegt [...]“ (Fall D: 8/3-5). Auch die eigene Persönlichkeit als Lehrender wird mit dieser Fragestellung assoziiert und auch kritisch bewertet: „[...] das hängt mit mir noch zusammen, das ich relativ genau vorgebe, was zu tun ist. Ja das ist jetzt schwierig zu sagen, ob sie es selber besser organisieren würden“ (Fall A: 6/11-13).

Als interessante Variable bei dieser Erhebung erweist sich die Tatsache, dass bei der Beantwortung dieser Frage die Lehrenden eher Pflichten nennen, die sie selbst glauben, bei der Arbeit mit dem ESP 15+ erfüllen zu müssen. Als Fazit lässt sich die positive Wahrnehmung über den Lernprozess als konkretes Ergebnis aufzeigen: Die Lernenden erkennen, dass sie von dieser Transparenz profitieren. Dieses Ergebnis muss jedoch etwas eingeschränkt werden, denn die Auswertung der Daten hat auch ergeben, dass nicht alle Schüler bereit sind, den Lernprozess selbst organisieren zu wollen, geschweige denn Bereitschaft zeigen, mehr Eigenverantwortung über ihren Lernprozess zu übernehmen. Für diese Lernergruppe stellt das ESP 15+ nichts anderes als *Mehrarbeit* dar (Fall A: 7/32-41).

Die Aussagen der Lerner über diese Strategie fallen sehr unterschiedlich aus. Einer der Befragten fühlt sich für sein Lernen verantwortlich und leitet dieses Bewusstsein auch auf die Portfolioarbeit zurück. „Aber man sieht ja auch am Schluss den Erfolg wenn man lernt, und das Sprachenportfolio hilft mir eben wieder weil Lerntipps drinnen stehen, wie man am besten lernen kann [...]“ (Fall A: 2/7-9). Hingegen wird vom zweiten Lerner eindeutig verneint, sich z.B. selbst einen Zeitplan aufzustellen, und es kann außerdem nicht beantwortet werden, ob das ESP 15+ auf irgendeine Weise dazu beiträgt, das Bewusstsein von Eigenverantwortung über den Lernprozess vermittelt zu haben. Begründet wird diese Einstellung und Beziehung zum ESP 15+ mit dem Argument, dass persönlich nicht besonders oft mit dem Portfolio gearbeitet wird.

Beim Vergleich dieser beiden Perspektiven kann nun Folgendes gesagt werden: Die von den Lehrenden registrierte positive Entwicklung bezüglich Zeitmanagement lässt sich natürlich nicht auf alle Lerner übertragen. Belegen lässt sich dieses Ergebnis durch die Stellungnahme des befragten Lerners, der verneint, sich selbst einen Zeitplan aufzustellen. Es wurde bei diesem Lernergespräch nicht nachgefragt, warum das nicht gemacht wird, somit lassen sich nur Vermutungen anstellen. Einerseits könnte der Zeitfaktor kein Problem für diesen Lerner darstellen, oder das Verhalten hängt mit der geringen intrinsischen Motivation zusammen sich mit dem persönlichen Lernen

auseinander setzen zu wollen. Der von den Lehrenden genannte positive Einfluss der Transparenz auf die Entwicklung von Eigenverantwortung ließ sich durch die Lernerbefragung nicht bestätigen. Lerner A spricht von den Lerntipps, aber nicht konkret vom Arbeiten z.B. mit den Checklisten, die eine transparente Leistungsbeurteilung ermöglichen.

Bezüglich der **Selbstevaluation** wurden sowohl in den Lehrerinterviews als auch in den Stellungnahmen der Lerner die Checklisten angesprochen. Von den Lehrenden wird betont, dass die Selbstevaluation Übung bedarf, um sie richtig anwenden zu können.

Die Lerner bestätigen, dass sie durch die Checklisten erkennen, was sie schon gut oder weniger gut können. Beide Lerner zeigen auch die Parallele auf, hier erkannte Lernschwächen zu nützen, um diese durch besonders darauf ausgerichtete Lernaktivitäten zu verbessern: „*Und wenn ich ja merk, dass ich etwas weniger gut kann dann weiß ich, dass ich mich da mehr bemühen muss, oder dass ich mir das eben noch anschauen muss*“ (Fall A: 2/19-21). „*Da habe ich das eben durchgelesen alles, und da habe ich mir halt so gemerkt, dass ich das eigentlich eh alles so verstehe, und schon, dass ich mir das noch anschauen sollte auch teilweise*“ (Fall B: 2/ 15-17). Von den Lernern wurde das Üben der Selbstevaluation bei der Befragung nicht angesprochen. Ich ziehe daraus den Schluss, dass sie auf die Arbeit mit den Deskriptoren bereits gut vorbereitet worden sind und über ausreichendes Wissen verfügen, sich selbst richtig evaluieren zu können.

D Ergebnisdiskussion

1. Vergleichbare Studien

Soweit mir bekannt ist, wurde keine vergleichbare Studie geführt, die sich mit der Erforschung derselben Lernstrategien in Bezug auf das ESP 15+ befasste, so wie ich es in dieser Arbeit verfolgt habe. Die meisten Studien, die über das ESP 15+ betrieben wurden bzw. werden, beschäftigen sich vorwiegend mit dem Verlauf des Implementierungsprozesses. Trotz allem ist es mir möglich, auf Teilaspekte von vergleichbaren Studien zurückgreifen, die sich mit derselben Thematik beschäftigt haben, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse mit meinen Ergebnissen zu vergleichen.

Andere Studien als Vergleichsquellen heranzuziehen, ergibt sich aus der Zielsetzung, die aus dieser Studie hervorgegangenen Daten mit Ergebnissen weiterer Studien zu vergleichen. Eine solche Gegenüberstellung von Daten kann dazu beitragen zu erkennen, ob sich die in dieser Arbeit ermittelten Ergebnisse auch auf andere Lehrenden und Lerner übertragen lassen und sich daraus Tendenzen zur Generalisierbarkeit ableiten.

Ich greife bei meinem Vergleich auf zwei Studien zurück. Die erste Studie beschäftigte sich vordergründig mit Aspekten der Implementierung, die zweite Studie ist sich in ihrem Aufbau mit meiner Studie ähnlicher, da sie bei der Erfassung der Daten auch das Lernstrategiepotential des Sprachenportfolios berücksichtigt hat. Die in dieser Arbeit geführte Studie ist einerseits darauf ausgerichtet, sich der Erfassung von autonomen Lernstrategien zu widmen, aber andererseits lässt sich dieser Forschungszugang nicht gänzlich von Faktoren abgrenzen, die sich auf den Implementierungsprozess beziehen. Aus dieser Erklärung heraus lässt sich m.E. der Vergleich zu diesen Studien auf eine akzeptable Weise begründen.

Im folgenden Schritt komme ich der Beschreibung beider Studien nach, um deren Ergebnisse transparent aufzuzeigen.

1.1. Die Studie von Grinner (2007) zur ESP-Implementierung

Die von Grinner (2007) vorgenommene Untersuchung über den Implementierungsprozess des ESP in den Schulen fand im Rahmen der Hauptschulabteilung des bm:bwk statt. Die Ergebnisse entstanden aus Kontakten mit den ESP-Lehrenden, Rückmeldungen von ESP-Lernenden, einer e-mail Befragung der Anbieter der PartnerInnenbörse des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums und der Analyse von Dokumenten der ESP-Schulen (vgl. Grinner 2007:32). Für den von mir angestrebten Ergebnisvergleich werde ich diese Studie heranziehen, da sich Teilaspekte daraus mit meiner Studie vergleichen lassen.

Die von Grinner erfassten Informationen über den Implementierungsprozess des ESP in den Schulen orientieren sich an folgenden Kategorien:

1. Die Merkmale der Innovation (vgl. Grinner 2007:36-42)
2. Der lokale Kontext: Regionale Verwaltung, Innovationsumwelt (vgl. Grinner 2007:42ff)
3. Die Organisation: Schulleitung, Lehrende, Kollegium, Lernende, strukturelle und kulturelle Merkmale (vgl. Grinner 2007:44- 58)
4. Die Bildungspolitik und externe Unterstützungseinrichtungen (vgl. Grinner 2007:59-64)
5. Die Auswirkungen auf die Schulentwicklung: Unterrichtsentwicklung, Personale Entwicklung, Organisationsentwicklung (vgl. Grinner 2007:64-78)

Aus dem Projekt von Grinner geht hervor, dass der Bekanntheitsgrad des ESP von den Lehrenden als eher gering gewertet wird. Während sich Lehrende, die bei der Pilotierung dieses Instrumentariums mitgewirkt haben, im Umgang mit dem ESP sehr sicher fühlen, weisen Neueinsteiger bei der Arbeit mit dem Portfolio eher ein Gefühl der Orientierungslosigkeit auf (vgl. Grinner 2007:38). Hier fehlt es nicht am Verständnis über die Zielsetzungen, die das ESP verfolgt, sondern eher am Wissen über die Umsetzungsmöglichkeiten bei dessen Anwendung im Unterricht. Das ESP wird häufig als ein komplexes Instrumentarium beschrieben - dieser Eindruck wirkt sich oftmals hinderlich auf die Motivation von Lehrenden aus, das ESP in den eigenen Unterricht zu integrieren.

Zum Großteil wird das Handeln der Schulleitung als unterstützend bei der Einführung beschrieben. In seltenen Fällen kommt es zu Berichten über negative Erfahrungen wo Lehrende keine bzw. eine eher mäßige Unterstützung erfahren (vgl. Grinner 2007:44). Hinsichtlich des Kollegiums stimmen die Erfahrungsberichte in dem Punkt überein, dass es sehr schwer ist, weitere Kollegen für die Portfolioarbeit zu gewinnen. Begründen lässt sich diese ablehnende Haltung in erster Linie mit dem Unwissen von Kollegen über das ESP und dessen Zielsetzungen (vgl. Grinner 2007:46).

Das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen empfindet die Mehrheit der ESP-Lehrenden als unzureichend, die besuchten angebotenen Veranstaltungen stoßen auf positive Rückmeldung und werden als sehr hilfreich beschrieben. Kritisiert wird jedoch, dass sich diese Unterstützung meist nur auf die Anfangsphase mit dem ESP beschränkt und es kein großes Angebot für Fortbildungsveranstaltungen gibt (vgl. Grinner 2007:60).

Hinsichtlich der Umsetzung von Lernstrategien und didaktischen Prinzipien im Unterricht richtete sich die Fragestellung nach Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung. Die Ergebnisse zeigen, dass das ESP von den Lehrenden nicht direkt mit diesen Zielsetzungen assoziiert wird. Die Ursachen für diese Wahrnehmung gehen auf zwei verschiedene Handlungsmustern zurück: Zum einen werden von den Lehrenden diese Zielsetzungen des ESP nicht erkannt und zum anderen wird im Unterricht nicht darauf eingegangen. Mit dem Begriff ‚Individualisierung‘ werden die Lerntipps und die Checklisten aus dem ESP 15+ in Beziehung gebracht (vgl. Grinner 2007:70f). Es zeigte sich außerdem, dass die Schlagwörter von Individualisierung und Differenzierung häufig als Leitziele im Schulprofil angepriesen werden, das ESP als Instrumentarium jedoch nicht direkt mit der Erreichung dieser Ziele in Verbindung gebracht wird (vgl. Grinner 2007:72). Als Schlussfolgerung aus diesem Ergebnis wurde die Erkenntnis gezogen, dass unter den Lehrenden die Bewusstseinsbildung über die lernstrategischen Zielsetzungen des ESP noch viel stärker gefördert werden muss.

1.1.2. Ergebnisvergleich mit dieser Studie

Ähnlich wie bei Grinner (2007) wurde auch in meiner Studie von den Probanden auf das Problem der Komplexität des ESP hingewiesen. Das Ergebnis von Grinner ist mit meiner Untersuchung in dem Punkt vergleichbar, dass der vielschichtige Aufbau des ESP auf interessierte Lehrende eine abschreckende Wirkung ausübt. Grinner spricht von

„Orientierungslosigkeit“ der Neueinsteiger und ähnlich wird diese Situation von den befragten Lehrenden in meiner Studie beschrieben. Sie erzählen von Überforderung und Unsicherheit beim ersten Kontakt mit dem Sprachenportfolio. Somit lässt sich in diesem Punkt auf eine Übereinstimmung zwischen der Studie Grinners und meiner Untersuchung verweisen.

Ebenfalls thematisiert wurde die Relevanz der Schulleitung bei der Einführung des ESP in den Schulen. Auch in diesem Punkt geht das von Grinner aufgezeigte Ergebnis mit meiner Studie konform, dass die Schulleitungen der Einführung des ESP meist positiv gegenüber stehen.

Das nächste kongruierende Ergebnis bei diesem Vergleich ergibt sich bei der Thematik des Kollegiums. In beiden Untersuchungen wird von einem Kollegium berichtet, das nur mäßig bereit ist, das ESP an der Schule ‚mitzutragen‘. Bei den Ergebnissen Grinners findet diese abwehrende Haltung vorwiegend im Unwissen der Kollegen über das ESP und dessen Zielsetzungen seine Begründung, auch dieser Aspekt wurde von den Probanden meiner Studie erwähnt. Im Rahmen meiner Untersuchung, die dem qualitativen Forschungszugang unterlag, war es mir möglich über den hier angesprochenen Aspekt der Unwissenheit eine kleine Ursachenforschung zu betreiben. Aus den Gesprächen mit den Lehrenden ging hervor, dass sich die Unwissenheit auf mehrere Faktoren zurückführen lässt:

1. Das lückenhafte Wissen über den GeR. Dies hat Auswirkungen auf die Bereitschaft, mit dem ESP arbeiten zu wollen.
2. Das Generationsproblem, das sich dadurch bemerkbar macht, dass bei einigen Lehrern das Verständnis über einen modernen Sprachunterricht nicht gegeben ist.

Im Aspekt der Einführungs- und Fortbildungsveranstaltungen lassen sich nur wenige Kriterien finden, die einen kongruierenden Vergleich tatsächlich ermöglichen. Ein Anknüpfungspunkt ergibt sich nur im Bereich der Einführungsveranstaltungen. In Grinners Studie wurde die Qualität der Vorbereitungsseminare in Bezug auf das Verhalten der Neueinsteiger in die Portfolioarbeit aufgegriffen, woraus sich das Ergebnis der Orientierungslosigkeit bei den meisten interessierten Lehrenden ergab. Dieses Resultat lässt jedoch keine tatsächlichen Rückschlüsse auf die Qualität der Veranstaltungen zu. Die Zusammenarbeit zwischen den Pilotierenden und den ESP-Anwendern, die sich zwar nur auf das Anfangsstadium bei der Portfolioarbeit

beschränkt, wird in der Studie Grinners als äußerst positiv bewertet. Die Probanden meiner Studie hingegen beschreiben die Einführungsveranstaltungen als ‚verbesserungswürdig‘, fehlt es ihrer Meinung nach noch an guten Konzepten, die den Teilnehmern auf den Weg mitgegeben werden könnten, um die Anfangsphase mit dem Sprachenportfolio zu erleichtern. Im Rahmen meiner Studie wurde nicht vertiefender auf die Fortbildungsveranstaltungen eingegangen.

Das Ergebnis Grinners über das fehlende Wissen von einigen Lehrenden über die Strategien, die sich in der Konzipierung des ESP finden, lässt sich ebenfalls in dieser hier betriebenen Studie bestätigen. Die Mehrheit der Befragten sind der Ansicht, dass vielen Lehrenden die Vorinformationen über das ESP fehlen, d.h. sie sind nicht ausreichend über die Zielsetzungen des ESP informiert, durch das sich die erfolgreiche Strategievermittlung der Mehrsprachigkeit, der Lernerautonomie sowie des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens erschwert.

1.2. Die Studie von Krieger u.a. (2000) zum ESP in Österreich

Diese Studie wurde an österreichischen Schulen durchgeführt und fand während der Einführungsphase des ESP statt. Mittels Fragebögen wurden Lehrende und Lernende über ihre Erfahrungen mit dem ESP befragt. Es handelt sich dabei um eine quantitative Erhebung, deren Datengewinnung darauf abzielte, Informationen zu folgenden Themenbereiche zu erhalten:

1. Erfahrungsberichte der Portfolioanwender (Krieger u.a. 2000:30)
2. Die Einbindung des Portfolios ins Unterrichtsgeschehen (Krieger u.a. 2000:31)
3. Kommunikation und Mobilität (Krieger u.a. 2000:31).

Der Schülerfragebogen, der sich in dieser Studie aus sieben Fragen zusammensetzt, unterliegt der Zielsetzung, Rückmeldungen der Lerner über die Strategien der Selbsteinschätzung ihrer persönlichen Fremdsprachenkompetenz und der Selbstevaluation zu erhalten. Der Fragebogen schließt außerdem den Aspekt des ESP als lernbegleitendes Instrumentarium hinsichtlich der Dokumentation des Lernfortschrittes und erhaltener Zertifikate mit ein. Die Fragestellung, ob das ESP dazu beitragen kann, das persönliche Sprachniveau nun besser einschätzen zu können, wird

im Rahmen dieser Befragung von 60% der Lerner positiv beantwortet. Weitere positive Eindrücke über das ESP, die genannt werden, beziehen sich auf die Vorzeigefunktion des ESP hinsichtlich des Sprachniveaus, des Berufslebens und der Mobilität in Europa. Es wird auch als unterstützendes Instrumentarium bei der Wahrnehmung von Lernschwächen empfunden.

Von den Lernenden werden vor allem die Checklisten als positives Hilfsmittel zur Selbsteinschätzung genannt (vgl. Krieger u.a. 2000:31). Die Checklisten vermitteln ihnen Transparenz über den Lernprozess und über den Lernzweck, da die Zielsetzung von Aufgabenstellungen nun besser nachvollziehbar sind und besser verstanden werden: *„Selbst bis dato eher ungeliebte Aufgabenstellungen (wie z.B. in Englisch: „writing structured paragraphs, using linking words“) gewannen plötzlich neue Bedeutung und Akzeptanz, [...]“* (vgl. Krieger u.a. 2000:31).

Der Fragebogen der Lehrenden setzt sich aus neun Fragen zusammen, die in ihrer inhaltlichen Konzeption mit den Fragen der Schülerbefragung übereinstimmen, aber dahingehend ausgerichtet sind, die Lehrerperspektive zu erfassen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mehrheit der befragten Sprachlehrer der Verwendung des Portfolios wohlwollend gestimmt ist. Die in dieser Studie genannte Zahl verweist auf über 70 % der Befragten. Vorteile, die sich laut der Lehrerperspektive bei der Arbeit mit dem ESP ergeben sind erstens, dass es dazu dient, Lernziele besser zu definieren (ca. 90%), zweitens die Lernenden dazu befähigt werden, ihre Kenntnisse besser einzuschätzen (ca. 70%) und als dritter großer Vorteil wird die Tatsache geäußert, dass die Schüler nun verstärkt in den Unterricht eingebunden werden können (ca. 70%) (vgl. Krieger u.a. 2000:30).

Weitere Rückmeldungen über die positive Bewertung dieses Instrumentariums beziehen sich auf folgende Teilbereiche:

- Die Definition von Lernzielen
- Die Lernmotivation
- Die Selbstevaluation
- Das ESP als lernbegleitendes Instrumentarium mit Vorzeigefunktion für das spätere Leben
- Die Motivation zur Reflexion über den Lernprozess (vgl. Krieger u.a. 2000:30).

Als zusammenfassendes Ergebnis geht aus der Befragung von Lehrenden und Lernenden hervor, dass das ESP dazu dient, den Lernern nicht nur ihren schulischen Spracherwerb bewusster zu machen. Vielmehr wird vor allem die lernbegleitende Funktion des ESP 15+ geschätzt, durch die es ermöglicht wird, Kenntnisse und Erfahrungen des Fremdsprachenerwerbs zu dokumentieren (vgl. Krieger u.a. 2000:31).

1.2.1. Ergebnisvergleich mit dieser Studie

Die Studie von Krieger, Mangold-Renner und Weitensfelder (2000) stimmt mit meiner Studie in dem Aspekt überein, dass eine Lehrer- und Schülerbefragung durchgeführt wurde. Ein Unterschied besteht beim Forschungszugang. Bei der Studie, auf die ich mich hier beziehe, handelt es sich um eine quantitative Studie mittels Fragebögen, mein Forschungszugang hingegen basierte auf qualitativen Kriterien mit halboffen strukturiert geführten Interviews.

Auch wenn die Forschungsmethode unterschiedlich gewählt wurde, so lassen sich Ähnlichkeiten bei der Zielsetzung finden. Beide Studien orientierten sich am Ziel, zwei verschiedene Perspektiven zu erfassen, um daraus Vergleiche zu ziehen, d.h. in beiden Fällen setzte sich die Probandengruppe aus Lehrenden und Lernern zusammen.

Die nächste Parallele ergibt sich in der Ausrichtung der Forschungsperspektive. In beiden Studien drehten sich die Fragestellungen um die Erfassung von Erfahrungen, die mit dem ESP als Instrumentarium zu tun haben, andererseits ging es auch um die Erhebung des Grades, inwiefern die Arbeit mit dem ESP es ermöglicht, im Fremdsprachenunterricht Strategien der Lernerautonomie zu vermitteln. Die Studie von Krieger, Mangold-Renner und Weitensfelder inkludierte die Erhebung von folgenden Strategien:

1. *Die Strategie der Selbsteinschätzung über die persönliche Fremdsprachenkompetenz*
2. *Die Strategie der selbstständigen Definition von Lernzielen*

Aus der Anzahl der untersuchten Strategien zeigt sich an dieser Stelle die Diskrepanz zu meiner Studie, in der deutlich mehr Strategien des autonomen Lernens untersucht wurden. Beim Vergleich der korrelierenden untersuchten Strategien können folgende Informationen gewonnen werden:

1. Die Strategien der Selbsteinschätzung über die persönliche Fremdsprachenkompetenz

In der Studie von Krieger, Mangold-Renner und Weitensfelder wird von 70% der Lehrenden das ESP als geeignet erachtet, diese Strategie an die Schüler zu vermitteln. Aus der Schülerperspektive sind es im Vergleich dazu 60%, die bestätigten, dass ihnen das Portfolio dazu verhalf, ihre Sprachfertigkeiten besser einzuschätzen zu können. In meiner Untersuchung wurden diesbezüglich als unterstützende Hilfsmittel die Checklisten und das Informationsangebot über Lerntipps und Lerntechniken. Das ließ sich auch in einer Stellungnahme eines befragten Lerner belegen. Die zweite Lernerbefragung führte hingegen zum Ergebnis, dass Lernschwächen nicht mit dem ESP 15+ assoziiert wurden. In diesem Fall kam es nur zum Anstellen von Vermutungen, wie bei der Auseinandersetzung mit Lernschwächen vorgegangen werden würde. Die Strategie der Selbsteinschätzung geht außerdem nicht nur auf das Bewusstsein über eigene Stärken und Schwächen zurück, sondern sie hängt auch mit dem Wissen über die Selbstevaluation zusammen. In diesem Aspekt ließ sich die Hypothese durch die Befragung der Lerner festigen: Sie bekräftigen anhand der Checklisten gelernt haben, sich selbst besser einzuschätzen.

Die zweite Strategie, die ebenfalls von diesen Autoren untersucht wurde, bezog sich auf die Kompetenz über die Definition von Lernzielen:

2. Die Strategie zur selbstständigen Definition von Lernzielen

Von 90% der Lehrenden wird bestätigt, dass das ESP dazu beiträgt, Schülern das notwendige Wissen zu vermitteln, um sich selbst Lernziele zu setzen.

Auch diese Daten stimmen mit dem erzielten Ergebnis in meiner Studie überein, wo die Befragten mehrheitlich von dieser Entwicklung berichten. Das ESP unterstützt die Vermittlung dieser Strategie durch die Lerntipps und die Checklisten.

Andere Strategien, die von den befragten Personen ebenfalls als positiv definiert werden, sind in der Studie von Krieger, Mangold-Renner und Weitensfelder (2000) nur

namentlich ohne Zusatzinformationen aufgegliedert. Die Strategien, die sich dabei als übereinstimmende Komponenten ergeben, sind hier aufgelistet:

1. Die Strategie zur Bewusstseinserschaffung über persönliche Lernschwächen (vgl. Krieger u.a. 2000:30).
2. Die Strategie zur Reflexion über den persönlichen Lernprozess (vgl. Krieger u.a. 2000:30).

Da jene Strategien in der Studie von Krieger u.a. (2000) nur in Form einer Aufzählung präsent sind, ist es mir hier nicht möglich einem detaillierten Vergleich über diese Strategien nachzukommen.

1.3. Resümee über die Vergleiche

Ein Vergleich zwischen der Studie von Grinner (2007) und Krieger u.a. (2000) lässt sich auf Grund der divergierenden Forschungsperspektiven nur schwer durchführen. Dennoch erachte ich das Konsultieren von Ergebnissen dieser beiden Forschungsprojekte gerade wegen der verschiedenen Forschungsziele als relevant für diese Arbeit. Während mir die Studie von Grinner dazu diene, Ergebnisse zu vergleichen, die sich auf den Implementierungsprozess beziehen, war es mir durch die Untersuchung von Krieger u.a. möglich, Parallelen oder Ambivalenzen zu konkreten Strategien zu eruieren, die zum Teil auch in meiner Studie untersucht wurden. Ich möchte an dieser Stelle nun zusammenfassen, an welchen Komponenten sich Übereinstimmungen zwischen der Studie von Grinner und der von Krieger u.a. im Vergleich zu meiner Studie ergeben haben:

1) die Komplexität des ESP, die sich demotivierend auf Neueinsteiger auswirkt	Grinner
2) die Relevanz der Schulleitung, die nicht überbewertet werden sollte, sich aber positiv auf die Akzeptanz des ESP seitens des Kollegiums auswirkt	Grinner
3) das mäßige Interesse von Kollegen, an der Portfolioarbeit mitzuarbeiten	Grinner

4) das Unwissen einiger Lehrender über das ESP	Grinner
5) die Arbeit mit dem ESP führt zu einer besseren Selbsteinschätzung über die persönliche Fremdsprachenkompetenz bei den Lernern	Krieger u.a.
6) das ESP fördert die selbstständige Definition von Lernzielen	Krieger u.a.
7) das ESP ermöglicht die bessere Wahrnehmung von persönlichen Lernschwächen	Krieger u.a.
8) die Reflexion über den persönlichen Lernprozess wird angeregt	Krieger u.a.

Tabelle 10: Korrelierende Ergebnisse mit Vergleichsstudien

Der Vergleich zwischen den hier genannten Studien und meiner Untersuchung zeigt, dass an diesen hier in tabellarisch aufgezeigten Komponenten Übereinstimmungen auftreten und sich somit die Tendenz abzeichnet, dass sich bei diesen Resultaten ein gewisser Grad an Generalisierung bestätigen lässt.

2. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Diese vorliegende Studie steht im Zusammenhang mit dem ESP 15+ und wird vom Grundgedanken begleitet, ob die Lerner *wissen*, was sie beim Lernen tun? Ich möchte untersuchen, was die Erfahrungen der Lehrenden mit dem ESP 15+ in der Praxis sind (Forschungsfrage 1). Auf untergeordneter Ebene zielt diese Studie auch darauf ab zu erfassen, wie die Lehrenden das ESP 15+ hinsichtlich der Lernerautonomie bewerten. Somit ergibt sich an zweiter Stelle die Forschungsfrage, welcher Grad autonomen Lernens sich aus diesen Erfahrungen ergibt (Forschungsfrage 2).

Die aus dieser Studie erhobenen Daten möchte ich nützen, um daraus methodische Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis zu erschließen, die sich aus dem gewonnenen Datenmaterial ableiten lassen.

2.1. 1. Strategie: Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein

Diese Strategie kann im Rahmen dieser Arbeit auf den vom Europarat vorgegebenen Grundsatz zurückgeleitet werden, die Lernenden bei der Reflexion über ihr sprachliches und interkulturelles Lernen anzuleiten und zu unterstützen (Abschnitt A, Kapitel 2).

Die Untersuchung von Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein diene im Kontext des ESP 15+ zur Erfassung von Impulsen, die konzipiert sind, um sprachliche und kulturelle Vorkenntnisse des Lerners zu erfassen. Bei Transformierung dieser beiden Konstrukte in eine Lernstrategie des autonomen Lernens, ergeben sie als Einheit das Bewusstsein über den persönlichen Fremdsprachenerwerb.

Aus den Rückmeldungen der Lehrenden lässt sich die positive Wirkung des ESP 15+, den es auf den Kontakt bzw. Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt hat, einstimmig bestätigen. Dieser Status muss jedoch etwas abgeschwächt werden, denn die Mehrheit der Befragten betont dessen unterstützende Funktion aber nicht dessen alleinigen Verdienst bei der Vermittlung dieser Kompetenz. Als Begründung scheinen hierfür zwei Faktoren von Relevanz zu sein: Zum einen sind bereits viele Schüler mit dem Kontext der Mehrsprachigkeit vertraut, bevor sie mit der Portfolioarbeit beginnen. In den Lehrwerken, die im Unterricht verwendet werden, wird dieses Thema aufgegriffen und somit ist es bereits vor der Arbeit mit dem ESP 15+ im Unterricht evident. Ein weiterer Grund lässt sich auf die beschriebenen Schulsituationen zurückführen: In der Praxis werden in ein und denselben Klassenraum bereits viele Muttersprachen *hineingetragen*. Die Schüler sind somit unweigerlich mit Mehrsprachigkeit konfrontiert. Hier muss zur Vollständigkeit auch angemerkt werden, dass sich diese Untersuchung ausschließlich auf den Ballungsraum Wien beschränkt hat, wo es einen hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund gibt.

Von der Variable der Migration lässt sich zum nächsten Ergebnis überleiten: In einem Fallbeispiel streicht eine Probandin ganz besonders den Vorteil des ESP 15+ heraus, den es für Schüler mit Migrationshintergrund bietet. Sie beschreibt das Portfolio als ein geeignetes Instrumentarium, um jene Schüler in den Unterricht und in den Klassenverband besser integrieren zu können. Das ESP 15+ gibt ihnen die Möglichkeit, über die Sprachen zu berichten, die in ihren Familien gesprochen werden und sie können außerdem zeigen, was sie in ihrer Familiensprache können. In diesem Sinne kommt es zur Entwicklung einer positiven Einstellung zur Muttersprache. Durch die

Arbeit mit dem Portfolio wird vielen Schülern bewusst, dass es sich bei außerschulisch erlernten oder aus der Heimat mitgebrachten Sprachen um etwas Wertvolles handelt.

In diesem beschriebenen Fallbeispiel setzte im Unterricht eine spontane interkulturelle Kommunikation unter den Schülern ein, die sich aus der interaktiven Auseinandersetzung mit den Sprachenportraits im Unterricht entwickelte.

Auch die Stellungnahme der Probandin, die zum Zeitpunkt der Befragung im Vergleich zu den anderen untersuchten Fällen noch auf weniger Erfahrungswerte über den Einsatz des Portfolios im Unterricht zurückgreifen konnte, erscheint mir als äußerst interessant: Die Frage nach Mehrsprachigkeitsbewusstsein rief bei ihr die Assoziation mit ihrem persönlichen Schulumfeld hervor. Es ließ sich Unsicherheit in ihrem Antwortverhalten feststellen, was das künftige Vorgehen bei der Vermittlung dieser Strategie betraf: *„Das müsste ich erst genau kontrollieren, wobei das ja im Prinzip nicht gewünscht ist, das Portfolio ist ja ein persönliches Dokument, das sich die Schüler behalten (Fall A 5:19-20)“*. Durch diese Aussage, die in Bezug zur Fragestellung nicht sehr inhaltstragend ist, kann somit kein gelungener Vergleich zu den anderen Fällen aufgezeigt werden, trotz allem können dabei zwei Ergebnisse abgeleitet werden: Die Frage nach der Sprachlernbewusstheit und dem Mehrsprachigkeitsbewusstsein scheint dazu zu verleiten, auch einen Konnex zur eigenen Schulsituation herzustellen. Außerdem wird durch diese Stellungnahme die Relevanz der persönlichen Vorbereitung des Lehrenden bei der Portfolioarbeit verdeutlicht. Die Anwendung des Sprachenportfolios im Unterricht erfordert neben Struktur auch *Wissen* – und zwar nicht nur über die Zielsetzungen der Lernerautonomie, sondern von besonderer Bedeutung ist das Wissen über die kompetente Vermittlung von lernautonomen Strategien im Zusammenhang mit dem Aufbau des Portfolios.

Die Antworten der Lerner geben ein positives Feedback über diese Lernstrategie. Laut ihren Aussagen motiviert sie das ESP 15+ zur Reflektion darüber, welche Sprachen sie persönlich schon vor der Portfolioarbeit erlernt haben oder auch, welche anderen Sprachlernerfahrungen sie bereits gesammelt haben. Wie zum Beispiel im Fallbeispiel B beschrieben, sich der Lerner dazu motiviert fühlte darüber nachzudenken, an welche Floskeln einer Fremdsprache er sich noch erinnerte, die er einmal im Urlaub aufgeschnappt oder verwendet hatte.

Eines der Leitprinzipie des ESP 15+, auf Vorkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lerner einzugehen, lässt sich anhand der aus der Lernerperspektive gewonnenen Daten als erfolgreich umsetzbar definieren.

Angesichts der Erfahrungsberichte der Lehrenden und der Lerner ergibt sich für die Untersuchung das Fazit, dass sich die Qualität des ESP 15+ hinsichtlich der Vermittlung von Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein bestätigen lässt. Es wird als ein förderndes Instrumentarium empfunden, das zur Bewusstseinschaffung über diese Lernstrategie beiträgt. Der Anspruch auf den alleinigen Verdienst darüber kann jedoch nicht erhoben werden, vielmehr rundet das ESP 15+ neben den Lehrwerken und dem Schulumfeld den Rahmen des Mehrsprachigkeitskontextes ab.

2.2. 2. Strategie: Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz

Die Beantwortung dieser Frage geht auf die Strategie zurück, sich seiner persönlichen kognitiven und metakognitiven Ressourcen bewusst zu sein, um sie effektiv nützen und verbessern zu können. Somit lassen sich heuristische Fertigkeiten und die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen mit dieser Lernstrategie verbinden, wie bereits in Kapitel 3 dieser Arbeit thematisiert wurde (vergl. Abschnitt A, Kapitel 3.6.).

Die Fragestellung in Relation zum ESP 15+ war darauf ausgerichtet zu eruieren, ob sich die Vermutung bestätigen lässt, dass dieses Instrumentarium dazu beiträgt, Lerner zur Reflexion über ihre persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz anzuregen. Diese Lernstrategie wurde von mir definiert als die Fähigkeit, sich über die persönlichen Stärken und Schwächen bewusst zu sein.

Die Probanden der Lehrergruppe beschreiben diese Strategie mit der Verwendung der Deskriptoren (Checklisten) und den Anregungen über Lerntipps und Lerntechniken im ESP 15+. Ihre Erfahrungsberichte basieren auf der Wahrnehmung, dass die Schüler auf diese Anleitungen und Hilfsmittel gerne zurückgreifen, um ihre persönliche Fremdsprachenkompetenz zu evaluieren. Bei diesem Evaluationsverfahren werden sehr wohl persönliche Stärken und Schwächen erkannt. Die Deskriptoren vermitteln den Lernern die Kompetenz zur Definition von Lernzielen, die sie bereits erreicht haben

bzw. in Zukunft erreichen möchten. Folgerichtig spielt das Wissen über die persönliche Fremdsprachenkompetenz eine wichtige Rolle, um den Lernprozess transparenter wahrzunehmen.

Die eingeholten Informationen über die Lerner fallen im Rahmen dieser Fragestellung etwas vage aus. In einem von den beiden Fällen scheint der Lerner noch nicht in die Situation gekommen zu sein, sich mit Lernschwächen befassen zu müssen. Es konnte nur hypothetisches Vorgehen beschrieben werden: *„Ja, wenn ich merke, wo meine Lernschwäche liegt, dann werde ich das natürlich mehr üben, was wenn ich zum Beispiel jetzt, wenn ich mir beim Schreiben schwer tu, dann werde ich das Schreiben natürlich mehr üben und dann wird das wahrscheinlich auch besser werden“* (Fall A: 1/51-52 / 2/1-2). Über tatsächlich gemachte Lernerfahrungen kann in diesem Fall nicht berichtet werden.

Das zweite Lernerinterview bestätigt hingegen, dass, wenn Lernschwächen wahrgenommen werden, verstärkt geübt wird. Die Aussage lässt darauf schließen, dass die Deskriptoren dazu verhelfen zu eruieren, welche Inhalte noch einer verstärkten Übung bedürfen.

Als Schlussfolgerung für diese Lernstrategie lässt sich sagen, dass die geäußerte Vermutung im Theorieteil über das ESP 15+ - es sei nicht auf Lernschwächen ausgerichtet - an dieser Stelle nur zum Teil belegbar ist. Es konnten im Zusammenhang mit dem ESP 15+ zwar keine konkreten Übungen oder Impulse genannt werden, die sich speziell an Lernschwächen richten. Der Begriff von ‚Lernschwäche‘ wird jedoch von den Probanden sehr wohl mit dafür konzipierten Hilfsmitteln in Verbindung gebracht, wie den Checklisten oder den Anregungen für Lerntipps und Lerntechniken. Trotz Ermangelung an gewonnenen Daten wird das Ergebnis deutlich, dass Schüler ihre Lernschwächen z.B. durch die Arbeit mit den Checklisten erkennen.

2.3. 3. Strategie: Selbstständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen

Diese Fragestellung geht auf die Bildungspolitik des Europarats zurück, die nach dem Demokratieprinzip dem Lerner das Recht auf Selbstbestimmung verleiht. Dies soll u.a. durch Individualisierung im Unterricht und gebotener Transparenz von Lerninhalten

und Lernzielen erreicht werden (vgl. Abschnitt A, Kapitel 2). Dieses Leitziel findet sich im GeR in Form der Lernstrategie wieder, die eigenen Bedürfnisse und Ziele identifizieren zu können (vergl. Kapitel 3.6).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass von den Probanden diese Strategie kongruent zur Umsetzung von Individualisierung im Unterricht aufgefasst wird. Besonders von einer Befragten wird darauf hingewiesen, dass sich die Methodik beim Unterrichten ändern muss, wenn Schüler zum autonomen Lernen geführt werden sollen. Sie können nur Selbstständigkeit entwickeln, wenn ihnen dafür Raum gegeben wird und dazu zählt die flexible Gestaltung der Lerninhalte und Lernziele.

Zur Umsetzung der aktiven Teilnahme und Mitwirkung der Lerner an der Definition von Lerninhalten und Lernzielen, werden unterschiedliche Verfahren genannt:

So beruht eine geschilderte Vorgehensweise auf der Erörterung der Kann-Beschreibungen, die den Lernern Bewusstsein darüber vermitteln, welche inhaltlichen Schwerpunkte sie selbst setzen können, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Auf diesem Wege erkennen sie, dass sich Lerninhalte in ihrer Zusammensetzung flexibel gestalten können. Von einer weiteren Probandin wird erklärt, dass sie dieses Bewusstsein an ihre Schüler vermittelt, indem sie ihnen die Möglichkeit gibt, sich Lerninhalte und Lernziele individuell zu setzen, mit der Zielsetzung, dabei auf erkannte Lernschwächen einzugehen, um sie zu verbessern. Dies geschieht vor allem bei Nachbesprechungen von Schularbeiten, wo den Schülern das Wissen über persönliche Schwächen dazu nützen soll, in Zukunft besonders daran zu arbeiten.

Ebenfalls wie im ersten hier erläuterten Fallbeispiel beschrieben, wird in einer weiteren Stellungnahme zu den Deskriptoren Bezug genommen. Nach der Erfahrungen einer Lehrenden trägt die Arbeit mit den Checklisten dazu bei, das Leitprinzip der Individualisierung im Unterricht einfacher umsetzen zu können. Die Transparenz der Checklisten trägt zum Verständnis der Schüler darüber bei, in welchen Fertigkeiten bzw. Bereichen sie sich weiterentwickeln müssen oder können. Lerninhalte und Lernziele können somit individuell gesetzt werden. Aus dieser Schilderung lässt sich der Schluss ziehen, dass für diese Befragte das Prinzip der Individualisierung gleichzusetzen ist mit dem Bestreben des Lehrenden, auf die persönlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler einzugehen.

Die Anwendung dieser Strategie kann auch eine *Nebenwirkung* hervorrufen – den Ehrgeiz. Als Beispiele werden diesbezüglich Ziele genannt, wie „etwas in der Stunde

besonders gut machen zu wollen“ oder „etwas in der nächsten Stunde einfach besser machen zu wollen“.

Bei der Befragung wird außerdem zum Teil eine Differenzierung zwischen *Jahreslernzielen* und *kleinen Zielen* getroffen. Jahreslernziele werden beschrieben als Zielsetzungen, die vom Lehrenden gesetzt bzw. vorgegeben, jedoch mit den Schülern gemeinsam besprochen werden. Folglich gestaltet sich die Definition der Lernziele als kooperativer Prozess zwischen Lehrendem und Lernern. Dass Schüler völlig selbstständig von sich aus Inhalte darüber definieren, *was* sie in diesem Jahr lernen wollen, wird von einigen Probanden als zu unrealistisch empfunden.

Von einer Befragten werden ambivalente Eindrücke geschildert, die sie in Bezug auf die Selbstständigkeit bei der Definition von Lernzielen gewonnen hat. So kann sie von Schülern berichten, die sich selbst sehr gut Lernziele setzen können, aber auch von Schülern, die das weniger gut können. Sie relativiert ihre Kritik über die zweite Gruppe jedoch mit ihrem Verständnis darüber, jeden Lerner als individuelle Persönlichkeit wahrzunehmen.

Im Rahmen dieser Fragestellung spricht eine Probandin auch die Lerntipps in der Sprachenbiografie an. Sie erzählt, dass den Schülern über den Lerntipps bewusst wird, welche Lernmöglichkeiten sie überhaupt haben und sie lernen auch, diese Arbeitstechniken oder Handlungsmuster miteinander zu vernetzen.

Von einer Lehrenden wird der Prozess skizziert, auf welche Weise sie diese Lernstrategie im Unterricht vermittelt. Sie leitet die Schüler dazu an, über ihr Können in der Fremdsprache zu reflektieren. In der nächsten Phase soll überlegt werden, *was* noch gerne erlernt werden möchte. Diese Probandin beschreibt bei der Vermittlung dieser Strategie ein Drei-Schritte Verfahren: In der ersten Phase werden die Schüler dazu angeleitet, sich über ihr aktuelles Sprachniveau Klarheit zu verschaffen. Anschließend versuchen sie Lerninhalte zu definieren, die sie besonders interessieren und die sie noch lernen möchten. Der dritte und vorläufig letzte Schritt besteht darin zu überprüfen, ob sich aus den definierten Lerninhalten auch realistische Lernziele für das Weiterlernen ableiten lassen. Die eigentlich vierte Aufgabe dieser Methode richtet sich an die Lerner in Form der Bereitschaft, Eigenverantwortung über ihr Lernverhalten zu übernehmen. Das dies tatsächlich geschieht, bestätigte die Probandin: „*Den Schülern ist bewusst, dass wenn sie diese Lernziele erreichen möchten, sie ihr Lernverhalten dementsprechend organisieren und planen müssen*“.

Im Rahmen dieser Fragestellung kommt es außerdem zur Hervorhebung des positiven Effekts des Portfolios, den es zur Vermittlung von Fachbegriffen hat. Seit der Arbeit mit dem ESP 15+ handelt es sich für die Schüler bei dem Begriff ‚Lernziel‘ um einen Ausdruck, der für sie in ihrem Lernprozess eine Bedeutung einnimmt.

An letzter Stelle möchte ich hier noch auf das Fallbeispiel mit wenig Portfolioerfahrung eingehen. Die Probandin kann zu dieser Frage noch keine Auskunft geben, mit der Begründung, dass erst ein Vergleich zu früher angestellt werden müsste, um diese Frage beantworten zu können, aber dafür war der Zeitraum der Portfolioarbeit noch zu kurz. Sie äußert jedoch die Vermutung, dass es den Schülern nach einem gewissen Zeitraum mit der Portfolioarbeit leichter fallen würde zu artikulieren, was sie gerne können möchten.

Von den Lernern wird die Definition von Lernzielen und Lerninhalten mit den Beschreibungen von Lerntypen im ESP 15+ in Zusammenhang gebracht. Sie zeigen Sicherheit in dem Punkt, sich darüber informiert zu fühlen, welche Lernmethoden für sie am besten geeignet sind. Dieses Bewusstsein konnte anhand der im ESP 15+ gebotenen Informationen über die verschiedenen Lerntypen und Lernmethoden erworben werden. In ihren Berichten sprechen sie von der Wahrnehmung besser zu erkennen, wie sie für sich am besten lernen können und wie sie das Gelernte am besten nachhaltig im Gedächtnis speichern können.

Um hier nun auf zusammenfassende Ergebnisse zu verweisen lässt sich Folgendes aufzeigen: In Bezug auf diese Fragestellung wurde von den Probanden das didaktische Prinzip der Individualisierung betont. Es handelt sich um eine Unterrichtsform, die für diese untersuchte Gruppe ein Leitziel darstellt. Gerade im Bereich der Lernziele kann dieser Ansatz gefördert werden. Schüler werden als individuell verschiedene Persönlichkeiten wahrgenommen, die auch beim Sprachenlernen unterschiedliche Stärken und Schwächen aufweisen. Autonomes Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang, den Schülern Raum zur Definition von Lernzielen zu geben, die sich an ihren persönlichen Bedürfnissen orientieren. Die Arbeit mit den Checklisten in der Sprachenbiografie des Portfolios wurde außerdem für wichtig erachtet – sie bieten Transparenz und Unterstützung bei der Definition von Lernzielen.

2.4. 4. Strategie: Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen

Die Untersuchung dieser Lernstrategie führte zu einer Ermangelung an gewonnenen Daten. Es scheint, dass diese Strategie im ESP 15+ zwar in Form des handlungsorientierten Ansatzes vertreten ist, tatsächlich weist es jedoch keine expliziten Übungen auf, die das *Warum* des Übens der Fertigkeiten in der Fremdsprache begründen würden. Auf dieses Bewusstsein muss ausdrücklich von der Lehrperson hingewiesen werden.

Somit lässt sich im Kontext dieser Lernstrategie nur auf zwei aussagekräftige Ergebnisse verweisen. Im ersten Fall wird berichtet, dass die Checklisten dazu beitragen den Schülern den Zweck von Aufgabenstellungen zu vermitteln. Die Checklisten führen ihnen vor Augen, *was* mit ihnen gemacht wird und *warum* sie das eigentlich tun.

Eine weitere Probandin erzählt, dass sie früher die Dossierarbeit als Einstieg in das ESP 15+ gewählt hatte. Mittlerweile wird von ihr eine Methode mittels Impulsfragen bevorzugt, d.h. sie lässt die Schüler Erfahrungen oder Vermutungen darüber formulieren, wofür sie Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen überhaupt brauchen. Bei dieser Arbeitsmethode handelt es sich um ein schrittartiges Heranführen zur Arbeit mit den Deskriptoren und den fünf Fertigkeiten in einer Fremdsprache.

Welchen Zugang die befragten Lerner zur Beantwortung dieser Frage gefunden haben, lässt sich mittels der folgenden Interviewausschnitte darstellen: Der Zweck einer Lernaufgabe besteht für sie darin, persönliche Lernschwächen zu erkennen. Es wird außerdem von ihnen darauf hingewiesen, dass das Wissen über die Lerntypen dabei für sie eine Rolle spielt: „...*Bei mir sind eigentlich alle drei Lerntypen rausgekommen, d.h. ich kann eigentlich alles anwenden oder am besten merke ich mir etwas wenn ich alle drei anwende, ...*“.

Von Lerner A wird erneut nur eine hypothetische Aussage zu dieser Frage getätigt, da bisher noch keine Lernschwächen bewusst wahrgenommen wurden: „... *wenn ich jetzt zum Beispiel wissen würde, ich bin im Hören nicht so gut, ja, dann könnte ich, ja, irgendwie schauen, dass ich im Hören besser werden würde und würde mir mehr Sachen anhören*“.

Die Auskunft des zweiten Lerners nimmt Bezug auf eine konkrete Lernerfahrung, nämlich dass es bei einer Videovorführung als schwierig empfunden worden war, sich dabei gleichzeitig wichtige Notizen darüber zu machen. Die Erzählung dieses

Erfahrungsberichtes steht jedoch außerhalb des ESP 15+, denn sie bezieht sich auf ein Beispiel, das nicht aus dem Portfolio stammt. Demnach kann dieses Ergebnis nicht für diese Studie gewertet werden.

2.5. 5. Strategie: Selbstorganisation und Eigenverantwortung

Die Lernstrategie von Eigenverantwortung und Selbststeuerung geht, wie in dieser Arbeit bereits aufgezeigt, auch auf Holec (1997) zurück (vgl. Abschnitt A, Kapitel 2.1.). Nach dem GeR definiert, bedeutet diese Lernstrategie die Fähigkeit, vorhandene Materialien für das selbstständige Lernen zu nutzen, und Materialien für das selbstverantwortliche Lernen zu organisieren und zu nutzen (vgl. Europarat 2001:62 / vgl. Abschnitt A, Kapitel 3.6.).

Bei der Erhebung dieser Lernstrategie gingen ertragreiche Ergebnisse hervor.

Von einer Probandin wird ausdrücklich bestätigt, dass ihre Schüler seit der Portfolioarbeit eine höhere Bereitschaft zeigen, Eigenverantwortung über den persönlichen Lernprozess übernehmen zu wollen. Es kam außerdem zur Beobachtung über ein relativ gut entwickeltes selbstorganisiertes Lernverhalten. In diesem speziellen Fallbeispiel hat die Portfolioarbeit zur Bewusstseins-schaffung beigetragen, eine positive Veränderung im Lern(er)verhalten zu bewirken. Die Schüler erkennen, dass sie selbst als Lerner den Lernprozess durch Eigenverantwortung steuern können.

Von einer anderen Lehrenden wird die persönliche Vermittlungsmethode zur Sprache gebracht: Nach Schularbeiten pflegt sie Lehrer-Schülergespräche zu führen, die sich mit der Reflektion über das erreichte Ergebnis befassen. Die Schüler erhalten den Arbeitsauftrag, ihren investierten Lernaufwand mit dem erreichten Ergebnis in Relation zu stellen. Diese Analyse über investierte Lernzeit gemessen am Lernerfolg macht ihnen ihren Anteil an Eigenverantwortung über ihr Lernverhalten bewusst, die sie dann auch oftmals bereit sind anzunehmen.

Für eine weitere Befragte zeigen sich bei der Beobachtung dieser Lernstrategie Diskrepanzen auf: Nicht allen Schülern kann dieses Bewusstsein erfolgreich vermittelt werden. Dennoch gibt es eine Gruppe, wo sich erste Erfolge abzeichnen, die von dieser Lehrenden wie folgt beschrieben werden: Jene Schüler arbeiten selbstständig an ihren Schwächen und machen freiwillige Zusatzübungen, sie beginnen ihr Lernen auch

eigenständig zu organisieren, indem sie überlegen, wie viel sie schaffen werden. Diese Probandin merkt im Rahmen dieses Gesprächs aber auch an, dass ein ganz selbstständiges Organisieren des Lernprozesses für die meisten Schüler nicht vorstellbar ist, vielmehr braucht es die Begleitung durch die Lehrperson, die Hilfestellung und Unterstützung bietet. Diese Befragte verweist vor allem auf die vom ESP 15+ gebotene Transparenz, die sich positiv auf den Lernprozess und die Entwicklung der Eigenverantwortung auswirkt. Die Schüler erkennen auf diese Weise, wer welchen Anteil am Lernfortschritt hat und es wird ihnen bewusst, dass sie das Lernen nicht nur auf die Lehrperson konzentrieren dürfen, sondern dass sehr viel Eigenverantwortung bei ihnen selbst liegt.

In einem weiteren Fall kann auf diese Fragestellung keine Rückmeldung gegeben werden, mit der Begründung, dass es sich beim ESP 15+ um ein persönliches Instrumentarium handelt und somit dieses Schülerverhalten als nicht tatsächlich belegbar gilt. Beobachtet wird jedoch, dass sich ein Teil der Schüler mit sehr viel Hingabe der Portfolioarbeit widmet. Das betrifft vor allem den Dossierteil und das Arbeiten mit den Checklisten. Die Deskriptoren werden zur Überprüfung von Kompetenzen verwendet, die z.B. in Form einer schriftlichen Prüfung abgefragt werden. Demnach lässt sich an dieser Stelle die Intention des ESP 15+ bestätigen, Schüler zum selbstorganisierten Lernen führen zu wollen. Empirisch lässt sich dies nach Meinung dieser Befragten jedoch nur schwer belegen.

Eine Entwicklung, die sich seit der Portfolioarbeit abzeichnet, bezieht sich auf die aktive Mitarbeit der Schüler. So schildert eine Probandin, dass sich die Schüler seit der Arbeit mit dem ESP 15+ verstärkt in das Unterrichtsgeschehen einbringen. Begründet wird dieses Verhalten mit der Anwendung von Lernstrategien, die die Schüler vom ESP 15+ vermittelt bekommen haben.

In Bezug auf diese Lernstrategie wird außerdem ein konkreter Problembereich zur Sprache gebracht, der sich auf das Zeitmanagement der Schüler bezieht. So berichtet eine Probandin, dass es Schülern schwer fällt, den Lernprozess eigenständig zu planen. Oftmals ist die Unterstützung der Lehrperson erforderlich, und durch die Arbeit mit dem ESP 15+ wird den Schüler wesentlich schneller bewusst, dass der Zeitfaktor für sie ein Problem beim Lernen darstellt, und sie Schwierigkeiten haben ihr Lernen zu planen. Dies hat z.B. Auswirkungen auf das Einhalten von Terminen. In diesem Zusammenhang ist diese Lehrende davon überzeugt, seit der Portfolioarbeit ein Umdenken bei den Schülern registriert zu haben. Die von ihnen verwendete

Lösungsstrategie besteht darin, sich nun die Mühe zu machen einen Zeitplan aufzustellen, denn sie haben erkannt, dass, wenn sie sich bessern wollen, sie das auch machen müssen.

Weiters kommt die Rückmeldung, dass das ESP 15+ nicht von allen Schülern positiv angenommen wird. Einige Schüler empfinden die Arbeit mit dem ESP 15+ als Mehrarbeit im Sinne von Reflexion, von Überlegung, denn sie haben erkannt, dass nur mechanisches Auswendiglernen für die Arbeit mit diesem Instrumentarium nicht ausreicht. Das Portfolio stellt für sie mehr Arbeit dar, die sie nicht leisten möchten. Vielleicht lässt sich an dieser Stelle auch anmerken, dass es für die Schüler tatsächlich zu einem gewissen Maß an Überforderung kommen kann, wenn das Sprachenportfolio in mehreren Unterrichtsgegenständen verwendet wird. Auch wenn die fächerübergreifende Arbeit eine Zielsetzung des Portfolios ist, so lässt sich vermutlich an diesem Aspekt eine höhere Arbeitsintensität sowohl für die Lehrenden als auch für die Lerner nicht ganz verleugnen. Das Gefühl des Mehraufwands bzw. der Überforderung lässt sich in diesen Fällen nur schwer von der Hand weisen. Trotzdem bin ich persönlich der Auffassung, dass sich diese Überforderung vermeiden lässt, wenn die Kommunikation und die Kooperation unter den Lehrenden funktioniert. Die Portfolioarbeit sollte sich so gestalten, dass der *Mehraufwand* als eine positive Entwicklung empfunden wird, denn die Ergebnisse in dieser Studie zeigen, dass es sich dabei um eine Investition handelt, die sich schlussendlich positiv auf den Lernerfolg auswirken wird.

Bei denen in dieser Studie untersuchten Fällen lässt sich weiters die Parallele ausmachen, dass das ESP 15+ meist bei jenen Schülern einen guten Anklang findet, die eine hohe Lernmotivation aufweisen. Diese Schüler sind motiviert mit dem Portfolio zu arbeiten und scheinen zu erkennen, dass es einen Wert für sie selbst hat.

Im Kontext dieser Fragestellung wird von den befragten Lehrenden auch auf ihre eigene Rolle als Lehrende eingegangen. Trotz des Bewusstseins, den Schülern mehr Eigenverantwortung übertragen zu wollen, wird immer wieder der (unbewusste) Wunsch verspürt, den Schülern Arbeitsaufträge genau vorzugeben zu wollen. Auf diese Weise erkennen die Lehrenden auch die Notwendigkeit, sich von ihren traditionellen Unterrichtskonzepten bzw. Methoden verstärkt distanzieren zu müssen, wenn sie die

Ziele der Selbstorganisation und Eigenverantwortung in ihrem Unterricht tatsächlich erreichen möchten.

Die Lernerinterviews geben zwei sehr ambivalente Perspektiven wieder. Die Aussage von Lerner A zeigt vom Bewusstsein, den Wert des Lernens für sich selbst erkannt zu haben. Er hat sich über die im ESP 15+ angebotenen Informationen über Lerntipps informiert und weiß, wie er selbst am besten lernen kann. Das Lernen basiert in diesem Fall auf einer intrinsisch gesteuerten Motivation. Dieser Lerner fühlt sich für sein eigenes Lernen auch selbst verantwortlich.

Hingegen kommen bei der Stellungnahme von Lerner B Zweifel zum Vorschein. Der Begriff von ‚Eigenverantwortung‘ löst keine tiefgründigen Assoziationen aus und es folgt ein freiwilliges Eingeständnis, dass mit dem Portfolio nur im Unterricht gearbeitet wird. Ein über den Unterricht hinausgehendes persönliches Interesse für das ESP 15+ kann in dieser Stellungnahme nicht nachgewiesen werden. Dieser Lerner fühlt sich nicht dazu motiviert, auch außerhalb der Schule, also zu Hause, damit arbeiten zu wollen.

Die Ergebnisdarstellung im Bereich dieser Lernstrategie lässt sich an dieser Stelle folgendermaßen zusammenfassen: Mehrheitlich bestätigen die Befragten das Eintreten einer Bewusstseinsveränderung beim Verständnis für das eigenverantwortliche und selbstständige Arbeiten. Das ESP 15+ wird als geeignet empfunden, Schülern das Bewusstsein über Eigenverantwortung zu vermitteln. Eigenverantwortung wird durch die Portfolioarbeit auf jeden Fall geübt, teilweise von den Schülern auch übernommen. Seit der Portfolioarbeit nehmen sich einige Schüler in ihrer Rolle als Lerner auf eine andere Weise wahr: Sie erkennen den hohen Anteil an ihrer persönlichen Leistung, der für erzielte Lernerfolge ausschlaggebend ist.

2.6. 6. Strategie: Handlungsorientierter und interkultureller Ansatz

Bereits im Zusammenhang zum autonomen Lernen wurde der handlungsorientierte Ansatz in dieser Arbeit diskutiert. Als für diese Studie besonders relevant betrachtet wird Little (1991), von dem eine Trennung zwischen dem Lernen im schulischen Kontext und dem Erfahrungslernen getroffen wurde (vgl. Abschnitt A, Kapitel 2.1.). Dieser Grundsatz fand im Bestreben des ESP 15+, dem Lerner Raum zur

Dokumentation von sprachlichen und interkulturellen Lernerfahrungen zu geben, seine Fortsetzung (vgl. z.B. Abschnitt A, Kapitel 3.5).

Bei der Befragung über den handlungsorientierten und interkulturellen Ansatz im ESP 15+ werden unterschiedliche Standpunkte der Probanden vertreten. Grundsätzlich zeigt sich Einigkeit in der Auffassung, das ESP 15+ als ein Instrumentarium zu betrachten, das zur Förderung des interkulturellen Bewusstseins beiträgt. Einige Probanden grenzen diesen Verdienst mit dem Nebenargument ein, dass sich das positive Bewusstsein über andere Kulturen nicht ausschließlich auf das ESP 15+ zurückführen lässt. Die Ergebnisse im Detail dargestellt, ergeben folgendes Bild:

Von einer Befragten wird ganz klar die Meinung geäußert, dass der interkulturelle Teil des ESP 15+ die ganz große Stärke dieses Instrumentariums ist. Es bezieht sich auf alle Sprachen, nicht nur ausschließlich auf die englische oder die romanischen Sprachen und in dieser Form kann dem Thema der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität offen und vielfältig in- und außerhalb der Schule begegnet werden.

Aus der Schilderung einer anderen Probandin geht hervor, dass die Schüler durch die Arbeit mit dem ESP 15+ nicht nur mehr Toleranz gegenüber anderen Sprachen entwickeln, sondern die Auseinandersetzung mit der eigenen und der Kultur von anderen dazu beiträgt, dass sich bei vielen auch ein positives Bewusstsein für die eigene Muttersprache entwickelt.

Von einer Lehrenden wird der Stellenwert der Interkulturalität im ESP 15+ ebenfalls bekräftigt. Die Schüler erkennen durch die Auseinandersetzung mit den interkulturellen Beschreibungen im Portfolio die Unterschiede zwischen den Kulturen in der Gestik, in der Mimik, in der Ausdrucksweise, in der Werbung und in vielen anderen Bereichen.

Bei den nächsten Stellungnahmen werden positive Erfahrungen zwar bestätigt, jedoch auch Zweifel am alleinigen Verdienst des ESP 15+ gehegt, zum positiven Bewusstsein über andere Sprachen und Kulturen beizutragen:

So wird in einem Fallbeispiel beschrieben, dass die Schüler eine positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen entwickelt haben. Die Probandin fügt jedoch den Einwand hinzu, diese Entwicklung bei den Schülern nicht nur dem Portfolio zuschreiben zu wollen.

Eine weitere Befragte hebt ebenfalls die sehr positiv ausgerichtete Einstellung der Schüler gegenüber anderen Kulturen hervor. Aber auch sie relativiert den Stellenwert ihrer Aussage mit dem Argument, dass dieses Bewusstsein zum multikulturellen

Verständnis bereits vom modernen Sprachunterricht angeregt wird. Das interkulturelle Bewusstsein wird durch das ESP 15+ zwar unterstützt, bzw. noch weiter gefördert, aber es geht nicht ausschließlich auf das ESP 15+ zurück.

Eine Probandin dieser Befragung bringt ganz explizit das Argument der empirischen Nachweisbarkeit zur Sprache. Es ließe sich schwer eruieren, ob sich die positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen aufgrund der Methodik des ESP 15+ entwickelt.

Die Probandin mit noch wenig Portfolioerfahrung kann auch hierzu noch keine genauen Angaben liefern. Sie vermutet jedoch, dass das Portfolio für Lernende sozusagen eine kleine Schatzkiste ist, wo man sehr viele Anregungen findet, wenn man interkulturell tätig sein möchte.

In Bezug auf den handlungsorientierten Ansatz im ESP 15+ werden folgende Stellungnahmen bezogen. Von einer Probandin lässt sich bestätigen, dass die Schüler seit der Portfolioarbeit auch bereit sind, sich auch außerhalb des Unterrichts mit der Sprache zu beschäftigen. Das Lernen ist nicht nur mehr auf Schule, Schularbeiten und Noten bezogen, sondern die meisten haben seine lebensbegleitende Funktion erkannt. Bei der Diskussion dieser Lernstrategie muss von vornherein eine Differenzierung beim Motivationsfaktor getroffen werden. Viele Schüler verwenden die Sprache gerne außerhalb der Schule, doch es gibt auch andere, die sich grundsätzlich nicht so sehr für z.B. Französisch oder Italienisch interessieren. Diese Schüler zeigen keine besonders hohe Motivation, sich Gelegenheiten zu suchen, um ihre Sprachkenntnisse auch außerhalb der Schule zu verwenden. Trotz allem hat, wie in diesem hier beschriebenen Fallbeispiel, die Probandin den Eindruck, dass auch jenen Schülern bewusst ist, dass sie auf diese Weise ihre Sprachkompetenz erhöhen könnten. Es gelang ihr außerdem, den Schülern das Bewusstsein zur Auslagerung von Lerninhalten zu vermitteln, d.h. dass sie selbst fallweise auch in der Fremdsprache fernsehen oder Radio hören sollten oder wenn sie in der Straßenbahn unterwegs sind aufpassen und aktiv zuhören oder schauen, wo jemand z.B. Italienisch spricht.

In einem anderen Gespräch kommt es zur Schilderung von mehr Selbstvertrauen der Schüler, das ihr Sprachniveau gestärkt hat. Die Schüler haben erkannt, dass das Niveau, auf dem sie sich zur Zeit befinden, eine Stufe in ihrer persönlichen Entwicklung beim Fremdsprachenlernen darstellt und aus diesem Bewusstsein heraus stellen sie an sich selbst nicht mehr den Anspruch auf Perfektionismus. Folglich zeigen sie weniger

Hemmungen, ihre Sprachkenntnisse auch außerhalb der Schule anwenden zu wollen. Ein interessanter Punkt wird in einem Interview angesprochen, der sich auf die Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes bezieht. Die Probandin äußert Bedenken, dass viele Schüler für dieses Bewusstsein noch zu jung sind. Die Erfahrungen dieser Lehrenden beschränken sich auf die Altersgruppe der Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen.

Von einer anderen Befragten kann nicht genau bestätigt werden, ob Schüler ihre Sprachkenntnisse tatsächlich außerhalb der Schule anwenden und sich selbstständig dazu Gelegenheiten suchen. Sie selbst als Lehrende hat den Wert des ESP 15+ erkannt, den es zur Vermittlung dieser Kompetenz sicherlich hat. Sie sieht sich jedoch nicht in der Lage bestätigen zu können, dass dieser Funke tatsächlich auf die Schüler übergelassen ist. Sie als Lehrende hat immer angenommen, dass es den Schülern ohnehin klar ist, dass sie die Sprache in der Schule lernen, um sie auch außerhalb dieser Institution anzuwenden. Doch sie gesteht ein, ein sehr starkes Ladendenken zu registrieren. Sie beschreibt dies durch die Einstellung der Schüler, dass das Englisch in der Schule nichts mit der Musik auf MTV zu tun hat. Dennoch gesteht sie dem ESP 15+ an diesem Punkt zu, gerade dieses Ladendenken aufzureißen, nämlich dass das in der Schule erworbenen Wissen mit Bereichen auch außerhalb der Schule vernetzt werden kann.

Das Resümee über diese Lernstrategie setzt sich somit aus divergierenden Ansichten zusammen. Während das ESP 15+ von einigen Befragten als die ganz große Stärke zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz empfunden wird, stellt es für andere nicht mehr als einen weiteren Anreiz dar, um die Thematik der Interkulturalität im Unterricht noch zusätzlich zu stärken und zu fördern.

In Bezug auf den handlungsorientierten Ansatz zeigen sich ebenso Ambivalenzen. So wird erneut die Problematik der empirischen Erfassung dieser Strategie zur Sprache gebracht. Ich möchte an dieser Stelle jedoch anmerken, dass das ESP 15+ darauf ausgerichtet ist, Erfahrungen dieser Art zu dokumentieren, die in den Dossier abgelegt werden können. Weiters äußerten sich die Probanden hinsichtlich des handlungsorientierten Ansatzes positiv: Das Sprachenlernen wird von den Lernern als eine Aktivität beschrieben, die sich nicht nur auf die Schule und auf Noten bezieht, sondern die einen Wert für sie selbst als Lerner hat. Sie entwickeln ein positives Selbstvertrauen über das persönliche Fremdsprachenniveau, denn es ist ihnen bewusst,

dass es sich beim Sprachenlernen um einen Entwicklungsprozess handelt und sie sich im Moment z.B. auf einem bestimmten Niveau befinden. Dieses Wissen verleiht ihnen (Selbst)Sicherheit bei der Sprachanwendung außerhalb der Institution Schule.

2.7. 7. Strategie: Die formative und summative Selbstevaluation

Wie bereits im Verlaufe dieser Arbeit erläutert, besteht ein Grundsatz des ESP 15+ darin, Lernende mit dem Prinzip des autonomen Lernens und der Selbstevaluation von Sprachkompetenzen vertraut zu machen (vgl. Aschnitt A, Kapitel 3.5.).

Aus den erhobenen Daten wird deutlich, dass unabhängig voneinander von den Probanden die Empfehlung ausgesprochen wird, diese Lernstrategie schrittweise an die Schüler zu vermitteln. Sie alle haben ähnliche Erfahrungen durchlaufen, um zu dieser Auffassung zu gelangen.

In einer Stellungnahme wird berichtet, dass sich die Schüler zunehmend besser selbst evaluieren können, aber es handelt sich dabei um einen Lernprozess, bei dem auch die Unterstützung und Begleitung der Lehrperson notwendig ist.

Eine weitere Probandin berichtet, dass das Lesen und das Anwenden der Checklisten alleine nicht ausreichen, damit sich bei den Schülern das Verständnis für die Selbstevaluation entwickelt. In der Evaluationsphase müssen die Schüler in der Lage sein, die in den Deskriptoren beschriebenen Inhalte ausführen zu können.

Im Rahmen dieser Lernstrategie werden Lernphasen der Schüler beschrieben. Vor allem zu Beginn werden von selbstbewussten Schülern von A1 – C1 alle möglichen Varianten an Referenzniveaus angekreuzt. Dieses Verhalten zeigt noch unzureichendes Wissen über die Evaluationskompetenz. Auch ähnliche Beobachtungen lassen sich schildern: So wurde festgestellt, dass sich die sehr guten Schüler sogar zu kritisch einschätzten und umgekehrt die schwächeren Schüler dazu tendierten, sich zu überschätzen (Fall B: 6/15-15, Fall D: 5/41-47, Fall E: 5/35-37). Die Ergebnisse der Befragung verdeutlichen die Relevanz des Zeitfaktors bei der Vermittlung dieser Strategie. Es muss Zeit investiert werden, damit sich bei den Schülern das Verständnis für die Deskriptoren *entwickeln* kann, d.h. es bedarf der Erörterung der Kann-Beschreibungen für die einzelnen Deskriptoren. Somit kommen wir bei diesem Ergebnis wieder zu der Auffassung zurück, die Selbstevaluation als einen Lernprozess zu betrachten.

Es empfiehlt sich, den Umgang mit den Deskriptoren durch Einbezug von authentischen Unterrichtsmaterialien zu üben, z.B. wenn es darum geht, Radiosendungen zu verstehen, soll auf den handlungsorientierten Ansatz zurückgegriffen werden, indem ein Beispiel im Unterricht vorgebracht wird. Eine anschließende Lernerbefragung über Verständniserfolge oder Schwierigkeiten trägt zur Vermittlung der Selbsteinschätzung bei.

Die von den Lehrenden bezogenen Stellungnahmen betonen die prozessartige Entwicklung dieser Kompetenz. Unterstützend wirken sich auf die Vermittlung ständiges Wiederholen und Üben aus, auf diese Weise erkennen die Schüler die Relevanz dieser Lernstrategie, die sie auch in ihrem Leben nach der Schule einnehmen wird. Die Rolle des Lehrenden wird mit Schlüsselwörtern, wie *Hilfestellung* und *Begleitung* beschrieben.

In zwei Befragungen ließ sich der Faktor des fehlenden Vorwissens der Schüler hinsichtlich dieser Kompetenz belegen. Die Befragten erwarten sich jedoch Verbesserungen durch das Unterstufenportfolio, das an den Schulen in Zukunft verwendet werden wird.

Von der Probandin, die sich noch nicht über einen langen Zeitraum hinweg mit dem ESP 15+ befasst, konnte zu dieser Frage keine Stellungnahme bezogen werden.

Die Aussagen der Lerner haben den Stellenwert der Checklisten bei der Vermittlung und der Anwendung dieser Strategie hervorgehoben. Anhand der Checklisten können sie ihre Fremdsprachenkenntnisse evaluieren und feststellen, in welchen Bereichen sie Stärken und Schwächen aufweisen.

Als Schlussfolgerung für diese Untersuchung lässt sich festhalten, dass sich die Lehrenden bei der Vermittlung dieser Lernstrategie in erster Linie auf die Checklisten stützen, denn sie sind sozusagen das Herz des Portfolios und stellen außerdem durch die Referenzniveaus von A1 – C2 den wichtigen Bezug zum Referenzrahmen dar. Es wird deutlich, dass in den untersuchten Fällen eine große Übereinstimmung darüber besteht, die Selbstevaluation als einen Lernprozess zu beschreiben. Es treten auch Parallelen bezüglich des Zeitfaktors auf. Es handelt sich bei der Vermittlung dieser Lernstrategie um einen Prozess, der einerseits darin besteht, mit den Autoevaluationseinheiten, sprich den Deskriptoren und den Referenzniveaus, vertraut zu machen. Andererseits handelt es

sich auch um einen Lernprozess für die Lernenden, die Selbstevaluation als Teil der Eigenverantwortung über den persönlichen Lernprozess annehmen zu wollen.

3. Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse für die Praxis

Aus dieser Studie ergeben sich Erkenntnisse, die dem ESP 15+ hinsichtlich seines Status als autonomieförderndes Instrumentarium einen interessanten Stellenwert verleihen. In den nächsten Teilkapiteln wird auf diese Erkenntnisse zurückgegriffen, um aus der gewonnenen Datenanalyse Schlüsse für die Unterrichtspraxis zu ziehen.

3.1. Der Implementierungsprozess - Erfahrungen und Anregungen

Durch die Gespräche mit den Probanden bestätigte sich für mich das Problem des Implementierungsprozesses des ESP 15+, auf das ich in der Rolle als Forscherin an dem Punkt gestoßen bin, als es darum ging, Probanden für diese Studie zu finden. Die meisten der in dieser Studie Befragten bezeichnen den Implementierungsprozess des ESP 15+ in den Schulen als eher ‚schleppend‘. Hinsichtlich der Gründe gilt es hier zu differenzieren zwischen Aspekten, die sich auf den Implementierungsprozess an sich beziehen und Faktoren, die mit der Zielgruppe selbst, also den Lehrenden zu tun haben. Die Disseminierung wird über Einführungsveranstaltungen organisiert, die sich an Interessierte und Lehrende richten. Viele, die an Einführungsveranstaltungen teilnehmen, erwarten sich fertige Konzepte über die Portfolioarbeit zu erhalten, die sie dann sofort in ihrem Unterricht umsetzen können. An diesem Punkt tritt das Problem auf, dass es sich beim ESP 15+ um ein Instrumentarium handelt, das in seinem Aufbau komplex ist und es Zeit bedarf, sich mit seinen konzeptionellen Ansätzen vertraut zu machen, um deren Zielsetzungen zu verstehen. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass dem Großteil des Publikums Vorinformationen über das Portfolio fehlen, und es fehlt außerdem am Verständnis über Lernstrategien. Doch gerade für die Arbeit mit dem Sprachenportfolio ist die Bereitwilligkeit, sich mit der Vermittlung von Lernstrategien befassen zu wollen, unbedingt erforderlich. In dieser Arbeit wurde gezeigt, dass sich der Aufbau des ESP 15+ als sehr komplex gestaltet, beinhaltet es in seiner Zielsetzung

nämlich eine Fülle an autonomen Lernstrategien. Mit dieser Komplexität werden die Teilnehmer beim ersten Kontakt mit dem ESP 15+ konfrontiert und als Folge ergeben sich oftmals das Gefühl der Überforderung und Unsicherheit. Die Wirkung, die das Portfolio somit ausübt, lässt sich als eher abschreckend definieren. Eine Verbesserung könnte erreicht werden, indem die Einführungsveranstaltungen dahingehend laufen, dass die Lehrenden fertige Konzepte bekommen, die besser darüber anleiten, wie man an die Portfolioarbeit herangehen kann. Als entscheidende Faktoren beim Erstkontakt mit dem Portfolio resultieren neben der Motivation ebenso die hohe Arbeitsbereitschaft sowie Ausdauer und Interesse seitens der organisatorischen Instanzen als auch der Teilnehmer selbst. Den Teilnehmern muss genügend Zeit zur Verfügung stehen, um die Seminare zu absolvieren, denn es muss wirklich praktisch mit dem ESP 15+ gearbeitet werden, um das elementare Gefühl für Sicherheit und Basiswissen zu gewinnen das dazu motiviert, die eigenen ersten Schritte mit der Portfolioarbeit zu wagen.

Die Implementierungsmaßnahmen müssen so strukturiert sein, dass das Portfolio bei den Lehrenden Interesse hervorruft. Hierzu bietet sich als Initiative an, einen Portfoliotag flächendeckend an den Schulen einzuführen, an dem die Lernenden mit dem Portfolio arbeiten können oder die Portfolios öffentlich präsentiert werden. Auf diesem Wege kann mehr Aufmerksamkeit erlangt werden und neues Interesse von Lehrenden und Lernenden wird geschürt. Es ist anzunehmen, dass die Implementierung des ESP 15+ z.B. auf diese Weise eine Eigendynamik entwickelt. Die für die Zukunft positive Konsequenz aus diesem Prozess ergibt sich in der Form, dass mehr Lehrende und Lernende bereit sind, das Portfolio verwenden zu wollen. Eine andere Maßnahme lässt sich in der Lehrerbildung verankern. Es wäre äußerst hilfreich und als erster großer Fortschritt zu werten, wenn StudentInnen und UnterrichtspraktikantInnen dem Sprachenportfolio im Fachunterricht begegnen würden. Dieser Wunsch bzw. diese Aufgabe richtet sich an Lehrende der Fachdidaktik und an die BetreuungslehrerInnen, die in ihrer Funktion Einfluss auf die Ausbildung der zukünftigen Lehrenden haben. Aus diesem Grund kann auch der Anspruch erhoben werden, dass sowohl Vortragende der Fachdidaktik auf der Universität als auch BetreuungslehrerInnen über die aktuellsten Entwicklungen im Bereich der Didaktik informiert zu sein haben. Es wäre ein elementarer Schritt, dass Studierende und Praktikanten die Portfolioarbeit zumindest beobachten könnten. Es wird nicht verlangt, dass sie das Portfolio von vornherein selbst im Unterricht einsetzen, denn damit ist ein Unterrichtspraktikant sicherlich überfordert, aber es sollte in Anwendung erlebt werden.

An dieser Stelle lässt sich zum Thema der LehrerInnenausbildung überleiten. In dieser Studie wurden zum Teil Probanden befragt, die in diesem Ausbildungsbereich tätig sind, und sie berichteten, dass viele UnterrichtspraktikantInnen und JunglehrerInnen dazu tendieren, eher fehlerorientiert zu arbeiten. Es scheint, dass die Methode des ‚Fehlerzählens‘ ihnen Sicherheit vermittelt. Aus diesen Schilderungen ging die Erkenntnis hervor, dass nicht alle sich in Ausbildung befindenden LehrerInnen Interesse für das ESP 15+ zeigen wenn es ihnen im Rahmen der Fachdidaktik vorgestellt wird.

Die Unterstützung der Schulleitung ist für die Einführung des Sprachenportfolios in einer Schule nicht unbedingt notwendig, wirkt sich jedoch fördernd auf die Akzeptanz dieses Instrumentariums aus und kann bewirken, dass das Kollegium eher bereit ist, die Arbeit mit dem Portfolio mitzutragen. Hier möchte ich auch anmerken, dass das Sprachenportfolio mit der Zielsetzung konzipiert wurde, ein fächerübergreifendes Medium zu sein, das die Zusammenarbeit nicht nur im Fremdsprachenbereich fördern soll, sondern auch andere Fächer, wie z.B. Geschichte, mit der Portfolioarbeit vernetzt werden können. Dies erfordert natürlich eine funktionierende Zusammenarbeit unter Kollegen, und das ESP 15+ muss von den Lehrenden auch akzeptiert werden. Und genau an diesem Punkt der Zusammenarbeit stößt die Akzeptanz des Portfolios auf Widerstände, die sich in mehrere Gründe ausformulieren lassen:

1. Nicht alle Lehrenden interessieren sich für die Portfolioarbeit, weil sie ihre Methode und Erfolge, die sie auch erzielen und als gut befinden, nicht ändern wollen. Es muss auch die Tatsache zugestanden werden, dass das ESP 15+ in seinem Aufbau relativ komplex ist und das Durchführen der Vorarbeiten zur Arbeit mit diesem Instrumentarium relativ aufwendig ist, damit Schüler überhaupt befähigt sind, mit dem Portfolio selbstständig zu arbeiten. Somit gibt es eine Gruppe von Lehrern, die sich vor dem Arbeitsaufwand scheuen.
2. Ein anderer Grund liegt darin verwurzelt, dass nicht alle Lehrenden ausreichend darüber informiert sind, wie sie das ESP 15+ im Unterricht anwenden können, da ihnen auch der GeR nicht genügend vertraut ist, sie sich aber scheuen, dies zuzugeben.
3. Eine weitere Ursache für eine mäßige Motivation, das ESP 15+ in den Unterricht einzuführen ist die Befürchtung, dass, wenn im Unterricht das Ziel des autonomen Lernens verfolgt wird, dies zu einem Kontrollverlust des Lehrenden führt. In

vielen Lehrerfortbildungen wird das Rollenverständnis des Lehrenden thematisiert, mit der Zielsetzung, Impulse für mehr Individualisierung und Lernerautonomie zu bieten und unter den Lehrenden das Bewusstsein schaffen, dass sie ihre Funktion beim Unterrichten verstärkt darin sehen sollten, ein begleitender Lerncoach zu sein und den Lehr- und Lernprozess auf weniger Instruktionen aufzubauen. Die Bereitschaft, die Rolle des Lerncoachs anzunehmen und die Rolle des „Fädenziehers“ oder des Entertainers aufzugeben, erfordert ein Umdenken in den Köpfen. Die Schüler im Unterricht selbstständig arbeiten zu lassen, kann vor allem zu Beginn für die Lehrenden eine Überwindung sein. Auch wenn das Bewusstsein darüber besteht, viel Zeit in die Vorbereitung der Arbeitsaufträge investiert zu haben, so fühlen sich manche Lehrer unwohl, wenn die Schüler im Unterricht mit diesen Arbeitsaufträgen beschäftigt sind und sie selbst als Lehrender im Hintergrund stehen, mit dem Gefühl ‚nicht zu arbeiten‘. Aber besonders hier muss festgehalten werden, dass im Unterricht auch sehr viel passiert, auch wenn die Lehrperson nicht die Instruktionen gibt.

4. Es kann auch auf ein bestehendes Generationsproblem verwiesen werden. So sollte nicht unerwähnt bleiben, dass ein Teil der Lehrer aus einer Generation stammt, die mit autonomem Lernen überhaupt nie vertraut gemacht wurde und in diese Richtung nicht ausgebildet wurde. Ein Teil dieser angesprochenen Gruppe kann mit Themen wie Lernerautonomie oder Individualisierung oder lernerzentriertem Unterricht nicht viel anfangen. Man müsste auch bei dieser Lehrergruppe ansetzen, um deren Verständnis von einem modernen Fremdsprachenunterricht zu verändern, um ihnen zu zeigen, dass sich in der Didaktik sehr viel geändert hat.
5. Unter den Lehrenden muss das „Einzelkämpfertum“ überwunden werden, an dem oftmals Innovationen scheitern, die zur Entwicklung eines modernen Unterrichts beitragen könnten.
6. Die Zusammenarbeit unter den Lehrern verläuft nicht immer positiv. Und dies erschwert eine fächerübergreifende Arbeit mit dem ESP 15+.

Die Erkenntnis, die sich aus dieser Liste an Gründen ableiten lässt, ist die Tatsache, dass, wenn sich die Lehrenden nicht im ESP *sehen*, dieses Instrumentarium im Unterricht nicht funktionieren kann. Das Sprachenportfolio muss für die Lehrenden und Lerner mehr sein als nur ein „Steckenpferd, auf dem gerade geritten wird“ – das

Verständnis für seine Zielsetzungen muss gegeben sein, wenn es beim Lehren und Lernen unterstützend wirken soll.

3.2. Die Portfolioeinführung in den Unterricht

Das ESP 15+ eröffnet unterschiedliche Zugangsweisen zur Vermittlung von lernautonomen Strategien. Diese Möglichkeit an vielfältigen Einführungs- und Arbeitsmethoden zieht die Konsequenz nach sich, dass auch das Netz von Erfahrungsberichten sehr dicht ist. Ich möchte daher an dieser Stelle Inhalte zusammenfassen, die im Rahmen dieser Studie zur Sprache gekommen sind und die sich als wertvolle Informationen für die Unterrichtspraxis erweisen.

Oftmals stürzen sich Lehrende auf die Arbeit mit dem Dossier und die anderen Teile des ESP 15+ erfahren weniger Beachtung. Dennoch ist die Erkenntnis wesentlich, dass die Arbeit allein mit dem Dossier nicht ausreicht, um den Lernern den Wert des Portfolios zu vermitteln. Die Dossierarbeit erhält natürlich ihre Berechtigung, aber wenn das Ziel erreicht werden möchte, die Lernenden zu mehr Autonomie zu führen, muss mit allen Teilen des ESP 15+ gearbeitet werden. Nur so werden die Lerner im Endeffekt in der Lage sein, sich selbst richtig einzuschätzen, über Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein zu verfügen und sich befähigt fühlen, die persönliche Fremdsprachenkompetenz zu definieren. Das ESP 15+ ist dazu gedacht, dass die Lernenden alleine damit arbeiten können, d.h. ihre Sprachkenntnisse und Erfahrungen dokumentieren und selbst erstellte Arbeiten in der Fremdsprache sammeln. Doch ohne Vorbereitung ist es für die Lernenden nicht möglich, sich z.B. selbst einzuschätzen. Die Hürden, die dabei vorgegeben sind und die es zu überwinden gilt, lassen sich in die drei Punkte untergliedern:

- Die Lernenden sind nicht daran gewöhnt selbstständig zu arbeiten.
- Die Lernenden können nicht mit den Checklisten umgehen.
- Die Lernenden sind nicht mit den unterschiedlichen Sprachniveaus vertraut und können demnach ihre Sprachkenntnisse nicht selbst evaluieren.

Diese drei soeben genannten Bereiche können nur überwunden werden, wenn sie eine profunde Vorbereitung durch den Lehrenden erfahren. Die Bedenken, dass die

Portfolioarbeit dadurch sehr zeitintensiv ist und es Unterrichtszeit stiehlt, können von der Hand gewiesen werden, denn sie lassen sich mit dem Gegenargument widerlegen, dass dem Lehrenden die Unterrichtszeit immer erhalten bleibt. Es muss jedoch die Methodik umgestellt werden, wenn man die Schüler dahingehend befähigen möchte, dass sie z.B. selbstständig in der Lage sind, sich einzuschätzen, andere einzuschätzen und sie auch wissen, auf welcher Niveaustufe sie sich befinden.

Als Einstiegsmethode in die Portfolioarbeit können unterschiedliche Wege gewählt werden. Zum einen kann mit der Sprachlernbiografie begonnen werden, um über die Sprachlerngeschichten der Schüler das Mehrsprachigkeitsbewusstsein zu fördern. Neben dieser Variante besteht auch die Möglichkeit, nach der Vorarbeit mit den Autoevaluationseinheiten der Checklisten zu beginnen. Eine dritte Möglichkeit ist der Einstieg über den Dossier, der sich v.a. nach einer Unterbrechungsphase mit der Portfolioarbeit als vorteilhaft erwiesen hat. Die gesammelten Arbeiten werden in Bezug auf ihren Lerninhalt thematisiert und der Wiederaufnahme des Portfolio verläuft über Wertschätzung, Freude und Stolz über die selbst erstellten Werke.

Eine weitere Einführungsmethode knüpft an die Lerntipps an, anschließend kann z.B. mit dem interkulturellen Teil gearbeitet werden. Erst wenn diese Strategien gefestigt sind, wird zur Arbeit mit den Checklisten übergeleitet.

Die Lernenden können auch über die Definition von Lernzielen an die Portfolioarbeit heranführen. Bei dieser Methode findet in der ersten Phase eine Reflexion darüber statt, auf welcher Stufe sich die Lernenden in ihrem Sprachlernprozess im Moment befinden und aus dieser Erkenntnis heraus sollen Ziele zur weiteren Entwicklung des Sprachlernens definiert werden. Im darauf folgenden Schritt kommt es zur Auseinandersetzung mit den Fertigkeiten in der Fremdsprache, indem ihre Zielsetzungen hinterfragt werden, z.B. wofür man das Hören oder das Sprechen braucht, etc. Es soll das Bewusstsein an die Lerner vermittelt werden, *wofür* die Fertigkeiten in der Fremdsprache notwendig sind, *wie* sie im Unterricht geübt werden und *was* die Lernenden tun können, um sie auch außerhalb der Schule anzuwenden. Dieser Zugang erfolgt somit sehr pragmatisch, was besonders den handlungsorientierten Ansatz im Unterricht fördert. Die Arbeitsmethode der Portfolioarbeit kann auch sehr persönlich gestaltet werden, indem der erste Arbeitsauftrag darin besteht, vorne den Namen einzutragen und sich mit der persönlichen Sprachlernbiografie zu beschäftigen.

Auch die Konfrontation mit der Sprachlernbewusstheit wurde als positive Einführungsmethode beschrieben, besonders in Hinblick auf Schüler mit

Migrationshintergrund. Sie können dabei in den Sprachenportraits vermerken, woher sie kommen oder woher ihre Familien stammen. Auf diese Weise fühlen sie sich häufig dazu veranlasst, über ihre Heimat oder die Heimat ihrer Eltern erzählen zu können, dies kann auch zu einer spontan einsetzenden interkulturellen Kommunikation führen.

3.3. Kritische Würdigung über die gewonnenen Ergebnisse

In Abschnitt C, Kapitel 1.2. bin ich bereits auf die Zielsetzungen der hier untersuchten Probanden eingegangen, die sie sich bei Beginn der Portfolioarbeit setzten. Ich werde sie an dieser Stelle erneut aufgreifen, um anschließend zu kommentieren, ob sich ihre Erwartungen und Ziele erfüllt haben. Die Ziele der ESP-Lehrenden lassen sich wie folgt definieren:

1. Lernerautonomie
2. Eigenverantwortung der Schüler fördern
3. Eine Höhere Transparenz bei der Notengebung
4. Selbstständiges Lernen der Schüler fördern
5. Die Reflektion über den Lernprozess anregen

Aus den Rückmeldungen geht hervor, dass das Portfolio als ein sehr umfangreiches Instrumentarium betrachtet wird, und das daraus teilweise nur mit gewissen Teilen gearbeitet wird, die für den Unterricht genützt werden. Somit muss von den Lehrenden auch davon ausgegangen werden, dass es von den Schülern im Privatbereich genutzt und selbstständig damit weiter gearbeitet wird. Doch gerade an dieser Zielsetzung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler werden Zweifel geäußert. Es wird jedoch schon als Erfolg gewertet, wenn der Wert des Portfolios von zumindest einigen Schülern erkannt wird: *„Auf der anderen Seite, wenn es zwei oder drei von dreißig nutzen, dann ist das schon ein Erfolg“* (Fall A: 8/7-8).

Bedenken werden auch geäußert, ob die im Gespräch beschriebenen positiven Eindrücke und Erfahrungen tatsächlich messbar sind: *„Ja, aber es ist wieder...wie soll ich Arbeitshaltung messen, o.k.? Es ist nicht messbar. Soziale Kompetenzen sind nicht messbar, ja. Auch Motivation kann ich nicht wirklich messen“* (Fall B: 10/39-42).

Eine Befragte äußert bei der Erreichung der Ziele noch Unzufriedenheit, lässt aber durchklingen, dass sie sehr wohl eine Verbesserung wahrnimmt, die zu einer positiven Entwicklung hinsichtlich der erwarteten Zielsetzungen beiträgt: *„Ich würde sagen, ich habe die Ziele nicht erreicht, aber es wird immer, es wird besser. Ich meine, ich setzte es ein und ich merke eine Veränderung, ich merke eine Verbesserung, ich würde lange nicht sagen, das Ziel ist erreicht, weil ich natürlich aus einer Generation komme die mit Lernerautonomie nicht so viel am Hut hat beziehungsweise von Haus aus gar nicht darauf ausgebildet war. Aber grundsätzlich, also dass ich sage, ich kann das so anwenden, dass wirklich alle das meiste daraus herausholen, das kann ich nicht sagen. Aber ich merke schon eine Veränderung und doch eine Übertragung der Verantwortung an die Schüler und Schülerinnen. Das merke ich schon (Fall C: 9/52-53 / 10/1-6).*

Es wird von positiven Erfahrungen berichtet, die auf erzielte Teilerfolge zurückgehen: *„Das ist eine sehr große Frage. Also viele Teilziele sicher und ich bin halt nie zufrieden und denke immer noch, da geht noch etwas. Aber in Bezug auf verstärkte Lernerautonomie und die Reflexion sicher“ (Fall D: 9/51-53).*

Als Schlussfolgerung aus diesen Äußerungen lässt sich ableiten, dass noch keiner von den befragten Lehrenden mit dem erreichten Ziel bzw. den erreichten Zielen gänzlich zufrieden ist. Sehr wohl werden Verbesserungen im Schülerverhalten wahrgenommen. Für eine Probandin erwies es sich als schwierig zu definieren, inwieweit sich die Schüler tatsächlich außerhalb der Schule mit dem ESP 15+ beschäftigen. Auch bezüglich der Messung über Motivation, der Arbeitshaltung und der sozialen Kompetenz wurden Bedenken geäußert.

Die Frage, die sich an dieser Stelle aufdrängt, könnte folgendermaßen lauten:

- Wie weiß der Lehrende, dass die Lerner durch die Portfolioarbeit autonomer werden, ohne sie selbst direkt darüber zu befragen?

Die Beantwortung dieser Frage lässt mich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit denen in dieser Studie hervorgegangen Ergebnissen kommen.

Die Ergebnisse über die Strategie der Sprachlernbewusstheit und des Mehrsprachigkeitsbewusstseins haben gezeigt, dass das ESP 15+ mehrheitlich als ein Instrumentarium betrachtet wird, dass zur Vermittlung dieser Strategie beiträgt. Erreicht wird dies durch das Arbeiten mit der Sprachlernbiografie, wo sich die Lernenden mit

den Sprachenportraits, ihrer persönlichen Mehrsprachigkeit, ihrem sprachlichen Umfeld und auch interkulturellen Themen auseinander setzen. Besonders gerne angenommen werden diese Ansätze im ESP 15+ von Schülern mit Migrationshintergrund. Messbar ist dieses Verhalten an der Art und Weise, wie die Lernenden den im ESP 15+ konzipierten Themenstellungen bzw. Impulsen begegnen. Kommt es beispielsweise durch die Sprachenportraits zu Gesprächen unter den Lernenden, fühlen sie sich von den anderen angenommen, wenn sie z.B. über ihre Familiensprachen erzählen, usw. M.E. ist es im Unterricht registrierbar, in welchem Grad die Sprachlernbewusstheit und das Mehrsprachigkeitsbewusstsein von den Lernenden angenommen wird. Diese Kompetenz lässt sich sicherlich auch beim Verhalten des Sprechers bei einer interkulturellen Begegnung nachweisen.

Es wurde auch die Erfahrung gemacht, dass die Lerntipps und die Checklisten dazu beitragen, dass den Schüler bewusst wird, ob sie etwas können oder nicht. Sie erkennen auf diesem Wege ihre persönlichen Lernschwächen, die teilweise von den Schülern angenommen werden. Hier lässt sich an die Kompetenz der Selbstorganisation und der Eigenverantwortung anknüpfen. Um kurz zu resümieren: Die Vermittlung dieser Kompetenz erfordert den Willen des Lehrenden, den Lernenden auch die Möglichkeit zu bieten, Eigenverantwortung über den Lernprozess übernehmen zu können. Von den Befragten wurden hier ambivalente Entwicklungen bei den Schülern wahrgenommen, so ist ein Teil der Lernenden bereit mehr Eigenverantwortung über den Lernprozess zu übernehmen, während es auf der anderen Seite Schüler gibt, von denen die Portfolioarbeit nur einen *Mehraufwand* darstellt. Wie lassen sich diese Erfahrungen belegen? Auch diese Frage kann beantwortet werden: Eigenverantwortliches und selbstorganisiertes Verhalten ist erfassbar und registrierbar dadurch,

- dass Schüler selbstständig an ihren Schwächen arbeiten, indem sie sich zusätzliches Übungsmaterial beschafft haben und mehr Übungen machen (Fall E),
- dass einige Schüler mit sehr viel Hingabe am ESP 15+ arbeiten - dies betrifft vor allem den Dossierteil und das Arbeiten mit den Checklisten (Fall C),
- dass sie beim Lernen bessere Lernstrategien einsetzen, die ihnen durch die Lerntipps vermittelt wurden (Fall A),
- dass sich einige Schüler nun einen Zeitplan aufstellen, weil sie erkannt haben, dass sie das brauchen, um ihr Lernverhalten zu optimieren (z.B. die Einhaltung von Terminen) (Fall E).

Die Frage, ob sich die Kompetenz von Selbstorganisation und Eigenverantwortung im Schülerverhalten nachweisen lässt, konnte m.E. somit beantwortet werden.

Die Strategie der selbstständigen Definition von Lerninhalten und Lernzielen wird von den Lernenden angewendet, wenn sie mit den Checklisten arbeiten. Die Kann-Beschreibungen stellen Definitionen von Lernzielen auch in Bezug auf die Referenzniveaus dar. Sie repräsentieren außerdem die Fertigkeiten in der Fremdsprache. Diese Lernstrategien wurde von den Lehrenden auch wie folgt beschrieben: Die Schüler lernen, dass sie sich individuelle Lernziele setzen können, die zu ihrem persönlichen Lernniveau und ihrem Lernverhalten passen. Sie begreifen, dass sie Lernschwächen nützen können, um sie in Lernziele umzuformulieren, oder dass die Definition eines Lernzieles auch eine Weiterentwicklung ihres Lernprozesses bedeutet. Aber wie lässt sich diese Strategie belegen? Wie kann der Lehrende eine Verbesserung dieses Bewusstseins wahrnehmen? Die Ergebnisse haben gezeigt, dass diese Kompetenz

- durch Gespräche mit den Schülern vor und nach den Schularbeiten (Fall D),
- während dem Arbeiten mit den Checklisten (Fall B),
- durch die gemeinsame Definition von Lerninhalten und den sich daraus ergebenden Lernzielen (Fall B) belegt werden kann.

Die Strategie, Wissen über den Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels zu erkennen, erfolgt vorerst in Begleitung mit der Lehrperson durch das Arbeiten mit den Checklisten und den Fertigkeiten in der Fremdsprache. Erst wenn den Lernenden klar ist, wofür es diese Fertigkeiten gibt, wird ihnen der Zweck einer Lernaufgabe oder eines Lernzieles verständlich erscheinen.

Die Strategie der interkulturellen und der handlungsorientierten Kompetenz hängt bis zu einem gewissen Grad mit dem Lehrenden zusammen. Das ESP 15+ bietet gerade zur Vermittlung dieser Strategie eine Fülle von Material und Impulsen, die in- und außerhalb des Unterrichts mit den Lernenden erarbeitet werden können. Die Anwendung der Sprache außerhalb der Schule lässt sich beispielsweise durch die erstellten Arbeiten des Schülers belegen, wo er über diese Erfahrungen berichtet. Es können Sprachenprojekte organisiert werden, wo die Schüler die Möglichkeit haben, ihre Fremdsprachenkenntnisse auszuprobieren und anzuwenden. Im Unterricht kann den Lernenden das Bewusstsein vermittelt werden, dass bestimmte Aktivitäten ausgelagert

werden müssen, d.h. die Fremdsprache kann nur in einem begrenzten Maße in der Schule geübt werden. Von viel größerer Bedeutung ist es für die Lernenden, wenn sie sich selbst Möglichkeiten außerhalb der Schule suchen, wo sie ihre Fremdsprachekenntnisse verwenden können. Tatsächlich fällt es gerade im handlungsorientierten Ansatz schwer, ihn belegen zu können. Möglichkeiten, die sich dabei anbieten, sind Lehrer-Schülergespräche, die sich mit diesem Bereich befassen, oder das Erstellen von Erfahrungsberichten, die in den Dossier abgelegt werden können.

Es hat sich bei der Auswertung der Ergebnisse gezeigt, dass die Strategie der Selbstevaluation erlernt werden muss. Somit lässt sich auch die Kompetenz darüber leicht belegen. Einerseits können Vergleiche zu früher gezogen werden, ob sich diese Fähigkeit entwickelt hat. Durch die Arbeit mit den Checklisten kann dies überprüft werden. Es gibt auch andere Methoden, um das Wissen über die Selbstevaluation zu überprüfen: Vor einer schriftlichen Überprüfung können die Lerner angeleitet werden, ihre Kenntnisse selbst zu evaluieren. Nach der Leistungsfeststellung kann diese Beurteilung herangezogen werden, um sie mit dem tatsächlichen Leistungsergebnis zu vergleichen. Je nach Übereinstimmung bzw. Abweichung ergibt sich daraus der Grad an selbstevaluativer Kompetenz.

Ich glaube, ich konnte in diesem letzten Abschnitt die zu Beginn aufgeworfene Frage, „Wie weiß der Lehrende, dass die Lerner durch die Portfolioarbeit autonomer werden, ohne sie selbst direkt darüber zu befragen?“ (vgl. Seite 263), auf zufriedenstellende Weise beantworten. Im nächsten Teilkapitel möchte ich durch Unterrichtsvorschläge aufzeigen, wie mit dem Sprachenportfolio in der Praxis gearbeitet werden kann.

4. Vorschläge für die Praxis

Wie deutlich aus den Ergebnissen hervorgegangen ist, setzt sich der Aufbau des ESP 15+ aus sehr vielschichtigen Zielsetzungen zusammen. Beim ersten Kontakt fühlen sich viele Interessierte damit überfordert. Als bedeutsam hat sich die schrittweise Einführung des Portfolios in den Unterricht erwiesen. In der Literatur werden zur Unterrichtsentwicklung Vorschläge gebracht, die die Einführung des Sprachenportfolios erleichtern. Von Goger und Schmidinger (2007) kommen Anregungen zur Integration des Portfolios, die sich vorerst nur an den Lehrenden richten und die Anweisungen darüber geben, wie man sich als Lehrender auf die Portfolioarbeit vorbereiten kann. Im Folgenden möchte ich auf diese Empfehlungen eingehen.

4.1. Die Vorbereitungsphase zur Einführung des Portfolios

Goger und Schmidinger (2007) raten zur Entwicklung eines Unterrichtsprojekts, das sowohl den Lehrenden als auch die Lerner auf die künftige Portfolioarbeit vorbereiten soll. Diese Vorarbeit setzt sich nach Goger und Schmidinger aus mehreren Zielsetzungen zusammen:

- die Definition von klaren Zielen und Entwicklungsmaßnahmen
- die Festsetzung von Kriterien, die dazu dienen, den Entwicklungsprozess zu evaluieren
- der Entwurf von Entwicklungsmaßnahmen, die folgende Bereiche betreffen:
 - die Entwicklung von handlungsorientierten Aufgaben für die selbstständige Arbeit der Schüler, die auf unterschiedliche Niveaustufen eingehen
 - die Einführung von Lernmethoden des offenen Lernens
 - die Vermittlung von Kompetenzen über das eigenverantwortliche Lernen, wie z.B. bei Klippert (2000b)
 - die Integration von Reflektionsphasen über das persönliche und im Team erfolgte Lernen
 - die freie Themenwahl in Hinblick auf Individualisierung

In der Endphase dieses Unterrichtsprojekts kann schließlich die Einführung des Portfolios erfolgen. Zu diesem Zeitpunkt zieht die Portfolioeinführung keine Konsequenzen nach sich, die von den Lernenden als eine große Umstellung im Unterricht empfunden werden (vgl. Goger / Schmidinger 2006:405). Werden die von Goger und Schmidinger empfohlenen Einführungsvorarbeiten durchgeführt oder zumindest teilweise umgesetzt, so erfolgt die Portfolioeinführung relativ sanft und das Instrumentarium stellt von vornherein einen Bezug zum Lernen der Schüler dar.

4.2. Vorschläge zur Einführung des Portfolios

Zum Einstieg in das Sprachenportfolio bieten sich je nach didaktischer Zielsetzung und der Zusammensetzung der Lerngruppen unterschiedliche Methoden an. In den nächsten Beschreibungen zur Portfolioarbeit beziehe ich mich auf Gick (2004), deren Vorschläge zum Einstieg ins Sprachenportfolio sich an drei Optionen orientieren:

1. Einstieg über die Globalskala oder Checklisten
2. Einstieg über die Sprachlernbiografie
3. Einstieg über den Dossier (vgl. Gick 2004:2)

Jede Einführungsvariante verfolgt eine stufenförmige Arbeitsweise. Ich werde nun beschreiben, aus welchen Schritten sich diese Methoden zusammensetzen.

4.2.1. Der Einstieg über die Globalskala oder Checklisten

Methode A

Einführung in die Portfolioarbeit über die Globalskala

Vorbereitung:

1. Schritt:

Die Globalskala vergrößern (Format A3) und je nach Schülerzahl vervielfältigen (Partnerarbeit, bis max. Vierergruppen)

2. Schritt:

Die Vorlage zerschneiden, die Skala von A1 – C2 und die Spalte mit den Fertigkeiten ganz lassen. Es ergeben sich 30 Kärtchen mit Niveaubeschreibungen.

Durchführung:

1. Schritt:

Jede Schülergruppe erhält die 30 Niveaubeschreibungen und die Karte mit den Fertigkeiten (linke Spalte der Globalskala).

2. Schritt:

Die Bedeutung der Symbole wird mit den Schülern besprochen.

3. Schritt:

Die Arbeitsanweisung für die Schüler besteht darin, die Niveaubeschreibungen zu lesen, um sie anschließend der jeweiligen Fertigkeit zuzuordnen³⁴.

4. Schritt:

Die Schüler bekommen die Skala von A1 – C2, die mit ihnen besprochen wird.

5. Schritt:

Die Kärtchen sollen nach den Niveaus geordnet werden, um die Globalskala zu rekonstruieren. Ziel ist es, dass pro Fertigkeit sechs Kärtchen zugeordnet werden. Ist dies nicht der Fall, können die Kärtchen der Referenzniveaus nach Schwierigkeitsgrad sortiert werden, um die Tabelle zu rekonstruieren.

6. Schritt:

Jedes Schülerteam bekommt eine Kopie der Globalskala. Sie sollen ihre Ergebnisse vergleichen oder korrigieren. Wenn alle Kärtchen richtig angeordnet sind, können die einzelnen Teile zusammengeklebt werden.

Die Lerner machen sich bei dieser Aktivität mit den Niveaubeschreibungen des GeR und des ESP vertraut. Diese Phase der Vorarbeit dient zur Überleitung mit der tatsächlichen Anwendung des Sprachenportfolios.

³⁴ Gick schlägt vor, dass die Lerner den Namen auf der Rückseite des Kärtchens notieren, wenn sie der Meinung sind, dass sie die beschriebene *Ich kann...* Beschreibung bereits können.

Methode B

Einführung in die Portfolioarbeit über die Checklisten

Vorbereitung:

1. Schritt:

Es müssen zwei Checklisten ausgewählt werden, die dem Niveau der Lerner entsprechen. Diese Exemplare je nach Schülerzahl vervielfältigen.

2. Schritt:

Die Checklisten zerschneiden.

3. Schritt:

Zwei Blätter vorbereiten, die unterschiedlich titulierte sind. Ein Blatt mit „Das kann ich schon“, (Blatt 1) und das zweite Blatt (Blatt 2) mit „Das möchte ich besser können“ beschriften.

Durchführung:

1. Schritt:

Jede Gruppe bekommt die Deskriptoren der Checklisten.

2. Schritt:

Die Schüler sollen sich die Kann-Beschreibungen durchlesen. Anschließend erfolgt die Zuordnung entweder zu Blatt 1 oder 2. Dabei soll entschieden werden, welche Kann-Beschreibungen als besonders relevant für die kommunikativen Aktivitäten erachtet werden. Diese gilt es eher oben auf den Blättern anzuordnen.

3. Schritt:

Die Ergebnisse werden in der Zielsprache präsentiert. Die dafür benötigten Redemittel müssen den Schülern zur Verfügung gestellt werden. Im Plenum kann darüber gesprochen werden, welche Ziele sich als Klassenziele oder als individuelle Lernziele definieren lassen.

4. Schritt:

Mit den Schülern werden gemeinsam Ideen zur Erreichung der besprochenen Ziele gesammelt.

Dieser Arbeitszugang zur Beschäftigung mit dem Sprachenportfolio konzentriert sich auf die Vermittlung der Strategie, sich selbst Lernziele zu setzen. Die Lernenden werden dabei mit den Kann-Beschreibungen vertraut gemacht, was hinsichtlich der

Strategie für Selbstorganisation und Eigenverantwortung von Bedeutung ist (vgl. Gick 2004:4).

4.2.2. Der Einstieg über die Biographie

Der Einstieg über die Sprachenbiografie bietet sich für Lerngruppen an, die auf Sprachlernerfahrungen und Vorwissen von anderen Fremdsprachen zurückgreifen können.

Folgende Punkte sollen bei der Erstellung der Sprachlernbiografie berücksichtigt werden:

- **Fremdsprachen:** Welche Sprachen haben Sie im Verlauf Ihres Lebens bisher gelernt?
- **Sprachlernaktivitäten:** Wo, wie und mit welchem zeitlichen Aufwand haben Sie diese Sprachen gelernt? (Schule, Kurse, bewusstes autonomes Lernen)
- **Sprachkontakte:** Welche Sprachkontaktsituationen hatten Einfluss auf Motivation und Lernen? (z.B. Tandem, Freunde, Familie, Lebensumgebung, Reisen, Lektüren usw.)
- **Spezifische Aktivitäten oder Produkte:** Gab es bestimmte Arbeitssituationen / Produkte, die für Ihre Sprachlernbiografie von Bedeutung waren? (Arbeitssprache, Vorträge, schriftliche Arbeiten in der Fremdsprache, Aus- und Weiterbildung, usw.)
- **Wichtige, persönliche Faktoren:** Was war/was ist beim Fremdsprachenlernen für Sie wichtig? (Gick 2004:6).

Wie so eine Sprachlernbiografie aussehen könnte, wird durch das folgende Beispiel gezeigt:

Sprachlernbiographie

Skizzieren Sie Ihren persönlichen Lebensweg unter dem Aspekt "Mehrsprachigkeit". Wählen Sie für jede Sprache eine andere Farbe. Skizzieren Sie die persönliche Bedeutung dieser Lebensbereiche in den verschiedenen Phasen Ihres Lebens. Tragen Sie besondere Ereignisse ein. Kommentieren Sie Ihre Skizze.

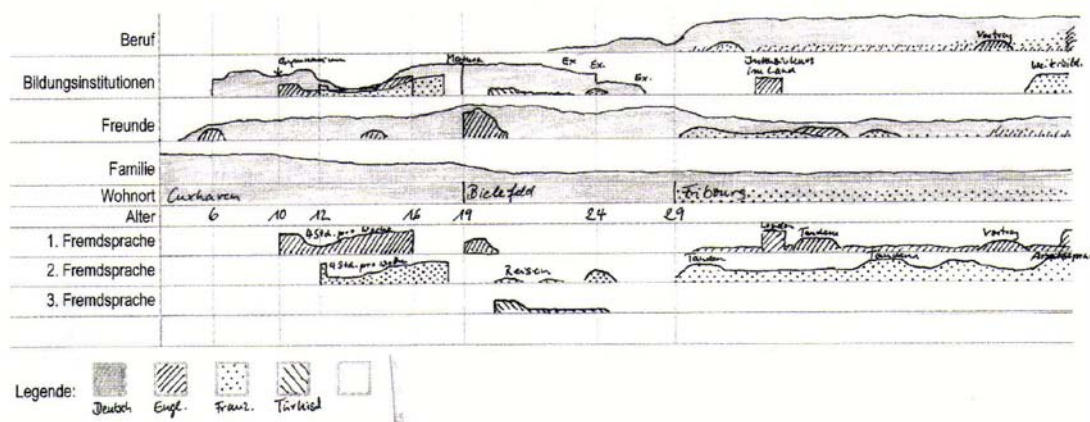


Abbildung 52: Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio (Gick 2004)

Der Zugang über die Sprachlernbiografie hilft den Lernenden ihre Sprachlernerfahrungen zu aktivieren. Auf diese Weise wird ihnen ihre eigene Sprachlerngeschichte bewusst.

4.2.3. Der Einstieg über den Dossier

Der Dossier dient als Sammelwerk zur Dokumentation des aktuellen Sprachniveaus und der Arbeitsmethode des Lerner.

Vorbereitung:

1. Schritt:

Mit den Schülern Ideen sammeln, in welchen authentischen Situationen die Fremdsprache im Leben außerhalb der Schule verwendet werden kann.

2. Schritt:

Darüber reflektieren, wer mögliche Leser des Dossiers sein können. Dies führt zur Festlegung von Material, das für diese Lesergruppe interessant sein könnte.

Durchführung:

1. Schritt:

Die Schüler sollen folgende Dokumente produzieren:

Dokumentation über die Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten, authentischen Lesetext.

Tonaufnahme (Gespräch, Interview, usw.)

Einen selbst verfassten Text (Brief, usw.)

2. Schritt:

Den Schülern Anleitungen geben, wie sie das Werk für den Dossier kommentieren können. Dabei soll erläutert werden, was diese Arbeitsprobe vom persönlichen Können zeigt, und wie bei der Erstellung vorgegangen wurde.

3. Schritt:

Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Die Präsentation kann beispielsweise gefilmt und die Aufnahme in den Dossier abgelegt werden.

Der Einstieg über den Dossier ermöglicht auch eine fächerübergreifende Zusammenarbeit (z.B. Textverarbeitung, etc.). Damit die Lernenden den Wert des Dossiers erkennen, empfiehlt es sich die Präsentation des Dossiers zu einem Teil des Unterrichts zu machen.

Die hier erläuterten Einführungsmöglichkeiten zur Arbeit mit dem Sprachenportfolio versuchen auf die Vermittlung unterschiedlicher Lernstrategien einzugehen. Das von Goger und Schmidinger entworfene Unterrichtsprojekt zur Vorbereitung der Portfolioarbeit erachte ich als sehr wertvoll. Es enthält eine Reihe von didaktischen Impulsen, deren Verwendung im Unterricht dazu dient, unprekär in die Portfolioarbeit überzuleiten. Die von Gick bei den Einstiegsmöglichkeiten berücksichtigen Lernstrategien lassen sich in die folgenden Teilkompetenzen untergliedern:

1. das Wissen über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz, die Selbsteinschätzung über das aktuelle Lernniveau (Arbeiten mit der Globalskala)
2. das Wissen über die Definition von Lernzielen (Arbeiten mit den Checklisten)
3. das Wissen über persönliche Sprachlernerfahrungen und dem Mehrsprachigkeitsbewusstsein (Sprachlernbiografie)

4. das Wissen über den aktuellen Lernstand und den persönlichen Arbeitsmethoden (Dossier)

4.2.4. Die Vorbereitung auf die Selbsteinschätzung

Ich möchte noch kurz auf Anregungen zur Unterrichtspraxis eingehen, die aus der Praxisreihe des ÖSZ stammen. Ich werde daraus zwei Beispiele herausgreifen, die während der Pilotierphase des Mittelstufenportfolios für die 5. - 9. Schulstufe konzipiert worden sind. Die Sprachenportfolios sind sich in ihrem Aufbau sehr ähnlich und aus diesem Grund lassen sich die hier aufgezeigten Beispiele des Mittelstufenportfolios auf das ESP 15+ übertragen. Dieses hier dargestellte Beispiel geht auf Weiskopf-Prantner (2006a) zurück und dient zur Vorbereitung auf die Selbstevaluation. Die Erstbegegnung mit dem ESP teilt sich bei diesem Konzept in vier Phasen auf:

1. Schritt:

Die Schüler werden aufgefordert, sich das bisher verwendete Lehrwerk (im Fall von Weiskopf-Prantner handelt es sich um das Fach Englisch) unter dem Gesichtspunkt durchzuschauen, was im Englischunterricht bereits alles erlernt wurde. Anschließend werden auf einem vorbereiteten Reflexionsblatt, titulierte mit „Was ich noch kann“ (in Weiskopf-Prantner: „What I can already to in English“), jene Kenntnisse vermerkt, von denen ausgegangen werden kann, sie noch zu beherrschen, oder zumindest, dass sie früher beherrscht wurden.

2. Schritt:

Diese Reflexion bildet den Ausgangspunkt für den nun folgenden Schritt, wo jeder Schüler eine Checkliste erstellt, die zu seinem persönlichen Sprachniveau passt.

3. Schritt:

Die Lernenden werden nun paarweise dazu angeleitet, diese Checklisten zu überprüfen, und zu kontrollieren, bis zu welchem Grad der Lernpartner tatsächlich über das vorgegebene Wissen verfügt.

4. Schritt:

Es folgt eine Reflexionsphase darüber, wie sich die Lerner in der Rolle als Bewerter oder Befragter gefühlt haben (vgl. Weiskopf-Prantner 2006a:51f).

4.3. Die Einführung der Checklisten

Auch das zweite Beispiel stammt von derselben Autorin. Es bezieht sich auf die Integration der Checklisten in den Unterricht. Das Ziel dieser Aktivität besteht darin, den Schülern das Bewusstsein über die Fertigkeiten in der Fremdsprache zu vermitteln und diese mit den Checklisten richtig zu assoziieren. Der Arbeitsprozess umfasst zwei Phasen:

1. Schritt:

In der Klasse werden gemeinsam die Ziele definiert, die bis zum Ende des Schuljahres erreicht werden sollen: „Wir möchten bis zum Ende des Schuljahres in den Bereichen Hören, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben hauptsächlich am Niveau B1 arbeiten“.

2. Schritt:

Es werden die Checklisten zu den fünf Fertigkeitsbereichen von den verschiedenen Niveaustufen vergrößert, laminiert und an einer Pinnwand befestigt.

3. Schritt:

Ab diesem Zeitpunkt wird versucht, die Übungen aus dem verwendeten Lehrwerk mit den abgebildeten Deskriptoren in Verbindung zu bringen (vgl. Weiskopf-Prantner 2006b:61ff).

Zu welchem Gesamtbild diese Aktivität führen kann, soll diese Abbildung demonstrieren:

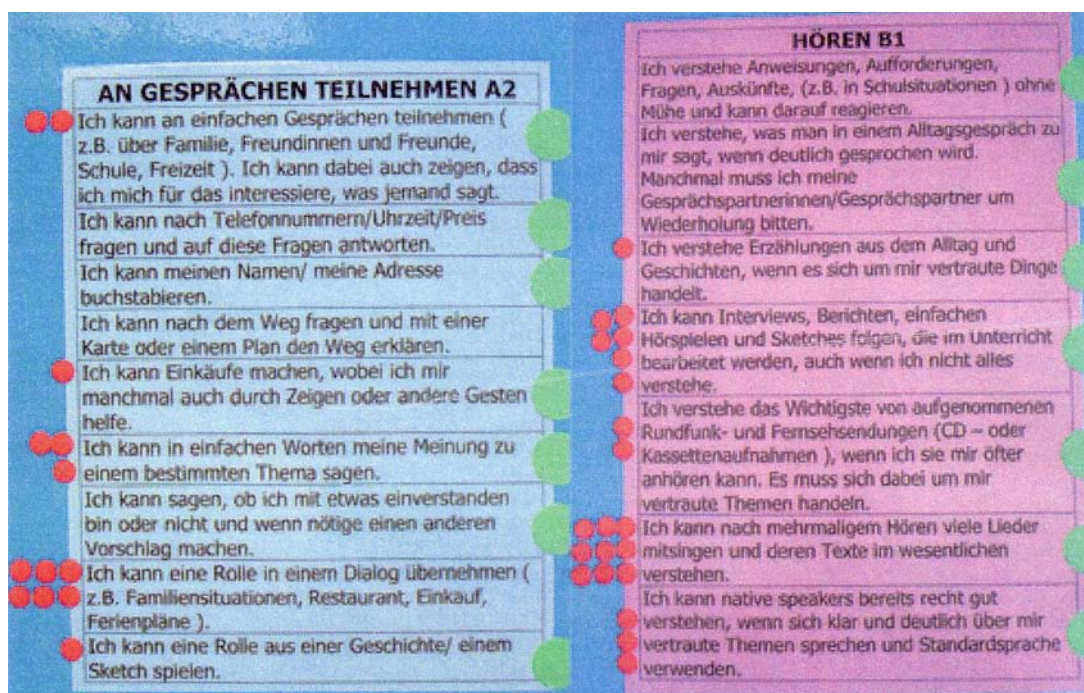


Abbildung 53: Einführung der Checklisten (Weiskopf-Prantner 2006:63)

4.4. Das ESP 15+ in seiner Rolle als Lehrbuchbegleiter

Kapitel 1 von Abschnitt B diene zur fachdidaktischen Einordnung des Forschungsthemas. Es wurden wesentliche Begrifflichkeiten und Konzepte der Fremdsprachendidaktik erörtert, die Einfluss auf die Autonomieentwicklung im Unterrichtskontext hatten bzw. haben. Als Schlussfolgerung aus dieser Erörterung konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass sich die Autonomiebewegung an vor allem drei Kriterien bzw. Zielsetzungen verankern lässt:

1. die *Aktivierung des Vorwissens* des Lernalers
2. das Prinzip des *handlungsorientierten Ansatzes*
3. die Aufrechterhaltung der *Lern(er)motivation* (vgl. Abschnitt B, Kapitel 1)

Besonders am handlungsorientierten Ansatz möchte ich nun anknüpfen, um in diesem Kapitel das ESP 15+ im Zusammenhang zu dessen Vorzügen hinsichtlich der Lernerautonomie zur Sprache zu bringen. Abgesehen vom Forschungskontext dieser Arbeit gibt es noch drei andere Gründe, die mich dazu bewegen dies zu tun: Zum einen sehe ich diese Arbeit nicht nur auf den theoretischen Forschungskontext beschränkt,

denn vielmehr ist es mir ein persönliches Anliegen viele Lehrende zu erreichen, die in der Praxis stehen und viel zur Bewusstseins-schaffung von Lernerautonomie bei den Lernenden beitragen können. Zum anderen bin ich während meiner Literaturrecherche auf einen interessanten Beitrag gestoßen, der sich mit dem ESP 15+ in seiner komplementären Rolle zu Lehrwerken beschäftigt und der m.E. als sehr wertvoll für die Unterrichtspraxis und die Portfolioarbeit zu betrachten ist. Und an dritter Stelle spricht wohl auch die Lehrbuchautorin aus mir, um abschließend kurz einige Anmerkungen zur Erstellung von Lehrwerken hinzuzufügen.

Der so eben genannten Beitrag, titulierte mit „Arbeiten mit dem ESP 15+ und Lehrbüchern“, stammt von Weitensfelder (2008)³⁵, selbst Lehrende an einer Wiener Schule, und basiert auf persönlichen Unterrichtserfahrungen mit dem Sprachenportfolio. Ich erachte ihren Artikel als sehr informativ, denn ich bin der Auffassung, dass in ihrem Beitrag ein großer Vorzug des ESP 15+ thematisiert und publiziert wird, der nach meiner Kenntnis bis dato noch wenig an die Öffentlichkeit gelangt ist. Weitensfelder (2008) beschreibt die Arbeit mit dem ESP 15+ hinsichtlich seiner Rolle als Begleiter zum Lehrbuch im Unterricht. Im Wesentlichen geht es dabei um die Verbindung der Kann-Beschreibungen bzw. Deskriptoren aus dem ESP 15+ zu konkreten Übungen in einem Lehrwerk. Es handelt sich somit um die Herstellung eines transparenten Konnexes zwischen dem ESP und dem Lehrbuch. Wie von Weitensfelder richtigerweise angemerkt, gibt es in den meisten Lehrbüchern noch keinen Verweis von Deskriptoren, die direkt dem ESP 15+ entstammen würden. Somit muss davon ausgegangen werden, dass vorerst die Aufgabe meist noch beim Lehrenden verbleibt, diesen Konnex zwischen ESP und dem Lehrbuch beim Arbeiten zu verdeutlichen. Wie bereits bekannt, stellen die Deskriptoren in den Checklisten konkrete Lernziele (*Ich kann...*) für kommunikative Kompetenzen dar. Weist der Lehrende bewusst auf den Zusammenhang beider Instrumentarien hin, so ist dieser Hinweis auf mehrfache Weise mit der Umsetzung von Lernerautonomie im Unterricht verbunden: Durch diese Arbeitsform erkennen alle beim Unterrichtsgeschehen Beteiligten, welche Übungen im Lehrwerk sich mit den Deskriptoren des ESP abdecken lassen (z.B. ein Deskriptor aus der Checkliste von A2, z.B. Hören, ist auf Grund seiner inhaltlichen Zusammensetzung auf ein Übungsbeispiel im Lehrbuch transferierbar). Eine weitere Komponente des

³⁵ Frau Mag. Weitensfelder ist Lehrende an einer HAK in Wien und Universitätslektorin. Sie ist auch Probandin dieser Studie.

autonomen Lernens findet sich in dem Punkt, dass es durch die transparente Zusammenführung dieser beiden Instrumentarien zur Hervorhebung des handlungsorientierten Ansatzes beim Fremdsprachenlernen kommt. Von Weitensfelder (2008) wird außerdem ein futuristisches Ziel geäußert: Es wäre wünschenswert, wenn es in den Lehrwerken nach einer bestimmten Anzahl an erarbeiteten Lektionen eine Checkliste mit zusammenfassenden Deskriptoren gäbe, an denen die Lerner in der letzten Zeit gearbeitet haben (Weitensfelder schlägt nach jeweils drei oder vier Lektionen diesen zusammenfassenden Rückblick vor). Jene Liste würde der Vermittlung der Selbstevaluation dienen und sich analog dazu eignen, den Lernern das Bewusstsein über den Lernfortschritt zu vermitteln. Diese soeben erörterten Aspekte lassen sich in die folgenden Grundgedanken der Lernerautonomie ausformulieren: Es findet eine kritische Reflexion über die im Unterricht verwendeten Lernmaterialien statt und das kombinierte Arbeiten mit Lehrbuch und ESP bewirkt eine bessere Transparenz über den persönlichen Lernfortschritt. Dieser Weg der Unterrichtsmethodik führt zu dem Ziel, dass das Wissen über die Selbstevaluation und der handlungsorientierten Umsetzung der Fremdsprache, sowie das Bewusstsein für die persönliche Fremdsprachenkompetenz den Lerner schließlich dazu befähigen, den Lernprozess in zunehmenden Maße auch selbst aktiver zu steuern (vgl. Weitensfelder 2008:86f).

Nach diesem konstruktiven Beitrag zur Portfolioanwendung im Unterricht, dessen Informationsinhalt auf Weitensfelder zurückgeht, möchte ich abschließend kurz auf die Lernerautonomie und deren Stellenwert in Bezug zur Entwicklung von Lehrwerken eingehen. Seit dem Erscheinen des vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) (Europarat 2001) werden Lehrwerke für Fremdsprachen konzipiert, die sich an der Vermittlung von Lernerautonomie orientieren, so wie von der Bildungspolitik plädiert wird. Der Aufbau von Lektionen orientiert sich sowohl inhaltlich als auch kompetenzorientiert (A1 – C2) an den Vorgaben des GeR. In den Verlagsredaktionen hat man schnell erkannt, dass die Angaben von Referenzniveaus in den Lehrwerken alleine nicht ausreichen, um das Bewusstsein von Lernerautonomie tatsächlich zu vermitteln. Aus diesem Grund wird seit geraumer Zeit auf die Vermittlung von Lernstrategien gesetzt, die mit speziellen Kompetenzen des autonomen Lernens vertraut machen sollen. Ich möchte hier nur stellvertretend einige Lehrwerke dieser Art nennen, die sich an den Spanischunterricht wenden: *El curso en vivo A1*, von Langenscheidt (Balboa u.a. 2009), *Caminos neu A1* von Klett (Görrissen u.a. 2004) oder *Con gusto A1* von Klett (Lloret Ivorra u.a. 2009).

In diesen Lehrwerken sind Lernstrategien zu finden, die zur Förderung des autonomen Lernens beitragen sollen. In anderen Lehrwerken werden diese Lernstrategien, wahrscheinlich aus Marketinggründen, verpackt in z.B. „*mi portfolio de español*“, obwohl es sich nicht tatsächlich um ein *portfolio* handelt, wie z.B. *en acción. Curso de español* von enClave ELE (Verdía u.a. 2005:114). Vielmehr sind es einzelne Übungsbeispiele, die zur Sprachlernbewusstheit anregen sollen. Vereinzelt gibt es auch Lehrwerke, in denen Informationen über das ESP zu finden sind, beispielsweise in *eñe A2. Der Spanischkurs* von Hueber (González Salgado 2007). Generell gilt in den Lehrwerken der Grundsatz, bei der Konzipierung von Lernstrategien auf die Fertigkeiten in der Fremdsprache einzugehen, aber auch z.B. der richtige Umgang mit dem Wörterbuch oder interkulturelle Kommunikationsstrategien zu thematisieren.

Der wesentlichste Punkt ist m.E. jedoch, dass der Lehrende auf diese Lernstrategien explizit hinweist bzw. sie mit den Lernern gemeinsam erarbeitet. Ich glaube, die Diskussion von Lernerautonomie in dieser Arbeit hat bereits gezeigt, dass das Bewusstsein über Lernstrategien und das Wissen über ihre Anwendung bei den Lernenden nicht vorausgesetzt werden kann.

Womöglich lässt sich die aktuelle Unterrichtsgestaltung mit der vielleicht dreisten und gewagten Behauptung beschreiben, dass das Ziel der Lernerautonomie im Praxisunterricht noch lange nicht erreicht ist. Angesichts dieser Perspektive darf, so glaube ich, der Schluss gezogen werden, dass es auf der didaktischen Ebene noch an Arbeit bedarf, um zur Bewusstseins-schaffung von Lernerautonomie vor allem bei den Lehrenden beizutragen.

5. Praxisbeispiele für den Spanischunterricht:

El Portfolio europeo de las lenguas y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) en el aula de español

5.1. Trabajar con las competencias lingüísticas

Aus den Ergebnissen der Lehrerbefragung hat sich gezeigt, dass es im ESP 15+ keine expliziten Impulse zur Reflexion über den Nutzen der Fertigkeiten in der Fremdsprache gibt. Mit diesem hier in Folge von mir erstellten Vorschlag zur Unterrichtspraxis, der

auf gerade diese Schwäche des ESP 15+ eingeht, versuche ich an dieser Erkenntnis anzuknüpfen, um somit einen konstruktiven Beitrag zur Weiterentwicklung von didaktischen Portfoliokonzepten zu leisten.

Das nun im Anschluss dargestellte Unterrichtskonzept ist für den Spanischunterricht konzipiert³⁶.

Bei der Erstellung dieser Übung spielten folgende Ziele eine Rolle:

Auf übergeordneter Ebene:

1. die Bewusstseinschaffung über den Nutzen der Fertigkeiten in der Fremdsprache

Auf untergeordneter Ebene:

2. das Kennenlernen des *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER) und des *Portfolio europeo de las lenguas 12-18 años* (siehe Anm. 10)
3. die Reflexion über das persönliche Sprachniveau
4. die Reflexion über die persönliche Sprachlernmotivation und über persönliche Interessen bzw. Vorlieben
5. das Erkennen des Zusammenhangs zwischen dem MCER und des *Portfolio europeo de las lenguas*
6. die Arbeit mit dem Dossier

Nach der Darlegung dieser Zielsetzungen möchte ich die einzelnen Arbeitsschritte erörtern, aus denen sich dieses Konzept zusammensetzt.

Phase 1

Die Schüler erhalten eine Kopie der Skala zur Selbstbeurteilung aus dem *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*³⁷.

³⁶ Ich verzichte hier bewusst auf Bezugnahme zu einem bestimmten Kompetenzniveau von A1 - C2, denn davon unabhängig kann dieses methodische Konzept aus vielerlei Gründen für die Lerner als sinnvoll erachtet werden, z.B. zur Thematisierung der Selbstevaluation, am Beginn des Schuljahres zur Wiederholung des Lernstoffes des letzten Schuljahres, zur Definition von persönlichen Lernzielen in der Fertigkeit des Schreibens, etc.

³⁷ Alternativvorschlag: Wenn über Internetzugang verfügt wird, könnten die Lerner (mit Verweis auf den richtigen Internetlink) dazu angeregt werden die Tabelle der Selbstbeurteilung selbst zu suchen. Ich empfehle diese Methode jedoch nur für Lernergruppen eines höheren Sprachniveaus. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sich die Lerner durch die Komplexität dieses Werks überfordert fühlen und sich die erfolglose Suche demotivierend auf (den Einstieg in) die Portfolioarbeit auswirkt.

Durch das Lesen der Deskriptoren sollen die Lerner mit der Klassifizierung von Lernniveaus in die Kompetenzstufen von A1 – C2 vertraut gemacht werden. Das Ziel besteht darin, zur Reflexion über das persönliche Lernniveau anzuregen, um im Endeffekt die richtige Zuordnung zu einem Kompetenzniveau (z.B. A2) vorzunehmen. Gegebenenfalls bedarf es den Lernern dabei an Unterstützung durch die Lehrperson, die beispielsweise durch die Nennung von konkreten Beispielen für die einzelnen Deskriptoren dem beschriebenen Inhalt mehr Transparenz verleiht. Am Ende dieser Phase müssen die Schüler wissen, welches Kompetenzniveau von A1 – C2 auf ihr persönliches Sprachniveau zutrifft.

Im Folgenden ist die verwendete Skala aus dem *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* dargestellt.

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

	B2	C1	C2
	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.
	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Abbildung 54: MCER: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (Consejo de Europa 2001:30f)

Phase 2

Ich erstelle diese Übung für das Lernniveau A2 und greife dafür den Abschnitt aus dem Raster zur Selbstbeurteilung heraus, der auf dieses Kompetenzniveau zutrifft.

Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.

Abbildung 55: MCER: Extracto de los Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación, A2 (Consejo de Europa 2001:30)

Die Auseinandersetzung mit diesem Kompetenzniveau soll zur Formulierung von Situationsbeschreibungen führen, die sich auf kommunikative Aktivitäten in diesem Deskriptor beziehen. Leitfragen, die diesen Prozess unterstützen können sind zum Beispiel:

1. **¿Quién sabe decir una actividad cotidiana?**
2. **¿Qué más actividades sabéis nombrar?**
3. **¿Qué significa „un intercambio“?**

(Durch eine gestikulierende Darstellung oder durch das Nennen von Beispielen (z.B. intercambio de opiniones / de estudiantes, etc.) kann versucht werden, den Lernern die Bedeutung dieses Begriffs zu vermitteln ohne dabei die deutsche Sprache zu gebrauchen).

Wenn Frage 3 geklärt ist, kann zum nächsten Schritt übergegangen werden:

4. **¿Qué significa entonces un „intercambio social“?**
5. **¿Qué podría significar „mantener la conversación por mí mismo?“**

Mit diesem Arbeitsschritt wurde erreicht, dass die Diskussion über mögliche bzw. korrekte Lösungen zum Verständnis des Deskriptors A2 bei den Lernern beigetragen hat. Sie sind nun in der Lage, sich ein Bild über kommunikativen Aktivitäten zu machen, die in diesem Deskriptor enthalten sind. Am Ende dieser Arbeitsphase kann nun zur Arbeit mit dem Sprachenportfolio übergeleitet werden.

Phase 3

Der nun folgende Arbeitsauftrag besteht darin, aus der Sprachenbiografie des Portfolios jene Checkliste herauszusuchen, die sich auf die erörterte Fertigkeit und das Sprachniveau von Phase 2 bezieht. In diesem hier beschriebenen Fallbeispiel handelt es sich um die Checkliste der Fertigkeit „interacción oral“ des Niveaus A2. Der Nebeneffekt, der sich bei dieser Übung ergibt, ist, dass sich die Lerner während der Suche nach der richtigen Lösung auch mit den anderen Checklisten befassen müssen und sie lernen die verschiedenen Fertigkeiten in der Fremdsprache kennen. Eine Erweiterungsmöglichkeit für diese Phase könnte sein, die Lerner vor der gemeinsamen Weiterarbeit darüber zu befragen, welche Fertigkeiten in der Fremdsprache sie nennen können.

Nachdem alle Lerner die für diese Aufgabenstellung benötigte Checkliste („conversar“, A2) zur Hand haben, wird zur Erörterung der darin beschriebenen Kann-Beschreibungen übergeleitet. Die Beschreibungen der Deskriptoren sollen auch mit den vorher angestellten Vermutungen bzw. Lösungen von Phase 2 verglichen werden.

Wichtig ist, dass den Lerner bewusst wird für welche kommunikativen Aktivitäten die Fertigkeit „conversar“ erforderlich sein kann.

Conversar, nivel A2

Soy capaz de mantener breves diálogos con los compañeros y con el profesor; también soy capaz de realizar juegos de rol sencillos, sobre temas conocidos.									
Soy capaz de intercambiar opiniones y ponerme de acuerdo con nativos o estudiantes de intercambio, acerca de actividades que podemos hacer o lugares a donde podemos ir. Sé disculparme, hacer invitaciones o expresar lo que me gusta.									
Comprendo el tema de las conversaciones sencillas y comunes; puedo entender lo que me dicen y responder, si me hablan despacio, me repiten lo que no entienda y me ayudan con las palabras difíciles.									

Abbildung 56: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Conversar, A2 (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:21)

Vorschläge zur Weiterarbeit bzw. alternativen Arbeitsweisen

An individuelle Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst, ergeben sich an dieser Stelle unterschiedliche Arbeitsmethoden zur Fortsetzung der Portfolioarbeit. Eine Möglichkeit besteht darin, dass die Lerner in Relation zu den Kann-Beschreibungen ihre Sprachkenntnisse selbst beurteilen. Voraussetzung hierbei ist, dass diese Lernziele

bereits erarbeiten worden sind. Falls sich die Lerner noch nicht gänzlich auf dem hier angeführten Niveau A2 befinden, oder sie Lernschwächen bei der einen oder anderen Kann-Beschreibung erkennen, kann die Checkliste auch zur Definition von Lernzielen dienen.

Phase 4

Auch mit den anderen Fertigkeiten in der Fremdsprache soll diese Übung schrittweise, also im Verlaufe des Lernprozesses, erarbeitet werden. Von Bedeutung ist, dass mit den Lernern immer wieder Fragen ähnlicher Art thematisiert werden: *¿Para qué necesito saber escribir? ¿Qué cosas se pueden escribir?* etc.

Die stufenförmige Herangehensweise zum Wissen über die Fertigkeiten und deren Anwendungen empfehle ich, um bei den Lernern kein Gefühl der Übersättigung oder der Überforderung zu verursachen. Es ist anzunehmen, dass die Arbeit mit den Deskriptoren vor allem in der Anfangsphase langsam verläuft. Dennoch lohnt es sich Zeit zu investieren, die den Lernern auch gebührt, damit sie das richtige Gefühl für die Selbstevaluation entwickeln können.

Im Anschluss sind hier die Checklisten aller Fertigkeiten abgebildet.

¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?

Escuchar:							
A1	En clase, comprendo las instrucciones del profesor relativas a las actividades que vamos a realizar y expresiones referidas a información personal, familiar o de mi entorno.						
	Puedo entender expresiones corrientes y básicas referidas a temas cotidianos, si la pronunciación es pausada y clara.						
A2	En clase, comprendo la información esencial de grabaciones cortas, si tratan de temas cotidianos y predecibles y la pronunciación es pausada y clara.						
	Comprendo el tema de las conversaciones y el sentido general de mensajes breves, claros y sencillos, referidos a la vida cotidiana, al oír a nativos en la calle, el Instituto o en películas y en televisión.						
B1	Puedo seguir las ideas principales de una conversación o un debate largos, de tema general, si se habla con claridad y sin dialectos particulares; también puedo seguir indicaciones detalladas.						
	Comprendo las ideas principales de los informativos en radio y televisión o el tema de una obra de ficción (teatro, cine), si se habla con claridad y lentitud.						
B2	Puedo seguir conversaciones animadas entre nativos y captar los implícitos, incluso si hablan en tono coloquial.						
	Entiendo la letra de canciones que me gustan, aunque a veces desconozca algunas palabras. Me doy cuenta de que oigo palabras nuevas y que aprendo vocabulario nuevo.						
	Comprendo la mayoría de los programas de radio y televisión (documentales, reportajes, entrevistas); puedo captar el estado de ánimo, la actitud y el punto de vista del hablante.						
C1	Puedo seguir la mayoría de conferencias, debates o discusiones, incluso si son largas y complejas.						
	Comprendo con facilidad todos los programas de radio y televisión, incluso cuando sus contenidos no son previsibles; puedo captar matices sutiles como detalles o implícitos.						
	Reconozco diversas expresiones idiomáticas y coloquiales; puedo apreciar los cambios de registro.						

Abbildung 57: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Escuchar (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:17)

¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?

		Escuchar		Leer		Escribir		Hablar	
A1	Comprendo textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, reconociendo las palabras básicas y releendo todo lo que necesito.								
	Comprendo las instrucciones del libro y de otros materiales didácticos relativas a las actividades de clase.								
	Comprendo textos básicos (rótulos en la calle, en comercios, en instituciones; nombres de lugares, etc.) siempre que se refieran a cosas que conozco.								
A2	Comprendo textos breves y sencillos de carácter personal (cartas, e-mails) o público (instrucciones generales en transportes y máquinas, etc.).								
	Entiendo el sentido general de historietas gráficas en tebeos y cómics.								
	Sé buscar la información que me interesa en otros textos más complejos como menús, catálogos, prospectos, biografías, etc.								
B1	Soy capaz de reconocer las ideas fundamentales de lecturas graduadas, historietas con dibujos, correspondencia con un amigo extranjero, impresos oficiales sencillos, etc.								
	Puedo seguir instrucciones sencillas sobre el manejo de diversos aparatos (electrodomésticos, ordenadores, equipos de música), siempre que vayan acompañadas de imágenes.								
	Entiendo los cuentos y los poemas del libro de texto, que leemos en clase, aunque a veces tenga que usar el diccionario.								
B2	Entiendo con facilidad y rapidez el contenido de noticias, reportajes y artículos de actualidad, de temas generales o de mi interés, reconociendo los puntos de vista y las actitudes de los autores.								
	Puedo consultar con rapidez obras de referencia (enciclopedias, manuales) para buscar la información concreta que necesito.								
	Comprendo textos especializados de diversos temas académicos, si puedo consultar en el diccionario los términos desconocidos.								
C1	Comprendo con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos, de temas académicos, científicos o laborales (artículos especializados, manuales de instrucciones, literatura), incluso si son nuevos para mí.								
	Comprendo el sentido completo de estos textos releendo a veces algunos pasajes, pero raramente tengo que consultar el diccionario.								

Abbildung 58: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Leer (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:19)

¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?

		Nivel					
		Básico		Intermedio		Avanzado	
 Conversar:							
A1	Soy capaz de comunicarme con mis compañeros y con el profesor mediante breves diálogos, siguiendo los modelos de las lecciones, siempre que traten de temas cotidianos.						
	Utilizo las expresiones que aparecen en las lecciones y cuyo sentido he aprendido. Sé saludar, despedirme, preguntar cómo está una persona, pedir información, etc.						
A2	Soy capaz de mantener breves diálogos con los compañeros y con el profesor; también soy capaz de realizar juegos de rol sencillos, sobre temas conocidos.						
	Soy capaz de intercambiar opiniones y ponerme de acuerdo con nativos o estudiantes de intercambio, acerca de actividades que podemos hacer o lugares a donde podemos ir. Sé disculparme, hacer invitaciones o expresar lo que me gusta.						
	Comprendo el tema de las conversaciones sencillas y comunes; puedo entender lo que me dicen y responder, si me hablan despacio, me repiten lo que no entienda y me ayudan con las palabras difíciles.						
B1	En clase, participo en debates, conversaciones y juegos de rol sobre temas diversos, de forma espontánea. Participo activamente en estas conversaciones: respondo, hago preguntas, etc.						
	Puedo mantener breves conversaciones sobre temas corrientes con nativos, en lugares públicos (tiendas, restaurantes) o con estudiantes de intercambio. Soy capaz de expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad o la tristeza.						
	Entiendo todo lo que me dicen y puedo responder a todo, aunque a veces debo pedir que me repitan lo que me dicen.						
B2	Soy capaz de participar en conversaciones extensas con nativos si se habla con claridad y se utiliza un lenguaje no dialectal; puedo participar activamente interrumpiendo a alguien, formulando y respondiendo preguntas y cambiando de tema.						
	Soy capaz de conversar sobre la mayoría de temas corrientes: las clases del instituto, ocio, música, cine. Puedo expresar mis opiniones con precisión y con matices.						
	Intervengo en todas las conversaciones con fluidez y espontaneidad, sin que mis interlocutores tengan que ayudarme.						
C1	Soy capaz de participar en debates, conversaciones o reuniones extensas, sobre temas especializados, complejos o abstractos, formulando con precisión y claridad todas mis ideas.						
	Sé utilizar palabras y expresiones más formales o coloquiales según el tipo de conversación. Puedo expresar mis ideas con distintas emociones, de manera seria o divertida, de modo explícito o alusivo.						
	Intervengo en todas las conversaciones sin esfuerzo y de manera natural, con fluidez y espontaneidad. Si desconozco alguna palabra o expresión, puedo utilizar circunloquios sin que mis interlocutores lo noten.						

Abbildung 59: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Conversar (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:21)

¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?

 Hablar:							
A1	Soy capaz de dar información y hacer preguntas sobre actividades de clase. También sé hablar de datos personales (residencia, intereses).						
	Hablo cuando me lo piden y, en muchas ocasiones, antes de hablar, tengo que pensar cómo hacerlo. Hablo con frases sencillas y aisladas.						
	A veces me cuesta formular las frases y a menudo tengo que repetirlas para que me entiendan.						
A2	Soy capaz de hablar brevemente de experiencias y rutinas; dar instrucciones; describir cosas, lugares y personas; recitar un poema o la letra de una canción.						
	Hablo por iniciativa propia y pocas veces necesito pensar antes cómo expresarme. Hablo con frases sencillas y enlazadas.						
	Al hablar hago algunas pausas, tengo dudas y debo repetir y reformular alguna frase.						
B1	Soy capaz de hablar con fluidez sobre mis intereses, mis experiencias personales, mis planes y mis ilusiones. Puedo narrar una historieta, explicar el tema de un libro o una película, intervenir en representaciones de teatro.						
	Sé hacer presentaciones en público, breves y claras, sobre temas de mi conocimiento si me las preparo antes.						
	Soy capaz de mantener mi discurso durante un periodo largo, con pronunciación muy comprensible, aunque hago pausas y debo autocorregirme a menudo la gramática y el léxico.						
B2	Soy capaz de explicar con fluidez mis experiencias personales, intereses, planes e ilusiones; sé hacer descripciones claras y detalladas de lugares o personas que conozco.						
	Soy capaz de explicar mis puntos de vista sobre temas generales, con ejemplos y detalles; sé exponer las ventajas y desventajas de una opción.						
	Pongo cuidado en la manera de pronunciar las palabras y las frases para ser claro y comprensible.						
C1	Soy capaz de hablar casi sin esfuerzo sobre temas complejos, durante el tiempo que sea necesario; puedo explicar con detalles, ejemplos y matices las ideas que sean necesarias.						
	Sé estructurar bien mis discursos, con introducción, desarrollo y conclusiones; puedo precisar mis afirmaciones con diferentes grados de certeza o improvisar respuestas si me plantean preguntas o dudas.						
	Mi pronunciación es clara y natural. Puedo variar la entonación de las frases para enfatizar algunas palabras y matizar las ideas.						

Abbildung 60: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Hablar (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:23)

¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?

 Escribir:							
A1	Sé rellenar impresos (registro de hotel, visado de entrada) con datos personales (nombre, fechas, direcciones, nacionalidad).						
	Sé escribir postales sencillas o enviar mensajes cortos a amistades, familiares y compañeros (móvil, e-mail).						
	Escribo con palabras y frases sencillas; busco en el diccionario o pregunto lo que desconozco.						
A2	Sé escribir notas y mensajes sencillos para dar avisos o hacer encargos sobre temas cotidianos; puedo escribir breves cartas personales a familiares o compañeros para felicitarles, agradecerles o invitarles.						
	En clase, escribo redacciones breves sobre temas muy cercanos: mi familia, personajes imaginarios, lo que me gusta hacer, etc.						
	Escribo textos breves de dos o tres párrafos, con frases cortas y enlazadas con conectores como "y", "pero" y "porque". No domino del todo la ortografía.						
B1	Sé escribir cartas personales explicando mis experiencias y emociones, exponiendo mis opiniones sobre temas generales (música, cine). También puedo escribir a personas desconocidas para iniciar intercambios.						
	En clase, escribo redacciones sencillas sobre temas de mi interés: narrar una historia o un viaje, describir un acontecimiento; también puedo tomar notas y apuntes de una conferencia o una clase.						
	Sé escribir textos estructurados de manera lógica (introducción, desarrollo y conclusión). Utilizo frases subordinadas y bien enlazadas; cometo algunas faltas de ortografía.						
B2	Sé escribir cartas, redacciones e informes; en ellos puedo expresar mis sentimientos, vivencias y opiniones o defender una opinión; también puedo resumir una película o un cuento.						
	En clase, escribo textos detallados sobre una diversidad de temas de mi interés, resumiendo y evaluando datos que he obtenido de diferentes fuentes. Por ejemplo, puedo escribir una reseña de una película, de un libro o de un concierto.						
	Escribo con sintaxis compleja y vocabulario variado, marcando convenientemente las relaciones existentes entre las ideas. Utilizo circunloquios y paráfrasis para suplir las palabras que no conozco. Mi ortografía y mi puntuación son bastante correctas.						
C1	Sé escribir textos claros, precisos y muy correctos sobre temas variados y complejos, resaltando las ideas principales.						
	En clase, escribo exposiciones largas (exámenes, trabajos, informes, ensayos) sobre temas complejos, y lo hago con claridad y precisión.						
	Sé adaptar el escrito al lector y al tipo de texto elegido, buscando la mejor forma de organizar los datos y eligiendo las expresiones familiares o formales que sean más adecuadas.						

Abbildung 61: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Escribir, (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:25)

Phase 5a

Diese Phase ist optativ. Bei Durchführung kann jeder Lehrende selbst über den Zeitpunkt der Ausführung entscheiden. Die Zielsetzung dieser Übung besteht darin, die Lerner mit der Globalskala des *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*³⁸ vertraut zu machen und gleichzeitig das Vorwissen über die Selbstevaluation (Phase 1- Phase 4) zu aktivieren.

Für diese Übung wird den Lernern die Globalskala in Form einer Kopie zur Verfügung gestellt. Der erste Arbeitsauftrag basiert auf dem Versuch, die Begriffe „Usuario básico“, „Usuario independiente“ und „Usuario competente“ zu erklären³⁹. Folgende Fragen des Lehrenden können zur Aktivierung des Vorwissens der Lerner über die Selbstevaluation dienen (die möglichen Antworten eines Lerners sind in kursiver Schrift in den Klammern abgebildet):

1. **¿Y vosotros, qué nivel tenéis?**
(*Tenemos el nivel A2*)
2. **¿Por qué sabéis que tenéis el nivel A2?**
(*Porque por ejemplo sabemos ponernos de acuerdo con otros, etc.*)
3. **¿Os acordáis de las actividades que se referían al nivel A2 en conversar?**
(*Tenemos que comprender conversaciones sencillas; tenemos que entender a las personas si hablan despacio, etc.*)
4. **¿Qué significa la autoevaluación? ¿Qué hace una persona que autoevalúa sus conocimientos lingüísticos?**
(*Reflexiona si sabe hacer una actividad/las actividades*)

Diese Impulsfragen tragen zur Aktivierung des Vorwissens über das persönliche Lernniveau, der Auseinandersetzung mit den Deskriptoren und der Selbstevaluation bei. Im nächsten Arbeitsschritt wird auf die Globalskala des MCER übergeleitet. Die Lerner werden dazu aufgefordert, einen Vergleich zwischen ihrem persönlichen Wissen über das Niveau A2 (Selbstbeurteilungsskala, Checklisten des ESP) und der Beschreibung aus der Globalskala anzustellen.

³⁸ Im Folgenden durch MCER abgekürzt

³⁹ Ich denke, dass diese Übung in spanischer Sprache lösbar ist. Bereits Lerner des Niveaus A2 sind sicherlich in der Lage, die Kompetenzniveaus mit Ausdrücken wie, „sabe poco, sabe bastante, sabe mucho, etc.“, oder „comunica un poco, comunica (bastante) bien, etc.“ zu beschreiben.

Phase 5a dieses Unterrichtskonzepts dient zur Einführung in den Referenzrahmen, der als Instrumentarium kurz mit den Lernern erörtert werden kann. Ich persönlich würde mich dabei jedoch auf wesentliche Informationen beschränken, wie z.B. dessen Zielsetzungen und der komplementären Rolle, die er zum Sprachenportfolio einnimmt. Das Portfolio richtet sich direkt an die Lerner und es nimmt in ihren Lernprozess einen wichtigeren Stellenwert ein als der Referenzrahmen. Dieser Gedanke veranlasste mich auch dazu, erst am Ende dieses Unterrichtskonzept auf die Globalskala einzugehen. Als Portfoliokonnex erscheint mir außerdem der Raster zur Selbstbeurteilung als effektiver, denn er beinhaltet – im Gegensatz zur Globalskala – aktive Kompetenzen: *Soy capaz de.../ Comprendo.../ Puede entender..., etc.*

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Abbildung 62: MCER: Niveles comunes de referencia: escala global (Consejo de Europa 2001:26)

Phase 5b:

Wenn Phase 4 abgeschlossen ist (Phase 5a ist optional), kann das erworbene Wissen über die Fertigkeiten in kreativer Form zusammengefasst werden. Die Lerner werden dazu angeleitet einen Baum zu erstellen, der persönliche Zugänge zu den Fertigkeiten in der Fremdsprache darstellt. Die Fertigkeiten in der Fremdsprache formen die Hauptäste, die Verzweigungen ergeben sich aus den persönlichen Vorlieben bzw. Interessen, die zur jeweiligen Fertigkeit passen. Der Zweck dieser Übung lässt sich im Zusammenhang zur Lernerautonomie auf mehrfache Weise begründen: Der Lerner wird zur Reflexion über seine persönlichen Vorlieben angeregt, weiters erfüllt die kreative Arbeitsausführung das Kriterium der Individualisierung und als Abschluss geht ein Arbeitsergebnis hervor, das in den Dossier abgelegt werden kann. Vor der Ablage werden alle von den Lernern erstellten Bäume auf einer Wand ausgestellt: Sie alle gemeinsam ergeben „el bosque de las competencias lingüísticas“ (der Wald der Sprachfertigkeiten).

Als Orientierungshilfe wie ein „árbol de las competencias lingüísticas“ (der Baum der Sprachfertigkeiten) aussehen könnte, ist hier ein Beispiel angeführt:

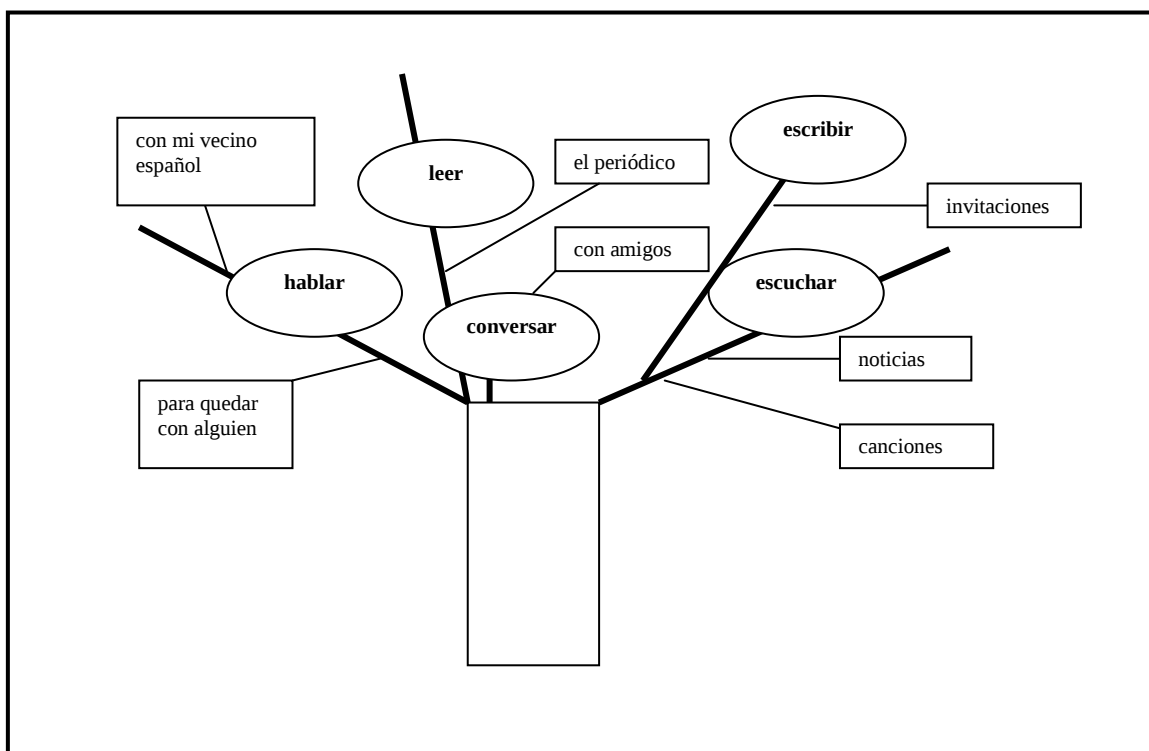


Abbildung 63: El árbol de las competencias lingüísticas

Ich habe versucht, in den letzten Teilkapiteln aufzeigen, auf welche Methoden bei der Einführung des ESP zurückgegriffen werden kann. Wie ich bereits mehrmals in dieser Arbeit erwähnt habe, handelt es sich beim Sprachenportfolio um ein Instrumentarium, das sich aus verschiedenen Zielsetzungen zusammensetzt und daher eröffnen sich auch unterschiedliche Zugänge zur Portfolioarbeit. Es ist mir nicht möglich, auf alle möglichen Konzepte einzugehen und ich beschränke mich auf die Darlegung der hier vorgestellten Unterrichtskonzepte. Ich hoffe dennoch, anhand dieser Beispiele einen Einblick in die Arbeit mit dem ESP gegeben zu haben.

6. El portfolio europeo de las lenguas – Weitere Impulse zur Anwendung

Die folgenden Seiten sind dem *Portfolio europeo de las lenguas* entnommen. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt keine didaktische Auseinandersetzung mit diesem Material. Die hier zur Veranschaulichung dargestellten Beispiele sollen eine Motivation für Lehrende sein, sie im Unterricht zu verwenden.

6.1. La competencia intercultural

Otras lenguas

¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor? Busca ejemplos.

ko yo otemwen

لغة الكالابية هي لغة كتالونيا.

ありがとうございました

Lengua:

¿Quién la habla?

¿Dónde la oigo?

¿Qué sé de ella?

Lengua:

¿Quién la habla?

¿Dónde la oigo?

¿Qué sé de ella?

Lengua:

¿Quién la habla?

¿Dónde la oigo?

¿Qué sé de ella?

Lengua:

¿Quién la habla?

¿Dónde la oigo?

¿Qué sé de ella?

Abbildung 64: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:39)

296

6.2. La conciencia sobre el aprendizaje

Mis lenguas

¿En qué lenguas me comunico con los demás?

¿Qué lengua?	¿Dónde la uso? En casa, en la escuela, con los amigos, etc.	¿Qué hago? Hablo, leo, escucho música, viajo, etc.	¿Dónde la aprendí? En casa, la escuela, viajes, con amigos, etc.



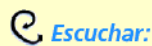
Abbildung 65: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:5)

6.3. Las estrategias de aprendizaje

Mi manera de aprender

¿Cómo aprendo?

Cada uno aprende lenguas de formas diferentes. Fíjate cómo lo hacen estas personas y explica cómo lo haces tú.



Intento captar globalmente de qué va: busco pistas que me ayuden a adivinar la situación: el tono de la voz, las palabras importantes, etc. No me importa no entenderlo todo.



Me fijo en las imágenes, la presentación... todo lo que me pueda dar pistas. Luego subrayo todo lo que entiendo, porque lo conozco o se parece a otras lenguas... Después intento adivinar más palabras a través del contexto. También busco en el diccionario al final.

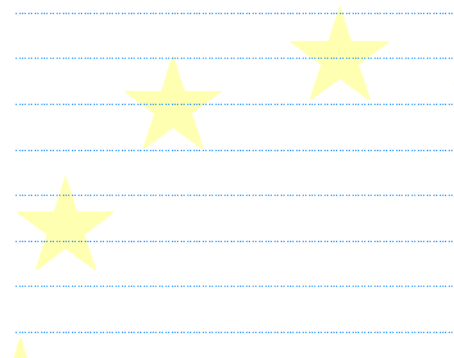


Abbildung 66: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:41)

Conversar:

Aprendo frases hechas de memoria e intento pronunciarlas bien. Si no sé decir algo, hago gestos para hacerme entender o utilizo otras palabras parecidas... o hago una comparación: «es como un camión, pero en pequeño» o doy un ejemplo. Lo importante es salir del apuro. No importa cometer algunos errores.



Yo

Blank writing area for the 'Yo' section of the 'Conversar' task.

Hablar:

Yo preparo mi discurso con mucho tiempo. Primero, hago un esquema de las ideas más importantes que voy a decir. Intento imaginarme que estoy delante de los que me escucharán... A veces, si es muy importante, ensayo mi charla hablando solo o leyendo las notas en voz alta.



Yo

Blank writing area for the 'Yo' section of the 'Hablar' task.

Escribir:

Primero pienso en lo que quiero decir en el texto. Luego hago una lista de ideas, palabras, todo muy caótico. Después escribo un primer borrador; busco en el libro de texto o en el diccionario lo que no sé. Me gusta leer varias veces la redacción para corregirla y mejorarla. Tengo más tiempo para pensar y corregirme que al hablar. A veces comento mis dudas con compañeros de clase.



Yo

Blank writing area for the 'Yo' section of the 'Escribir' task.

Abbildung 67: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:43)

¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?

Busca ejemplos de palabras, expresiones o dichos que hayas aprendido y anota todo lo que te facilitó su aprendizaje.

¿Qué he aprendido?	¿Qué me ayudó a aprenderlo? ¿Cómo lo aprendí?

Abbildung 68: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:45)

Mis planes de aprendizaje

¿Qué quiero saber hacer en cada lengua?

¿En qué lengua?	¿Qué objetivo?	¿Cómo puedo aprenderlo?	¿Cuánto tiempo voy a dedicarle?

Abbildung 69: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:49)

6.4. Aprender fuera de clase

¿Qué hago para aprender fuera de clase?

Anótalo.

Actividades:	Lo hago	Me gustaría
Me escribo de forma regular con hablantes de otras lenguas.		
Oigo música y leo las letras de canciones.		
Leo novelas adaptadas.		
Veo películas y programas de televisión en versión original.		
Hago deberes de la asignatura de lengua.		
Participo en intercambios o estancias en el país donde se habla la lengua.		
Voy a campamentos lingüísticos de verano.		
Mantengo contactos con otras lenguas a través de internet (email, webs, chats).		

Abbildung 70: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:47)

7. Fazit und Ausblick

Als übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, was die Erfahrungen der Lehrenden mit dem ESP 15+ im Fremdsprachenunterricht sind. Die zweite, und untergeordnete Forschungsfrage diente zur Eruierung, welcher Grad autonomen Lernens sich aus diesen Erfahrungen in Form von Lernstrategien ableiten lässt. Es galt herauszufinden, ob sich die von mir in dieser Arbeit definierten Strategien der Lernerautonomie durch die Arbeit mit dem ESP 15+ an die Lerner vermitteln lassen.

Bevor ich die Ergebnisse in zusammenfassender Form präsentiere, möchte ich kurz erläutern, welchen weiteren Zielsetzungen diese Arbeit unterlag. Diese Arbeit entstand neben meinem Beruf als Lehrerin und meiner etwas später einsetzenden Autorinnentätigkeit. Es gibt viele Bereiche, die zur Themenstellung dieser Studie ausführlicher behandelt werden könnten, im Rahmen dieser Arbeit ist es mir nicht möglich gewesen, alle Disziplinen oder Theorien bis ins Detail darzustellen und zu diskutieren. Trotz allem war es mein Bestreben, eine dissertationswürdige Arbeit zu schreiben. Demnach bestand das vordergründige Ziel für mich darin, den künftigen Lesern das theoretische Hintergrundwissen über den GeR und das ESP 15+ zu vermitteln, wissenschaftliche Disziplinen aufzuzeigen, die einen Zusammenhang zur Themenstellung aufweisen, und ich habe mich auch auf theoretischer Ebene mit dem ESP 15+ auseinandergesetzt, um Strategien des autonomen Lernens darzulegen, die m.E. in seiner Konzeption integriert sind.

Die empirische Studie konnte dank einer Probandengruppe durchgeführt werden, die Kenntnisse über das ESP 15+ verfügte und die Probanden waren bereit, auf meine Fragen ausführlich zu antworten.

Ein weiteres Ziel bestand darin, dieser Arbeit Transparenz zu verleihen, indem ich die Diskussion von relevanten Themen begründete. Mir ist bewusst, dass die Probandenzahl in dieser Studie eher gering ist, aus diesem Grund erhebe ich auch nicht den Anspruch, allgemein geltende Ergebnisse für den Praxisbereich mit dem ESP 15+ aufstellen zu wollen. Vielmehr sind die in dieser Arbeit gebotenen Ausführungen als Tendenzen zu werten, die aus den Kontakten mit den ESP- Lehrenden und Lernern gewonnen werden konnten und deren Erfahrungsberichte zur Ergebnisdarlegung dieser Arbeit beigetragen haben.

Nach diesem kurzen Resümee über die Hintergrundgeschichte und den Zielsetzungen dieser Arbeit werde ich nun die Erkenntnisse darlegen, die aus der Untersuchung hervorgegangen sind.

Aus den gewonnenen Daten ließ sich ermitteln, dass sich das ESP 15+ in den meisten von mir untersuchten Lernstrategien als geeignetes Instrumentarium zur Förderung der Lernerautonomie erweist. Demnach lässt sich die zu Beginn aufgestellte Vermutung an dieser Stelle bestätigen, nämlich dass das ESP 15+ erfolgreich dazu beiträgt, lernerautonome Strategien an die Lernenden zu vermitteln.

Das Ergebnis für die Strategie der **Sprachlernbewusstheit** und des **Mehrsprachigkeitsbewusstseins** bei Schülern muss etwas relativiert werden, denn aus der Auswertung der Daten ging hervor, dass sich dieses Bewusstsein nicht nur auf die Arbeit mit dem ESP 15+ zurückführen lässt. Vielmehr handelt es sich dabei um ein Bewusstsein, das bereits durch den Einsatz von Lehrwerken oder anderen Materialien im Unterricht aktiv an die Lernenden vermittelt wird. Das ESP 15+ wird jedoch als unterstützendes Instrumentarium zur Förderung der Sprachlernbewusstheit und dem Mehrsprachigkeitsbewusstsein empfunden. Besonders positiv wirkt sich die Vermittlung dieser Strategie auf Schüler mit Migrationshintergrund aus, denn sie erkennen, dass Sprachen etwas Wertvolles sind, auch wenn sie von der Gesellschaft als nicht prestigeträchtige Sprachen erachtet werden. Die Lerner machten in ihren Aussagen deutlich, dass sie das ESP 15+ dazu motivierte, über ihre Sprachlernerfahrungen und ihr sprachliches Umfeld zu reflektieren.

Die Lernstrategie für das Bewusstsein von persönlichen Stärken und Schwächen, in dieser Arbeit definiert als **die Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz**, wird von den Lehrenden mit den Checklisten, den Lerntipps und den im ESP 15+ angeführten Lerntechniken in Verbindung gebracht. Aus den Befragungen konnte außerdem die Erkenntnis gewonnen werden, dass das ESP 15+ keine konkreten Übungen bzw. Impulse bietet, die sich speziell mit Lernschwächen auseinandersetzen. Das Sprachenportfolio wurde nicht mit der Zielsetzung konzipiert, auf Lernschwächen ausgerichtet zu sein. Vielmehr werden die Checklisten mit Lernschwächen dahingehend assoziiert, dass sie mittels der Deskriptoren von den Lernenden erkannt werden, jedoch in neue, positive Lernziele umformuliert werden. Ähnliche Rückmeldungen kamen seitens der Lerner, denn auch von ihnen wird diese Strategie mit den Deskriptoren der Checklisten und den Lerntipps verbunden.

Im Rahmen der Strategie über die **selbstständige Definition von Lerninhalten und Lernzielen** wurde von den meisten Befragten das Leitziel der Individualisierung im Unterricht aufgegriffen. Bei den Hilfsmitteln, die hierfür aus dem ESP 15+ genannt werden, handelt es sich um die Checklisten, die dem Unterricht Transparenz verleihen und die es den Lernern ermöglichen, sich einerseits inhaltliche Schwerpunkte setzen zu können. Andererseits trägt die detaillierte Aufschlüsselung der Checklisten dazu bei, dass sich die Schüler leichter kleine Lernziele setzen können, die auf ihren persönlichen Lernprozess abgestimmt sind. Von den Lernenden wird diese Strategie aufgefasst als das Wissen über die Lernertypen und die Lernmethoden, die ihnen im Teil der Sprachenbiografie vermittelt werden.

Die Hypothese, dass das ESP 15+ dazu beiträgt, die Strategie zu vermitteln, dass der **Zweck einer Lernaufgabe bzw. eines Lernziels** besser erkannt wird, ließ sich in dieser Studie nur zum Teil bestätigen. Diese Strategie steht zwar mit dem handlungsorientierten Ansatz im Zusammenhang, das ESP 15+ bietet aber kaum explizite Impulse an, die zur Bewusstseins-schaffung darüber anregen, *warum* die Fertigkeiten in der Fremdsprache geübt werden müssen. Nur eine Probandin konnte im Rahmen dieser Fragestellung auf die Checklisten verweisen, die sich als Medium dazu eignen, mit den Lernenden zu thematisieren, *was* mit ihnen gemacht wird, und *warum* sie das eigentlich tun. Die Lernenden selbst bringen diese Strategie mit dem Wissen über die persönlichen Lernschwächen in Verbindung. Das Erkennen einer Lernschwäche wird dahingehend beschrieben, dass man z.B. das Hören übt, um in dieser Fertigkeit besser zu werden. Der Zweck des Lernziels besteht demnach für die Lernenden eher darin, die persönliche Fremdsprachenkompetenz zu erhöhen.

In Bezug auf die Strategie der **Eigenverantwortung und Selbstorganisation** kommt es mehrheitlich zu einem positiven Feedback. Hinweise für dieses Ergebnis liefern die Aussagen der ESP- Lehrenden mit Beschreibungen über das Lernverhalten der Schüler: Es werden freiwillig Zusatzübungen gemacht oder es wird selbst ein Lernplan aufgestellt. Bei den Ergebnissen muss jedoch eine differenzierte Betrachtung erfolgen. Im Umgang mit dem ESP kommt es nicht bei allen Schülern zu einer positiven Reaktion, denn zum Teil assoziieren sie es mit *Mehrarbeit*. Gerade am Beispiel dieser Lernstrategie lässt sich der eigentliche Ansatz der Lernerautonomie gut darstellen: Autonomes Lernen hat sehr viel mit dem Wissen über persönliche Stärken und Schwächen zu tun. Gerade an diesem Wissen versucht das Bewusstsein der Lernerautonomie anzuknüpfen. Der Lehrende kann zur Aktivierung dieses Wissens

beitragen, aber es muss vom Lerner angenommen werden wollen. Autonome Lernkompetenz äußert sich in der Form, dass der Lerner dieses Wissen annimmt und er selbstständig an seinen persönlichen Schwächen weiterarbeitet. Springt dieser Funke der Eigenverantwortung nicht über, so wird die Portfolioarbeit vom Lerner als Zusatzbelastung und Mehrarbeit empfunden werden – in diesem Fall gehen die Zielsetzungen des ESP 15+ nicht konform mit seinem persönlichen Lernverhalten. Im Zusammenhang zu dieser Fragestellung klang bei einigen Befragten auch die Relevanz der konstruktivistisch ausgerichteten Unterrichtsmethodik durch, d.h. die Lehrerrolle nimmt nicht die Funktion des Instruktors, sondern des Lernbegleiters ein. Demnach wurde darauf hingewiesen, dass den Lernenden zur Entwicklung ihrer selbstorganisatorischen und eigenverantwortlichen Fähigkeiten auch die Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden müssen. Die Lernerbefragung führte im Bereich dieser Lernstrategie zu ambivalenten Ergebnissen. Einerseits konnte das Wissen über die Lerntipps und das Bewusstsein darüber geäußert werden, das persönliche Lernen als eine freiwillige und wertvolle Aktivität zu erachten. Vom zweiten Lerner wurde geschildert, dass mit dem Portfolio nur gearbeitet wird, wenn es im Unterricht herangezogen wird. Das Schlüsselwort von Eigenverantwortung rief bei diesem Lerner keinerlei Assoziationen zu seinem persönlichen Lernverhalten hervor.

Für die Vermittlung von **interkulturellem Bewusstsein** wird das ESP 15+ von allen Probanden als unterstützendes Instrumentarium erachtet. Die Meinungen divergieren hinsichtlich des Verdienstes, den es zur Vermittlung dieses Bewusstseins tatsächlich beiträgt. Während eine Befragte den interkulturellen Teil des Portfolios speziell herausstreicht, wird dieser Verdienst von anderen Probanden mit dem Argument eingeschränkt, dass dieses Bewusstsein bereits im modernen Fremdsprachenunterricht, z.B. durch Lehrwerke, an die Schüler vermittelt wird. Was sich einheitlich bestätigen ließ, ist die großteils positive Wahrnehmung der Lernenden über andere Kulturen und Sprachen in Europa. In Bezug zur Vermittlung des **handlungsorientierten Ansatzes** beim Sprachenlernen gingen ebenfalls unterschiedliche Ergebnisse hervor. Es wurde das Argument aufgeworfen, dass es sich schwer belegen lässt, ob Schüler ihre Sprachkenntnisse außerhalb der Schule anwenden. Trotzdem ließ sich die handlungsorientierte Umsetzung der Fremdsprache fast einheitlich bestätigen. Das ESP 15+ vermittelt ein motivationales Selbstbewusstsein zur außerschulischen Anwendung der Fremdsprache. Die Lerner entwickeln durch das Arbeiten mit den Checklisten ein

gewisses Maß an Selbstvertrauen über ihr Sprachniveau, was ihnen wiederum Hemmungen nimmt die Sprache außerhalb der Schule anwenden zu wollen.

Als problematisch wurde die Vermittlung der **Selbstevaluation** geschildert. In den meisten Fällen ist den Lernern die Selbstevaluation nicht von vornherein verständlich und es kommt zu Über- bzw. Unterschätzungen der eigenen Sprachkenntnisse. Von den ESP-Lehrenden wurde immer wieder das notwendige stufenförmige Anleiten und Vermitteln dieser Kompetenz betont. Als Portfoliokonnex werden die Checklisten genannt. Verstärkte Hoffnung wird im Rahmen dieser Lernstrategie von den Lehrenden auf das Unterstufenportfolio gesetzt, das dazu beitragen wird diese Kompetenz früher an die Lerner zu vermitteln.

Die dargestellten Ergebnisse machen deutlich, dass sich das ESP 15+ bei seiner praktischen Anwendung im Fremdsprachenunterricht als unterstützendes Medium erweist, Strategien der Sprachlernbewusstheit und des Mehrsprachigkeitsbewusstseins, der Individualisierung, der Selbsteinschätzung und der Selbstevaluation an die Lerner zu vermitteln. Ich konnte den Nachweis erbringen, dass sich die für diese Studie herangezogenen metakognitiven Lernstrategien von Oxford (1990) mittels von mir umformulierten Lernstrategien auf die Konzipierung des ESP 15+ übertragen lassen. Nur die Erfassung der Lernstrategie, den Zweck einer Lernaufgabe zu erkennen, führte im Rahmen dieser Studie zu einer Ermangelung an gewonnenen Daten. Aus der Befragung ging hervor, dass es sich bei dieser Lernstrategie um eine Kompetenz handelt, die zur Portfolioarbeit begleitend, sozusagen aus der Mappe herausgelöst, durch die Lehrenden an die Lerner vermittelt wird, indem das „*Wofür braucht ihr Hören, Sprechen, Schreiben, usw....?*“ (Fall B: 3/35-36) gemeinsam mit ihnen besprochen wird.

Die Antworten der Probanden haben dazu beigetragen, dass die für diese Studie relevanten Ergebnisse erzielt werden konnten. Auch wenn ich als Forscherin nicht kontrollieren kann, ob ihre beschriebenen Aussagen auf das tatsächliche Handeln zurückgehen, so bin ich der Meinung, dass aus den bezogenen Stellungnahmen deren Glaubwürdigkeit hervorgeht, besonders an den Stellen, wo mit Aufrichtigkeit darauf hingewiesen wurde, keine Auskunft geben zu können, weil in diesem Bereich auf keine Erfahrungswerte zurückgegriffen werden kann. Eine Teilnahme an dieser Studie ist nur möglich, wenn über tatsächliches Wissen über das ESP 15+ verfügt wird. Auf Grund

seiner Komplexität und Vielschichtigkeit wäre eine Stellungnahme ohne fundierte Kenntnisse über dieses Instrumentarium nicht möglich, oder zumindest wäre es schwierig, die anspruchsvollen Fragen ausreichend beantworten zu können.

Der Vergleich von Ergebnissen mit ähnlichen Studien hat dazu beigetragen, dass sich einige tendenzielle Entwicklungen in Richtung einer Generalisierung bewegen. So ließen sich Übereinstimmungen zwischen den in meiner Untersuchung aufgezeigten Ergebnissen mit denen von anderen Studien finden, deren Forschungen unabhängig zu dieser Arbeit geführt wurden.

Die Präsentation von praktischen Übungsbeispielen für die Portfolioarbeit unterliegt der Zielsetzung Handlungsempfehlungen für methodisch-didaktische Wege aufzuzeigen. Neben meinem persönlichen Unterrichtsvorschlag für den Spanischunterricht habe ich Modelle von Autoren herangezogen, die sich auf die Einführung der Portfolioarbeit beziehen. Auf diese Weise habe ich versucht, einen Einblick auf die vielfältigen Möglichkeiten des Sprachenportfolios zu bieten. Die dargestellten Vorschläge sind als Handlungsempfehlungen zu verstehen, denn das ESP 15+ bietet viele Wege und Zugänge zur praktischen Anwendung im Unterricht an, auf die ich im Rahmen dieser Arbeit nicht alle eingehen kann.

Mit diesem positiven Forschungsergebnis möchte ich viele Lehrende dazu motivieren, das Portfolio in ihrem Unterricht einzusetzen. Die Erkenntnis, dass es sich hierbei um eine wichtige Aufgabe handelt, lässt sich nach der Auswertung dieser Studie mehrmals absichern: Bei den Gesprächen mit den Probanden dieser Studie wurde bereits das Problem der Unwissenheit der Kollegen über das ESP 15+ erwähnt, diese bestätigte sich beim Vergleich mit einer anderen Studie. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen auch verdeutlichen, dass die Lehrenden erkennen müssen, dass im modernen Unterricht Strategien an die Lerner vermittelt werden müssen, die sich an den Leitziele der Individualisierung und der Lernerautonomie orientieren. Es gibt viele Wege, wie diese Ziele erreicht werden können, und es erfordert Einsatz von mehreren Seiten. Das ESP 15+ ist ein Instrumentarium, das versucht, einen Beitrag zu dieser Entwicklung zu leisten. Es gibt bereits mehrere Methoden des autonomen Lernens, denken wir z.B. an das kooperative, offene Lernen. Im Rahmen dieser Untersuchung hat sich gezeigt, dass das Portfolio der ideale Rahmen ist, der unterschiedliche Ansätze der Individualisierung

und der Lernerautonomie zusammenfasst und vermitteln kann. Es ist ein idealer Lernbegleiter und bei seiner Verwendung im Unterricht kann es an der Lernkultur und an der Unterrichtskultur der Lehrenden sicher etwas ändern, wenn sein Wert auch erkannt wird.

Meine Motivation für diese Arbeit bestand auch darin, einen Beitrag zur Bewusstseinserschaffung über die Vermittlung von Methoden der modernen Fremdsprachendidaktik leisten zu wollen. Als Lehrende höre ich oft, wie sich Kollegen über unorganisierte und unselbstständige Schüler beklagen und auch ich persönlich muss eingestehen, dass ich diese Erfahrungen manchmal mit ihnen teilen muss. Ich denke, gerade hier sind auch wir Lehrende gefragt, einen Beitrag zu leisten, um eine Veränderung im Schülerverhalten zu bewirken. Es geht darum, unseren Schülern Strategien zu vermitteln, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrem Lernprozess unterstützen. Wenn wir Lehrenden bereit sind, mit Engagement und Enthusiasmus an diese Aufgabe heranzugehen, so denke ich, wird sich das auch auf viele Schüler übertragen. Es wäre zu utopisch anzunehmen, und das ist auch aus den Ergebnissen meiner Studie hervorgegangen, dass das ESP 15+ von allen Schülern wohlwollend angenommen wird und sich damit alle Probleme im Raum Schule lösen lassen. Um es mit den Worten einer Probandin auszudrücken: *„Es ist nicht so als Aspirin anzuwenden, das Portfolio, dass man sagt, ich wende es jetzt an und damit sind alle Probleme des Fremdsprachenunterrichts gelöst“* (Fall C: 8/25-27).

Aber ich bin überzeugt, dass, wenn man es schafft, bei nur einem geringen Teil von Lehrenden und Lernenden das Bewusstsein über die Zielsetzungen autonomen Lernens zu vermitteln, dies bereits als ein erster Erfolg zu werten ist.

Somit hoffe ich, durch diese Arbeit viele Lehrende erreichen zu können und bei ihnen Interesse und die notwendige Motivation zu wecken, das ESP 15+ in ihren Unterricht einzuführen. Es wäre schön, wenn ich auch bei einigen ein Umdenken bewirken könnte und zu einem neuen Verständnis über einen modernen Fremdsprachenunterricht beitragen kann.

An dieser Stelle bleibt mir nur noch zu sagen, dass an diese Arbeit weitere Forschungsprojekte anknüpfen sollen.

Ein nächster Forschungsansatz könnte darin bestehen, eine ähnliche Studie zu betreiben, die sich auf eine größere Probandenzahl stützt. Die Ergebnisse einer breiter

ausgerichteten Befragung von Lehrenden und Lernenden könnten die in dieser Arbeit aufgezeigten Tendenzen festigen. Eine andere Forschungsperspektive könnte die Gegenüberstellung von Forschungsergebnissen zwischen dem städtischen und ländlichen Gebiet sein, wo es z. B. besonders interessant wäre, den Faktor der Mehrsprachigkeitsbewusstheit zu vergleichen. Es wäre wünschenswert, wenn sich aus dieser Arbeit heraus weitere Forschungsarbeiten entwickeln, die auch aufzeigen, wie wichtig es ist das Thema der Lernerautonomie weiterhin zu diskutieren, denn die Tendenzen in Richtung Individualisierung werden von Jahr zu Jahr stärker. Und ich bin der Auffassung, dass in diesen Bereichen noch viel zur Bewusstseins-schaffung getan werden sollte.

E Dokumentation

1. Anmerkungen

- ¹ Beteiligte Institutionen waren: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren), das damalige BIGA (Bundesamt für Berufsbildung), BBW (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft), CILA (die ehemalige Schweizerische Hochschulkommission für angewandte Sprachwissenschaft, heute ersetzt durch VALS/ASLA), Eurocentres und KOST (Koordinationsstelle der Klubschulen Migros) (vgl. Schneider 2000:20).
- ² In schriftlicher Version festgehalten wurden diese Ansätze im Dokument „Modern languages: learning, teaching assessment. A Common European framework of reference“ (Kohonen 2001: 1).
- ³ Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Niederlande, Österreich, Portugal, Russland, Schweden, Schweiz, Slowenien, Tschechien, Ungarn (vgl. u.a. Matzer 2001:6 / vgl. Little 2002:183 / Kohonen 2001:2).
- ⁴ An der Erprobungsphase nahmen auch sog. INGOs (international non-governmental organisations) und private Sprachschulen mit ihrem Dachverband EAQUALS sowie die Sprachlernzentren der Universitäten mit ihren Dachverbänden CERCLES und ELC teil (vgl. Thürmann 2001:14). Begleitend fanden dazu Seminare in Ascona 1998, Tampere 1998, Soest 1998, Budapest 1999, Radovljice 2000, Sévres 2000, statt (vgl. Kohonen, www.script.lu/activinno/portfolio/kohonen_european_language_portfolio.pdf, 78).
- ⁵ Das schweizerische ESP für Jugendliche und Erwachsene hat die Akkreditierungsnummer 1.2000 (vgl. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/portfolios/1switzerland.html> (20.08.2009)).
- ⁶ Bei dieser Erprobungsphase handelte es sich um ein von der EU gefördertes Projekt, das unter dem Titel „CERNET“ lief (vgl. Abuja 2007:432).
- ⁷ Akkreditierungsnummer: 68.2005; „Europäisches Sprachenportfolio für die AHS-Oberstufe“
- ⁸ Die Einführungsveranstaltungen verlaufen in erster Linie über das CEBS, das ÖSZ Graz, das EFSZ und die Pädagogische Hochschule der Stadt Wien.
- ⁹ Der **Behaviorismus** geht auf die amerikanischen Psychologen Thorndike E.L. und Skinner B.F. zurück. Im Behaviorismus bedeutet das Lehren die Vermittlung von Wissen mittels einfachen bis einschließlich komplexen Lernschritten. In erster Linie handelt es sich hierbei um mechanisches Einlernen unter Drill oder Lob mit einem hohen Maße an Lehrerkontrolle über den Lernprozess. In der Unterrichtspraxis lässt sich hier der Frontalunterricht einordnen, der stark lehrerzentriert abläuft und wo Verhaltensweisen auftreten, die von der Lehrperson geplant und bestimmt werden.

¹⁰ Weitere vom Europarat akkreditierte Sprachenportfolios in Spanien: Portfolio Infantil (de 3 a 7 años) (Modelo acreditado 50.2003) / Portfolio Primaria (de 8 a 12 años) (Modelo acreditado 51.2003) / Portfolio Adultos (de 16 o más años) (Modelo acreditado 59.2004) (vgl. www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html).

2. Bibliografie

- Abuja, Gunther** (2007): Europäisches Sprachenportfolio: Umsetzung gesamteuropäischer Zielsetzungen. Grundlagen und (inter-)nationale Entwicklungen. In: Erziehung und Unterricht 5-6, Wien: öbv, 428-433
- Aguado, Karin** (2004): Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung. Methodisch-methodologische Überlegungen. In: Fremdsprachen und Hochschule (FuH) 71, 24-38
- Balboa Sánchez, Olga / Graf-Riemann, Elisabeth / López Pernía, Palmira** (2009): el curso en vivo A1. Berlin/München: Langenscheidt
- Bausch, Karl-Richard** (Hrsg.); **Krumm, Hans-Jürgen** (u.a.) (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen: Narr
- Behrmann, Detlef** (2003): Evaluation im Zuge selbstgesteuerter Lern- und Entwicklungsprozesse von Personen und Organisationen. In: Behrmann, D.; Schwarz, B. (Hrsg.), Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld: W. Bertelsmann (wbv), 231-258
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute** (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin, u.a.: Langenscheidt
- Blommaert, Marie-Reine** (2004): Selbstevaluation: zwischen Selbstentfremdung und Selbstakzeptanz. In: Fremdsprachen und Hochschule (FuH) 71, 89-110
- BMUKK / BMWF / ÖSZ** (Hrsg.) (2008): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Language Education Policy Profile. Länderbericht. Graz/Wien
- BMUKK / BMWF / ÖSZ** (Hrsg.) (2007): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Language Education Policy Profile. Länderbericht. Graz/Wien
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola** (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner** (1999): Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, L.; Delanoy, W. (Hrsg.), Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 11-31
- Bredella, Lothar** (1998): Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik? In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Königs, F. G.; H.-J. Krumm (Hrsg.), Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 34-49
- Brown, Ann, L.** (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, nochgeheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert, Franz, E.; Kluwe, Rainer, H. (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. 60-108

- Brown, Ann, L. / Bransford, J. D. / Ferrara, R.A. / Campione, J. C.** (1983): Learning, remembering, and understanding. In: Flavell & Markham, 1983, 14-21
- Burghoff, Claudia / Leder, Gabriela** (2004): Sprachkurse an Hochschulen zwischen Modularisierung und Referenzrahmen“. In: Fremdsprachen und Hochschule (FuH) 71, 79-88
- Christ, Ingeborg** (2003): „Der Europarat fördert das Lehren und Lernen von Fremdsprachen“. In: nm 56/1, 5-15
- Cink, Pavel** (2005): Plenarreferat „Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen“. In: Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich. Heft 3. Graz: ÖSZ, 9-19
- Consejo de Europa; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte** (2004): Portfolio europeo de las lenguas 12-18 años. Modelo acreditado N° 52.2003. Online: www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/webaopee/iniciativas/portfolio/portfolios-validadosesp/secundaria/castellano/pelbiografiadossiersecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044b3 (20.07.2009)
- Consejo de Europa** (2001); **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte** (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Anaya.
Online: http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf (20.7.2009)
- Council for Cultural Cooperation** (1992): Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. Report on the Rüschlikon Symposium. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe** (2006): European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines- with added explanatory notes. In: European Language Portfolio: Key Reference Documents. Language Policy Division. DGIV/EDU/LANG (2006) 4, 8-16. Strasbourg.
Online: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/keyrefdocs.doc> (20.08.2009)
- Council of Europe** (2002): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe** (1997): Apprendre les langues pour une nouvelle Europe. Rapport de la Conférence finale du Projet “Apprentissage des langues et citoyenneté européenne”, 15-18 avril 1997. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle. (=Apprentissage des langues et citoyenneté européenne CC-LANG 97.7)
- Conseil de l'Europe** (1993): Transparence et cohérence dans l' apprentissage des langues en Europe: Objectifs, évaluation, certification. Rapport du Symposium de Rüschlikon, du 10 au 16 novembre 1991 (publié par B. North). Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle

- Dubs, Rolf** (1995): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: skv (Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes)
- Edelmann, Walter** (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz
- Europarat** (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt
- Europarat:** Language Policy Division: A brief history. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_EN.asp (20.08.2009a)
- Europarat:** What is a European Language Portfolio? Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html (20.08.2009b)
- Europarat:** Resolution on the European Language Portfolio. Online: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ResolutionELP.doc> (20.08.2009c)
- Europarat:** Das europäische Jahr der Sprachen. Online: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta01/EREC1539.htm> (20.08.2009d)
- Europäische Kommission:** Follow-up des Aktionsplans zum Sprachenlernen und zur Sprachenvielfalt. Vorlage des nationalen Berichts. EXP LG 5/2006/DE Annex FIN. Online: www.sprachen.ac.at/download/Aktionsplan.pdf (18.3.2009)
- Faerch, C. / Kasper, G.** (Hrsg.) (1984): Strategies in interlanguage communication. London: Longman
- Flavell, John, H.** (1984): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, Franz, E.; Kluwe, Rainer, H (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart u.a.: wk (Verlag W. Kohlhammer), 23-30
- Flavell, John, H.** (1971): First discussant's comments: What is memory development the development of? Human Development, 14, 272-278
- Flavell, John H. / Friedrichs, A.G. / Hoyt, J.D.** (1970): Developmental changes in memorization processes. Cognitive Psychology, 1, 324-340
- Flügel, Christoph** (2000): Der standardisierte paneuropäische Sprachenpass für Erwachsene. In Babylonia 4, 7-8
- Friedrich, Helmut F. / Mandl, Heinz** (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, u.a.: Hogrefe
- Friedrich, Helmut F. / Mandel, Heinz** (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In: Friedrich / Mandl, Hrsg. (1992), 3-54

- Gick, Cornelia** (2004): Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio. Einige Ideen aus der Praxis für die Praxis. In: Didaktischer Beitrag. Babylonia 2, Nr. 46
- Goger, R. / Schmidinger, E.** (2007): Das Portfolio: eine Maßnahme zur Individualisierung im Unterricht der Hauptschulen. In: Erziehung und Unterricht 5-6, Wien: öbv, 401-407
- Gogolin, Ingrid** (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Frankfurt a. M. (u.a.): A. Francke, 96-101
- González Salgado, Cristóbal** (2007): eñe A1, der Spanischkurs. Ismaning: Hueber
- Görrissen, Margarita / Häuptle-Barceló, Marianne / Sánchez Benito, Juana / u.a.** (2004): Caminos neu. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch. Stuttgart: Klett
- Grinner, Karin** (2007): Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter auf der Mittelstufe: Der Prozess der Implementierung und Auswirkungen auf die Schulentwicklung. Themenreihe 2. Graz: ÖSZ
- Grotjahn, Rüdiger** (1997): Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, 33-34
- Holec, Henri** (1997): Learner Autonomy. In: Learner autonomy in modern languages. Research and development. Strasbourg, Europarat. 23-32
- Holec, Henri** (1981): Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)
- Keiper, Anita / Nezbeda, Margarete** (2007) (Hrsg.): Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP. Graz: ÖSZ
- Keiper, Anita / Abuja, Gunther / Moser, Wolfgang** (2003): Von der Einsicht zur Selbstsicht: Kompetenzentwicklung mit dem Europäischen Sprachenportfolio des Europarats. In: Erziehung und Unterricht 9-10, Wien: öbv&hpt, 1005-1018
- Klippert, Heinz** (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim-Basel: Beltz
- Klippert, Heinz** (2000b): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz
- Kohonen, Viljo** (2001): Developing the european language portfolio as a pedagogical instrument for advancing student autonomy. Finland: University of Tampere, 1-20

- Kohonen, Viljo:** The european language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. Developing the ELP as part of the Common Framework. In: Developments in reflective language learning and self-assessment. University of Tampere, 77-94. Online: http://www.script.lu/activinno/portfolio/kohonen_european_language_portfolio.pdf (8.7.2008)
- Königs, Frank G.** (2005): Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe? In: Müller-Hartmann / Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), 2005, 67-82
- Krieger, Wernfried / Mangold-Renner, Adelheid/ Weitensfelder, Daniela** (2000): Das Europäische Sprachenportfolio in Österreich. In: Babylonia 4, 30-31
- Krumm, Hans-Jürgen** (2006): Müssen jetzt alles dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 34, Stuttgart: Klett, 30-33
- Krumm, Hans-Jürgen** (2005): Begegnungssprache Deutsch – Über Lehren. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Innsbruck: StudienVerlag, 33-46
- Krumm, Hans-Jürgen** (2003): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J., Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke, 116-121
- Krumm, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (1999): Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachenangebots im Zuge der EU-Erweiterung. Wien: eviva-Verlag, S. 115-127
- Kuckartz, U. / Dresing, T. / Stefer, C. / Rädiker, S.** (2007): Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis. VS- Verlag.
- Lenz, Peter** (2002). Das Europäische Sprachenportfolio. Schweizerische Version für Jugendliche und Erwachsene. Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen. Schweiz: Universität Freiburg. Online: <http://www.sprachenportfolio.ch/pdfs/information-sprachenportfolio.pdf> (16.7.2008)
- Lenz, Peter / Schneider, Günther** (2002): Developing the swiss model of the european language portfolio. In: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies. Strassbourg: Council of Europe, Chapter 6, 68-83
- Lenz, Peter** (2000): Der Beitrag von Erprobungen zur Portfolio-Entwicklung. Die Schweiz als Beispiel. In: Babylonia 4, 32-34
- Little, David** (2003): The Common European Framework: principles, challenges, issues. In: nm 56/3, 130-140

- Little, David** (2002): The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. In: Language Teaching 35. Trinity College Dublin: Cambridge University Press, 182-189
- Little, David** (1994): Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. In: Die Neueren Sprachen 93 (5), 430-442
- Little, David** (1991): Learner autonomy: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.
- Little, David**: Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection, 1-3. Online:
<http://www.ecml.at/mtp2/ELP TT/ELP TT CDROM/DM layout/00 10/06/06%20Supplementary%20text.pdf> (13.8.2008)
- Lompscher, J.** (1992): Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzungen und Konsequenzen. In: Nold, G. (Hrsg.) (1992): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen: Narr
- Lloret Ivorra, Eva María / Ribas, Rosa / Wiener, Bibiana / u.a.** (2009): Con gusto A1. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch. Stuttgart: Klett
- Maturana, H. R., Varela, F.** (1975): Autopoietic Systems. In: Biological Computer Laboratory, Report No. 9.4., University of Illinois, Urbana/ I ll
- Maturana, H.R.** (1970): Neurophysiology of Cognition. In: P. Garvin (ed.), Cognition: A multiple view. Spartan Books, New York/Washington, 3-23
- Maturana, H.R. / Varela, F. / Uribe, R.** (1974): Autopoiesis. In: The organisation of living systems, its characterization and a model., In: Biosystems 5 (4), 187-196
- Maturana, H. R.; VARELA, F.** (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern
- Mayring, Philipp** (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita** (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Gunter Narr, 1-52
- Naiman, N. / Fröhlich, M. / Stern, H. / Todesco, A.** (1978): The Good Language Learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Neuner, Gerhard** (2003): Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J., Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke, 225-234

- Neuner-Anfindsen**, Stefanie (2005): Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- North**, Brian / **Schneider**, Günther (1998). Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. In: Language Testing 15, 2, 27-262
- North**, Brian (1992) (Hrsg.): Transparency and coherence in language learning in Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- O'Malley**, J. Michael / **Chamot**, Anna Uhl (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press
- ÖSZ / BMUKK / BMWF** (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report. Graz/Wien: ÖSZ
- ÖSZ** (Hrsg.), (2007): Das Europäische Sprachenportfolio 15+ für junge Erwachsene“. Sekundarstufe II. Akkreditierungsnr. 88.2007. Linz: Veritas
- ÖSZ / CEBS** (Hrsg.), (2007): Das Europäische Sprachenportfolio 15+ für junge Erwachsene. Sekundarstufe II. Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Linz: Veritas
- Oxford**, Rebecca L, (1990): Language Learning Strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Piaget**, Jean (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart: Klett
- Quetz**, Jürgen (2003): A1-A2-B1-B2-C1-C2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Heft 1. München/Berlin, 42-48
- Reinfried**, Marcus (1999): Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? In: Henrici, G.; Zöfgen, E. (Hrsg.) Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen: Narr, 162-180
- Riemer**, Claudia (2006): Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem? In: J-P- Thimm (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Tübingen: Narr , 451-464
- Rubin**, J. (1975): What the ‚good language learner‘ can tell us. In: TESOL Quarterly 9 (1), 41-51
- Schärer**, Rolf (1993): Un portfolio européen des langues. In: Conseil de l' Europe 1993, 124-130
- Schmidt**, S. J. (Hrsg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. Main: Suhrkamp

- Schneider**, Günther (2000): Die Entwicklung der Schweizer Version des ELP. Kurzer Rückblick auf lange Jahre“. In: Das Europäische Sprachenportfolio II. Babylonia 4, 15-20
- Schneider**, Günther / **North**, Brian (1999): „In anderen Sprache kann ich...“ Skalen zur Beschreibung, Beurteilung, und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Umsetzungsbericht. Bern/Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
- Schnotz**, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Fortschritte der psychologischen Forschung, 20. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Siebert**, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz
- Siebert**, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/Main: VAS
- Spitzer**, Manfred (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Spitzer**, Manfred (2008²). Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Stern**, Elsbeth (1992): Lern- und Denkstrategien in Schule und Unterricht. In: Mandl, H.; Friedrich, H.F. (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien in Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, 99-123
- Strohner**, Hans (1995): Kognitive Systeme. Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft. Obladen: Westdeutscher Verlag
- Tanzmeister**, Robert (Hrsg.) (2008): Lehren – Lernen- Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.) 2008: Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens, 15-52
- Tanzmeister**, Robert (2008b): Grammatik im Schulunterricht und in der Fremdsprachenlehrausbildung. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.), 2008, 251-307
- Thürmann**, Eike (2001): Das Portfolio ABC-Darium als bearbeitete Handreichung zum Projekt „Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich“. Graz: ÖSZ
- Tönshoff**, Wolfgang (2003): Lernerstrategien. In: K.-R. Bausch; H. Christ; H.-J. Krumm (Hrsg), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Frankfurt a. M., u.a: A. Francke, 331-334
- Verdía**, E. / **Fruns**, Javier / **Martín**, Felipe / **Ortín**, Mila / **Rodrigo**, Conchi (2005): en acción. Curso de español. enClave ELE

- Verein Projekt Integrationshaus**, (Hrsg.) (2005): Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien.
- Vetter**, Eva (2008): Konstruktiver konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht – eine Suche nach den Grundsätzen des aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.), 95-118
- Vieira**, Flávia (1997): Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. In: Neues Lernen. Selbstgesteuert. Autonom. Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.), München: Goethe-Institut, 53-72
- Vollmer**, Helmut J. (1998): Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen. In: Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M.; Meyer, M.A. (Hrsg.), Pluralität und Bildung, Opladen: Leske + Budrich, 213-234
- Weinert**, Franz E. (1984): Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In: Weinert, Franz, E.; Kluwe, Rainer, H. (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart, u.a.: wk (Verlag W. Kohlhammer) 9-22
- Weiskopf-Prantner**, Veronika (2006a): Vorbereitung auf Selbsteinschätzung. In: Keiper, Anita / Nezbeda Margarete (Hrsg.): Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP. Graz: ÖSZ, S. 51-52
- Weiskopf-Prantner**, Veronika (2006b): Integration der Checklisten in den Unterricht. In: Keiper, Anita / Nezbeda Margarete (Hrsg.), 61-64
- Weitensfelder**, Daniela (2008): Arbeiten mit dem ESP 15+ und Lehrbüchern. In: Nezbeda, Margarete / Annau, Eva (Hrsg.): Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis. Unterrichten mit dem ESP 15+. Praxisreihe 7. Graz: ÖSZ
- Wenden**, Anita L. (1987): Conceptual Background and Utility. In: Learner Strategies in Language Learning. Language Teaching Methodology Series. Prentice Hall International (UK).
- Weskamp**, Ralf (2003): Self-assessment/ Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und – einstufung. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J., Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke, 382-384
- Wildenauer-Jósza**, Doris (2005): Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Wolff**, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Wolff**, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 93, 407-429

Zeit, Alexander (1989): Die 4-sprachige Schweiz. Bildungspolitische Herausforderung- pädagogische Chance. In: Die Neueren Sprachen 88:4, 345-369

Zimmermann, Günther (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, 95-113

Verweise:

ESFZ Graz: <http://www.ecml.at/efsz/aufg1.html> (18.3.2009)

Europarat: http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/ (16.7.2008)

ÖSZ Graz: http://www.sprachen.ac.at/index_mula.php?language=de (16.7.2008)

Sprachenportfolio der österreichischen Volkshochschulen:

www.ocg.at/elpa/files/elpa2_barth.pdf#search=%22Volkshochschule%20Portfolio%22
(18.03.2009)

Akkreditierte Sprachenportfolios des Europarats:

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html
(20.08.2009)

Akkreditiertes Sprachenportfolio der Schweiz für Jugendliche und Erwachsene:

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/portfolios/1switzerland.html> (20.08.2009)

Akkreditierte Sprachenportfolios in Spanien:

www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html (20.07.2009)

3. Verzeichnisse

3.1. Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
BM(H)S	Berufsbildende mittlere (höhere) Schulen
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wirtschaft und Forschung
CEBS	Center für Berufsbezogene Sprachen
EFSZ	Europäisches Fremdsprachenzentrum
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
EVA	Eigenverantwortliches Arbeiten (Klippert)
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: ...
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación
ÖSZ	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

3.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausgangsmodell bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ansätze der Lernerautonomie	22
Abbildung 2: Gemeinsame Referenzniveaus (Europarat 2001:34)	26
Abbildung 3: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (Europarat 2001:35)	26
Abbildung 4: Deskriptoren, Mündliche Produktion allgemein (Europarat 2001:64)	27
Abbildung 5: Orientierungen der Skalen (Europarat 2001:48).....	28
Abbildung 6: Raster der Selbstbeurteilung (Europarat 2001:36)	29
Abbildung 7: ESP 15+: Sprachenpass (ÖSZ 2007:6).....	39
Abbildung 8: ESP 15+: Auszug aus Sprachenpass (ÖSZ 2007:6)	44
Abbildung 9: ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil c: Sprachen-Checklisten (ÖSZ 2007:29)	44
Abbildung 10: Die Fremdorganisation (Strohner 1995:179).....	51
Abbildung 11: Die Selbstorganisation (Strohner 1995:182)	51
Abbildung 12: Differenzierung zwischen Lernstrategien und Lerntechniken	79
Abbildung 13: Lernstrategiesystem (Oxford 1990:17).....	85
Abbildung 14: Metakognitive Strategien (Oxford 1990:137)	86
Abbildung 15: Klassifikationsschema metakognitiver Lernstrategien nach Oxford (1990).....	88
Abbildung 16: Modell wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ansätze der Lernerautonomie	93
Abbildung 17: Der ideale autonome Lerner	96
Abbildung 18: Modell von Strategien des autonomen Lernens.....	98
Abbildung 19: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiografie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Sprachen in der Familie und Umgebung (ÖSZ 2007:1).....	101
Abbildung 20: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiographie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Sprachliche Erfahrungen über Medien (ÖSZ 2007:6).....	102
Abbildung 21: ESP 15+, CD Rom: Texte zu Stichwörtern, Sprachbewusstsein: Mehrsprachige Sammlung von Vokabeln und Strukturen.....	103
Abbildung 22: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiografie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Sprachen im Unterricht (ÖSZ 2007:2)	104
Abbildung 23: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiographie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Erfahrungen als Sprach(ver)mittler/in (ÖSZ 2007:8).....	106
Abbildung 24: ESP 15+: Teil C: Sprachen-Checklisten. An Gesprächen teilnehmen, A2 (ÖSZ 2007:39).....	108
Abbildung 25: ESP 15+: Teil C: Sprachen-Checklisten. An Gesprächen teilnehmen, C1 (ÖSZ 2007:42).....	108
Abbildung 26: ESP 15+: Teil C: Sprachen-Checklisten. Schreiben, B2 (ÖSZ 2007:53)	108
Abbildung 27: ESP 15+: Auszug aus der Sprachenbiographie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte. Begegnungen mit Sprachen und Kulturen (ÖSZ 2007:7).....	109
Abbildung 28: ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil c: Sprachen-Checklisten (ÖSZ 2007:39)	111
Abbildung 29: ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b:	

Strategien zur Verbesserung meiner schriftlichen Arbeiten (ÖSZ 2007:19).....	113
Abbildung 30: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b:	
Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken (ÖSZ 2007:21)	116
Abbildung 31: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil a:	
Meine Sprachlerngeschichte. Sprachlern-Pläne für die Zukunft (ÖSZ 2007:9)	119
Abbildung 32: ESP 15+, CD Rom: Sprachenbiografie, Teil a, b09	120
Abbildung 33: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b:	
Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken. Was nehmen Sie sich für das nächste Schuljahr/Semester vor? (ÖSZ 2007:22).....	120
Abbildung 34: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b:	
Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken (ÖSZ 2007:13)	126
Abbildung 35: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b:	
Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken (ÖSZ 2007:15)	127
Abbildung 36: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b:	
Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken, (ÖSZ 2007:20)	128
Abbildung 37: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil b:	
Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken (ÖS/ 2007:23)	129
Abbildung 38: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte – mein Sprachenlernen heute – meine Sprachlernpläne (ÖSZ 2007:4)	132
Abbildung 39: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil a: Meine Sprachlerngeschichte – mein Sprachenlernen heute – meine Sprachlernpläne (ÖSZ 2007:5)	133
Abbildung 40: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil d: Interkulturelle Erfahrungen – bei uns und anderswo: Wie wir und andere Leben (ÖSZ 2007:59).....	134
Abbildung 41: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil d: Interkulturelle Erfahrungen – bei uns und anderswo: Wie wir und andere Leben (ÖSZ 2007:59).....	135
Abbildung 42: Auszug aus ESP 15+, CD Rom: Sprachenbiografie, Teil d: Interkulturelle Erfahrungen – bei uns und anderswo: Wie wir und andere Leben. b58	135
Abbildung 43: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Interkulturelle Erfahrungen, Deskriptor (ÖSZ 2007:60).....	136
Abbildung 44: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Interkulturelle Erfahrungen, Deskriptor (ÖSZ 2007:61).....	136
Abbildung 45: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Interkulturelle Erfahrungen, Deskriptor (ÖSZ 2007:62).....	136
Abbildung 46: Auszug aus ESP 15+: Sprachenbiografie, Interkulturelle Erfahrungen, Deskriptor (ÖSZ 2007:63).....	137
Abbildung 47: ESP 15+, CD Rom: Sprachenbiografie, Teil d: Interkulturelle Erfahrungen – bei uns und anderswo. b64	138
Abbildung 48: ESP 15+: Sprachenpass (ÖSZ 2007:14+15).....	141
Abbildung 49: ESP 15+: Sprachenbiografie, Teil c: Sprachen-Checklisten (ÖSZ 2007:25)	146
Abbildung 50: ESP 15+: Auszug aus Sprachenpass (ÖSZ 2007:6)	149
Abbildung 51: Übersicht über den Forschungsverlauf	190

Abbildung 52: Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio (Gick 2004).....	272
Abbildung 53: Einführung der Checklisten (Weiskopf-Prantner 2006:63).....	276
Abbildung 54: MCER: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (Consejo de Europa 2001:30-31).....	283
Abbildung 55: MCER: Extracto de Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación, A2 (Consejo de Europa 2001:30).....	284
Abbildung 56: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundario: Biografía lingüística, Conversar, A2 (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:21)	285
Abbildung 57: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Escuchar (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:17).....	287
Abbildung 58: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Leer (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:19).....	288
Abbildung 59: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Conversar (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:21)	289
Abbildung 60: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Hablar (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:23)	290
Abbildung 61: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística, Escribir, (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:25).....	291
Abbildung 62: MCER: Niveles comunes de referencia: escala global (Consejo de Europa 2001:26)	293
Abbildung 63: el árbol de las competencias lingüísticas.....	294
Abbildung 64: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:39)	296
Abbildung 65: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:5)	297
Abbildung 66: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:41)	298
Abbildung 67: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:43)	299
Abbildung 68: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:45)	300
Abbildung 69: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:49)	301
Abbildung 70: Portfolio europeo de las lenguas, Enseñanza secundaria: Biografía lingüística (Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2004:47)	302

3.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Akkreditierte und validierte Sprachenportfolios in Österreich (ÖSZ / BMUKK / BMWF 2009:38).....	37
Tabelle 2: GeR und ESP im Vergleich.....	47
Tabelle 3: Lern- und Denkstrategien (vgl. Friedrich / Mandel 1992:11).....	81
Tabelle 4: Primär- und Stützstrategien (vgl. Friedrich / Mandel 1992:8-9)	81
Tabelle 5: Untersuchungspläne und Verfahren qualitativer Forschung (vgl. Mayring 2008:134)	161
Tabelle 6: Begriffsbestimmung qualitativ orientierter Interviewformen (vgl. Mayring 2008:66).....	162
Tabelle 7: Kategoriensystem und Ankersätze	185
Tabelle 8: Zusammensetzung der Probanden (Lehrende)	191
Tabelle 9: Zusammensetzung der Probanden (Lerner).....	194
Tabelle 10: Korrelierende Ergebnisse mit Vergleichsstudien	238

4. Abstract

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit dem Konstrukt von Lernerautonomie als Forschungsgegenstand im Zusammenhang mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+). Das Ziel der Studie besteht darin, das ESP 15+ hinsichtlich seiner Qualität zur Vermittlung von autonomen Lernstrategien zu überprüfen. Die Grundidee dieses Forschungsprojekts liegt in der Überprüfung metakognitiver Lernstrategien, die durch die Anwendung des ESP 15+ im Fremdsprachenunterricht an die Lerner vermittelt werden können. Der Nutzen der daraus gewonnenen Erkenntnisse besteht darin, einen Beitrag zur augenblicklichen Fachdidaktikdiskussion über Lernerautonomie zu leisten. Die gewonnenen Daten sollen nicht nur zur kritischen Reflexion über das ESP 15+ anregen, sondern auch zur Darlegung von Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis dienen.

Der erste Abschnitt dieser Arbeit befasst sich mit dem theoretischen Hintergrund des Forschungsgegenstandes, beginnend mit einer Fokussierung auf die Lernerautonomie im bildungspolitischen Kontext des Europarats. In diesem Zusammenhang werden der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und im Besonderen das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als bildungspolitische Instrumentarien zur Sprache gebracht.

Der theoretische Zugang dieser Arbeit wird weiters durch wissenschaftliche Grundlagen des Konstruktivismus vertieft, aus dem Erkenntnisse für die Lernerautonomie aus neuro- und kognitionspsychologischer Ebene hergeleitet werden.

Durch Bezugnahme auf die von Oxford (1990) entwickelte Taxonomie metakognitiver Lernstrategien kommt es in dieser Arbeit schließlich zur Definition von lernerautonomen Strategien, die es nach erfolgreicher Transferierung auf das ESP 15+ in dieser Studie zu untersuchen gilt. Im Anschluss an den von der Autorin erbrachten Nachweis über die Eignung des ESP 15+ als autonomieförderndes Instrumentarium auf theoretischer Ebene liegt das Hauptgewicht des empirischen Teils auf der Untersuchung des Sprachenportfolios im praktischen Unterrichtskontext. Die in dieser Studie qualitativ betriebene Forschung widmet sich der Analyse von Erfahrungsberichten aus dem Fremdsprachenunterricht, die Kontakten zu ESP-Lehrenden und Lernern entstammen.

Der zusammenfassende Forschungsbericht ergibt sich zum einen mit dem Verweis auf den gelungenen Versuch, metakognitive Lernstrategien in der Konzeption des ESP 15+

nachweisen zu können. Zum anderen zeigen die untersuchten Fälle Tendenzen über eine positive Entwicklung von Lernerautonomie bei den Lernern auf, die sich auf die Arbeit mit dem ESP 15+ im Fremdsprachenunterricht zurückführen lassen.

Im Interesse der Forscherin liegt es, mit der vorliegenden Dissertation aufzuzeigen, dass ein Zusammenhang zwischen metakognitiven Lernstrategien und dem ESP 15+ besteht und dass mit seiner Anwendung im Fremdsprachenunterricht ein Beitrag zur Förderung von Lernerautonomie im Unterricht geleistet werden kann, der der Umsetzung eines bildungspolitischen Hauptziels entspricht.

The present thesis focuses on the construct of learner autonomy in connection with the European Language Portfolio for young adults (ELP 15+). The study is aimed at examining the ELP 15+ in respect of its quality to convey autonomous learning strategies. At first the study focuses on learner autonomy with regard to the education policies of the Council of Europe and in this context the Common European Framework of References for Languages (CEFR) and the European Language Portfolio (ELP) in particular are thematized as instruments of the education policies.

Furthermore, with reference to constructivism as a theory for findings of neuro- and cognitive psychology, strategies of learner autonomy are defined with regard to the taxonomy of Oxford (1990). The interim research objective is based on the implementation of these strategies into the concept of the ELP 15+. If this approach is proving successful, the theoretical results are to demonstrate empirical evidence utilizing practical classroom context. The qualitative research conducted in this study analyzes field studies on foreign language learning, obtained from teachers and students incorporating the ELP 15+.

As a result, the research report shows, on the one hand, that metacognitive learning strategies can be implemented into the conception of the ELP 15+. On the other hand, the examined cases tended to develop learner autonomy to a higher degree which can be ascribed to the utilization of the ELP 15+ in foreign language teaching.

This thesis originated in the researcher's interest to demonstrate a connection between metacognitive learning strategies and the ELP 15+ and that its utilization in foreign language teaching contributes and facilitates the development of learner autonomy in the classroom which is in accordance with the aims of educational policies.

5. Anhang auf CD Rom

5.1. Leitfaden für die Interviews

5.2. Transkripte aller Interviews

5.3. Darstellung der qualitativen Auswertung (Kategoriensystem)

Karin Bru Peral

Anschrift: Colloredogasse 29/7
1180 Wien

Telefon: (+43) 0664 4774478

e-mail: bruperal@gmx.net

Geburtsdatum und -ort: 31.05.1978, Graz

Staatsangehörigkeit: Österreich

Berufliche Tätigkeit

seit 2004 Lehrerin (Spanisch, Italienisch)

seit 2008 Betreuungslehrerin für UnterrichtspraktikantInnen

seit 2008 Lehrbuchautorin (Verlag Langenscheidt)

Ausbildung

2003 – 2009 Doktoratsstudium (mit Unterbrechung) am Institut für Romanistik an der Universität Wien bei Univ. Prof. Dr. Robert Tanzmeister und am Institut für Germanistik bei Univ. Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

2007 Lehrgang zur Vorbereitung auf die Aufgaben eines Betreuungslehrers

1998 – 2003 Lehramtsstudium Spanisch/Italienisch am Institut für Romanistik der Universität Wien
Diplomarbeitsthema:
Crece bilingüe en Austria y España. La comparación de los resultados de un estudio empírico

1996 Matura mit Schwerpunkt Musik am BORG Deutschlandsberg

Lehrtätigkeiten

2002 – 2004 Nachhilfelehrerin für Spanisch und Italienisch am Lernhilfeinstitut „team-plus!“

2002 – 2004 Kursleiterin für Spanisch und Italienisch an der Maturaschule „Lernen 8“

Weitere berufliche Tätigkeiten

2000	Mitarbeiterin bei der Austria Presse Agentur (APA), Wien
1997 – 1998	Sekretärin an der Creditanstalt Investment Bank AG, Wien

Auslandsaufenthalte

2000 – 2001	Erasmus-Studienauslandsjahr, Universidad Complutense de Madrid
1999	Au-pair in Madrid
1996 – 1997	Au-pair in Rom

Forschungsinteressen

Methodik/Didaktik, Lernmethoden und Lernstrategien,
Zweisprachige Erziehung, Mehrsprachigkeit,
Psycholinguistik

Wien, Oktober 2009

Anhang

5.1. Interviewleitfaden

Lehrende:

Ebene A	Rahmenbedingungen der Schule und der Portfolioeinführung	9 Fragen
Ebene B	Lehrmethode beim Einsatz des Portfolios	18 Fragen
Ebene C	Schülerverhalten aus der Lehrerperspektive	9 Fragen
Ebene D	Allgemeine Anmerkungen	3 Fragen

Ebene / A: Rahmenbedingungen der Schule u. Einführung in den Fachunterricht

Name:

Datum:

Schule(n):

Fremdsprache(n), die Sie unterrichten:

Ihre Unterrichtserfahrung (total Jahre):

- A 1 Welches Portfolio benutzen Sie?
- A 2 In wie vielen Klassen arbeiten Sie mit dem Portfolio und in welchem Fach/ welchen Fächern?
- A 3 In welchem Lernjahr befindet sich die Klasse?
- A 4 Arbeiten auch andere KollegInnen in dieser Klasse/ diesen Klassen mit dem Portfolio?
- A 5 Arbeiten Sie freiwillig mit dem Portfolio?
- A 6 Wird von der Schulleitung/ vom Kollegium der Einsatz des Portfolios unterstützt?
- A 7 Haben Sie eine Einführungsveranstaltung besucht? Wenn ja, wo, wann und welche?
- A 7a Wenn ja: empfanden Sie die Einführungsveranstaltung als nützlich? D.h. fühlten Sie sich nach der Einführungsveranstaltung ausreichend auf die Arbeit mit dem Portfolio vorbereitet?
- A 8 Haben Sie sich außer einer Einführungsveranstaltung noch auf eine andere Weise auf die Portfolioarbeit vorbereitet (Informationsbroschüren, Austausch mit KollegInnen, etc.)?

E / B- Lehrmethode beim Einsatz des ESP

- B 1 Wie sind Sie bei der Einführung des Portfolios vorgegangen? Bitte skizzieren Sie kurz, wie Sie vorgegangen sind.
- B 2 Wie würden Sie dieses Vorgehen aus der heutigen Sicht beurteilen?
- B 3 Waren Sie motiviert, das Portfolio in ihren Unterricht einzuführen?
- B 4 Wie wurde Ihrer Meinung nach das Portfolio von den SchülerInnen am Beginn angenommen und wie hat sich deren Einstellung dazu entwickelt?
- B 5 Welche Ziele/ Verbesserungen haben Sie sich für Ihren Unterricht erwartet?
- B 6 Warum hat das Portfolio (nicht) in Ihr Unterrichtskonzept gepasst hat?
- B 7 Wie empfinden Sie die Arbeit mit dem Portfolio heute? Als positiv?
- B 8 Hatte(n) die Klasse(n) schon vor der Arbeit mit dem Portfolio Erfahrung im Bereich der Selbstevaluation?
- B 9 Sind Sie der Meinung, dass durch das Arbeiten mit den Referenzniveaus und den Checklisten die Selbstevaluation systematisch geübt werden kann?
- B 10 Regt das ESP Ihrer Meinung nach die Reflexion über die gegebenen Lernbedingungen an? In welcher Form?
- B 11 Wie trägt das ESP dazu bei den Lernern interkulturelle Inhalte zu vermitteln?
- B 12 *Lernen* die Lernenden ihre persönliche Fremdsprachenkompetenz in Bezug zu einer geforderten Aufgabe bzw. zu den gestellten Anforderungen richtig einzuschätzen? (z.B. sich persönlicher Stärken/Schwächen bewusst sein)
- B 13 Warum wächst durch das Arbeiten mit dem ESP das Bewusstsein über Mehrsprachigkeit?
- B 14 Bietet das ESP den Lernenden die Möglichkeit über Lerninhalte auch selbst bestimmen zu können? (z.B. Lernaktivitäten selbst aussuchen, eigenen Interessen nachgehen, etc.)
- B 15 Verläuft Ihrer Meinung nach der Sprachlernprozess für die Schüler transparenter als vor der Arbeit mit dem Portfolio? (z.B. Zweck / Ziele einer Lernaufgabe)

- B 16 Finden Sie, dass sich das Portfolio als Instrumentarium dazu eignet, den Lernprozess zu begleiten? Wenn ja, in welchem Teil/ welchen Teilen des ESP?
- B 17 Trägt das ESP dazu bei, Lerner auch zum außerschulischen Gebrauch ihrer Fremdsprachenkenntnisse zu motivieren?
- B 18 Wird Ihrer Erfahrung nach mit allen Teilen des ESP (gleichwertig) gearbeitet?

E / C- SchülerInnenverhalten aus der LehrerInnenperspektive

- C 1 Können Ihre SchülerInnen ihren Lernprozess selbstständig organisieren?
- C 2 Können sich Ihre SchülerInnen Lernziele setzen?
- C 3 Können sich Ihre SchülerInnen selbst evaluieren? (Sprachkompetenz beurteilen)
- C 4 Fühlen sich Ihre SchülerInnen für den persönlichen Lernprozess verantwortlich?
- C 5 Haben sich Ihre SchülerInnen (Sprach)lernstrategien angeeignet, die den Lernprozess unterstützen?
- C 6 Sind Ihre SchülerInnen zum (Sprachen)Lernen in der Schule motiviert oder motivierter als vor der Arbeit mit dem Portfolio?
- C 7 Haben Ihre SchülerInnen eine positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen und Sprachen entwickelt?
- C 8 Steuern Ihre SchülerInnen den Lernprozess durch Selbstbestimmung über den Lerninhalt bzw. des Lernziels?
- C 9 Haben Sie den Eindruck, dass das Portfolio auch im späteren Leben eine Bedeutung hat? (z.B. Berufsleben)

E / D- Allgemeine Anmerkungen:

- D 1 Haben sich die Erwartungen oder Ziele erfüllt, die Sie vor dem Arbeiten an das Portfolio gestellt haben?
- D 2 Finden Sie das Portfolio müsste verstärkt flächendeckend an den Schulen eingeführt werden? Bitte begründen Sie Ihre Aussage.
- D 3 Verbesserungsvorschläge, Bemerkungen, Wünsche (Was fehlt / was ist überflüssig, Gestaltung des ESP, problematische Ansätze, Implementierung, dieses Interview, etc.)

Lerner:

- 1) Auf welche Weise bringt dich das ESP dazu, darüber nachzudenken, welche Kontakte du zu anderen Sprachen bereits gehabt hast?
- 2) Wie hat das ESP dazu beigetragen, dass du dir jetzt selbst (besser) Lernziele setzt?
- 3) Warum verstehst du seit der Portfolioarbeit besser warum du dieses oder jenes üben/machen sollst? Das heißt, warum erkennst du den Zweck einer Lernaufgabe nun besser? (z.B. das Hören üben weil...)
- 4) Jetzt, wo du das ESP kennst und du damit arbeitest, wie planst du dein Lernen? Stellst du dir z.B. einen Zeitplan auf?
- 5) Durch welche Art von Auseinandersetzung mit dem ESP hast du gelernt, deine persönlichen Lernschwächen besser zu erkennen?
- 6) Wenn du jetzt Lernschwächen entdeckst, ziehst du daraus Konsequenzen? Das heißt, übst du dann verstärkt z.B. das Schreiben/ die Vokabel, etc.
- 7) Auf welche Weise hat das ESP dazu beigetragen, dass du dich für dein Lernen nun mehr verantwortlich fühlst? (Eigenverantwortung)
- 8) Warum hast du mit dem ESP gelernt, deine Fremdsprachenkenntnisse selbst besser einzuschätzen? (Ich kann... ich kann nicht.../ ich bin im Moment im Bereich des Hörens auf dem Niveau A2, etc.)
- 9) In welcher Form stellt für dich das ESP ein lernbegleitendes Instrument da?

5.2. Transkripte:

Vorstudie: Interview – Lehrende: Fall A (ca. 16 Minuten)

1 I: Seit wann arbeiten Sie mit dem Sprachenportfolio?

2
3 B: Noch nicht sehr lange. Seit circa einem halben Jahr.

4
5 I: Wie heißt das Portfolio, das Sie verwenden?

6
7 B: Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene, vom ÖSZ.

8
9 I: Und was war Ihre Motivation, das Portfolio in den Unterricht einzuführen?

10
11 B: Da gab es mehrere Gründe. Ich finde, es ist eine interessante Methode, um einmal
12 anders mit den Schülern arbeiten zu können. Ihnen einmal nicht nur den
13 Unterrichtsstoff zu vermitteln, sondern man darüber hinausgeht. Man kann sich mit
14 dem Thema Lernen beschäftigen. So erfährt man auch sehr viel über die Schüler, wie
15 sie zum Beispiel lernen. Manchmal bringt einem das dann schon zum Nachdenken.

16
17 I: Jetzt muss ich nachfragen. Inwiefern bringt Sie das zum Nachdenken?

18
19 B: Es ist halt schon so, dass viele nicht besonders viel darüber nachdenken wie sie zum
20 Beispiel besser lernen könnten. Vielleicht fehlt ihnen da noch die Verantwortung, die
21 man als Erwachsener schon eher verspürt. Dass man für sein Tun schon selber
22 verantwortlich ist. Aber gerade das ist zum Beispiel so ein Punkt, wo das Portfolio
23 ansetzt, das Bewusstmachen des Lernens zu fördern.

24
25 I: Wenn Sie jetzt zusammenfassen könnten, was waren bzw. sind Ihre persönlichen
26 Zielsetzungen für die Portfolioarbeit im Unterricht?

27
28 B: Ganz sicher einmal das bewusstere Lernen und effektivere Lernen für die Schüler.
29 Das sind meine Hauptziele.

30
31 I: Im ESP gibt es auch den Teil der Interkulturalität. Haben Sie damit schon
32 gearbeitet?

33
34 B: Nein, noch nicht. Wie gesagt, ich arbeite erst seit wenigen Monaten mit dem
35 Portfolio. Und die Checklisten und auch das Arbeiten mit den Lerntipps erschienen mir
36 als Einführung wichtiger, weil das direkt mit dem Lernprozess zu tun hat. Das Thema
37 der Interkulturalität ist sicher auch interessant, aber so weit bin ich mit meiner
38 Lerngruppe noch nicht.

39
40 I: Haben Sie eine Einführungsveranstaltung besucht, um das ESP kennen zu lernen?

41
42 B: Ja. Ich habe an einem Einführungsseminar teilgenommen. Es war interessant und
43 hilfreich, aber arbeiten muss man halt dann mit dem Portfolio schon selbst im
44 Unterricht. Man muss sich schon Gedanken machen, wie man das am besten angeht.
45 Auch wenn man vorher im Seminar einen Leitfaden kriegt. Es muss auch zum
46 persönlichen Arbeiten passen.

47
48 I: Aber Sie haben die Veranstaltung als nützlich empfunden?

1 B: Natürlich, unbedingt. Keine Frage.

2
3 I: Arbeiten auch andere Kollegen mit dem Portfolio?

4 B: Leider nein. Aber eine Englischkollegin überlegt damit zu beginnen. Sie sagt aber,
5 sie möchte mal schauen wie es mir damit geht. Ob sie es dann wirklich machen wird,
6 kann ich nicht sagen. Ich für mich finde es interessant und bis jetzt macht es mir auch
7 Spaß.

8
9 I: Sie haben es vorher schon kurz angesprochen wie Sie bei der Einführung des
10 Portfolios vorgegangen sind. Könnten Sie das noch einmal kurz wiederholen?

11
12 B: Also, begonnen habe ich damit mit den Schülern die Informationen über die
13 verschiedenen Lernertypen und Lerntipps im Unterricht zu lesen. Das hat schon viele
14 ein bisschen wachgerüttelt. Es war einfach für mich eine Methode um in das Thema
15 des Lernbewusstseins einzusteigen. Die Schüler kommen schon ein bisschen zum
16 Nachdenken, wie lerne ich denn eigentlich selber oder was mache ich eigentlich beim
17 Lernen. Auch die Informationen über die verschiedenen Lernertypen sind dabei sehr
18 gut angekommen. Also, das alles habe ich mit ihnen besprochen. Sehr viel weiter bin
19 ich leider noch nicht, ich wollte das einfach mal sich setzen lassen. Aber der nächste
20 Schritt wird darin bestehen langsam mit den Checklisten zu beginnen, ihnen zu
21 erklären woher das A1 bis C2 eigentlich kommt. Damit sie das auch verstehen. Ich
22 finde das ganz wesentlich.

23
24 I: Ja, richtig. Hier sind wir jetzt schon bei der Selbstevaluation. Können Ihre Schüler
25 mit diesem Begriff etwas anfangen)

26
27 B: Schwierige Frage. Nein, ich glaube nicht sehr viel. Wir machen das nur spielerisch
28 manchmal im Unterricht, dass ich so kurze Diktate gegenseitig verbessern lasse. Aber
29 so wirklich umgehen können Sie damit nicht. Aber ich denke, dass haben sie auch nie
30 gelernt, das könnte ich jetzt von ihnen nicht einfach so verlangen.

31
32 I: Ja, richtig. Und empfinden Sie das ESP hier als nützlich, um ihnen zum Beispiel diese
33 Kompetenz zu zeigen?

34
35 B: Ja, natürlich. Dafür eignen sich die Checklisten einfach sehr gut. Dass sie
36 hinterfragen, was ist denn mein Niveau und was muss bzw. sollte ich dafür können.

37
38 I: Sehr gut, ja. Verwenden Sie auch den Sprachenpass? Also haben Sie vor, auch den
39 Sprachenpass dann zu verwenden?

40
41 B: Vielleicht später einmal. Wir haben die Mappe schon durchgeschaut und da habe ich
42 mit ihnen auch den Sprachenpass kurz besprochen. Aber den haben wir jetzt mal
43 weggelegt, ich glaube, der kommt später erst, wenn sie wirklich was eintragen können.

44
45 I: Arbeitet man gleichwertig mit allen Teilen des ESP?

46
47 B: Nein, das glaube ich nicht. Am wichtigsten ist glaub ich schon die Sprachenbiografie,
48 weil das der Teil ist der wirklich sehr viel für die Schüler beinhaltet. Der Pass ist für z.B.
49 sie weniger interessant.

50
51 I: Und der Dossier?

1 B: Den habe ich auch noch nicht verwendet. Er ist sicher auch interessant für die
2 Schüler weil sie dort ihre Arbeiten ablegen können. Aber wichtiger ist denke ich schon
3 die Biografie. Dort setzen sie sich wirklich mit dem Sprachlernprozess auseinander.

4
5 I: Ja, danke. Das war eine sehr gute Antwort.

6
7 B: Das freut mich! Ich bin froh, wenn ich schon etwas zum Portfolio sagen kann. Ich
8 bin ja sozusagen noch ganz frisch in der Runde.

9
10 I: Nein, das ist super. Das läuft sehr gut. Gehen wir gleich zur nächsten Frage. Wurde
11 das Portfolio von den Schülern gut angenommen?

12
13 B: Ja, eigentlich schon. Also eine ablehnende Haltung wäre mir nicht aufgefallen. Aber
14 vielleicht kommt das noch. Später, wenn wir wirklich damit arbeiten. Ich weiß es nicht.
15 Ich bin mir noch nicht ganz sicher ob sie wissen, was diese Mappe für sie bedeutet.
16 Dafür ist der Zeitraum unserer Portfolioarbeit einfach noch zu kurz.

17
18 I: Verstehe. Haben Sie das Gefühl, dass die Schüler jetzt den Zweck des
19 Sprachenlernens besser verstehen?

20
21 B: Was meinen Sie mit Zweck? Ich verstehe nicht ganz.

22
23 I: Das wenn man zum Beispiel das Hören mit ihnen übt, sie wissen, dass das wichtig
24 ist um zum Beispiel im Ausland dann eine Durchsage am Bahnhof verstehen zu
25 können.

26
27 B: Das stelle ich mir sehr schwierig vor. Nein, nein, das könnte ich nicht bestätigen. Ich
28 glaube nicht, dass ihnen das auf diese Weise bewusst ist. Ich denke, es werden die
29 Fertigkeiten eher mit einer Lernaufgabe verbunden. Jetzt hören wir das Hörbeispiel an,
30 wir hören, um dieses Hörbeispiel zu verstehen. Ich glaube nicht, dass sie dann immer
31 ganz bewusst darüber nachdenken, dass dieses Hörbeispiel eine Situation darstellt, mit
32 der sie im Leben konfrontiert werden könnten. Also, nein, diese Frage kann ich
33 eigentlich nicht bestätigen.

34
35 I: Ich glaube, diese Frage ist sehr schwer. Vielleicht sollte ich den Zweck mit der
36 Selbstevaluation verbinden? Wäre das leichter verständlich?

37
38 B: Nein, nein. Das passt schon so. Wenn Sie es dann so erklären, geht das schon.

39
40 I: Okay. Dann die nächste Frage. Können Ihre Schüler den Lernprozess selbstständig
41 planen?

42
43 B: Das kann ich leider nicht beantworten. Das lässt sich nur schwer beantworten.
44 Inwiefern steht das mit dem ESP im Zusammenhang? Da brauche ich kurz auch Hilfe.

45
46 I: Es gibt in der Sprachenbiografie so Fragebögen und Lernpläne für die Schüler, damit
47 sie über ihren Sprachlernprozess, also auch dem Zeitplan, nachdenken. Wir können die
48 Frage auch überspringen, wenn sie für Sie noch zu schwer ist.

49
50 B: Nein, ich versuche sie zu beantworten. Also für mich lässt sich das so schwer
51 feststellen. Ich kann als Lehrerin nur urteilen je nachdem wie die Leistungen eben sind.
52 Wenn sie passen, dann denke ich mir, ja, der oder die lernt brav, das passt. Bei den
53 schlechteren, ja da könnte ich denken dass das mit dem Zeitmanagement

zusammenhängt, halt alles im letzten Moment und dann geht es sich halt doch nicht mehr aus. Aber es ist schon schwer hier in die Schüler reinzuschauen, für schlechtere Leistungen kann es sehr viele Gründe geben. Sie als Lehrerin wissen das sicher auch. Da stoßen wir schon so ein bisschen an unsere Grenzen, nicht?

I: Ja, das stimmt. Man muss dann auch einen Zugang zu den Schülern haben. So, ich gehe zur nächsten Frage. Meinen Sie, dass ihre Schüler ein Bewusstsein für ihre persönlichen Stärken und Schwächen haben? Also in dem Sinne, das kann ich gut, das weniger gut, etc.

B: Einige schon, ja. Würde ich meinen. Alle sicher nicht. Auch da freue ich mich auf die Arbeit mit den Checklisten, um dieses Bewusstsein zu verbessern. Da erwarte ich mir dann schon eine Besserung in diesem Verhalten. Aber ich kann hier nur meine Vermutungen anstellen weil ich noch nicht so weit bin.

I: Ja, das ist schon okay so. Können sich ihre Schüler Lernziele setzen? Können sie definieren, was sie gerne lernen möchten oder was sie besser können möchten?

B: Also ich denke da jetzt vor allem an die Zeit bei Schulbeginn wenn wir das neue Lehrbuch durchgehen. Da habe ich schon immer wieder den Eindruck, dass wenn die Schüler sehen was da alles Neues auf sie wartet, sie sich schon darauf freuen das zu lernen. Ich glaube, hier sehen sie schon für sich Lernziele. Jetzt konkret im Zusammenhang mit dem ESP kann ich noch nichts sagen.

I: Gut, ja. Danke. Die nächste Frage betrifft die Eigenverantwortung der Lerner. Fühlen sich Ihrer Meinung nach die Schüler für ihr Lernen selbst verantwortlich?

B: Also zum Teil glaube ich ja. Also bei Schularbeiten, da stellen sie oft sehr hohe Ansprüche an sich. Da haben sie schon ihren Ehrgeiz eine gute Note zu bekommen. Wenn das Ergebnis dann nicht so ist, wie sie es gerne gewollt hätten, ja, da sind sie schon oft auf sich selber böse. Sie ärgern sich über ihre Fehler. Da ist es mir noch nicht passiert, dass jemand mir dafür die Schuld gegeben hätte. Ja, also, das kann ich schon positiv beantworten. Zum Teil übernehmen sie sicherlich die Verantwortung über ihre Leistungen, ja.

I: Super, ja. Die Frage mit der Interkulturalität überspringe ich jetzt, denn das haben wir am Anfang schon behandelt. Ich gehe zur Frage des handlungsorientierten Ansatzes. Sind Sie der Auffassung, dass das Portfolio dazu beiträgt, die Schüler zum außerschulischen Gebrauch der Fremdsprache zu motivieren?

B: Auch das kann ich leider noch nicht gut beantworten weil ich noch nicht so lange mit dem Portfolio arbeite. Aber ich könnte mir schon vorstellen, dass es das tut. Schon allein das Thema der Interkulturalität, durch den Kontakt zu anderen Kulturen, wird das schon angeregt. Ja.

I: So, noch die letzte Frage. Wie gehen ihre Schüler mit dem Thema der Mehrsprachigkeit um? Ich meine, wenn sie mehrere Sprachen in der Schule lernen zum Beispiel, ist ihnen ihre persönliche Mehrsprachigkeit bewusst? Und wenn nein, glauben Sie, dass das ESP dazu beitragen kann dieses Bewusstsein besser zu vermitteln?

B: Also, zur letzten Frage weil das waren ja jetzt gleich mehrere.

I: Ja, das tut mir leid. Soll ich sie lieber der Reihe nach wiederholen?

1 B: Nein, nein, kein Problem. Also ich weiß, dass in der Sprachlernbiografie diese Raster
2 und Tabellen zum Ausfüllen sind, die sich mit diesem Thema beschäftigen. Ich kann
3 mir vorstellen, dass dadurch das Portfolio auch eine unterstützende Wirkung auf das
4 Thema der Mehrsprachigkeit hat. Ich selbst mache im Unterricht schon die Erfahrung,
5 dass die Schüler manchmal von selbst Sprachvergleiche anstellen, zum Beispiel sagen,
6 ach ja, das ist ja fast wie in Französisch. Oder sie sagen auch, das haben wir in
7 Französisch noch gar nicht gelernt. Also, das Wissen, das sie mehrere Sprachen lernen,
8 das haben sie schon. Ja.

9
10 I: Vielen Dank für dieses Interview.

11
12 B: Ich danke. Es hat Spaß gemacht.
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52

Vorstudie: Interview – Lehrende: Fall B (ca. 16 Minuten)

1 I: Wie haben Sie das ESP 15+ kennen gelernt? War es durch Kollegen, oder über eine
2 Einführungsveranstaltung...?

3
4 B: Ich habe das Sprachenportfolio auf einer Tagung in Graz kennen gelernt, die vom
5 ÖSZ organisiert wurde. Damals befand sich das ESP 15+ noch in der Pilotierungsphase,
6 aber uns Lehrenden wurde dieses Instrumentarium bereits vorgestellt.

7
8 I: Fanden Sie es interessant?

9
10 B: Ja, ich glaube, die Mehrheit der Teilnehmer fühlte sich zur Portfolioeinführung in
11 den Unterricht sicherlich motiviert. Aber wie gesagt, das ESP befand sich damals noch
12 in der Pilotierungsphase und man konnte es nicht mit nach Hause nehmen. Wir alle
13 hatten uns damals erwartet es am Ende der Tagung in die Hand zu bekommen, umso
14 betrübter waren wir damals dann auch als dem nicht so war. Vielleicht hat das damals
15 ein bisschen zu Frustration geführt.

16
17 I: Aber Sie haben später doch mit dem ESP gearbeitet. Warum?

18
19 B: Mich sprach einfach die Zielsetzung, die dahinter steht, an. Lernerautonomie, die
20 Schüler beim Lernen zu unterstützen, bewussteres Lernen, das alles waren
21 Themengebiete mit denen ich mich gerne befassen wollte. Leider konnte ich aber keine
22 Kollegen dazu motivieren wirklich an der Portfolioeinführung mitzuwirken.

23
24 I: Sie haben gerade die Zielsetzungen des ESP angesprochen, und somit würde ich
25 gerne mit der eigentlichen Befragung jetzt beginnen. Frage Nummer 1, wie haben sie
26 die Portfolioeinführung als Lehrende empfunden?

27
28 B: Da muss ich sagen, das war eine eher komplizierte Angelegenheit. Ich fühlte mich
29 noch relativ unsicher, was die Arbeit mit diesem Instrumentarium betraf. Ich war auch
30 relativ auf mich alleine gestellt, denn an meiner Schule gab es keine anderen Lehrer,
31 die damit arbeiteten. Ich hatte mir genau überlegt, wie ich bei der Einführung im
32 Unterricht vorgehen würde. Also, wenn ich das kurz skizzieren darf: Begonnen habe ich
33 mit der Thematisierung des Referenzrahmens und den Niveaus von A1-C2. Nur um die
34 Schüler einmal mit dieser Skala vertraut zu machen. Die Schüler wurden angeleitet,
35 den von mir teilweise zerschnittenen Raster in Gruppenarbeiten richtig zusammen zu
36 stellen. Dieser Vorgang brauchte bereits seine Zeit. Und zum Sprachenportfolio
37 übergeleitet habe ich durch diese Referenzniveaus, die wir dann im Portfolio gesucht
38 haben. Somit lernten die Schüler einmal den Sprachenpass und die Checklisten
39 kennen.

40
41 I: Bevor sie das gemacht haben, hatten Ihre Schüler bereits Erfahrungen mit der
42 Kompetenz, sich selbst zu beurteilen?

43
44 B: Nein, gar nicht. Es fiel ihnen auch sehr schwer damit umzugehen. Ich betrat damit
45 im Unterricht ein völlig neues Terrain. Das hat sicher sehr viel Geduld und gute
46 Vorbereitung meinerseits bedeutet. Aber wir wissen, die Selbstbeurteilung geht nicht
47 einfach so, das muss man den Schülern schon gut zeigen.

48
49 I: Ist das ein Prozess?

1 B: Ja, das dauert seine Zeit bis das alle so relativ gut können, das sich selbst
2 evaluieren. Und das richtige Gefühl dafür entwickeln.

3
4 I: Inwiefern glauben Sie, ist die Selbstevaluation im Zusammenhang mit
5 Lernerautonomie zu verstehen?

6
7 B: Naja...sich selbst einschätzen zu können bedeutet auch Selbstständigkeit. Autonom
8 Lernen zu können hat viel mit Wissen darüber zu tun, was dahinter steht. Also die
9 ganzen Kompetenzen wie sich Lernziele setzen, sich evaluieren, etc.

10
11 I: Und können die Schüler sich jetzt selbst evaluieren?

12
13 B: Sie können auf jeden Fall mit diesem Begriff etwas anfangen und sie wissen auch
14 welche Anforderung dabei an sie gestellt wird, wenn sie sich selbst evaluieren müssen.
15 Mit den Checklisten zu arbeiten macht einigen Schülern Spaß, andere interessieren sich
16 nicht so sehr für das Portfolio. Denn diese Art von Lernen gefällt ihnen einfach nicht,
17 es entspricht ihnen nicht. Aber als Lehrende konnte ich ihnen vermitteln, was
18 Selbstevaluation bedeutet und ich glaube, die meisten können das jetzt auch. Ob man
19 dieses Wissen am Ende annehmen will oder man es nur macht, weil es im Unterricht
20 gerade verlangt wird, das bleibt jedem selbst überlassen ob er sich das für sein Leben
21 mitnehmen möchte, oder es, wie sage ich es, gezwungenermaßen im Unterricht erträgt
22 und dann vergisst.

23
24 I: Eine andere Kompetenz des autonomen Lernens ist das Wissen über persönliche
25 Schwächen und Stärken. Sind Sie der Meinung, dass die Lerner über dieses Wissen
26 verfügen?

27
28 B: Ich denke die meisten wissen schon, was sie gut oder schlecht können. Die Frage ist
29 dann nur, sind sie bereit an ihren Schwächen zu arbeiten. Viele glauben, das
30 funktioniert wie bei manchen Krankheiten, dass sich die Fehler mit der Zeit selbst
31 kurieren. Aber das ist nicht so. Also, ich denke, das Wissen haben schon die meisten,
32 aber nicht alle arbeiten bewusst an diesen Schwächen. Das hängt wohl auch mit der
33 Motivation zusammen, die sie dem Unterrichtsfach, dem Lerngegenstand entgegen
34 bringen.

35
36 I: Und können Ihre Schüler mit dem Satz „Sich selbst Lernziele setzen“ etwas
37 anfangen?

38
39 B: Das haben wir ein bisschen durch die Portfolioarbeit gelernt. Mit den Checklisten,
40 wenn wir darüber sprechen ob sie das können oder nicht, dann setzen wir oder auch
41 sie selbst sich neue Lernziele, ja.

42
43 I: Was glauben Sie, bedeutet für Ihre Schüler der Begriff „Mehrsprachigkeit“?

44
45 B: Das ist so schwierig zu beantworten. Da müsste man fast eine Befragung in der
46 Klasse durchführen. Vielleicht sollte man diese Frage anders stellen?

47
48 I: Ja, okay. Wie machen wir das am besten? Vielleicht versuche ich einen Konnex zum
49 ESP zu finden. Werden durch die Arbeit mit dem Portfolio Themen erarbeitet, die mit
50 Mehrsprachigkeit zu tun haben?

51
52 B: In der Sprachenbiografie gibt es ein paar Übungen dazu, ja. Es sind glaube ich, fast
53 alles Tabellen, in denen die Schüler eintragen können welche Sprachen sie sprechen,

1 welche Sprachen sie gelernt haben, etc. Insofern würde ich meinen, dass es sich dabei
2 sehr wohl um ein Thema handelt, das ihnen vertraut ist. Das wird im Portfolio schon
3 thematisiert. Ich vermute also schon, dass ihnen dadurch die Mehrsprachigkeit
4 vertrauter gemacht wird, auch ihr persönlicher Zugang dazu. Also ja.

5
6 I: Ja, sehr gut. Und haben Sie das Gefühl, dass die Schüler durch die Portfolioarbeit ein
7 Bewusstsein zum Sprachenlernen entwickeln?

8
9 B: Inwiefern?

10 I: Wissen Sie, welche Lernstrategien für sie geeignet sind, oder denken sie überhaupt
11 über ihren Lernprozess nach?

12
13 B: Über Lerntechniken und Lernertypen steht im Portfolio etwas drinnen. Im Unterricht
14 habe ich das noch nie thematisiert, das überlasse ich immer den Schülern ob sie sich
15 damit befassen wollen oder nicht. Bis jetzt war es mir immer wichtiger, mit ihnen die
16 Checklisten zu erarbeiten und mit ihnen die Selbstevaluation zu üben.

17
18 I: Ich meine auch, ob sie sich einen Zeitplan aufstellen?

19
20 B: Ah, also Sie meinen damit den Bereich des Organisierens?

21
22 I: Ja, die Selbstorganisation.

23
24 B: Das kann ich nur sehr schwer beantworten. Also, solche Gespräche habe ich mit den
25 Schülern noch nicht geführt. Ich glaube, das hat auch viel mit Selbstständigkeit zu tun.
26 Sie müssen schon selbst wissen wie viel Zeit sie zum Lernen brauchen, z.B. vor einer
27 Schularbeit. Ich glaube, wir können sie dabei nur in der Form unterstützen, ihnen das
28 auch bewusst zu machen, dass sie erstens, schon lernen müssen und zweitens, das
29 nicht von heute auf morgen geht. Ob die Portfolioarbeit hier ein Umdenken bewirken
30 könnte, kann ich noch nicht beantworten. Soweit bin ich noch nicht.

31
32 I: Da sind wir an einen wichtigen Punkt angekommen. Nehmen Sie Ihre Schüler als
33 eigenverantwortliche Lerner wahr?

34
35 B: Ja, zum Teil schon. Es gibt immer wieder Schüler, die unheimlich gut mitarbeiten,
36 motiviert sind und auch Verantwortung über ihr Lernen und auch über ihre Erfolge
37 oder Misserfolge übernehmen und zeigen. Aber das trifft natürlich nicht auf alle Schüler
38 zu, da haben wir sehr viele unterschiedlicher Persönlichkeiten in der Klasse sitzen.
39 Durch die Checklisten kann man es den Schülern schon etwas näher bringen, dass
40 diese Deskriptoren für sie ihr Wissen bedeuten. Wenn sie hier Lücken entdecken, ja,
41 dann kann man schon sagen, schau, jetzt weißt du das und jetzt kannst du das
42 wiederholen oder noch einmal besser üben. Wir können im Unterricht nicht alles
43 machen und da denke ich, ist schon Eigenverantwortung von den Schülern gefragt.
44 Aber alle Schüler sind sicherlich noch nicht so weit.

45
46 I: Berichten Schüler von Erlebnissen, dass sie die Sprache außerhalb der Schule
47 angewendet haben? Wird das im Rahmen des Portfolios zum Thema gemacht?

48
49 B: Manchmal gibt es Schüler die darüber erzählen, ja. Es sind nicht immer positive
50 Erfahrungen. Zum Beispiel schockiert es sie zum Teil, wie wenig sie bei einem Film
51 verstehen, den sie in der Originalsprache gesehen haben. Da ist schon die Gefahr auch
52 gegeben, dass das demotivierend ist, die in der Schule erworbenen Sprachkenntnisse
53 irgendwo auszuprobieren oder anzuwenden. Aber ganz explizit im Unterricht habe ich

1 dieses Thema noch nicht angesprochen. Was ich schon mache, ist sie dazu zu
2 motivieren nach England zu fahren um echte Erfahrungen zu sammeln zum Beispiel.

3
4 I: Haben Sie in der Sprachenbiografie mit dem Teil der Interkulturalität gearbeitet?

5
6 B: Ja, damit habe ich begonnen. Im Lehrbuch, das wir verwenden gibt es eine Übung,
7 die sich mit Stereotypen und Vorurteilen beschäftigt. Da habe ich dann zum Portfolio
8 übergeleitet und wir haben uns mit einer Tabelle dort beschäftigt. Dieses Thema
9 macht den Schülern großen Spaß. Sie finden es lustig, sich über uns Österreicher auch
10 lustig machen zu können, zum Beispiel weil wir schlecht Fußball spielen aber in
11 Schifahren gut sind, oder unsere traditionelle Kleidung etc. Da wird ihnen schon
12 bewusst, was österreichisch ist und wie das mit Traditionen und Gewohnheiten oft in
13 anderen Ländern überhaupt ist.

14
15 I: Also würden Sie meinen, dass durch die Portfolioarbeit diese Kompetenz gefördert
16 werden kann?

17
18 B: Ja, unbedingt. Es ist vielleicht kein Thema das ausschließlich im ESP vorkommt,
19 denn wie gesagt, auch in unserem Lehrwerk wird diese Thematik bereits
20 angesprochen. Aber ich bewerte als positiv, dass das ESP die Vermittlung dieser
21 Kompetenz unterstützt.

22
23 I: Und verstehen Ihre Schüler den Zweck von Lernaufgaben durch die Portfolioarbeit
24 besser? Also, können sie besser verstehen, wofür sie das Hören brauchen, z.B.?

25
26 B: Ja, ich glaube, das geht Hand in Hand mit den Checklisten. Das sie hier ein
27 Bewusstsein dafür bekommen.

28
29 I: Sehr gut, danke. Vielen Dank für das Interview.

30
31 B: Ich danke.

Hauptstudie: Transkripte der Lehrenden

Name der Audio-/Videodatei: Fall A

Dauer der Aufnahme: 31:5

Datum der Transkription: 28.02.09

Ersttranskription: audiotranskription.de

1 I: Vielleicht erklären sie kurz an welcher Schule sie tätig sind? [00:00:04-8](#)

2
3 B: Ja, ich arbeite an der Bundeshandelsakademie Wien 10 und arbeite oder unterrichte fast
4 ausschließlich Italienisch und mein Wunsch, Portfolio einzuführen beschränkt sich auf den
5 Zweiten und auf den Dritten Jahrgang im Moment. [00:00:22-6](#)

6
7 I: O.k., ich schaue, ob es geklappt hat. [00:00:23-7](#)

8
9 I: In wie vielen Klassen arbeiten sie mit dem Portfolio? [00:00:05-3](#)

10
11 B: Vorarbeiten führe ich jetzt durch in drei Klassen, in zwei Zweiten Jahrgängen und in
12 einem Dritten Jahrgang in Italienisch. [00:00:14-9](#)

13
14 I: Und arbeiten auch andere Kollegen mit dem Portfolio oder nur sie alleine an der Schule?
15 [00:00:19-4](#)

16
17 B: Ja, es arbeiten einige Englischlehrer mit dem Portfolio, zum Großteil aber nur mit dem
18 Dossièteil und eine Französischkollegin beginnt, so wie ich, mit dem Portfolio zu arbeiten.
19 [00:00:33-5](#)

20
21 I: Und sie arbeiten freiwillig mit dem Portfolio? [00:00:36-6](#)

22
23 B: Ja. [00:00:37-9](#)

24
25 I: Und die anderen Kollegen auch? [00:00:40-1](#)

26
27 B: Ja, die auch. [00:00:44-8](#)

28
29 I: Und wird von ihrer Schulleitung das Portfolio unterstützt? [00:00:48-1](#)

30
31 B: Ja, also im Grunde genommen muss ich jetzt noch etwas hinzufügen. Die Englischlehrer
32 sollten eigentlich verpflichtend mit dem Portfolio arbeiten. Das war ein Beschluss, der Seitens
33 der Fachinspektion kam. In unserer Schule wird für alle Schüler das Portfolio im Rahmen der
34 Schulbuchaktion bestellt. Also es hat jeder Schüler das Portfolio, ja und gearbeitet wird
35 Lückenhaft, sagen wir einmal so. [00:01:16-7](#)

36
37 I: Was meinen sie mit Lückenhaft? Jetzt muss ich nachfragen. [00:01:20-9](#)

38
39 B: Lückenhaft bedeutet in dem Fall für mich, dass es wenige Kollegen gibt, die sich
40 tatsächlich damit auseinandersetzen. [00:01:29-4](#)

41
42 I: Über die Gründe, können sie da etwas definieren, warum sie wenig damit arbeiten?
43 [00:01:35-1](#)

44
45 B: Ja, das ist relativ schwierig. Es beginnt, also es ist sehr vielschichtig. Ich fange einmal mit
46 denen an, dass es Kollegen gibt, die sich dafür absolut nicht interessieren, weil sie ihre
47 Methode und die Erfolge, die sie auch erzielen damit bereits als so gut befinden, dass sie
48 sich nicht ändern wollen. Die zweite Variante ist, dass es doch relativ aufwändig ist, die
49 Vorarbeiten abzuschließen oder durchzuführen, damit Schüler überhaupt befähigt sind, mit
50 dem Portfolio selbständig arbeiten zu können. Das heißt, man scheut sich ein bisschen vor
51 dem Arbeitsaufwand und es gibt dann sicher auch eine große Gruppe, die nicht wirklich
52 wissen, was sie damit anfangen können und sich scheuen, weil das Wort schon so bekannt
53 ist, wieder an der Basis zu beginnen und Fragen zu stellen wie im Prinzip das Kleine

1 Einmaleins des Portfolio betreffend. [00:02:36-0](#)

2
3 I: Sehr gut, danke. Und, sie selbst haben eine Einführungsveranstaltung besucht und auch
4 ihre Kollegen, weil man müsste annehmen, wenn sie die Einführungsveranstaltung besucht
5 haben, dass sie damit arbeiten könnten oder wüssten, wie es geht? [00:02:53-1](#)

6
7 B: Ja, auch das ist relativ, wieder einmal etwas vielschichtiger und nicht nur einfach mit Ja
8 zu beantworten. Selbstverständlich haben wir alle Einführungsveranstaltungen besucht, es
9 gibt auch Projektgruppen oder es gab Projektgruppen, die sich damit auseinandersetzen, wie
10 man mit dem Portfolio arbeiten könnte, aber es hat sich alles irgendwie so oder es ist alles
11 eingeschlafen und wir arbeiten jetzt wieder als Einzelkämpfer. [00:03:27-7](#)

12
13 I: Das heißt, neben der Einführungsveranstaltung muss man persönlich bereit sein, ein
14 bisschen Arbeit zu investieren, damit man mit dem Portfolio wirklich arbeiten kann?
15 [00:03:38-7](#)

16
17 B: Auf jeden Fall. Das Portfolio ist an und für sich als Unterrichtsmittel und als, eigentlich,
18 also das ist jetzt (**unv.**), ich muss mich korrigieren. Das Portfolio ist eigentlich dazu gedacht,
19 dass Schüler alleine damit arbeiten können, das heißt, ihre Sprachkenntnisse dokumentieren,
20 ihre Erfahrungen dokumentieren und ihre guten Arbeiten in der Fremdsprache eventuell
21 sammeln. Jetzt ist es aber nicht so einfach für einen Schüler oder ich würde sagen, nicht nur
22 nicht einfach, sondern es ist einfach nicht machbar für einen Schüler, der A) nicht an das
23 selbständige Arbeiten gewöhnt ist, der B) mit Checklisten nicht umgehen kann und C) von
24 den unterschiedlichen Sprachniveaus keine Ahnung hat, sich selbst einzuschätzen. Also
25 dieser Bereich bedarf einer wirklich profunden Vorbereitung von Seiten des Lehrers. Das
26 Thema oder das große Gegenargument gegen das Portfolio, dass es im Prinzip noch mehr
27 Unterrichtszeit stiehlt, möchte ich jetzt gleich von vorne von der Hand weisen. Vielleicht
28 kommt es dann in einer Frage ja noch später. Denn die Unterrichtszeit bleibt einem immer
29 erhalten als Lehrer, man muss nur die gesamte Methodik umstellen, wenn man Schüler
30 dahingehend befähigen will, dass sie selbständig in der Lage sind, sich einzuschätzen,
31 andere einzuschätzen und auch wissen, auf welcher Niveaustufe sie sich befinden. [00:05:21-2](#)

32
33
34 I: Und können sie vielleicht kurz skizzieren, wie sie bei der Einführung des Portfolios
35 vorgehen? [00:05:29-5](#)

36
37 B: Ja, also, wenn ich beginne von, ja natürlich, bei den Anfängen. Die ersten Schritte
38 machen meine Schüler in dem sie nach jeder Einheit, sei sie inhaltlich oder grammatisch
39 oder strukturell, Autoevaluationseinheiten haben, in denen sie lernen, dass nicht immer der
40 Lehrer neben ihnen stehen muss und sie prüfen muss, dass sie nachvollziehen können, ob
41 sie nun etwas können oder nicht können. Diese Autoevaluationseinheiten werden von mir
42 nur kontrolliert, dass sie gemacht werden, weil sie meistens im Stundenbereich absolviert
43 werden. Da ist es günstig, wenn man eine Doppelstunde zur Verfügung hat. Aber es wird
44 nicht in die Note mit einbezogen. Das heißt also, die Schüler fühlen sich nicht unter Druck
45 gesetzt und das hat bis jetzt ganz gut funktioniert. Der zweite Schritt zu diesen
46 Autoevaluationseinheiten sind Bereiche, in denen die Schüler lernen, sich selbst zu
47 beurteilen. Sei das nun indem sie Anleitungen bekommen, wie sie schriftliche Arbeiten ihrer
48 Kollegen korrigieren können und wie sie dazu Stellung nehmen können, auch die Kriterien
49 unter welchen sie diese Arbeiten anschauen können und Kriterien beziehungsweise Tabellen,
50 Erwartungshorizontbereiche, wie man mündliche, dialogische oder monologische Arbeiten
51 beurteilen kann. Das ist ein relativ langwieriger Prozess, das zieht sich jetzt über 1,5 Jahre
52 bis sie jetzt, also ich glaube, dass ich jetzt in der Lage bin mit meiner Ersten, also in dem Fall
53 meiner jetzigen Zweiten Klasse und meiner jetzigen Dritten Klasse die ersten Checklisten

1 anzugehen. Also, das glaube ich, das müsste jetzt so funktionieren, dass ein Großteil der
2 Klasse weiß, um was es geht. Also so einige sind sicher noch immer nicht ganz mit der
3 Materie vertraut. [00:07:36-8](#)

4
5 I: und sie selbst als Lehrerin sind motiviert, mit dem Portfolio zu arbeiten? [00:07:41-0](#)

6
7 B: Ja, weil, das Portfolio ist für mich der Erwartungshorizont, nämlich der ausformulierte
8 Erwartungshorizont über fünf Jahre mit dem in unserem Fall Endziel B1 in allen Bereichen,
9 daher muss ich mich auch übungsmäßig nach der Decke strecken, um zu schauen, welche
10 Bereiche bekomme ich leichter auf B1 und mit welchen muss ich noch mit mehr Aufwand
11 arbeiten. Und auch meine Schüler können dann sehen, dass sie das Niveau, das ich von
12 ihnen erwartet habe, dann erreicht haben. [00:08:23-6](#)

13
14 I: Und wie wurde das Portfolio von den Schülern bei der Einführung angenommen?
15 [00:08:31-5](#)

16
17 B: die Einführung macht bei uns der Englischlehrer in der Ersten Klasse. Das Portfolio ist im
18 Prinzip, also Schüler sind sich bewusst, dass sie es besitzen, sagen wir einmal so. Das ist
19 klar, einige, also einige Klassen benutzen es auch, aber fast immer nur als Sammelmappe für
20 schriftliche Arbeiten, also hauptsächlich. Ist völlig legitim, nur geht dann für meine Begriffe
21 der echte Punkt, der den Sprachlehrer unterstützen kann im Portfolio verloren, nämlich, dass
22 Schüler in der Lage sind, sich einzuschätzen und zu wissen, wo sie sich befinden in ihrem
23 Sprachwissen. [00:09:23-1](#)

24
25 I: Und haben sie das Gefühl, dass das Portfolio in das Unterrichtskonzept passt oder gepasst
26 hat? [00:09:27-9](#)

27
28 B: Also in meinem Fall ganz sicher und es wird, wenn man die Tendenzen zur
29 Standardisierung, Modularisierung gewisser Schultypen, Schulstufen ansieht, dann ist das
30 Portfolio ein großes Hilfsmittel in erster Linie für den Lehrer oder für den Lehrenden als für
31 den Schüler. Jetzt einmal im ersten Schritt, weil alle diese Bestrebungen, die also nicht
32 ablehnen, das muss ich auch unterstreichen, darauf hinzielen, dass man ziemlich genau
33 beschreiben kann, wie die einzelnen Etappen zum so genannten Standardendziel aussehen.
34 Und da ist das Portfolio eine extreme Hilfe. Plus, das Portfolio ist eine extreme Hilfe für die
35 transparente Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, also die Feststellung muss ich
36 streichen als Wort. [00:10:22-7](#)

37
38 I: Das heißt, sie empfinden das arbeiten mit dem Portfolio als positiv? [00:10:25-5](#)

39
40 B: Ja, wobei ich sagen muss, ich darf noch gar nicht sagen, die Arbeit mit dem Portfolio, weil
41 ich arbeite noch vor, aber es ist die Vorarbeit schon so stark im Geiste des Portfolios, dass es
42 also im Prinzip auch schon Portfolioarbeit sein kann. [00:10:43-6](#)

43
44 I: Wenn man jetzt zum Beispiel den Bereich der Selbstevaluation hernehmen, kannten ihre
45 Lerner schon vor der Arbeit mit den Checklisten Erfahrungen damit? [00:10:54-0](#)

46
47 B: Nein. [00:10:57-5](#)

48
49 I: Und sind sie der Meinung, dass das jetzt dazu beiträgt, dass das für sie transparenter
50 wird, dieses Lernen mit Checklisten und sich selbst beurteilen? [00:11:07-1](#)

51
52 B: Ja, also ich glaube, das ist nicht nur eine persönliche Meinung, sondern das kann ich
53 sogar schon durch Ergebnisse bestätigen. Also durch Aussagen auch der Schüler, dass sie

1 wissen, was jetzt gefragt war. [00:11:23-6](#)

2
3 I: Und trägt das Portfolio dazu bei, bei Lernenden das Bewusstsein für Interkulturalität zu
4 schaffen? [00:11:34-0](#)

5
6 B: Tja, da muss ich sagen, das ist ein Gebiet, das habe ich mir vorgenommen, aber damit
7 habe ich fast noch keine Erfahrung. Ich glaube, dass das Portfolio für Lehrende ein großer
8 Fundus ist, es ist eine kleine Schatzkiste, wo man sehr viele Anregungen findet, in welchem
9 Bereich man interkulturell tätig werden kann. Also auch in ganz kleinen Sachen wie
10 Schriftvergleiche, Stundenplanvergleiche, also um jetzt in der Altersadäquaten Zielgruppe zu
11 bleiben oder die Themen, die die Jugendlichen eventuell interessieren. [00:12:10-3](#)

12
13 I: Und wächst durch das Arbeiten mit dem ESB das Bewusstsein für Mehrsprachlichkeit?
14 [00:12:17-0](#)

15
16 B: Das glaube ich, kann ich noch nicht beurteilen, obwohl in meiner Klasse es fast keine
17 Schüler gibt, die nicht eine andere, also die nicht nur Deutsch als Muttersprache haben. Aber
18 das die Schüler das im Portfolio bereits vermerkt hätten, das kann ich nicht wirklich
19 nachvollziehen. Das müsste ich erst genau kontrollieren, wobei das ja im Prinzip nicht
20 gewünscht ist, das Portfolio ist ja ein persönliches Dokument, das sich die Schüler behalten.
21 Daher arbeite ich nicht mit den Checklisten, die die Schüler im Portfolio haben, sondern
22 nehme die erweiterten Checklisten des ESB 15+ und mache daraus Tabellen, die man dann
23 sozusagen als Inhaltsverzeichnis führt. [00:13:11-3](#)

24
25 I: Ja, genau. Bietet es bei den Lernenden die Möglichkeit über Lerninhalte auch selbst
26 bestimmen zu können? [00:13:18-5](#)

27
28 B: Wahrscheinlich ja. Da kann ich keine Aussage machen. Da muss ich mir noch Gedanken
29 machen. Es lässt aber die Möglichkeit für Wünsche offen. Ja. [00:13:35-2](#)

30
31 I: Und gestaltet sich der Lernprozess transparenter? [00:13:40-0](#)

32
33 B: Auf jeden Fall. [00:13:43-6](#)

34
35 I: Und finden sie das Portfolio als Instrumentarium dazu geeignet, den Lernprozess zu
36 begleiten? [00:13:51-4](#)

37
38 B: Ja ganz sicher, ja, das reicht glaube ich als Antwort. [00:13:57-4](#)

39
40 I: Und regt es dazu an, Lerner auch zum außerschulischen Gebrauch der Fremdsprache zu
41 motivieren? [00:14:09-1](#)

42
43 B: Das glaube ich ganz ernsthaft nicht. Weil es zu umfangreich ist. Das schreckt die Schüler
44 ab. Vielleicht wenn sie älter sind. Also meine Erfahrungen beschränken sich auf die
45 Altersgruppe der 15-17-jährigen, das ist zwar noch nicht wirklich jung, aber die Vorarbeiten
46 begangen als sie 14 waren und das relativ umfangreiche Kompendium schreckt Schüler ab.
47 [00:14:39-7](#)

48
49 I: Und wird ihrer Erfahrung nach mit allen drei Teilen des ESB gleichwertig gearbeitet, also
50 das heißt mit dem Sprachenpass, mit der Biografie und dem Dossier? [00:14:49-9](#)

51
52 B: Bestimmt nicht, bestimmt nicht, ganz sicher. [00:14:54-4](#)

1 I: Das heißt, der Pass wird zum Beispiel weniger eingesetzt wie die Biografie? [00:14:58-6](#)

2
3 B: Schwierig, schwierig zu sagen. Der Sprachenpass wird wahrscheinlich für unsere Schüler
4 erst interessant, wenn sie die Matura gemacht haben. Darf ich da noch etwas hinzufügen?
5 Wenn sie nie gelernt haben, sich selbst einzuschätzen, werden sie den Sprachenpass auch
6 nicht ausfüllen können. Also ist das eine Arbeit in die Zukunft hin. [00:15:22-0](#)

7
8 I: Ja, genau. Und wenn sie jetzt ihre Lerner beurteilen, können ihre Schüler den Lernprozess
9 jetzt selbständiger organisieren? [00:15:30-9](#)

10
11 B: Schwierig, das glaube ich, das hängt mit mir noch zusammen, dass ich relativ genau
12 vorgebe, was zu tun ist. Ja, das ist jetzt schwierig zu sagen, ob sie es selbst besser
13 organisieren würden. [00:15:46-4](#)

14
15 I: Und können sich ihre SchülerInnen Lernziele besser jetzt alleine setzen? [00:15:54-2](#)

16
17 B: Da fehlt mir der Vergleich zu vorher, also, das, was ich glaube, was sich geändert hat, ist,
18 dass die Schüler etwas mit dem Wort Lernziel anfangen können. Also ich befinde mich da
19 jetzt noch immer ganz an der Basis. Das Wort Lernziel war für viele Schüler nicht fassbar
20 und durch die Portfolioarbeit haben sich natürlich einige Wortdefinitionen, die
21 selbstverständlich mit Inhalten und mit Veränderungen der Methodik einhergehen, im
22 Unterricht verankert und daher glaube ich schon, dass Schüler jetzt mit dem Wort Lernziel
23 besser umgehen können als es vielleicht vor, also ich sage einmal, vor meiner Zeit der
24 Portfolioarbeit war. [00:16:46-6](#)

25
26 I: Und können sich ihre Schüler besser selbst evaluieren? [00:16:51-8](#)

27
28 B: Das müssten sie könne, also, das müssten sie auf jeden Fall können. Da fehlt mir der
29 Vergleich, weil ich mit ihnen sofort angefangen habe, die Selbstevaluierungsphasen
30 einzuführen. Ich bin aber, es ergibt sich bei den Noten, bei der Notengebung im Prinzip ganz
31 selten ergeben sich Diskussionen. Oder Unverständnis, warum man gewisse Noten bekommt
32 und warum man nicht eine andere Note, die man sich gerne gewünscht hätte, bekommt.
33 [00:17:26-5](#)

34
35 I: Und fühlen sich ihre Schüler und Schülerinnen für ihren persönlichen Lernprozess auch
36 verantwortlich? [00:17:33-7](#)

37
38 B: Ja, das, in dem Prozess bin ich gerade, dass ich die Verantwortung von mir dorthin
39 verlagere, wo sie liegt, nämlich beim Schüler. Und das ist das schwierigste Unterfangen, das
40 ich auch bei Kollegen sehe, die sich immer verantwortlich fühlen dafür, wenn ihre Schüler im
41 Moment gerade nichts lernen. Also, die Verantwortung gehört auf die Schülerseite. Unsere
42 Verantwortung liegt darin, dass wir die Unterrichtsmittel zur Verfügung stellen, dass das
43 Lernziel auch erreicht werden kann. Und zwar so zur Verfügung stellen, dass die Schüler
44 damit auch arbeiten können. [00:18:15-6](#)

45
46 I: Und beobachten sie, dass die Lerner jetzt vielleicht Lernstrategien einsetzen, um bessere
47 Lernergebnisse zu erzielen? Zum Beispiel, dass sie darüber nachdenken, wie man etwas
48 plant, wie man etwas begleitet? [00:18:29-7](#)

49
50 B: Ja, also, es schaut so aus, im Grunde genommen, dass sich die Schüler bewusst sind,
51 dass sie sich nicht, dass sie keine Leistungen erschwindeln können. Unter dem Aspekt, sie
52 können abschreiben, sie können da irgendetwas Vorgetäushtes weitergeben, denn sie sind
53 nicht nur unter meiner "Kontrolle", sondern eigentlich kontrolliert jeder Mitschüler den

1 Mitschüler. Das ist jetzt sehr negativ ausgedrückt, aber wenn man sehr viel in Gruppen
2 arbeiten lässt, in (**unv.**) arbeiten lässt, ärgern sich gute Schüler, wenn sie einen schlechten
3 Gegenpart haben und die Leute, die nicht gar so gut oder nicht gar so viel nicht gar so gut
4 vorbereitet sind für den Bereich, fühlen sich auch nicht sehr wohl, wenn sie eben nicht
5 wirklich ausgesucht werden, um irgendetwas vorzuspielen. Und da hat sich schon eine sehr,
6 sehr deutliche Verlagerung ergeben. Also, die Schüler sind sehr aktiv im Unterricht und ich
7 glaube schon, dass die Lernstrategien andere geworden sind, zumal man ja als Lehrer auch
8 ständig Tipps gibt dahingehen, weil man dafür auch Zeit hat, weil die Schüler auch im
9 Unterricht sehr viel selbständig arbeiten. [00:19:51-2](#)

10
11 I: Und mit aktiviertem Unterricht meinen sie auch motivierter? [00:19:56-3](#)

12
13 B: Ja, das glaube ich schon, weil der Vergleich zu den Jahren vorher lässt folgende
14 Erkenntnis zu, dass aufgrund der etwas veränderten Arbeitsaufträge und methodischen
15 Inputs meinerseits alle arbeiten müssen, ob sie nur, nur sitzen und in die Luft schauen geht
16 nicht, weil, sie sind immer beschäftigt. Und das trägt und ich versuche immer in kleinen
17 Einheiten Erfolgserlebnisse unterzubringen, dass auch Leute, die nicht gar so gut sind in der
18 Sprache sehen, dass sie etwas verstanden haben. Dadurch steigt schon die Motivation.
19 [00:20:48-3](#)

20
21 I: Sehr gut. Haben ihre Schüler eine positive Einstellung gegenüber anderen Sprachen und
22 Kulturen entwickelt? [00:20:56-3](#)

23
24 B: Das ist schwierig zu sagen. Das kann ich nicht sagen. Also dadurch, das lässt sich jetzt
25 nicht feststellen, ob das aufgrund dieser veränderten Methodik ist. [00:21:07-2](#)

26
27 I: Und steuern ihre Lerner den Lernprozess durch Selbstbestimmung jetzt ein bisschen mehr
28 als vorher? [00:21:15-1](#)

29
30 B: Von Klasse zu Klasse relativ unterschiedlich. Also es geht in erster Linie darum, dass es
31 Ersuchen gibt, manche Dinge noch einmal zu machen. Von Seiten einer Klasse gab es
32 konkrete Wünsche welche Inhalte sie bevorzugen würden und dann gibt es natürlich
33 Klassen, die sind, die äußern ganz, ganz wenig Wünsche, weil sie wissen, dass das mit
34 Mehrarbeit verbunden ist. Also die sind schon darauf gekommen, dass die Portfolioarbeit für
35 sie selbst auch mit Mehrarbeit verbunden ist. [00:21:49-4](#)

36
37 I: Was meinen sie mit Mehrarbeit? [00:21:51-9](#)

38
39 B: Mehrarbeit im Sinne von Reflexion, von Überlegung, also nur mechanisches
40 Auswendiglernen reicht nicht. Man muss sich mit anderen Dingen auch noch
41 auseinandersetzen und das ist mehr Arbeit. [00:22:09-7](#)

42
43 I: Und glauben sie, dass das Portfolio für die Lerner auch im späteren Leben eine Bedeutung
44 hat? [00:22:16-5](#)

45
46 B: Auch sehr schwierig zu sagen. Ich glaube, das wird davon abhängen, wie die Arbeitswelt
47 auf das Portfolio als Dokument bei der Bewerbung für gewisse Stellen reagieren wird. Weil,
48 ich glaube nicht, dass es ein Instrument ist oder ein Sammelstück, in dem man privat
49 Schriftstücke sammelt. Wenn es aufgewertet wird dadurch, dass Arbeitgeber am Portfolio
50 Interesse haben, dann wird sicher im weiteren Leben jedes Menschen eine gewisse Rolle
51 spielen. [00:23:02-3](#)

52
53 I: Und haben sich die Erwartungen und Ziele erfüllt, die sie vor dem Arbeiten an das ESB

1 gestellt haben, haben sich diese Erwartungen erfüllt? [00:23:11-7](#)

2
3 B: Na ja, jein, sagen wir es einmal so, das Portfolio, das ESB 15 ist sehr, sehr umfangreich
4 und da muss ich sagen, da kann ich nur Teile daraus nehmen und für den Unterricht nutzen
5 und muss dann davon ausgehen, dass dieses vielfältige Werk tatsächlich von den Schülern
6 im Privatbereich auch genutzt wird. Wobei ich wirklich sagen muss, da hege ich große
7 Zweifel. Auf der anderen Seite wenn es zwei oder drei von 30 nutzen, dann ist das schon ein
8 Erfolg. [00:23:52-2](#)

9
10 I: Und finden sie, dass das Portfolio Flächendeckend schon eingeführt werden sollte?
11 [00:23:57-5](#)

12
13 B: Tja, ich glaube, da müsste man zuerst einmal die erste Evaluationsrunde abwarten. Die
14 Portfolioarbeit ja, Portfolioarbeit jetzt verstanden nicht als Sammelarbeit eine Mappe
15 anzulegen in der verschiedene Reflexionsarbeiten zu unterschiedlichen Themenbereichen
16 gesammelt werden und die werden abgegeben oder sind Grundlage für Maturathemen, -
17 Bereiche, sondern mir ist es sehr viel oder meine Arbeit stützt sich in erster Linie darauf,
18 dass Schüler befähigt werden, mit Checklisten umzugehen. Dass sie in der Lage sind und das
19 sie das auch behalten für das weitere Leben, einzuschätzen, wie viel sie in ihrer vielleicht
20 Muttersprache können. Wenn ich nur ein kleines Beispiel geben kann, ich habe also einige
21 Türken bei uns in der Schule gehabt und da hat ein Türke einmal gemeint, er könnte in
22 Türkisch wesentlich mehr ausdrücken als auf Deutsch. Obwohl er in der Dritten Generation
23 lebt, in Österreich geboren wurde, seine Eltern in Österreich geboren wurden und der
24 Großvater ausgewandert ist. Und er nicht regelmäßig nach Istanbul im Sommer zurückfuhr.
25 Bis er dann in der Lage war, zu deuten, wo er sich gut ausdrücken kann und das war
26 ausschließlich der sentimentale Bereich im Familienverband. Und im Fachbereich, im
27 Schulbereich fehlen ihm alle Vokabeln und das Portfolio in diesem Fall hilft sehr stark, sich
28 einzuschätzen, was kann er denn wirklich sagen. In welchen Bereichen bin ich befähigt, mich
29 auszudrücken, ist das nur der private Bereich, ist das auch der berufliche Bereich. Wenn es
30 der berufliche Bereich ist, in welchem Ausmaß, bin ich verhandlungssicher und, und, und.
31 Also das muss ich, glaube ich, jetzt nicht alles aufzählen, aber dieses Beispiel hat mir sehr
32 stark verdeutlicht, wie subjektiv man ist, wenn man seine eigenen Sprachkenntnisse
33 einschätzt, vor allem, wenn es um Sprachen geht, die nicht in der Schule gelehrt werden,
34 sondern die aus anderen Bereichen kommen. Jetzt so wie die Muttersprache, über die
35 Sprache, die in der Familie gesprochen wird oder mit den Freunden und, und, und.
36 [00:26:28-7](#)

37
38 I: Jetzt als letzte Frage, gibt es von ihrer Seite Verbesserungsvorschläge, Wünsche? wie
39 könnte die Implementierung verbessert werden, wo sind hier Probleme? [00:26:41-4](#)

40
41 B: Teil seit wie lange, seit fünf Jahren ich an der Implementierung selbst mitarbeite, muss
42 ich ernsthaft sagen, ich weiß es nicht. Ich weiß es nicht, wir haben schon mit unserer
43 Fachinspektorin lange diskutiert, wie man den Lehrern das Portfolio schmackhaft machen
44 kann. Jetzt, es gibt natürlich schon einen Punkt. Ein Punkt ist der, aber das ist jetzt einfach
45 so dahin gesagt, die Einführungsveranstaltungen ins Arbeiten mit dem Portfolio schrecken
46 eher ab als dass sie motivieren. Die Veranstaltungen müssten dahingehend laufen, dass man
47 tatsächlich fertige Konzepte bekommt oder Unterrichtseinheiten, wie man heran gehen kann,
48 dass man Schüler motiviert, selbständig zu arbeiten. Und da ich selbst weiß, wie mühselig
49 das ist, alleine auszuarbeiten, verstehe ich auch, dass die Hemmschwelle so groß ist. Dass
50 man an das heran geht, weil es wirklich sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Und nicht nur
51 Nachzudenken, wie das funktioniert, auch Zeit, abzuschätzen, ob das im Unterricht das dann
52 tatsächlich mehr bringt als das, was man eingesetzt hat. Das kann ich noch nicht sagen.
53 [00:28:10-1](#)

1
2 I: Und sprich Lehrerausbildung, gibt es hier von ihrer Seite Verbesserungsvorschläge?

3 [00:28:15-3](#)
4

5 B: auch schwierig zu sagen, weil, wir hatten einige Vorträge von Seiten der Universität, von
6 der Didaktik, wo es darum ging, dass eigentlich die Unterrichtspraktikantinnen mit dem
7 Portfolio immer in Kontakt waren. Auch mit dem Referenzrahmen, aber in sehr
8 unterschiedlicher Art und Weise. Und grundsätzlich hat es sich nicht auf die Methoden
9 ausgewirkt, denn die Unterrichtspraktikantinnen, die dann, ich habe selbst einmal auch in
10 der Fachdidaktik gearbeitet, also in der Betreuung der Unterrichtspraktikantinnen, die
11 arbeiten vom Beginn weg dann mit Grammatikfehlern, obwohl sie nachweislich in der
12 Fachdidaktik in ihrer Ausbildung auch andere Methoden kennen gelernt haben. Und das ist
13 völlig legitim auch, weil, es ist auch der einfachste Weg zu einer Note zu kommen, sagen wir
14 einmal so. Und das ist immer das, was jeden Lehrer massiv beschäftigt, dass man die
15 Leistungsbeurteilung dann auf zu wenig Beine stellen kann, wenn man sich zu viel
16 Autoevaluation beschäftigt. Ich muss auch sagen, das ist auch mein Problem. Also, ich muss
17 wirklich schauen, dass ich ein Gleichgewicht herstellen kann, weil die Stunden doch relativ
18 rasch vergehen und die Autoevaluation ja wirklich nur für die Schüler da ist, weil, das wäre
19 unfair, wenn ich dann diese Ergebnisse heimlich für mich verwenden würde. [00:29:51-3](#)
20

21 I: Und das Bild des Lehrers müsste sich das verändern? In den Köpfen der Lehrer selbst
22 auch, dass sie eher eine Rolle des Begleiters haben? [00:30:02-6](#)
23

24 B: Ja, also mein Kernpunkt oder mein Veränderungswille, den ich gerne allen Lehrern
25 aufsetzen möchte ist die Tatsache, dass die Verantwortung etwas zu lernen beim Schüler
26 liegt. Und die Verantwortung des Lehrers nur darin liegt, dass er die entsprechenden
27 Unterrichtsmittel zur Verfügung stellt. Und sich methodisch entsprechend, also nicht nur das
28 Papier, in Papierform hinlegt, sondern natürlich auch mit entsprechenden Erklärungen, aber
29 dass die echte Arbeit, das sich erarbeiten von Seiten der Schüler erfolgt und man als Lehrer
30 im Prinzip frei ist, in der Klasse auf Individualanfragen einzugehen. Setzt aber auch wieder
31 eine Unmenge an Produktion vorher an Materialien voraus, ja. Und das wären jetzt, wenn
32 man das eher in Gruppen machen könnte. [00:31:05-6](#)
33

34 I: Das heißt, unter den Lehrern selber bessere Zusammenarbeit auch? [00:31:09-1](#)
35

36 B: Ja, aber zuerst muss man die gleichen Ideen entwickeln. Und da sind wir noch weit
37 entfernt. [00:31:22-3](#)
38

39 I: O.k., vielen Dank für das Interview. [00:31:23-0](#)
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53

Name der Audio-/Videodatei: Fall B
Dauer der Aufnahme: 37:24
Datum der Transkription: 03.03.09
Ersttranskription: audiotranskription.de

1 I: Vielleicht könnten sie kurz sagen an welcher Schule sie unterrichten? [00:00:05-4](#)

2
3 B: Ja. Ich bin an einer Business School, das ist Pakmoritdorf (?), eine Schule der Fauster
4 Kaufmannschaft (?), das ist eine Privatschule, ja und meine Fächer, die ich unterrichte sind
5 Englisch und mache dazu auch noch Shar- und Begabtenförderung, dies ist ein Kajakurs (?)
6 von der Universität Camebright. [00:00:26-8](#)

7
8 I: Gut und welches Portfolio benutzen sie? [00:00:29-6](#)

9
10 B: ESB15, in der HAG und das so genannte Krieger-Portfolio verwenden wir in der Pash.
11 [00:00:40-3](#)

12
13 I: Und in wie vielen Klassen arbeiten sie mit dem Portfolio? [00:00:42-0](#)

14
15 B: Ja bei uns wird das Portfolio also in beiden Schultypen flächendeckend eingeführt, das
16 heißt also im Zuge der Schulbuchaktion bekommen alle ersten Jahrgänge schon dieses
17 ESB15. Während in den Hash-Klassen (?), da haben wir nach einer internen Besprechung
18 uns darauf geeinigt, dass wir es in der Zweiten und Dritten Klasse Hash einsetzen, da aber
19 hier das Gate von der Schulbuchaktion fehlt, verwenden wir hier die gratis herunter zu
20 ladenden Deskriptoren des Kriegerportfolios. [00:01:20-8](#)

21
22 I: Und arbeiten auch andere Kollegen beziehungsweise Kolleginnen mit dem Portfolio?
23 [00:01:24-6](#)

24
25 B: Ja, in den Zweitsprachen wird das auch bei Bedarf eingesetzt oder wer sich schon dafür
26 interessiert, setzt das auch ein. Und der große Traum ist oder das haben wir auch
27 abgesprochen, dass dieses ESB15 in den Persönlichkeitsbildendem Fach, da in der Ersten
28 Klasse, auch eingesetzt wird, also erster Jahrgang KAK auch mit verwendet wird. Im Bereich
29 also, wo es darum geht, Lerntechniken und Persönlichkeitsbildung, wo ja auch Bereiche
30 abgedeckt sind im ESB15. [00:01:56-0](#)

31
32 I: Das heißt, die Klassen, die das Portfolio haben, sind nicht alle im selben Jahrgang?
33 [00:02:00-2](#)

34
35 B: Nein, also wir unterscheiden, Klassen sind bei uns die Handelsschulklassen und Jahrgänge
36 sind bei uns eben die HAK. Und das heißt also, wir verwenden seit letztem Jahr von Erste bis
37 Fünfte dieses ESB15. [00:02:17-4](#)

38
39 I: Gut und sie arbeiten freiwillig damit? [00:02:20-9](#)

40
41 B: Natürlich. Es ist nur rein freiwillig und wird daher nicht in die Mitarbeitsnote einbezogen.
42 Das ist ein total freiwilliges Instrument. [00:02:30-7](#)

43
44 I: Und auch sie als Lehrerin arbeiten freiwillig damit oder kommt das von der Direktion?
45 [00:02:32-5](#)

46
47 B: Ach so, nein, keines Falls, sondern es war eine Initiative meinerseits als
48 Fachgruppenkoordinatorin für English, das einfach als einen der **(unv.)** für die Eltern, weil wir
49 ja sehr starker Konkurrenz von öffentlichen Schulen ausgesetzt sind, dass wir eben neben
50 Coaching und Pearmediation den Eltern eben auch auf der Webside schon sagen können, wir
51 verwenden auch begleiten begleitend das ESB15. [00:02:58-3](#)

52
53 I: Ja, sehr gut. Und haben sie eine Einführungsveranstaltung besucht? [00:03:03-3](#)

1
2 B: Natürlich, wir alle. Also in der Gruppe von der Eva und Danela über die
3 Fachgruppenkoordinationsschiene haben wir alle entsprechende Einführungen gemacht.
4 [00:03:15-4](#)

5
6 I: Ja und sie empfanden das auch als sehr nützlich? [00:03:17-8](#)

7
8 B: Ja. Also unsere gemeinsame Historie ist, dass sowohl Eva als auch Danela bei dem
9 Kriegerportfolio mitgearbeitet haben, daher war uns die Materie schon von Anfang an
10 vertraut. [00:03:34-1](#)

11
12 I: Und können sie kurz skizzieren, wie sie bei der Einführung des Portfolios vorgehen?
13 [00:03:42-0](#)

14
15 B: In der Klasse? [00:03:41-4](#)

16
17 I: Ja. [00:03:41-4](#)

18
19 B: Ja, also das erste Mal, wo ich die Schüler im ersten Jahrgang damit versuche, vertraut zu
20 machen, ist eine ganz simple Analyse, wo stehen wir jetzt, wo wollen wir hin? also einfach
21 ganz simpel mit einer langen Linie in den Raum aufgestellt und ein gutes Instrumentarium
22 dazu ist unser Diagnosecheck-Test, wo es eher als Test, wo eben die Schüler am Anfang,
23 das sind also simple A1, A2-Items, die wir hier abchecken. Wo wir eben dann sagen, o.k.,
24 das könnt ihr schon alles oder da stehen wir jetzt und am Ende des Jahres wollen wir das
25 noch besser können. Also wollen wir das noch besser beherrschen. Ganz einfach eben wir
26 trainieren vier Skills in der Sprache und wofür könnt ihr welches gebrauchen und was
27 verwenden wir dazu, um dieses Skill dann auch im Unterricht oder auch wenn ihr in der
28 Freizeit seid, könnt ihr dann wie dieses Skill umsetzen? also ein ganz pragmatischer Zugang,
29 wo ich jetzt dann beginne des zweiten Semesters, während wir also das Portfolio zum ersten
30 Mal die gesamte Mappe zur Hand nehmen. Ich werde das wahrscheinlich als Aufgabe einmal
31 geben, sich das alles anzuschauen und es in Besitz nehmen, in dem eben vorne seinen
32 Namen und persönliche Biografie einschreibt. Ich werde sicher den Zugang früher, also ganz
33 am Anfang habe ich den Zugang Dossieteil genommen, wo ich also dann gesagt habe, o.k.,
34 welche der Hausaufgaben gefallen euch am besten, wählt sie aus und wir laminieren sie und
35 gebe sie hinein. Jetzt also möchte ich lieber doch den Zugang, wofür könnt ihr eben Hören,
36 Sprechen, Schreiben, Lesen brauchen, über die Deskriptoren beginnen. Und dann eben
37 praktische Übung oder Perwork oder was immer wir halt machen und dann eben zu sagen,
38 o.k., jetzt schauen wir uns einmal an, Lesen, Schreiben A2 oder A1, weil ich doch einige
39 nachstelle, doch auch ein paar Schüler von KMS habe, die also eher im A1-Bereich noch sind.
40 Ja, wo stehen wir jetzt und wo wollt ihr denn hin? [00:06:07-6](#)

41
42 I: Ja, also das heißt, der Ansatz ist eher Handlungsorientiert? [00:06:08-5](#)

43
44 B: Ja. Sehr Handlungsorientiert, ja. [00:06:12-1](#)

45
46 I: Und waren sie auch motiviert, das Portfolio einzuführen? [00:06:17-8](#)

47
48 B: Natürlich, ja. Natürlich, ja. [00:06:21-5](#)

49
50 I: Und wurde ihrer Meinung nach das Portfolio von den Schülern auch sehr positiv
51 angenommen? [00:06:28-2](#)

52
53 B: Unterschiedlich. Es korreliert immer, die guten Schüler, die wollen das. Ja, die

1 beschäftigen sich gerne damit, muss mich aber wieder korrigieren. Ich habe auch Schüler, die
2 noch bisschen nachhinken, es gibt keine schlechten Schüler. Also, Schüler, die noch ein
3 bisschen in ihren Kompetenzen nachhinken und die haben aber auch nach bestem Bemühen
4 also auch Dinge abgegeben oder setzten sich auch auseinander mit den jeweiligen
5 Deskriptoren. Da passiert es dann manchmal schon, dass sie sagen, das kann ich noch nicht
6 und, aber das muss man halt dann, wenn man gemeinsame, ich lasse das auch oft durch
7 Pear **(unv.)** machen, dass sie paarweise selber miteinander dann das machen. Dass man
8 sich dann, dass ich immer sagen, man muss sich aber gegenseitig dann ermuntern und
9 gute Beispiele finden, dass es auch einen Fortschritt für jemanden gibt, der vielleicht noch
10 nicht sich zwei Haken geben kann. [00:07:26-5](#)

11
12 I: Ja, genau. Und können sie kurz skizzieren, welche Ziele sie sich erwartet haben als sie das
13 Portfolio eingeführt haben? [00:07:36-9](#)

14
15 B: Ja, es fällt dann noch ein Satz eben ein. Ich weiß von meinen Teamkolleginnen bezüglich
16 wie wird es angenommen, dass es in der Handelsschule sehr schwer ist. Also Interesse führt
17 das Portfolio zu wecken. Hier haben wir in den ersten, vielleicht ist das nur unser Standort,
18 ja, aber ganz ehrliches Feedback. Hier hatten wir früher die ganze Kriegermappe, auch mit
19 den drei Teilen ausgeteilt. Das hat sich also als sehr schlecht dahingehend erwiesen, dass
20 die Studenten eben, viele die Mappen einfach weggeschmissen haben. Dass man dann
21 einfach befunden hat, nein, das wäre ein zu großer **(unv.)** und wir verwenden jetzt nur die
22 Deskriptoren. Also um ihnen zu zeigen, o.k., die, die einen Aufbaulehrgang machen wollen
23 und die Back Beliminary (?) das Examen ablegen, die brauchen ein B1. Während alle die
24 also die Abschlussprüfung abschließen sollen, halt eine sehr sattes, das ist bei uns unser
25 Schulkulturverein soll ein sattes A2 aber schon hin zu B1 haben. Also in der Hash verwenden
26 wir nur die Deskriptoren. wir bemühen uns aber, dass zum Beispiel sehr engagierte
27 Studenten und Studentinnen vielleicht zur Abschlussprüfung ihr Portfolio vorlegen, falls sie
28 eines führen wollen, damit sie dann ein positives Feedback haben. Aber das werden wir
29 heuer wieder ausprobieren, da gibt es noch kein Feedback, also, weil die
30 Abschlussprüfungen noch nicht waren. [00:09:04-2](#)

31
32 I: Ja. Also ich wiederhole jetzt die andere Frage noch einmal. [00:09:08-7](#)

33
34 B: Lernerautonomie, ja, also meine große Vision, warum ich mich überhaupt damals **(unv.)**
35 empfunden habe für das Kriegerportfolio war wirklich einfach mehr Transparenz bei der
36 Notengebung zu ermöglichen in dem man einfach wirklich einmal die Skills festsetzt. Und die
37 Zielvorgaben festsetzt und aber auch mehr Eigenverantwortlichkeit von Seiten der Schüler.
38 Also, das kann ich schon, das möchte ich lernen. Komme nur jetzt mehr und mehr darauf,
39 dass die halt sehr für die Europäische Union und für die Globalisierung in der Arbeitswelt
40 gemacht sind, dieses Deskriptoren **(unv.)** und nicht alle Zielvorgaben so 1:1 im Schulalltag
41 umzusetzen sind oder brauchbar sind. Die sind also sehr allgemein gehalten, aber prinzipiell
42 eben sehr gut, die Transparenz und das wir ein Instrument in der Fachgruppe haben, wenn
43 wir schauen, Schularbeitskorrekturen, wenn wir also zwei Gruppen zusammen arbeiten und
44 sagen o.k., wie schauen deine Ergebnisse aus? Bei der Notenbegung, das wir dann sagen,
45 o.k., ist das für dich noch diese Note und, ja. [00:10:24-5](#)

46
47 I: Das heißt, für sie funktioniert das als gutes, also diese **(unv.)** Niveau, Checklisten als
48 Lehrer, um zu prüfen aber auch um die Lerner hinzuführen, was es bedeutet an Niveau:
49 [00:10:37-2](#)

50
51 B: Schon, aber da ist, es sind aber doch noch ziemliche graduelle Unterschiede, das muss
52 man schon sagen. [00:10:42-4](#)

1 I: Ja. [00:10:46-3](#)

2
3 B: Ja, aber prinzipiell ja. [00:10:49-1](#)

4
5 I: Haben sie das Gefühl, dass das Portfolio in ihr Unterrichtskonzept gepasst hat? [00:10:57-8](#)

6
7 B: Keine Frage. Ja. [00:11:03-6](#)

8
9 I: Und empfinden sie die Frage auch heute mit dem Portfolio als positiv? [00:11:07-4](#)

10
11 B: Sehr positiv, ja. [00:11:10-7](#)

12
13 I: Und hatte die Klasse, also hatten ihre Schüler schon vor der Arbeit mit dem Portfolio
14 Erfahrungen im Bereich der Selbstevaluation? [00:11:19-4](#)

15
16 B: Nein. [00:11:19-6](#)

17
18 I: Gar nicht? [00:11:19-6](#)

19
20 B: Erwarte ich mir aber deutliche Unterschiede, wenn jetzt mehr und mehr Schüler und
21 Schülerinnen mit dem Unterstufenportfolio kommen. Was ja sehr forciert wird, nicht.
22 [00:11:32-8](#)

23
24 I: Ja, das stimmt. Und würden sie jetzt sagen, dass die Checklisten dazu verhelfen, sich mit
25 Kann-Beschreibungen vertraut zu machen und dass das im Endeffekt dazu hilft, dass die
26 Schüler den Lernprozess bewusst und transparenter wahrnehmen? [00:11:51-2](#)

27
28 B: Ob sie es wirklich verinnerlichen, das weiß ich nicht. Aber die Zielvorgaben sind deutlich
29 definiert und es fällt mir dann auf, wenn wir das, also wieder eine Praxisorientierte Einheit
30 nutzt, aber Deskriptorenliste machen, dann rege ich auch immer an, dass sie eigene
31 Deskriptoren noch finden. Was also spannend ist, weil sie dann interessanter Weise oft einen
32 Deskriptor eigen formulieren, der schon in einem der anderen vorhanden ist. Also deshalb
33 sage ich, wie weit die wirkliche Identifikation dann, das Wahrnehmen, das nachhaltige
34 Wahrnehmen ist, weiß ich nicht, aber ich würde sagen ja. Ja. [00:12:42-0](#)

35
36 I: Ja. Und wird dadurch vielleicht der Lernprozess auch systematischer geübt? [00:12:51-7](#)

37
38 B: Nein, aber ich glaube, dass das systematische Üben, das ist etwas, was parallel läuft, aber
39 das Erkennen der möglichen Schwächen oder woran man arbeiten muss, ja, das glaube ich,
40 helfen die Deskriptoren ganz bewusst. Aber der Lern- und Verbesserungsprozess, das ist
41 eine Parallelschiene, meiner Meinung nach, ja. [00:13:14-6](#)

42
43 I: Und trägt das ESB dazu bei, interkulturelle Inhalte zu vermitteln? [00:13:19-9](#)

44
45 B: Das neue ESB15 auf alle Fälle. Das war einer der Short Commings unseres
46 Kriegerportfolios. Ich glaube, da haben wir zu wenig darauf geachtet. Obwohl ich noch
47 keine, also im Moment obwohl ich jetzt schon vertraut bin mit dem ESB15 fällt ihnen jetzt ein
48 interkultureller Deskriptor jetzt auf Anhieb ein? Das st jetzt off record. [00:13:41-9](#)

49
50 I: Nein. [00:13:41-9](#)

51
52 I: Nein, gell. [00:13:43-6](#)

1 I: Es gibt nur so Fragestellungen, nicht also welche Sprachen werden bei euch zuhause
2 gesprochen. [00:13:50-2](#)

4 B: Richtig, aber nicht, dass es explizit, ja. [00:13:52-1](#)

6 I: Ja, nein. Es gibt, glaube ich, gar keine. [00:13:53-8](#)

8 B: Nein. Ich glaube auch nicht, auch der Gedanke der Mediation, der Sprachmediation, was
9 mir sehr gut gefällt, wenn eine dritte Sprache, wenn weder Deutsch-Englisch funktioniert
10 oder das eben vermitteln, aber prinzipiell ja, regt schon an, ja. [00:14:14-5](#)

12 I: Und lernen die Schüler auch, ihre Fremdsprachenkenntnisse selbst besser einzuschätzen?
13 Eben durch die Deskriptoren, durch die Kann-Beschreibungen? [00:14:28-5](#)

15 B: Es ist erstaunlich, dass die sehr Guten sich sogar zu kritisch manchmal einschätzen, ja. Ja,
16 also, es ist einfach ein Prozess. Dass man einfach erst lernen muss. Bin ich wirklich gut, dann
17 muss ich mir oder kann ich mir die zwei Ticks geben, also. Ganz erstaunt, das wäre jetzt für
18 die Psychologie spannend, die schwächeren Schüler, tendieren sich dazu doch besser zu
19 beurteilen. Das passiert in den ersten, zweiten Jahrgängen. Ich glaube in den höheren
20 Jahrgängen korreliert das dann schon eher richtig, während die sehr Guten oft sehr kritisch
21 zu sich sind. [00:15:09-2](#)

23 I: Und wächst durch das Arbeiten mit dem Portfolio das Bewusstsein über Mehrsprachigkeit?
24 [00:15:14-8](#)

26 B: Nein, weil, nicht explizit, weil, das Thema der Mehrsprachigkeit ist schon im
27 Sprachenunterricht immer evident und was mir gerade, das Lehrbuch das wir jetzt
28 verwenden, was mir ganz besonders gut gefällt, geht einfach darauf schon ein, dass
29 Mehrsprachigkeit an der Tagesordnung ist. Das ist nicht explizit ein Vorzug des Portfolios.
30 Also des ESB15. [00:15:41-9](#)

32 I: Ja und bietet das ESB den Lernenden die Möglichkeit über Lerninhalte auch selbst
33 bestimmen zu können? Zum Beispiel den persönlichen Interessen nachzugehen,
34 Lernaktivitäten selbst auszusuchen? [00:15:53-7](#)

36 B: Natürlich. also, wenn sie das, aber das ist eben genau Lernerautonomie. Wir geben den
37 Impetus, aber das Umsetzen, ich meine, wir stehen dann bereit, fällt mir gerade ein, dass
38 viele eben meiner Schüler dann eben im Sommer, für heute habe ich wieder vermittelt, im
39 Sommer dann nach Camebright gehen wollen oder einen Job (**unv.**) machen. Wie weit das
40 ausschließlich das ESB15, also ich spreche immer nur vom ESB15 und vom Kriegerportfolio,
41 das sind die beiden, die mir vertraut sind. Ob das also ursächlich im Zusammenhang steht,
42 dieses Interesse, weiß ich nicht. Oder ob das Allgemein ist, Interesse für die Sprache.
43 [00:16:37-1](#)

45 I: Und jetzt so gesamt gesehen, würden sie meinen, dass das ESB dazu beigetragen hat,
46 jetzt, weil sie auch immer gesagt haben, es ist ein Prozess, dass die Lerner doch im
47 Endeffekt besser oder transparenter lernen, also für sie dieser Lernprozess transparenter
48 wird? [00:16:55-5](#)

50 B: Ja, der Lernprozess ist transparenter, aber wie sie mit dem Lernen, da bin ich nicht sicher.
51 Aber alleine der Sprachlernprozess ist sicherlich transparenter. [00:17:19-9](#)

53 I: Ist das Portfolio dazu geeignet, den Lernprozess zu überwachen? [00:17:28-2](#)

1
2 B: Also überwachen gefällt mir schon gar nicht. O.k., also, das ist nicht mein Zugang zum
3 Portfolio. Es ist begleitend, dazu muss man auch sagen, wir können ja hier nur wenige
4 Stunden im Unterricht dazu aufwenden, sondern der Rest ist alles, dass man darauf hinweist
5 und sagt, schaut zuhause wieder einmal nach, wo seid ihr jetzt. Also überwachen ist, würde
6 ich sagen, nein. [00:17:50-2](#)

7
8 I: Zu stark formuliert? [00:17:52-0](#)

9
10 B: Ja, sehr stark formuliert, begleitend gefällt mir besser. [00:17:55-1](#)

11
12 I: Ja, begleitend, o.k. Und regt das ESB dazu an, Sprachen auch außerschulisch zu
13 gebrauchen oder dass sich die Lerner Möglichkeiten suchen, ihre Sprachkenntnisse außer
14 dem Raum Schule einzusetzen? [00:18:09-3](#)

15
16 B: Wenn ich jetzt an die Deskriptoren denke, ja, fällt mir nur ein, dass ich also Meldungen
17 über einen Lautsprecher hören kann, dass ich mich mit einem, weiß ich nicht, also kurze
18 Anweisungen, Weganweisungen oder Informationen, das heißt nicht explizit, dass es im
19 Ausland sein muss, aber mit in der Zielsprache vielleicht. Es ist ein, es regt vielleicht die
20 Neugierde an, doch einmal in das Zielland zu gehen. Weil es wieder, es gibt meiner Meinung
21 nach keine interkulturellen Deskriptoren, die das untermauern würden. [00:18:52-3](#)

22
23 I: Richtig, ja. [00:18:54-4](#)

24
25 B: Ich denke einmal, dieses ESB15 und all die Deskriptoren zielen eben auf die Mobilitäten
26 der Arbeitswelt hin und das ist immer so schön, eigentlich ist ein Produkt schon fast wieder
27 überholt, wenn es herauskommt, weil ich denke ohne interkulturelle Deskriptoren, also
28 gerade im Sprachenumfeld, vielleicht ja, aber ich würde meinen, es regt vielleicht an, aber es
29 ist nicht der Auslöser. [00:19:22-0](#)

30
31 I: Ja. Und wird ihrer Erfahrung nach mit allen drei Teilen vom ESB gleichwertig gearbeitet?
32 [00:19:33-1](#)

33
34 B: Das kann ich nicht sagen. Also ich persönlich, eines kann ich sagen, dass mit zunehmend
35 höheren Klassen das Interesse am Dossiereteil total nachlässt. Ausgenommen Studenten,
36 Ausnahmeerscheinungen, ja. Also ich hatte vorher wieder eine Studentin, die hat also ein
37 (**unv.**) Zertifikat gemacht, hat ein Job (**unv.**) gemacht, hat an Fremdsprachenwettbewerb
38 teilgenommen, ja, die hatte eine super Portfoliomappe, die sie dann auch verwendet hat.
39 Aber sonst ist ganz typisch und das der Fokus in den höheren Klassen einfach auf den
40 Deskriptoren liegt, ja. Was ich als ganz spannend finde, dass es dann wirklich, das die so
41 intuitiv sind, wenn wir also dann, was weiß ich, vor kurzem in meinem Maturajahrgang eine
42 Listen Compehantion von der ich, das war nur der letzte Eindruck, habe ich gesagt, o.k.
43 welches Zielniveau? Und das wurde also ganz treffend und zwar in der Komplexität und in
44 der Sprachentiefe kann es nur sein. Also es sind dann die Deskriptoren und die Zielniveaus
45 vielleicht ein bisschen eingepreßt, während die Arbeit mit dem Dossier und die persönliche
46 Sprachen-, also das tritt, glaube ich, in den Hintergrund. [00:20:43-1](#)

47
48 I: Ja. Und jetzt von der LehrerInnenperspektive aus, wenn sie ihre Schüler beurteilen
49 müssten, würden sie sagen, dass die Schüler jetzt ihren Lernprozess selbständiger
50 organisieren als vor der Arbeit mit dem Portfolio? [00:20:58-5](#)

51
52 B: Also, da würde ich jetzt, glaube ich, eine unlautere antwort geben, weil ich das wüsste
53 und evaluiert und begleitet werden, also, das könnte man vielleicht, wir haben letztes Jahr

1 das erste Mal das ESB15 eingesetzt, wir sind jetzt in der zweiten. Ich mache jetzt
2 Portfolioarbeit zum ersten Mal gemeinsam mit einer Klasse, weil es in der zweiten extrem
3 schwierig ist. Wir haben nur zwei Stunden und richtig beobachten, glaube ich, kann man das
4 nach vier Jahren. Dann, wenn wir dann in der fünften sind. [00:21:31-0](#)

5
6 I: Ja. [00:21:31-6](#)

7
8 B: Weil, das ist ein neues Produkt das wir da verwenden, also, da könnte ich jetzt nur
9 hypothetisch antworten oder was ich mir wünsche oder was ich glaube, also. Da kann ich
10 nicht mehr dazu sagen. [00:21:41-3](#)

11
12 I: Ja. Und können sich die Lerner Lernziele besser alleine setzen als vorher? [00:21:52-5](#)

13
14 B: Das weiß ich auch noch nicht. Das werde ich wissen, wenn ich jetzt mit meiner zweiten
15 Klasse (**unv.**) nach den Energieferien wieder mit dem Portfolio im Klassenverband ein, zwei
16 Stunden arbeite. Ich könnte mir aber vorstellen, dass es vielleicht ihnen leichter fällt, zu
17 artikulieren, was sie gerne können möchten, ja. Könnte ich mir schon sehr gut vorstellen.
18 [00:22:17-5](#)

19
20 I: Und können sich die Schüler jetzt besser selbst evaluieren als vorher? [00:22:25-6](#)

21
22 B: Auch das ist schwierig, weil, da ist das Instrument einfach noch zu neu. Tut mir leid, ich
23 weiß nicht, was da meine Freundinnen geantwortet haben, würde mich interessieren, wenn
24 sie das noch wissen. Was hat die Eva da gesagt? [00:22:40-9](#)

25
26 I: Ja, sie hat schon gesagt, dass es, ja, sie können sich besser evaluieren. Ja, aber dass es
27 ein Prozess ist. Der sich auch immer weiter entwickelt. [00:22:47-4](#)

28
29 B: Ja, ich glaube das auch, aber empirisch gesehen kann ich ihnen noch keine Werteliefen,
30 ja. Aber auf der Ebene, ja, natürlich, weil, das ist ganze Ziel. [00:22:59-4](#)

31
32 I: Und fühlen sich die Schüler für den Lernprozess persönlich verantwortlicher als vorher?
33 [00:23:05-3](#)

34
35 B: Also das kann ich mit Sicherheit sagen, denn wenn wir immer noch Schularbeiten
36 nachreflektieren, nach besprechen und analysieren, warum ist das so passiert, ja. Also das
37 schon. [00:23:15-8](#)

38
39 I: Also das schon? [00:23:15-8](#)

40
41 B: Also das ganz sicher schon, weil, das machen wir automatisch nach jeder
42 Nachbesprechung von Dingen, ob das jetzt eine Präsentation ist, die vorgeführt wird oder
43 Schularbeit oder jeder Art, wo es darum geht, sich selbst einzuschätzen. Das glaube ich
44 sicher, ja. [00:23:34-5](#)

45
46 I: Ja und vermittelt das ESB den Lernern das Wissen über Lernstrategien, also etwas planen,
47 über Schwächen und Stärken selbst nachdenken? Schwierige Frage? [00:23:54-1](#)

48
49 B: Nein, nein, es ist, soweit ich mich erinnere, ist ja etwas über Lerntipps, es ist keine
50 schwierige Frage, über Lerntechniken und über Lernertypen ist ja im Portfolio etwas drinnen,
51 das heißt also, was ich noch dazu mache, wie weit ich dazu auch anregen, aber das
52 Schöne, Stärken und Schwächen würde ich auf Anhieb sagen, (unv.) durch Anschauen
53 nicht unbedingt. Aber dann sehr wohl, wenn wir dann die Einschulungsgeospektien und dann

1 vergleichen, ah ja, das score ich sehr hoch, das kann ich schon gut und das nicht, dann sehr
2 wohl. Ja, also das persönliche Stärken-Stück, das persönliche. Also ich würde sagen,
3 Fähigkeiten also für meine Kenntnisse, ja, über persönliche Stärken und Schwächen
4 [00:24:52-1](#)

5
6 I: Also, wenn sie zum Beispiel bemerken, dass sie ein Defizit haben, dass sie selbständig
7 daran arbeiten, gerade dort besser zu werden. [00:25:00-6](#)

8
9 B: Ja, aber das ist keine persönliche Stärke oder Schwäche, deshalb frage ich jetzt nach.
10 Natürlich, das ist etwas anderes, das ist für mich eine Anleitung oder eine Hilfestellung zum
11 an sich arbeiten. Das würde ich ja sagen. [00:25:15-1](#)

12
13 I: Ja, o.k. Und kann das ESB dazu beitragen, die Schüler mehr zu motivieren, also sind die
14 Schüler jetzt zum Sprachenlernen motivierter als vorher? [00:25:25-3](#)

15
16 B: Ja, keine Frage. Oh ja, schon. Außer Frage. [00:25:31-8](#)

17
18 I: Wie merkt man das? Oder wie merken sie das als Lehrerin? [00:25:34-9](#)

19
20 B: Das ist auch leicht zu beantworten. Beim Schreiben zum Beispiel, was ich ja immer an
21 Hausaufgaben auflagere, dass alle viel mehr schreiben als ich verlange. Wenn ich also
22 anrege und sage, wer Lust hat, der kann ruhig wesentlich mehr schreiben. Das kann sich
23 auch im Unterricht darstellen, dass also alle, die, selbst wenn sie noch Schwächen haben,
24 bewusst aber sich trotzdem trauen und mitarbeiten und wenn eben dann dieses
25 Vertrauensklima da ist, dass man das nicht, also dann über mögliche Fehler ausspielt,
26 sondern nur, ich möchte durch den Ehrgeiz in der Stunde, ich möchte es einfach besser
27 können und einfach durch die Beurteilung vom jeweiligen Lehrer, dass also der
28 Unterrichtsertrag in Form der besseren Noten sich auch nieder schlägt. [00:26:45-0](#)

29
30 I: Ja, und haben ihre Schüler jetzt eine positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen?
31 [00:26:52-0](#)

32
33 B: Sehr positive. Also ich habe keinen Jahrgang, in dem es ausschließlich nur eine Kultur
34 gibt. Aber ich denke einmal, das ist schon der moderne Sprachunterricht, der regt einfach an
35 zum multikulturellen Verständnis. [00:27:09-7](#)

36
37 I: Ja, also das wäre wieder der Punkt von vorhin, dass das nicht nur auf das ESB zurückgeht.
38 [00:27:14-8](#)

39
40 B: Das hat mit dem Portfolio nichts zu tun. Nein, das ist eine der Fahnen, mit denen sich
41 oder Federn, mit denen sich das Portfolio nicht schmücken braucht, weil, das ist im
42 Sprachunterricht einfach, ja. Aber man kann sagen, es regt sicherlich noch weiter an oder
43 fördert, ja. Fördert oder begleitet, gefällt mir gut, ja. [00:27:35-5](#)

44
45 I: Ja, schön. Und steuern ihre Schüler den Lernprozess durch Selbstbestimmung über den
46 Lerninhalt? [00:27:45-5](#)

47
48 B: Ich mache das hin und wieder. Aber primär ist es doch so, dass die Inhalte, die Inhalte,
49 ja, ich vorgebe, aber dann das Umsetzen der Inhalte durch entweder Einbringen eigener
50 Vorschläge, wie soll das jetzt umgesetzt werden oder durch mehrere Vorschläge meinerseits
51 zumindest ein bisschen Spielraum da ist, wie sie das eben dann umsetzen und das wieder
52 Gruppe weitergeben will. [00:28:22-0](#)

1 I: Ja, also wie sie zum Ziel kommen, das ist die Entscheidung der Schüler, wo das Ziel liegt
2 ist, das kommt von ihnen. [00:28:27-5](#)

3
4 B: Ja. Das Ziel gebe ich vor, wie sie aber zum Ziel kommen, da ist schon ein Spielraum, ja.
5 Der aber, würde ich meinen, in den unteren Klassen noch stärker von mir gesteuert ist als in
6 den höheren. [00:28:38-6](#)

7
8 I: Ja, genau. Und glauben sie, dass das Portfolio für die Schüler auch im späteren Leben eine
9 Bedeutung hat? [00:28:50-6](#)

10
11 B: Also das ESB 15, glaube ich nicht. Aber ich denke einmal, für den Beruf werden sie
12 wahrscheinlich auch in irgendeiner Form ein Lebensbegleitendes Portfolio brauchen, um
13 einfach zu dokumentieren, welche Zusatzqualifikationen, zusätzliche Interessen haben. Also
14 ich würde einfach, es gibt es ja schon, so ein Lehrerportfolio auch, ich würde so etwas gerne
15 für mich führen. Also, weil ich mir oft denke, ja, ist ja schon eine kleine, eine erklärgliche
16 Liste von Dingen, die ich einfach zusätzlich mache. Das liegt ja alles nur in den Dienstakten,
17 aber dass ich selber, wenn ich es brauche, vorweisen könnte. Also ich finde das eine sehr
18 gute Idee. [00:29:39-0](#)

19
20 I: Und das EBS 15plus kann das zum Beispiel nicht? [00:29:42-9](#)

21
22 B: Ja, das steht ja gar nicht, das schließt den Sekundarbereich, ja, den Dossieteil, aber
23 selbst der Dossieteil wird man immer, wenn man in der ersten Klasse beginnt, wird man den
24 Dossieteil von der ersten Klasse dann natürlich ersetzen mit wesentlich besseren Dingen aus
25 den höheren. [00:29:57-5](#)

26
27 I: Ja, genau. Richtig. Das heißt, die Aktualität ist ziemlich gegeben, nicht? [00:30:03-4](#)

28
29 B: Also es ist wichtig, um den Sekundarbereich, ja, zu dokumentieren. Natürlich falsch, wenn
30 jemand einen Jobplacement gemacht hat, dann wird er das aus dem Dossieteil mitnehmen.
31 Wenn jemand ein (**unv.**) Zertifikat hat, wird er das in den Beruf und seinen Bildungsbereich
32 mitnehmen, aber es wird nicht ausreichen. Entweder fettet man es auf oder legt eine andere
33 Form, Portfoliomappe dann, aber, es legt den Grundstein. Das ist sicher richtig. [00:30:39-4](#)

34
35 I: O.k. Und jetzt zusammenfassend, würden sie sagen, dass sich die Erwartungen und Ziele
36 erfüllt haben, die sie vor der Arbeit mit dem Portfolio an das Portfolio gestellt haben?
37 [00:30:51-0](#)

38
39 B: Ja, aber es ist wieder, wie soll ich Arbeitshaltung messen, o.k.? Es ist nicht messbar.
40 Soziale Kompetenzen sind nicht messbar, ja. Auch Motivation kann ich nicht wirklich messen.
41 Aber ehrlich gesagt, es ist mir auch nicht wichtig, weil ich denke, im Nachhaltigkeitsdenken,
42 ja, bleibt sicherlich etwas in the students minds, für später auch. Weil, sie werden wieder,
43 wenn sie dann im Arbeitsumfeld vom Arbeitgeber die Möglichkeit bekommen einen
44 Sprachkurs zum Beispiel zu machen und sie gehen dann, was weiß ich, in ein Sprachinstitut,
45 auf die Volkshochschule oder dürfen sogar Cambright machen, dann müssen sie sich ja
46 einschätzen und dann müssen sie ihr Zielniveau kennen. Und dann ist wahrscheinlich die
47 Deskriptorenliste für das jeweilige Zielniveau wieder wichtig. Da (**unv.**) im tertiären
48 Bildungsbereich, natürlich die Deskriptorenlisten, die werden noch immer dann wichtig sein.
49 [00:31:51-5](#)

50
51 I. Ja, Bedeutung haben. Und glauben sie oder sind sie der Auffassung, dass das Portfolio
52 flächendeckender eingesetzt werden müsste an den Schulen? Oder haben sie das Gefühl, es
53 wird eigentlich sehr oft verwendet bereits? [00:32:11-3](#)

1
2 B: Jetzt sage ich wieder etwas ganz revolutionäres, ich weiß nicht, ob sie das wirklich
3 aufnehmen wollen. Es ist zwar immer schön, erfolgreich, wenn ein Fachinspeteur oder ein
4 Landesschulrat oder ein Landesschulinspeteur sagen kann, in allen meinen Schulen gibt es
5 Portfolio. Ich finde es eine großartige Idee, dass es angekauft wird über die Schulbuchaktion
6 und ich stehe dazu, dass, wenn es dann vielleicht nur von 50% der Schüler angenommen
7 wird in der Form, dass es Lerner autonom, eigenständig, eigenverantwortlich, dann auch so
8 angewendet wird, sehr ich das schon als großen Erfolg. Also, das wäre auch mein
9 Wunschdenken, dass es einfach, weil, es ist nicht, viele der Kollegen auch in meinem Team
10 möchten, das es in die Arbeitsnote einfließt. Ich wehre mich strikt dagegen und so ist es
11 auch nicht vorgesehen, weil, es ist nicht etwas, was man jetzt mit Noten messen kann,
12 sondern das ist ein Prozess den wir einleiten und ich denke einmal, wenn dann die
13 Absolventen, die da eben im Zuge der Fortbildung sich mit ihren, heute war eine der
14 Studentinnen wieder da, dann vom Chef gebeten werden, sich jetzt doch zu überlegen, wie
15 gut ist das Sprachniveau, dann werden sie sich die Deskriptoren wieder herholen, ja. Also bei
16 uns ist es Flächendeckend an der Schule, trotzdem meine ich, dass wenn sie jetzt zu uns an
17 die Schule kommen und also alle Schüler befragen, dass sie erschreckende Ergebnisse
18 bekommen und vielleicht nur 40 sagen, ja, ich verwende es regelmäßig. 40%, ja. Aber das
19 ist ein Ding, das nachhaltig wirkt. [00:33:58-3](#)

20
21 I: Richtig. Genau. Und gibt es von ihrer Seite Verbesserungsvorschläge oder sonstige
22 Bemerkungen, die ihnen zum ESB einfallen? [00:34:10-4](#)

23
24 B: Verbesserungsvorschläge, nein, also, vielleicht, manchmal denke ich mir, dass es zu sehr
25 für die Arbeitswelt, auf die Anwendung, also der wirtschaftliche Nutzen, denke ich mir
26 manchmal, ist zu deutlich zu erkennen. Eben das für gedacht ist, eben die Mobilität der
27 Ausgebildeten zu dokumentieren. Verbesserung? Ja, manchmal bei den Deskriptoren, also,
28 aber ich finde es gut, dass sie. Da gibt es ein bisschen einen Streit, sind sie nicht zu
29 allgemein gehalten. Finden wir uns von der BHS wirklich in allem wieder? wir verwenden ja
30 die Deskriptoren, wie auch die Eva und die Danela gesagt hat, oder wir, wen wir unsere
31 Maturavorschläge machen, geben wir natürlich auch wieder die entsprechenden Deskriptoren
32 an und da sieht man dann ganz deutlich, eigentlich passt man ganz wenig (**unv.**) Oder ich
33 weiß nicht, ob das schon andiskutiert wurde, aber wir haben es in der Gruppe diskutiert,
34 dass interessanter Weise verschiedene Deskriptoren eines Zielniveaus doch in sich wieder
35 sehr unterschiedliche Zielniveaus haben. Dass manche, wie die Deskriptoren ausformuliert
36 sind, ist das jetzt wirklich ein B2, wie es formuliert ist, ist es ja eigentlich ein B1. Also nicht
37 alle Deskriptoren wirklich dann die gleiche Graduierung haben bezüglich Zielniveau. Und
38 dann haben wir eben auch noch diskutiert, dass jetzt so diese krampfhaft immer
39 Deskriptorenuordnung für Skios vielleicht ein bisschen den allgemeinen Sprachhintergrund
40 in den Hintergrund treten lässt und zum Beispiel bei den Zertifikatsprüfungen. also ich sage
41 immer meinen Absolventen von der BKR, was ein C1-Sprachniveau ist, dass das aber nicht
42 heißt, dass das ihr allgemeines Sprachniveau ein C1-Level ist, sondern in vier bestimmten
43 Fähigkeiten, die genau definiert sind durch die jeweiligen Deskriptoren. Also das ist das,
44 worüber ich manchmal ein bisschen nachdenke, dieser Fokus an den jeweiligen Fähigkeiten,
45 das der vielleicht diesen allgemeinen sprachlichen, die sprachliche Dimension in den
46 Hintergrund treten lässt. [00:37:09-4](#)

47
48 I: Ja. Und ansonsten? Funktioniert es? [00:37:11-3](#)

49
50 B: Ja, ja. Keine Frage, ja. [00:37:14-7](#)

51
52 I: Und sie sind der Meinung, dass es zu mehr Lernerautonomie führt? [00:37:17-2](#)

- 1 B: Keine Frage, ja. [00:37:19-6](#)
- 2
- 3 I: O.k., ja. Gut, danke schön. [00:37:23-3](#)

Name der Audio-/Videodatei: Fall C
Dauer der Aufnahme: 37:20
Datum der Transkription: 26.02.09
Ersttranskription: audiotranskription.de -

1 I: So, jetzt geht es, ja. gut. Ja, beschreiben sie vielleicht kurz welche Sprache sie
2 unterrichten und an welcher Schule? [00:00:16-1](#)

3
4 B: Ich unterrichte Englisch und Geschichte und zwar Englisch als Arbeitssprache an der
5 Business Academy Donaustadt, das ist eine Handelsakademie und Handelsschule im 22.
6 Bezirk in Wien. [00:00:30-6](#)

7
8 I: Und welches Portfolio benutzen sie? [00:00:33-4](#)

9
10 B: Ich verwende das ESP 15+ vom Veritasverlag. [00:00:38-2](#)

11
12 I: Und in wie vielen Klassen arbeiten sie mit dem Portfolio? [00:00:42-2](#)

13
14 B: Momentan in drei Klassen, das heißt, dabei ist eine Geschichteklasse, die über einen
15 hohen Migrationsanteil hat und da verwenden wir es hauptsächlich für das
16 Sprachenbewusstsein. [00:00:58-1](#)

17
18 I: Und befinden sich alle drei Klassen im selben Jahrgang, oder...? [00:01:04-5](#)

19
20 B: Dieses Sprachenportfolio gibt es erst seit vorigem Jahr, also das heißt, die sind in der
21 zweiten Handelsakademie, da verwende ich es, in der zweiten Handelsschule und das
22 Portfolio mit Denken mache ich in der ersten Handelsakademie. [00:01:27-3](#)

23
24 I: Und sind sie allein an der Schule, wo sie mit dem Portfolio arbeiten oder auch
25 KollegInnen...? [00:01:33-9](#)

26
27 B: Wir haben das Sprachenportfolio über die Schulbuchaktion in allen Klassen, also ab dem
28 zweiten Jahrgang Handelsakademie, ab dem zweiten Jahrgang Handelsschule. Es bleibt aber
29 in sehr vielen Fällen in den Bankfächern liegen, das heißt also, nur dass das Produkt
30 vorhanden ist heißt noch nicht, dass es verwendet wird. Aber es verwendet eine größere
31 Gruppe von Lehrern und Lehrerinnen, verwendet es schon. [00:02:05-2](#)

32
33 I: Und sie arbeiten freiwillig mit dem Portfolio? [00:02:09-3](#)

34
35 B: Ja. [00:02:11-4](#)

36
37 I: Und wird das von der Schulleitung auch unterstützt? [00:02:14-9](#)

38
39 B: Ich möchte Ihnen zu der Wiener Situation etwas sagen. In Wien wurde 2001 ein eigenes
40 Sprachenportfolio entwickelt. Das ist als Kriegerportfolio bekannt geworden und in Wien war
41 es verpflichtend in den Handelsakademien und Handelsschulen ein Sprachenportfolio zu
42 führen. Und es war zu diesem Zeitpunkt war das sicherlich ein bisschen eine Überforderung,
43 also die meisten Lehrer und Lehrerinnen kennen es, es ist aber durch diese Verpflichtung
44 von damals schon eine gewisse Ablehnung vorhanden. Ich möchte aber nicht sagen, dass
45 das der Grund ist, warum es nicht so gerne eingesetzt wird, aber es ist natürlich, ich möchte
46 das nur zur Geschichte in Wien dazu sagen. Also der Bekanntheitsgrad ist sehr groß, die
47 Bereitschaft, es auch anzuwenden nicht so groß. [00:03:12-9](#) [00:03:15-7](#)

48
49 I: Und meinen Sie, es werden zu wenige Einführungsveranstaltungen angeboten für das
50 Portfolio? [00:03:21-1](#)

51
52 B: Es sind damals, als das Kriegerportfolio eingeführt wurde, hat es sehr, sehr viele
53 Veranstaltungen gegeben und es gibt auch jetzt jedes Jahr Portfolioveranstaltungen, die

1 aber nicht sehr gerne angenommen werden. Also das sind dann Veranstaltungen, wo die
2 Leute hingehen müssen und das heißt, das fördert auch nicht die Akzeptanz. [00:03:42-3](#)

3
4 I: Ja, richtig. Und sie selbst haben an dem Portfolio mitgearbeitet, das heißt, sie brauchten ja
5 keine Einführungsveranstaltung zu besuchen, in diesem Sinne. [00:03:52-3](#)

6
7 B: In dem Sinne haben Sie Recht. Ich habe, als ich damals in Wien das Kriegerportfolio
8 betreut habe schon Leute eingeladen, die das eingeführt haben, zum Beispiel den Andus
9 Kina von der Universität Innsbruck. Also von der Seite schon. Jetzt bin ich eher von der
10 Geberseite, das heißt, dass ich eher Veranstaltungen mache dazu. [00:04:21-0](#)

11
12 I: Und wenn Sie jetzt in der Klasse das Portfolio einführen, können Sie das kurz skizzieren,
13 wie Sie da vorgehen oder gehen Sie nicht jedes Mal gleich vor? [00:04:32-8](#)

14
15 B: Zum Einführen, also in der Handelsschulklasse mit Geschichte habe ich beim
16 Sprachbewusstsein begonnen, das heißt also, dadurch dass wir den Ersten Weltkrieg
17 gemacht haben und die Nachfolgestaaten nach dem Osmanischen Reich und nach der
18 Österreich-Ungarischen Monarchie bin ich so vorgegangen, dass die Kinder, die Schüler und
19 Schülerinnen mit Migrationshintergrund dann in den Sprachenportraits das angeklickt haben,
20 wo sie herkommen oder wo ihre Familien herkommen und dann haben sie so ganz kleine
21 Sprachsequenzen herausgenommen und das war ein äußerst erfreulicher Beginn, weil sie
22 dadurch, man hatte das Gefühl, sie fühlen sich mehr verstanden, wenn sie einmal von ihrer
23 Heimat oder der Heimat ihrer Eltern erzählen konnten und sie haben dann auch sehr
24 spontan untereinander begonnen, kleine Wortbrocken zu vergleichen, das heißt, was kommt
25 aus dem Rumänischen, wie vergleicht sich das mit dem Kosovarischen. Da muss ich sagen,
26 das war sehr interessant. Und es war meiner Meinung nach ein Zufallsprodukt, das kann
27 man nicht sagen, dass das immer so passiert, aber das hat, es ist angesprungen dadurch.
28 [00:05:51-7](#)

29
30 I: Und das heißt, Sie als Lehrerin haben auch immer gute Gründe, um das Portfolio
31 einzuführen, also Sie selbst als Lehrerin sind motiviert, das Portfolio einzuführen in eine
32 Klasse? [00:06:03-8](#)

33
34 B: Ja, schon. Ich muss sagen, diese Geschichteklasse, das war eigentlich, wie ich schon
35 sagte, eher ein Zufallsprodukt. In den Englischklassen versuche ich ihnen zu vermitteln, was
36 es heißt, was sie können müssen. Weil, wir machen in unserer Schule kooperatives, offenes
37 Lernen und da gibt es Arbeitsaufträge und auf jeden Arbeitsauftrag soll das Lernziel stehen.
38 Und das formuliere ich, habe ich immer formuliert, du sollst ein Telefongespräch führen
39 können, aber ich schreibe jetzt meistens dazu, welches Niveau das haben sollte, dass sie
40 dann diese Referenz zum Sprachenportfolio haben und dass man auch weiß, in welchem
41 Bereich man gerade arbeitet. [00:06:49-0](#)

42
43 I: Und haben Sie das Gefühl, dass das Portfolio von den Schülern auch positiv angenommen
44 wird, wenn es eingeführt wird? [00:06:55-1](#)

45
46 B: Ich würde gefühlsmäßig sagen, dass es von den Schülern und Schülerinnen in der Regel,
47 also ich rede jetzt nicht von 100%, aber in der Regel besser angenommen wird als von den
48 Lehrern und Lehrerinnen. [00:07:09-9](#)

49
50 I: Und welche Ziele und Erwartungen haben Sie als Lehrperson an das Arbeiten mit dem
51 Portfolio? [00:07:18-7](#)

52
53 B: Ganz, ganz vordergründig, dass sie sich bewusst werden, was sie tun. Also dieser

1 Lokbookgedanke, also sie überlegen sich, was muss, was tue ich? Um das noch zu erklären,
2 es gibt oft Schüler und Schülerinnen, die offiziell wenig lernen und damit auch kräftig
3 angeben in der Klasse und die aber sehr gute Noten haben. Wenn das auf Portfolio umgelegt
4 wird, heißt das, sie haben vielleicht Englischsprachige Freunde, die haben vielleicht, die
5 schauen vielleicht DVDs in vielen Sprachen. Das tun sie auch, wenn man das dann sieht, tun
6 sie das auch. Und damit ist das ausgeglichener. [00:08:01-1](#)

7
8 I: Und haben sie auch das Gefühl, dass das Arbeiten mit dem Portfolio in das
9 Unterrichtskonzept passt? [00:08:09-9](#)

10
11 B: Ja, ich gehöre zu den Leuten, die sagen, es sollte also keine Zusatzbelastung sein, das
12 heißt, dass man, dass ich das auch noch machen muss. Es heißt also, um das jetzt noch
13 einmal zu sagen, wenn ich einen Portfolioauftrag oder einen Arbeitsauftrag gebe, muss das
14 in das Konzept hineinpassen. Also dass man nicht sagt, ich mache jetzt Arbeitsaufträge und
15 ich übe jetzt Grammatik und jetzt muss ich zusätzlich noch Portfolio machen. [00:08:41-2](#)

16
17 I: Und Sie empfinden die Arbeit mit dem Portfolio heute auch als positiv? [00:08:44-8](#)

18
19 B: Ja. [00:08:48-5](#)

20
21 I: Und bevor Sie das Portfolio eingeführt haben in den Unterricht, hatten ihre Schüler schon
22 Erfahrung mit Selbstevaluation? [00:08:57-0](#)

23
24 B: Ich würde meinen gar nicht, außer vielleicht bei Präsentationen, aber dadurch dass das
25 schon so lange her ist. Also, das ist jetzt sicher schon sieben Jahre her, kann ich das relativ
26 schwer beurteilen. Aber dieses Konzept der Selbstevaluation oder auch der Peerevaluation,
27 das Kriterien gestützt ist, das mache ich noch nicht. Das ist aus der Arbeit mit dem Portfolio
28 entstanden, das mache ich noch nicht so lange. [00:09:32-8](#)

29
30 I: Und glauben Sie, dass aber durch das Arbeiten mit diesen Checklisten und so weiter im
31 Portfolio diese Kompetenz geübt werden kann bei den Schülern? [00:09:44-9](#)

32
33 B: Ich, grundsätzlich ja, ich glaube, das ist so wieder Referenzrahmen, das ist immer ein
34 Rahmen auf den man sich bezieht. Allein das Lesen der Checklisten und das Anwenden der
35 Checklisten würde ich meine, reicht nicht. Also sie müssen anhand dessen selber versuchen,
36 zu sagen, wenn da jetzt steht, ich kann auf ganz einfach Wort nach dem Weg fragen und
37 auch antworten dazu geben, dann müssen sie sich überlegen, was macht jetzt eine gute
38 Antwort aus, was macht eine gute Frage aus? also das heißt, das müssen sie selber genauer
39 machen und können nicht und können sich nicht nur auf die Checklisten verlassen, weil, am
40 Anfang haben wir die Erfahrung gemacht, dass manche selbstbewusste Schüler und
41 Schülerinnen von A1 bis C1 alles angehakt haben. [00:10:36-8](#)

42
43 I: Lustig. Und trägt das Portfolio Ihrer Meinung nach die Reflexion auch so über die
44 gegebenen Lernbedingungen an? Nehmen Lerner ihre Lernbedingungen, die ihnen jetzt
45 vorgegeben werden im Raum Schule, sage ich einmal, nehmen sie das wahr oder
46 reflektieren sie darüber? [00:10:58-1](#)

47
48 B: Das kann ich ganz genau jetzt nicht beurteilen, allgemein zur Reflexion kann ich sagen, es
49 klingt im Deutschsprachigen Raum klingt das so tief schürfend. Die Reflektionsraster, die in
50 diesem Sprachenportfolio drinnen sind, sind aber sehr einfach. Das heißt, da geht es nur
51 darum, wie viel Zeit habe ich gebraucht und wie ist es mir dabei gegangen oder ist es mir
52 schwer gefallen, das heißt also, das leitet auch diese Reflexion an. Direkt zu den
53 Rahmenbedingungen, Lernbedingungen bin ich fast, jetzt fällt mir im Moment nichts ein, ob

1 das wirklich abgefragt wird. Also, vielleicht unter Umständen, wenn man so zum Semester
2 hinderliche Dinge, was hindert dich daran, aber ganz konkret, was jetzt in der Schule
3 besonders hilfreich ist, kann ich mich nicht erinnern, dass wir das abgefragt haben.

4 [00:11:51-0](#)

6 I: Ja. Und trägt das ESP dazu bei, interkulturelle Inhalte zu vermitteln? [00:11:59-7](#)

8 B: Das auf jeden Fall. Das ist, glaube ich, die ganz große Stärke, weil es eben nicht, also es
9 ist nicht nur für Englisch oder nicht nur für die romanischen Sprachen, sondern auch für alle.
10 Und in dem Bereich ist es eben sehr wertvoll und auch die außerschulisch gelernten oder von
11 der Heimat mitgebrachten Sprachen sind etwas wert und das wird ihnen bewusst und das ist
12 ein wertvoller Beitrag, dass man feststellt, wo kommt das her. Also, dieses Bewusstsein, dass
13 Sprachen sehr vieles sind und dass das nicht nur in der Schule stattfindet und dass das nicht
14 nur etwas ist, wo es heißt, da gehört jetzt eine Idee daran oder das ist eine unregelmäßige
15 Form. Das ist ein Lerngegenstand wie jeder andere. [00:12:48-1](#)

17 I: Das heißt mit anderen Worten, das Bewusstsein über Mehrsprachigkeit wird sicher
18 gefördert? [00:12:51-6](#)

20 B: Ja. Weil die ursprüngliche Intention und ich denke, wenn an sich an diese ursprüngliche
21 Intention zurückbesinnt, das sind dann auch die echten Stärken des ESPs. Und die meisten
22 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stürzen sich auf diese Aspekte, wenn sie
23 einmal aufschreiben können aus der Sprache, ich sage jetzt nicht Muttersprache, aber die
24 Sprache, die in den Familien gesprochen wird, was sie da können, wie das aussieht, dass sie
25 das den anderen zeigen. Die anderen nehmen sie dadurch auch anders wahr, dass sie dann
26 wirklich vielleicht in Deutsch gerade noch den knappen vierer haben, aber dafür eine, dafür
27 Urdu perfekt sprechen in Wort und Schrift. Also, ja, also eindeutig ja. [00:13:42-9](#)

29 I: Ja, schön. Und, Sie haben das vorhin schon angesprochen, mit Checklisten und A1 bis C1,
30 das heißt, das Arbeiten mit dem ESP vermittelt ihnen schon auch die Kompetenz, jetzt auch
31 sich selbst einzuschätzen? [00:13:58-0](#)

33 B: Ja. [00:13:57-2](#)

35 I: Das zu lernen? [00:13:59-3](#)

37 B: Ja und auch zu verstehen, was ich mit ihnen tue. Das ist nämlich auch wichtig. Man
38 schlägt das Buch auf, man macht eine Übung, man gibt ein Arbeitsblatt auf, ich gebe einen
39 Arbeitsauftrag, was sie tun sollen oder recherchieren sollen und wenn ich sage, dass in
40 diesem Block, ich mache manchmal auch Blockunterricht ist jetzt daran gekommen
41 Hörverständnis, Leseverständnis, ihr habt miteinander gesprochen, ihr habt präsentiert, das
42 heißt, das sind vier Portfolios von den Checklisten abgedeckt worden. Ich gebe euch jetzt
43 noch eine Hausübung mit, bitte schreibt das. Dann ergibt das Sinn und erklärt ihnen, warum
44 sie das eigentlich tun und dass sie das auch einbetten können, dass das nicht
45 unzusammenhängende Bits und Pices sind. Hilft mir auch, weil ich eher zum Chaos neige.

46 [00:14:52-8](#)

48 I: Ja, aber das heißt schon, dass der Lernprozess sich für die Schüler transparenter
49 gestaltet? [00:14:58-9](#)

51 B: Ja. [00:15:02-2](#)

53 I: Und bedeutet das auch, dass Lerner daher mehr Möglichkeiten haben auch den Lerninhalt

1 mehr mitzubestimmen, also Themen oder? [00:15:15-9](#)

2
3 B: Wenn wir uns einigen, also die Lernenden und ich, dass sie das Ziel erreichen müssen,
4 sagen wir in der zweiten oder dritten Klasse B1 zu erreichen und da steht, ich muss zu..., ich
5 kann zu vertrauten Themen einen Text lesen und diesen Text auch verstehen, dann ist es
6 ihnen klar und mir klar, dass es eigentlich völlig egal ist, worum es in diesem vertrauten Text
7 gehen soll. Das heißt also man kann ohne weiteres Schwerpunkte setzen beziehungsweise
8 sich Themen aussuchen beziehungsweise auch Dinge, die vielleicht im Buch vorkommen, wie
9 die Poster Services oder so, ganz einfach auslassen, wenn ich finde, es interessiert mich
10 etwas anderes im Moment jetzt viel mehr und ich habe auch die Möglichkeiten, das zu lesen
11 oder zu machen. [00:16:13-6](#)

12
13 I: Ja, sehr gut. Gleichzeitig lernen sie auch den Lernprozess besser zu überwachen?
14 [00:16:23-0](#)

15
16 B: Da bin ich überfragt. Ich hoffe es. Also ich hoffe, dass sie besonders dann, wenn sie
17 natürlich vielleicht Lernschwierigkeiten haben, es ihnen schon bewusster ist, dass wenn ich
18 diese, mich diesen Fingern nicht aussetze, eben nicht höre, lese, schreibe, spreche, dass das
19 eigentlich nicht wirklich weiter gehen kann und ich eigentlich keine Fortschritte machen
20 kann. [00:16:51-5](#)

21
22 I: Und sind Sie der Meinung, dass das ESP dazu beiträgt, die Schüler darauf aufmerksam zu
23 machen, die Sprache auch außer der Schule, außerhalb der Schule anwenden zu können,
24 sich Gelegenheiten zu suchen? [00:17:05-3](#)

25
26 B: Ob sie das tatsächlich tun weiß ich nicht, aber angeregt, angelegt ist es schon und es ist
27 vor allem überraschend, man nimmt, also ich habe immer angenommen, dass das ohne dies
28 klar ist, weil Englisch ist an jeder Ecke, aber sie haben trotzdem ein sehr starkes
29 Ladendenken, das heißt, das ist jetzt Englisch in der Schule und das hat mit der Musik, die
30 ich höre und mit MTV eigentlich gar nichts zu tun. Und das reißt es auf und ich bin keine
31 Romanistin und ich denke mir, es ist wahrscheinlich bei diesen Sprachen noch stärker
32 vorhanden. Dieses Bewusstsein, dass man das eigentlich vernetzen kann, vielleicht auch,
33 dass das nicht zu perfekt sein muss, wie man immer gefordert hat oder wie eben die
34 Fehlerjäger und -jägerinnen das immer sagen, sind, glaube ich, ein wichtiger Schritt.
35 [00:18:02-2](#)

36
37 I: Und so insgesamt jetzt in Bezug auf die drei Teile vom Sprachenportfolio, sind sie der
38 Auffassung, dass mit allen drei Teilen gleichwertig gearbeitet werden kann? [00:18:13-6](#)

39
40 B: also ganz persönlich muss ich sagen, dass ich am Anfang, also jeder Mensch, ich meine
41 viele Menschen, sagen wir, machen wir es nicht so allgemein, viele Menschen, die mit dem
42 Sprachenportfolio zu arbeiten beginnen, stürzen sich zuerst auf die Checklisten, weil die
43 Checklisten sind so das Herz. Es kommt vom Referenzrahmen, das ist jetzt in den
44 Bildungsstandards, das ist in sämtlichen, also die Checklisten, darauf stürzt man sich, habe
45 ich auch nicht anders gemacht. Pädagogik nach Listen und Rastern ist vielleicht auch nicht
46 das Ideale, das heißt also im Laufe der Zeit wende ich mich immer mehr dem Dossier zu und
47 ist auch der Teil, der die meiste Kreativität zulässt und die meiste Kooperation mit anderen.
48 Und wo man auch mit anderen Fächern, also jemand Geografie, Geschichte, ich weiß nicht,
49 Biologie unter Umständen kann beim Dossier beitragen und die Fächer arbeiten auch schon
50 sehr viel mit Dossier. Oder I-Form, bei uns heißt das I-Form, das ist Informationstechnologie
51 und Officemanagement, das heißt also, früher war das Textverarbeitung, wenn die auch
52 integriert sind, merken es die Schüler und Schülerinnen, wie schön sie es gestalten können.
53 Und das fügt sich dann in Eines, das heißt im Moment neige ich sehr dem Dossier zu, aber,

1 weil es auch eben für die anderen Gegenstände so viel Anknüpfungspunkte hat und weil es
2 eigentlich ein sehr attraktiver Teil ist. Am wenigsten arbeite ich mit dem Pass,
3 logischerweise. Ist, glaube ich, auch nicht wirklich notwendig. [00:19:58-0](#)
4

5 I: Richtig, ja. Und wenn Sie jetzt ihre Schüler beurteilen müssten, würden Sie sagen, jetzt
6 nachdem sie ja schon eine Zeit lang mit dem Portfolio gearbeitet haben, haben sie gelernt,
7 den Lernprozess selbständig oder selbständiger zu organisieren? [00:20:19-0](#) [00:20:21-0](#)
8

9 B. Das kann ich nicht beantworten. Das ist eigentlich nicht wirklich erforscht. Weil das ja
10 persönlich ist. Man hat oft Schüler und Schülerinnen, Schülerinnen sind das meistens, die
11 das, die mit sehr viel Hingabe, also vor allem diesen Dossierteil gestalten und die sich auch
12 an den Checklisten orientieren, weil sie dann wissen bei abschließenden Prüfungen, worauf
13 es dann ankommt. Und das kann ich aber schwer beurteilen, ob das ganz anders wäre,
14 wenn sie das Portfolio nicht hätten. Das sind ganz einfach die Leute, die, also
15 selbstorganisiert sind. Von der Intention sollte es natürlich schon dazu beitragen, dass sie
16 sich selbst organisieren. Ja, also das ist die Intention. Ich kann nicht sagen, ich kann das
17 empirisch schwer belegen, ob das wirklich stimmt. Da würde ich den Mund zu voll nehmen,
18 wenn ich sage, das ist so. [00:21:18-8](#)
19

20 I: Und haben Sie das Gefühl, dass sie sich jetzt besser Lernziele setzen können oder
21 bewusster Lernziele setzen können? [00:21:25-4](#)
22

23 B: Ja. Und es ist vor allem für den Sprachunterricht, wenn man verschiedene Dinge macht
24 aus dem Buch, aus Zeitschriften, aus einem Grammatikbuch, wenn man einen Film anschaut,
25 für die Schüler und Schülerinnen einsichtiger, warum tun wir das jetzt alles oder ist das jetzt
26 Chaos pur? Aber wenn sie dann einsehen können, das ist eben, wir arbeiten jetzt mit diesen
27 Satz von Deskriptoren, wir arbeiten jetzt an diesem Skill, dass sich das so in ein Ganzes fügt.
28 Oder wenn man feststellt, man hat eine Zeit lang mit einem Skill überhaupt kaum gearbeitet,
29 wir haben jetzt kaum geschrieben zum Beispiel, dann merkt man, o.k. Hoppla, jetzt vor der
30 Schularbeit sollte ich vielleicht da wieder hinein kommen. Also so gesehen hilft das schon
31 allen, auch mir. [00:22:11-0](#)
32

33 I: Ja, also Schülern und Lehrern? [00:22:11-7](#)
34

35 B: Ja. [00:22:13-7](#)
36

37 I: Das ist schön. Und können sich ihre Schüler jetzt selbst evaluieren oder besser
38 evaluieren? [00:22:22-3](#)
39

40 B: Zunehmend ja. Also das heißt, sie sind, also das ist halt ein relativ langer Prozess, dafür
41 sage ich auch immer wieder, es ist günstig, wenn viele Leute zusammen arbeiten, weil, wenn
42 sie zum Beispiel die Kriterien für einen guten Text kennen, dann sind sie auch bereit, das bei
43 ihren Mitschülern anzuwenden. Oder die Kriterien für eine gute Präsentation, dann haben
44 sie, dann bewerten sie in der Regel die Präsentationen besser als ich, weil sie ja Aufgaben
45 haben. Die eine Gruppe schaut sich nur die Körpersprache an, die andere schaut auf die
46 Sprache, die dritten auf die Visuals, und das ist wesentlich eindeutiger als wenn ich so einen
47 allgemeinen Eindruck als Einzelperson, das heißt und sie sind sehr, wie soll ich sagen, sehr
48 verlässlich bei diesen Bewertungen. Wenn es vorher ausgemacht ist, worauf kommt es an,
49 dann schauen sie darauf und dann geben sie ehrlich ein Feedback. [00:23:23-0](#)
50

51 I: Ja, sehr schön. Und so insgesamt würden Sie auch meinen, dass sie dadurch auch mehr
52 Verantwortung übernehmen für den eigenen Lernprozess? [00:23:33-4](#)
53

1 B: Ja, schon. [00:23:37-5](#)

2
3 I: Und haben sie sich auch Lernstrategien angeeignet? Sie haben jetzt teilweise schon
4 erwähnt, diese Strategie andere zu beobachten zum Beispiel, auf seine Gestik zu achten.
5 Gibt es da noch andere Lernstrategien, die sie sich angewendet haben? Zum Beispiel das
6 Planen, Überwachen, Kommentieren? [00:23:57-4](#)

7
8 B: In dem Sinne schon, also diese Planung von meinen Lernvorhaben, das beginnen wir
9 schon, also vor der Portfolioarbeit, also schon in der Ersten, und dann dieses sich selbst
10 Beobachten und es ist immer schwierig, das klingt so schön, wie sie das sagen. Und wenn
11 wir es abfragen, in Wahrheit, wir fragen das schon ab, das heißt ja dann, wie ist es dir bei
12 dieser Aufgabe gegangen, wie ist es dir bei diesem Arbeitsauftrag gegangen oder war das zu
13 leicht und war das zu schwer und wie viel Zeit hast gebraucht? Und das ist es im Prinzip,
14 diese Reflektion und das führt dann halt wieder zu neuen Lernplänen, die halt dann vielleicht
15 abgeändert werden. [00:24:46-2](#)

16
17 I: Und würden Sie auch sagen, die Schüler sind jetzt motivierter zu lernen als vorher, vor der
18 Arbeit mit dem Portfolio? [00:24:58-4](#)

19
20 B: Das würde ich mich nicht zu sagen trauen. Das kann man eigentlich nicht sagen. Das ist
21 natürlich die Hoffnung, dass sie motivierter sind, aber als Motivationsinstrument, ja das ist
22 relativ schwierig, weil man auch diese Schülerpopulationen so schwer vergleichen kann, wie
23 wäre diese besonders nette Klasse, die jetzt so schön mit dem Portfolio arbeitet, wie wären
24 die ohne Portfolio? die wären vielleicht genau so nett, genau so motiviert. Das ist mit diesen
25 Dingen immer sehr, sehr schwierig. Es ist nur eines, es ist nicht so als Aspirin anzuwenden,
26 das Portfolio, dass man sagt, ich wende es jetzt an und damit sind alle Probleme des
27 Fremdsprachenunterrichts gelöst. [00:25:49-5](#)

28
29 I: Ja. [00:25:50-7](#)

30
31 B: Es ist eine Hilfe, es ist in vielen Bereichen eine Hilfe. Und die Motivation, das ist eine
32 gewisse beschränkte Personengruppe, die die sich, die besonders viel arbeiten, viel Arbeit
33 hineinstecken in das Sprachenportfolio oder überhaupt in Portfolios, haben dann natürlich
34 schon die Belohnung, dass das besonders schön ist und dass die dann etwas haben, worauf
35 sie stolz sind. Und was sie herzeigen können, das ist schon für die Motivation extrem wichtig,
36 betrifft aber nicht alle. Weil, nicht alle machen das gerne oder liebevoll. [00:26:24-7](#)

37
38 I: Ja, richtig. Und denken Sie, dass jetzt die Lernenden einen besseren Zugang zu anderen
39 Kulturen gefunden haben? Dass sie toleranter anderen Kulturen gegenüber geworden sind?
40 [00:26:46-7](#)

41
42 B: Also die Frage, da ist etwas, was ich jetzt eher in den Geschichtsunterricht hineingeht,
43 also die Frage der Wertschätzung. Wenn ich merke, dass was ich jetzt erzähle von einer
44 anderen Kultur, das ist jetzt plötzlich etwas wert, nämlich auf zweiseitige: Ich fühle mich
45 akzeptiert, weil ich davon erzähle und meine Klasse, meine Peers, also meine
46 Klassenkollegen und Kolleginnen sind aber auch interessiert, die wissen das so gar nicht.
47 Also ein Beispiel: Über die Arbeit bin ich darauf gekommen, dass ich zwei Afghanische
48 Schüler und Schülerinnen habe und die blühen richtig auf, wenn sie dann ein paar Worte
49 sagen können. Ich habe auch ein Buch gelesen von einem afghanischen Autor und die
50 Schülerin hat das aufgeschrieben und gesagt, Frau Professor, das können sie ja gar nicht
51 alles verstehen, weil ,das sind dann doch solche kleinen Brocken in Paschtu darinnen
52 gewesen und das war irgendwie. Erstens einmal hat sie sich angenommen gefühlt, dass
53 jemand sich für ihre Kultur interessiert und andererseits auch das Gefühl, da weiß ich jetzt

etwas, wo ich vorher keine blassen Schimmer hatte. [00:28:05-5](#)

I: Genau. Ja. [00:28:08-2](#)

B: Also das, glaube ich, ist ein ganz großes Plus. Und dass das sichtbar gemacht wird. Also es ist nicht nur so, ja, ganz (**unv.**), sondern es wird sichtbar dadurch. [00:28:20-2](#)

I: Genau. also, dass man eine Sprache aufwerten kann, die nicht die offizielle Sprache jetzt von unserem Land ist. [00:28:28-3](#)

B: Ja. [00:28:30-8](#)

I: Glauben sie, dass ihre Schüler das Gefühl haben, ihren Lernprozess auch ein bisschen selbst bestimmen zu können? [00:28:45-9](#)

B: Ja, das schon, weil es durch diese verschiedenen Lerntipps, die auch im Sprachenportfolio drinnen sind, ihnen erst bewusst wird, was sie alles tun können und weil sie das auch bewusst verbinden. Weil, es gibt einen Gegenstand in der Handelsakademie in der Ersten Klasse, der sich damit beschäftigt, der heißt Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz, das heißt in dem Gegenstand wird ihnen bewusst, also welcher Lerntyp bin ich und was ist gutes Zeitmanagement und so weiter. Also das bereitet sie eigentlich auf diese Hackkarriere vor, nur vergessen sie dann oft das wirklich mit tatsächlichen Gegenständen zu verbinden. Für sie ist das eben auch ein Gegenstand. Und da hilft es natürlich schon. Und da können sie das dann vielleicht besser steuern. Oder wissen zum Beispiel, wenn ich fünf Stunden vor dem Fernseher zusammen mit Internet und Facebook sitze, dann wird meine Schulleistung nicht dramatisch besser werden, weil ich da laut Lokbook keine Zeit dafür verwendet wurde. [00:29:55-5](#)

I: Sie haben das vorhin vielleicht auch schon ein bisschen angesprochen mit Mädchen, die da sehr stolz sind auf ihr Dossier, glauben sie, dass das Portfolio für das spätere Leben eine Bedeutung hat oder haben kann? [00:30:09-0](#)

B: Also wir haben am Anfang, na ja wir, ich habe am Anfang der Fortbildungsveranstaltung sehr oft den Fehler gemacht, dass ich gleich beim Ende war beziehungsweise gesagt habe, ja, mit diesem Sprachenportfolio können sie sich dann vorstellen gehen und so weiter. Was aber eigentlich unsinnig ist, denn die Rückmeldungen, die wir von den meisten Firmen bekommen haben, waren, dass sie das kaum eine Firma sich wirklich ein Sprachenportfolio, ein ausführliches anschauen wird. Das ist unrealistisch. Andererseits ist es aber so, dass durch die Arbeit diese Selbstreflexion mit einem Portfolio, das ist egal eigentlich mit welchem, die Lernenden aber dann in der Lage sind, zu sagen, wo sind meine Stärken zum Beispiel, wo sind meine Schwächen zum Beispiel und das aber nicht die, dass ich dann sagen muss, ja, ich bin unorganisiert, sondern dass man in der Lage ist durch Selbstreflexion dann, wenn es darauf ankommt, über sich selbst zu sprechen. Ich denke, das ist ein wichtiger Schritt und der ist aber dann losgelöst von der Mappe, wenn ich es als Mappe bezeichne. Das ist nur durch die Arbeit damit und durch die Selbstreflexion bin ich dann auf einer Ebene damit, dass ich relativ ausführlich und auch mit Selbstbewusstsein darüber sprechen kann. [00:31:37-5](#)

I: Und für sie als Lehrerin, haben sich die Ziele oder Voraussetzungen erfüllt, die sie vor der Arbeit mit dem Portfolio auch gestellt haben? [00:31:50-6](#)

B: Ich würde sagen, ich habe die Ziele nicht erreicht, aber es wird immer, es wird besser. Ich meine, ich setzte es ein und ich merke eine Veränderung, ich merke eine Verbesserung, ich

würde lange nicht sagen, das Ziel ist erreicht, weil ich natürlich auch aus einer Generation komme, die mit Lernerautonomie nicht so viel am Hut hat beziehungsweise von Haus aus gar nicht darauf ausgebildet war. Aber grundsätzlich, also dass ich sage, ich kann das so anwenden, dass wirklich alle das meiste daraus herausholen, das kann ich nicht sagen. Aber ich merke schon eine Veränderung und doch eine Übertragung der Verantwortung an die Schüler und Schülerinnen. Das merke ich schon. [00:32:37-5](#)

I: Und sind sie auch der Meinung, dass es stärker Flächendeckend eingesetzt werden müsste, das Portfolio, in Schulen? [00:32:45-8](#)

B: Es müsste, aber die Schritte dahin sind mir eigentlich ein Rätsel, wie das sein sollte. Also, ich kann darauf keine Antwort geben, die Lernerautonomie und die Änderung dieser Beziehung Lehrer/Lehrerin-Schüler/Schülerin ist ganz wichtig und ist die Basis von diesem Schritt und sollte kommen. Wird meiner Meinung nach auch sehr unterstützt von Neuen Medien, wo man dann weggeht von diesem Ich weiß alles- Du weißt gar nichts. Das ist im Prinzip nicht mehr so. Also man kann diesen Prozess betreuen, eben wie es im Portfolio angeleitet ist und das wäre es dann. [00:33:29-3](#)

I: Und wo sehen sie Schwierigkeiten, was sind die Hindernisse, warum das Portfolio noch wenig in den Schulen vorhanden ist? [00:33:36-4](#)

B: Das kann ich relativ schwer sagen. Es ist ein sperriges Instrument, es ist kein Instrument, wo ich sage, ich lerne das in einer Veranstaltung kenne, ich gehe in die Schule, ich wende das an, das gefällt mir, das mache ich. Es ist sperrig, es hat sehr viele Facetten, es braucht also wirklich eine vertiefende Auseinandersetzung. Ich sehe das eigentlich in dem Bereich und vor allem, es sind Veränderungen an so vielen Fronten nötig. Das Einzelkämpfertum müsste überwunden werden, die Schüler und Schülerinnen brauchen mehr Verantwortung, das Läuten müsste abgeschafft werden, dass sie mehr Zeit haben, mit diesen Dingen zu arbeiten. Es gibt relativ viele Dinge, die hier schwierig sind. Oder die verändert werden sollten und man kann das nicht alles auf einmal verändern. [00:34:38-3](#)

I: Aber glauben sie, dass auch ein Problem daher kommt, dass viele Lehrer diese Rolle jetzt als Lehrer auch nicht weggeben möchten und den Schülern ja nicht mehr jetzt an Eigenständigkeit geben wollen? [00:34:54-0](#)

B: Das stimmt. Das ist eben das Bild der Lehrerin oder des Lehrers, also dass man die Verantwortung hat und dass man die Schüler kontrolliert, das stimmt. Und ich habe auch schon sehr oft Studentinnen gefragt und ich selber fühle das auch oft, ich sitze oft Stundenlang, wirklich Stundenlang an einem Arbeitsauftrag zu Hause, ich teile den Arbeitsauftrag dann aus, die Schüler und Schülerinnen sind beschäftigt, ich stehe im Hintergrund, ich helfe sehr gelegentlich, habe aber eigentlich nichts zu tun. Das fühlt sich sehr komisch an, obwohl es und es geht aber sehr vielen so. [00:35:35-5](#)

I: Sie meinen, man hat ein schlechtes Gewissen? [00:35:37-1](#)

B: Ja. [00:35:40-0](#)

I: Weil man als Begleitfunktion in dem Moment [00:35:41-9](#)

B: Ja, man ist nur eine Begleiterin und man ist aber nicht mehr so diese Entertainerin. [00:35:46-8](#)

I: Ja. [00:35:48-6](#)

1
2 B: Und das ist für viele wahrscheinlich ungewohnt, ja. Und die glauben, Instruktion findet
3 nur statt, wenn halt die Lehrerin oder der Lehrer vorne spricht und wenn aber diese
4 Kontrolle dann weg ist, dann glauben sie, es passiert gar nichts. Was aber, denke ich bei der
5 Portfolioarbeit gar nicht der Fall ist. [00:36:09-5](#)
6

7 I: Ja, genau. So als abschließende Meinung, kommt von ihrer Seite oder kommen von ihrer
8 Seite hier Wünsche, Anregungen, Verbesserungsvorschläge? [00:36:24-0](#)
9

10 B: Ja, Verbesserungsvorschläge, das, ja, ich würde mir schon wünschen, dass es mehr
11 gepflegt wird und ich denke mir, es würde, wenn es, wenn mehrere Menschen, Schüler oder
12 Schülerinnen das verwenden und das auch, was die Intention ist, herzeigen, dann würde es
13 eine gewisse Eigendynamik entwickeln. Und ich denke in Schulen, wo viel mit, ich sage jetzt
14 bewusst nicht Sprachenportfolio, sondern viel mit Portfolios gearbeitet wird, wo es einen
15 Portfoliotag gibt, wo das hergezeigt wird, wo das zur Kultur gehört, ich glaube, da geht das,
16 da ist das dann selbstverständlich, dass man ein Portfolio hat. Und dieses auch pflegt, egal in
17 welcher Form das jetzt, ob das elektronisch ist oder in Papierform. [00:37:15-3](#)
18

19 I: Gut. Danke schön. [00:37:15-6](#)
20

21 B: Bitte sehr. [00:37:17-0](#)
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54

Name der Audio-/Videodatei: Fall D
Dauer der Aufnahme: 32:48
Datum der Transkription: 10.03.09
Ersttranskription: audiotranskription.de -

1 I: Es sollte gehen. Ja, also, welches Portfolio benutzen sie? [00:00:09-0](#)

2
3 B: Ich benutze zwei Portfolios, nämlich das neue ESB15+ und auch noch auslaufend das so
4 genannte Kriegerportfolio, das für die BHS entwickelt wurde. [00:00:21-1](#)

5
6 I: Und das ESB15+ ist vom ESZ? [00:00:22-8](#)

7
8 B: Ja, genau. [00:00:23-6](#)

9
10 I: Das offizielle? [00:00:23-6](#)

11
12 B: Ja, genau. [00:00:25-5](#)

13
14 I: In wie vielen Klassen arbeiten sie [00:00:28-0](#)

15
16 I: So, wo waren wir denn? [00:00:03-0](#)

17
18 B: Bei der 2. [00:00:05-5](#)

19
20 I: Ja. In vielen Klassen arbeiten sie mit dem Portfolio und in welchem Fach? [00:00:09-0](#)

21
22 B: Ich arbeite derzeit in drei Klassen mit dem Portfolio regelmäßig, das ist eine 2. HAG, 3.
23 Hag und 4. Hag, in diesen Klassen in Englisch und, ja, also 2., 3., 4. Lernjahr und ich habe
24 eine Klasse in Französisch, die ist im 4. Lernjahr, da werde ich es im nächsten Semester
25 einsetzen. Die haben aber derzeit nur zwei Wochenstunden, daher ist das zeitlich noch nicht
26 möglich gewesen. [00:00:42-3](#)

27
28 I: Ja, gut. Arbeiten auch andere Kollegen in der Klasse mit dem Portfolio oder nur sie?
29 [00:00:48-3](#)

30
31 B: Leider nein. [00:00:47-5](#)

32
33 I: Leider nein. [00:00:47-5](#)

34
35 B: Leider nein, nur ich im Moment. [00:00:51-8](#)

36
37 I. Ja und arbeiten sie freiwillig damit? [00:00:51-8](#)

38
39 B: Ja, ja. [00:00:54-7](#)

40
41 I: Und wird es von der Schulleitung unterstützt und auch vom Kollegium mit getragen oder
42 stehen sie da eher alleine damit? [00:01:00-2](#)

43
44 B: Von der Schulleitung unterstützt, wobei man dazu sagen muss, dass an den BHS in Wien
45 die Frau Fachinspekteur das ja verordnet hat für die Englischklassen, daher ist die
46 Unterstützung der Schulleitung ohnehin gegeben, weil es Pflicht ist. Mein Direktor steht dem
47 wohlwollend gegenüber und das Kollegium muss eben auch mitmachen, trägt das aber nicht
48 mit demselben Enthusiasmus. [00:01:28-6](#)

49
50 I: Ach so, ja. Ja, das ist oft ein Problem. [00:01:32-1](#)

51
52 B: Ja und daher ist eben das mit der Zusammenarbeit auch mit den Zweitsprachen leider
53 noch nicht so am laufen, aber ich denke, es braucht einfach Jahre bis das gut läuft.

1 [00:01:43-6](#)

2
3 I: Ja, bis es gefestigt ist. Und sie haben eine Einführungsveranstaltung besucht bevor sie
4 begonnen haben damit zu arbeiten? [00:01:48-2](#)

5
6 B: Habe ich nicht, weil ich selber an diesem Kriegerportfolio mitgearbeitet habe und daher
7 von Anfang an das eben sehr gut kenne. Habe aber besucht vor dem Einsatz des ESB15+
8 die, da war ich in der Pilotgruppe und dort war ja eine dreitägige Einführungsveranstaltung,
9 um das ESB15+ eben in Gänze kennen zu lernen. Und dann der habe ich schon
10 teilgenommen. Das war auch wichtig. [00:02:14-1](#)

11
12 I: Ja, das heißt, die nächsten zwei Fragen fallen für uns eigentlich weg. Können sie kurz
13 skizzieren, wie sie bei der Einführung des Portfolios vorgegangen sind? [00:02:25-1](#)

14
15 B: Also, kurz nicht, aber, ich versuche das oder ich mache das jedes Mal anders, weil eben
16 jede Klasse zu einem anderen Zeitpunkt damit einsteigt. Das heißt, ich steige gerne mit dem
17 Dossièteil ein, weil das ja praktisch ist, die Arbeiten anzuschauen. Das wäre dann ungefähr
18 so in dem Oktober oder so eines Jahres, wenn wir schon einige Arbeiten angesammelt haben
19 und dass wir dort eben über die Wertschätzung, die Freude und den Stolz an den eigenen
20 Arbeiten einsteigen. Und beim ESB15+ dazu auch gleich mit den Reflektionsblättern im
21 Dossiè, die ich sehr, sehr gut finde. Bin mit anderen Klassen aber auch über die Biografie
22 eingestiegen, also entweder über die, also beim ESB15+ Sprachen, die in meiner Umwelt
23 gesprochen werden, also die eigene Sprachlerngeschichte, welche Sprachen, weil ja sehr
24 viele MigrantInnenkinder in unseren Klassen sitzen haben oder in anderen Klassen ist der
25 Einstieg über die Checklisten. Also begleitend zur Unterrichtsarbeit, dass wir eben schauen,
26 was haben wir im Unterricht heute gemacht, wo befindet sich das, was war das. [00:03:38-8](#)

27
28 I: Und das funktioniert auch, also sie würden das weiter so führen? [00:03:40-8](#)

29
30 B: Unbedingt. Also, ich glaube, man kann nicht sagen, das ist ein richtiger und guter
31 Einstieg, ich bin noch nie eingestiegen mit dem Pass. Ich bin aber auch schon eingestiegen
32 zum Beispiel mit dem Cover, also über die Logos, die darauf sind. Was heißt europäisch,
33 also, das ist für etwas ältere Klassen, wo man vielleicht einen etwas intellektuelleren Zugang
34 auch wählen kann. [00:04:03-9](#)

35
36 I: Ja. Verstehe. [00:04:05-7](#)

37
38 B: Aber ich denke, der Einstieg funktioniert immer, wenn man genau nachdenkt, was passt
39 für die Klasse und was ist der richtige Moment. [00:04:13-6](#)

40
41 I: Ja. Und sie sind auch motiviert, das Portfolio einzuführen? [00:04:16-8](#)

42
43 B: Ja. [00:04:19-4](#)

44
45 I: Ja. [00:04:20-3](#)

46
47 B: Großes Rufzeichen. [00:04:22-2](#)

48
49 I: Ja und es wird von den Schülern auch sehr gut angenommen, also entwickeln sie einen
50 Bezug dazu? [00:04:27-5](#)

51
52 B: Es kommt immer auf die Einführung an. Wenn man da mit Enthusiasmus und Freude bei
53 dem Instrument dahinter steht, dann überträgt sich das auch. Und bei manchen entwickelt

es sich langsam und Manche werden mit dem Instrument auch nach zwei, drei Jahren nicht besonders warm werden, die machen es also mit, aber, es sind nicht alle SchülerInnen gleich. Ist auch klar. [00:04:53-1](#)

I: Und haben sie sich Ziele erwartet für den Unterricht, als sie mit dem Portfolio begonnen haben? [00:04:59-2](#)

B: Also, meine Ziele waren in Richtung Lernerautonomie, dass sie einfach selbständiger den Sprachlernprozess in Angriff nehmen und auch mehr darüber reflektieren. Also, das war mir sehr wichtig. [00:05:14-3](#)

I: Ja. Und hat das Portfolio in ihr Unterrichtskonzept gepasst? [00:05:20-5](#)

B: Ja, weil, aus dem Grund hat es mich interessiert, weil das immer schon Ziele bei mir waren und, ja, daher hat es eben gut gepasst, weil ich so damit arbeiten wollte. [00:05:35-4](#)

I: Ich sehe, sie empfinden die Arbeit mit dem Portfolio auch als sehr positiv? [00:05:39-3](#)

B: Ja. Wobei ich sagen muss, ich unterrichte nur Sprachen und empfinde das als ganz schön anstrengend, wenn man in allen Klassen Portfolios führt. [00:05:48-6](#)

I: Ja, das glaube ich. [00:05:50-1](#)

B: Weil, also nicht, weil ich jetzt viel Arbeit damit hätte oder weil es Zusatzarbeit ist, das ist es ja nicht, aber einfach zu merken, wo habe ich was schon gesagt und wie weit sind wir und habe ich mit der Klasse die Reflektionsblätter schon ausgegeben oder nicht. Also [00:06:06-4](#)

I: Ja, den Überblick zu behalten. [00:06:06-1](#)

B: Ja, genau und daher, also ich mache es immer so, dass ich dann mit einer Klasse das mehr intensiv mache, dann bleibt es bei der anderen Klasse mal liegen oder es gibt auch Schuljahre, wo ich es mehr einsetze und voriges Jahr war ich ein bisschen erschöpft nach der Pilotierungsphase, also da mache ich es etwas weniger intensiv. [00:06:25-9](#)

I: Ja, genau. Und hatte die Klasse oder haben die Klassen vor der Arbeit mit dem Portfolio schon Erfahrungen mit Selbstevaluation? Also sich selbst bewerten können? [00:06:36-3](#)

B: Ein bisschen vielleicht, weil ich halt schon kleine vorbereitende Übungen gemacht habe, also wo sie voneinander zum Beispiel Hausübungen anschauen und Kommentare dazu geben oder auch einmal ein kleines Assessment dazu haben von mir oder wo sie auch einfach nur in Gruppenarbeit sich Arbeiten anderer anschauen und dazu eben sagen, wie es ihnen gefällt oder so. Aber das war dann auch schon immer mit Zielsetzung, wir werden dann mit dem Portfolio arbeiten. [00:07:13-4](#)

I: Also die Grundsteine haben sie ganz bewusst vorher schon gelegt, damit das Arbeiten dann leichter fällt? [00:07:17-4](#)

B: Ja, aber also vor 10 Jahren, also ganz vor meiner Portfolioarbeit habe ich das sicher viel weniger gemacht. Also das lief auch irgendwie Hand in Hand. [00:07:26-8](#)

I: Ja, schön. Sind sie der Meinung, dass durch das Arbeiten mit dem Referenzniveaus und den Checklisten, mit den Kann-Beschreibungen die Selbstevaluation über den Lernprozess

1 systematisch geübt werden kann? [00:07:39-8](#)

2
3 B: Ja, sicher, weil, also wichtig ist, dass die SchülerInnen mit den Deskriptoren verstehen,
4 was darin steckt. Also da muss man die Zeit aufwenden, dass man mit ihnen diskutiert, was
5 bedeutet das Wort 'kann' im Deskriptor, was in einem Rollenspiel teilnehmen oder so, was
6 steckt da drinnen und sobald man diese Teile herausgeschält hat, diskutiert und transparent
7 gemacht hat, sind das die Bewertungskriterien. Das heißt, dann geht es, nur, also schnell
8 und automatisch geht gar nichts. [00:08:09-8](#)

9
10 I: Ja, also, es ist ein Lernprozess, es ist etatsächlich ein Prozess. [00:08:11-2](#)

11
12 B: Genau. Das systematisch geübt ist hier der Schlüssel, das glaube ich schon. [00:08:17-5](#)

13
14 I: Und regt das ESB an, über die Lernbedingungen nachzudenken? [00:08:24-8](#)

15
16 B: Ja, sicher. Da gibt es zum Beispiel auch, also erstens, weil das ESB15+ ja ganz viele
17 dieser Reflektionsseiten schon bietet und bevor ich das hatte, habe ich mit Materialien aus
18 Nordrheinwestfalen gearbeitet. Da gibt es so schöne Blätter, was ich für mein Sprachlernen
19 schon getan habe, also außerhalb des Unterrichts oder so. Und, ja, also aufgrund dieser
20 Fragen, ja. [00:08:53-0](#)

21
22 I: In welchen Teilen im ESB können Schüler nachdenken über die Lernbedingungen? Ist das
23 eher der (unv.) [00:09:03-5](#)

24
25 B: (unv.) aber eben auch mit dem Dossiè, ja, wenn ich da nachdenke, was sind meine
26 Dossiè würdigen Arbeiten, die ich hineinlege, dann überlege ich ja, wie habe ich dort gelernt
27 oder gearbeitet und warum landet das jetzt im Dossiè. Also da hat man es über einen etwas
28 längeren Umweg vielleicht, aber sicher auch. [00:09:22-5](#)

29
30 I: Ja, richtig. Trägt das ESB dazu bei, bei den Lernern interkulturelle Inhalte zu vermitteln?
31 [00:09:30-4](#)

32
33 B: Ja, in dem Teil, der eben heißt in der Sprachbiografie irgendwie die interkulturelle
34 Erfahrungen und im, ja, hauptsächlich in dem Teil. Ich glaube, im Dossièteil etwas weniger,
35 obwohl dort die internationalen Zertifikate hereinkommen, aber. [00:09:50-1](#)

36
37 I: Ja. Und lernen die Lerner ihre persönlichen Fremdsprachenkompetenzen in Bezug zu einer
38 erforderten Aufgabe beziehungsweise zu den gestellten Anforderungen oder Bedingungen
39 richtig einzuschätzen? Also können sie [00:10:05-9](#)

40
41 B: Sie lernen es. Ja und das dauert, glaube ich, es gibt immer die, die das unterschätzen, die
42 das überschätzen, bis man das so richtig hin kalibriert hat, braucht es eine Weile. Und das ist
43 aber auch spannend, finde ich, bei den Lernenden eben zu sehen, dass sie, wenn sie sich
44 irgendwo auf A2 einschätzen und anderswo auf D1, dass das passt. Ja, bis sie das einmal
45 das verstehen, dass ich da auf verschiedenen Stufen oder auf A2+ oder bin noch nicht ganz
46 auf die 1 aber auch, also, das ist wichtig. Das heißt, das Wort 'richtig' einzuschätzen, das
47 braucht eine Weile. Sich der Stärken/Schwächen bewusst sein, hilft und geht sicher. Das sind
48 sie vielleicht auch ohne das ESB, aber sie können es halt besser benennen und das ist durch
49 die Deskriptorenlisten halt kleinteiliger. Also, sie sagen nicht, ich bin schwach im Lesen,
50 sondern sie könne etwas feiner sagen, das und das beim Lesen ist schwierig. [00:11:04-1](#)

51
52 I: Das ist schön, ja. Und sie werden sich auch ihrer Mehrsprachlichkeit bewusst und auch
53 generell ist Mehrsprachigkeit für sie ein greifbares Thema? [00:11:14-2](#)

1
2 B: Das ist aufgrund meiner Schulsituation ist das immer ein großes Thema, weil die ganz
3 viele Muttersprachen mitbringen und die meisten Klassen, also die machen Deutsch als erste
4 Fremdsprache (unv.) oder so, Kurs oder Das oder wie das heißt, und, ja und ich mache das
5 nicht immer in allen Klassen, aber so zu sammeln, wie viele Sprachen gibt es denn da und
6 wer spricht was oder so. Also ich habe noch nicht gemacht diese großen Sprachenprojekte,
7 Sprachenpark oder so. Andere interkulturelle Projekte macht man ohne hin und meine Klasse
8 hat Komenusprojekte immer gemacht, die ja sehr interkulturell sind und dann haben sie
9 auch mit der eigenen Mehrsprachigkeit [00:11:57-6](#)

10
11 I: Richtig, müssen sich mit ihrer Mehrsprachigkeit auseinander setzen. [00:11:58-5](#)

12
13 B: Ja, genau. [00:12:01-3](#)

14
15 I: Trägt das ESB insofern zum Autonomen Lernen bei, dass Lernende das in dem Raum
16 gegeben wird, das über Lerninhalte selbständig auch bestimmen können? [00:12:14-5](#)

17
18 B: Trägt sicher dazu bei, da muss halt die Methode des Lehrers glaube ich auch passen, dass
19 man sagt, ich muss ihnen auch Raum geben, wirklich autonom arbeiten zu können. Das
20 Portfolio allein unterstützt das, klarer Weise, aber ich muss halt den Unterricht so gestalten,
21 dass die Lerner autonom Entscheidungen treffen können. Im Bereich der Themen, im
22 Bereich der Hausübungen, im Bereich bei den Lernzielen. [00:12:40-6](#)

23
24 I: Das heißt, sie haben eine Wahlmöglichkeit zum Beispiel welchen Lerninhalt sie erarbeiten
25 möchten? [00:12:43-8](#)

26
27 B: Ja. [00:12:45-9](#)

28
29 I: Unter mehreren, also sie können sich das aussuchen? [00:12:46-8](#)

30
31 B: Richtig, also bei der Themenwahl, ich meine innerhalb des Lehrplans klarer Weise. Aber
32 wenn sie zum Beispiel an ihre Schwächen abarbeiten, ja, wenn sie also bei der Schularbeit
33 zum Beispiel nicht so gut abgeschnitten haben, dann kann ich will oder muss mehr
34 Schreiben, also das und das sind meine Schwächen, dann sollen sie bitte wählen dürfen, an
35 welchen Texten oder zu welchen Themen sie schreiben. [00:13:09-1](#)

36
37 I: Ja, super. Genau. [00:13:10-7](#)

38
39 B: Und wir einigen uns dann im Gespräch, diese Textsorte fehlt mir, also die Briefe gehen
40 gut, aber die Reports sind noch nicht so, ja. Also die ganz große Autonomie, so, ich brauche
41 halt Anleitung und, aber schon ein Stück weit. [00:13:27-9](#)

42
43 I: Ja, so soll es, glaube ich, auch sein. Also ich nehme einmal an, dass der Sprachlernprozess
44 ist für die Schüler jetzt auch transparenter durch das? [00:13:39-7](#)

45
46 B: Ja, aber, weil sie die Schritte besser sehen können. Also der Prozess wird in kleinere
47 Schritte zerlegt und das ist angenehmer, weil sie dann verfolgen können, wie läuft es und
48 wie weit sind wir schon. [00:13:49-2](#)

49
50 I: Ja. Also sie können den Lernprozess beobachten. [00:13:52-2](#)

51
52 B: Ja. [00:13:54-1](#)

1 I: Finden sie, dass sich das Portfolio als Instrumentarium dazu eignet, den Lernprozess durch
2 Kommentieren, Analysieren, Korrigieren und Evaluieren zu überwachen? Also, ich glaube,
3 das ist auch ein Teil der Biografie? [00:14:08-4](#)

4
5 B: Ja, also überwachen? Begleiten ist vielleicht, überwachen ist zu stark. Ja, Biografie, sicher.
6 Ja. Im Dossie ist ja der Prozess, ich meine auch da, aber nicht in der Intensität. Also, ja in
7 der Biografie. [00:14:28-7](#)

8
9 I: O.k. Haben sie das Gefühl, dass das ESB dazu beiträgt, dass Lerner auch zum
10 außerschulischen Gebrauch ihrer Fremdsprachenkenntnisse motiviert werden? [00:14:39-1](#)

11
12 B: Ja. Ich glaube schon, es stärkt einfach das Selbstvertrauen, dass sie nicht perfekt sein
13 müssen, sondern einfach sagen, ich traue mich, das anderswo zu verwenden mit
14 Schulpartner außerhalb oder sonst wo. Ja, weil sie einfach sehen, das ist eine Stufe in der
15 Entwicklung, auf der ich stehe und da bin ich jetzt und ich kann mich gut fühlen auf dem B1
16 und das passt schon. [00:15:04-6](#)

17
18 I: Ja. Und wird ihrer Erfahrung nach mit allen Teilen des ESB gleichwertig gearbeitet?
19 [00:15:12-6](#)

20
21 B: Nein. Also der Sprachenpass kommt sehr selten zum Einsatz, vor allem in den niedrigeren
22 Jahren, einmal im Jahr, also um da eben summarisch einzutragen. Und dann eben je nach
23 Klassensituation verschieden, wahrscheinlich die Checklisten als wirklich tägliche
24 Unterrichtsbegleitung doch am häufigsten. Es sei denn, man hat interkulturelle
25 Schwerpunkte oder so. Das Dossie ganz oder relativ häufig auch. [00:15:37-8](#)

26
27 I: Ja. Es kann auch fast nicht gleichwertig gearbeitet werden. [00:15:41-1](#)

28
29 B: Ja. [00:15:44-0](#)

30
31 I: Sehr gut. Schauen wir uns die SchülerInnen aus der LehrerInnenperspektive an. Können
32 ihre Schüler ihren Lernprozess selbständig organisieren? [00:15:52-5](#)

33
34 B: Manche ja, manche nein. Also, manche sind sehr gut selbst gesteuert und arbeiten an ihren
35 Schwächen kontinuierlich und machen zusätzliche Übungen. Ganzselbständig organisieren,
36 also ich denke schon, dass Begleitung der Lehrpersonen immer brauchen. Auch das
37 Feedback und, also, wir besprechen halt gemeinsam, was zu tun ist und dann bringen sie
38 Dinge daher und organisieren sich das insofern, sagen halt, wie viel sie schaffen. [00:16:24-7](#)

39
40 I: Und können sich ihre SchülerInnen Lernziele setzen? [00:16:29-0](#)

41
42 B: Ja, glaube ich schon, zumindest besser als früher, weil transparenter und konkreter die
43 Schritte, dass man sagt, dort möchte ich hinkommen. Also meistens definieren sie es das
44 dann mit einer Note, ja und sagen, ich möchte aber jetzt auf eine drei noch kommen und
45 dann schauen wir, was eben für eine Drei noch fehlt, welche Teile. also in der Hinsicht
46 können sie sich ihr Ziel dann setzen, dann sagen, o.k., dann muss ich halt das noch besser
47 schreiben können, damit es passt oder so. [00:16:56-1](#)

48
49 I: Können sich ihre SchülerInnen selbst evaluieren? [00:16:59-4](#)

50
51 B: Glaube ich mit dem Lernen Ja. [00:17:02-3](#)

52
53 I. Und fühlen sich ihre SchülerInnen für ihren persönlichen Lernprozess auch verantwortlich?

1 [00:17:06-5](#)

2
3 B: Ja, das ist sicher. Also, da ist etwas geändert, durch diese Transparentmachung wer hat
4 welchen Anteil an meinem Lernfortschritt, da sind ihnen die Augen sicher mehr geöffnet,
5 dass sie das nicht auf mich konzentrieren, sondern dass das sehr viel bei ihnen liegt und
6 [00:17:23-7](#)

7
8 I: Ja, Eigenverantwortung, ja. [00:17:23-7](#)

9
10 B: Eigenverantwortung, ja. [00:17:24-5](#)

11
12 I: Sehr schön. Haben sich ihre SchülerInnen Sprachlern- oder Lernstrategien angeeignet, um
13 sie auf Aufgabenstellungen anzuwenden? [00:17:35-6](#)

14
15 B: Den Lernstrategieteil, der im ESB15 drinnen ist, den habe ich gar noch nicht so oft
16 verwendet, weil im ersten Jahrgang gibt es sowieso im (unv.) dieses eine Fach,
17 Persönlichkeitsbildung und Sozialkom..., was weiß ich, jedenfalls dort ist Lernertypenanalyse
18 und eigene Lernstrategien wird dort thematisiert von anderen Kolleginnen und, also, da
19 lernen sie eh schon ein bisschen Bescheid und daher ist das nicht meine große Priorität jetzt
20 beim Portfolioeinstieg oder bei der Arbeit gewesen, weil ich weiß, da ist schon ein bisschen
21 da. [00:18:08-2](#)

22
23 I: Ja, trotzdem glaube ich, lehrt man ihnen Lernstrategie in dem Sinne zu Planen und auch
24 [00:18:13-9](#)

25
26 B: Ja, das sicher. Ja. [00:18:15-2](#)

27
28 I: Ja. [00:18:15-3](#)

29
30 B: Oder auch, wie man Sachen angeht, ja, wenn gewisse, ja. [00:18:19-2](#)

31
32 I: Sind die SchülerInnen zum Sprachenlernen in der Schule motiviert oder motivierter als bei
33 der Arbeit mit dem Portfolio? [00:18:24-9](#)

34
35 B: Bisschen motiviert, ja, vielleicht. Ja, wobei das schwer zu trennen ist inwieweit das jetzt
36 meine Umänderung des Unterrichts ist ja nicht zu trennen vom Einsatz des Portfolios. Ja,
37 also motiviert ist immer die Frage im Vergleich wozu? Und motivierter als in der Unterstufe
38 wahrscheinlich schon, was halt mit vielen Faktoren zu tun hat, vielleicht auch mit dem
39 Portfolio. [00:18:50-5](#)

40
41 I: Ja. Und habe ihre Schüler eine positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen und
42 Sprachen entwickelt? Jetzt auch mit Interkulturalität zusammen vielleicht? [00:19:01-3](#)

43
44 B: Ich hoffe. Ich glaube, sie erkennen auch die Bedeutung von Sprachen in Europa und in
45 der Welt und diese positive Einschätzung und so schon. Also, gegenüber vor meinen
46 SchülerInnen vor 10 Jahren oder 20 Jahren oder so, glaube ich, sicher. Ich würde aber
47 sagen, es ist halt auch, hat auch damit zu tun, weil es einfach thematisiert wird und also das
48 würde ich nicht nur dem Portfolio zuschreiben. [00:19:33-3](#)

49
50 I: Ja. [00:19:33-3](#)

51
52 B: Sondern einfach ein generelles Umdenken. [00:19:35-8](#)

1 I: Ja, richtig. Ja. Und steuern ihre SchülerInnen den Lernprozess durch Selbstbestimmung
2 über den Lerninhalt beziehungsweise das Lernziels? Das haben wir früher, glaube ich, auch
3 ein bisschen. [00:19:45-1](#)

4
5 B: Ja, im Kleinen, also im Großen, wir gehen nicht am Beginn des Jahres her und sagen, was
6 sind deine großen Jahreslernziele. Also die gebe schon noch immer ich vor und, ich meine,
7 wir besprechen das allenfalls, wo wollen wir denn hin am Ende, was wollt ihr am Ende des
8 Jahres oder am Ende des Semesters können, ja. Aber dass die dann völlig selbständig
9 hergehen und sagen, ich will jetzt dieses Jahr das lernen, das finde ich auch zu groß und zu
10 unrealistisch. [00:20:10-9](#)

11
12 I: Ja, richtig. Ja, stimmt. Haben sie den Eindruck, dass das Portfolio auch im späteren Leben
13 eine Bedeutung hat für die Schüler? [00:20:17-5](#)

14
15 B: Ich glaube schon, einfach weil es diese Softskills besser verankert. Also einerseits glaube
16 ich, weil sie sich mehr zutrauen, ja, jetzt nicht nur im sprachlichen, sondern überhaupt. Und
17 weil sie einfach durch dieses 'Ich zeige was ich kann und bin darauf stolz' und ein bisschen
18 das Lenken auf das Positive 'was kann ich', weg von dem 'was kann ich nicht', das glaube
19 ich, ist einmal in der gesamten Persönlichkeitsausbildung nützlich. Und wir hoffen, also ich
20 weiß dezidiert von Abgängern, die die Portfolioarbeit ein bisschen an den Fachhochschulen
21 oder so zum Bewerben schon Portfolios mitbringen können oder sollen. Ich glaube, es ist
22 noch viel zu tun, dass das bei Bewerbungsgesprächen einmal Eingang findet, aber
23 SchülerInnen machen jetzt sehr verstärkt auch in anderen Fächern Portfolios. Also nicht nur
24 Sprachen, aber oft mehr in Koppelung mit Sprachen. Also, wir haben also gemeinsame
25 Portfolios zwischen Wirtschaftsfächern mit meinem Englisch, ja, die landen dann im
26 Dossieteil und sind dann ein betriebswirtschaftlich-englisches Portfolio und das ist im
27 Berufsleben sicher eine gute Erfahrung. Also da lernen, zu dokumentieren in Kombination
28 mit Fertigkeiten wie Meilensteinplanung bei einem kleinen Projekt oder so. Also dafür eignet
29 es sich wahnsinnig, nämlich für die Fächerübergreifenden Dingen. Ich weiß nicht, ob deine
30 Frage dazu ist, aber. [00:21:51-8](#)

31
32 I: Nein, ich glaube nicht. [00:21:54-2](#)

33
34 B: Also, das finde ich nämlich einen spannenden Aspekt und es muss ja nicht unbedingt die
35 Kooperation zwischen zwei Sprachlehrerinnen sehr gut funktionieren, es könnte auch mit
36 einem anderen Fach sein. Und wir haben in Wien jetzt über den (unv.) Fachinspekteur
37 Portfolioübergreifende Projekte verstärkt angeregt, also Geschichte mit der Fremdsprache
38 oder eben Wirtschaftsfächer-Fremdsprachen, Kochen, Purismus, alles Mögliche im (unv.) und
39 da ist Fremdsprache einfach eine Säule. Und da lernen sie eine Art der Portfolioarbeit, die ein
40 bisschen anders ist als die reine Sprachportfolioarbeit, aber das dokumentieren und das
41 Einschätzen und das Ziele definieren lernen und das autonome Arbeiten, das wird in den
42 Portfolios auch sehr schön verstärkt und erarbeitet. [00:22:43-1](#)

43
44 I: Ja, das ist etwas ganz Neues. [00:22:42-8](#)

45
46 B: Ja. [00:22:45-4](#)

47
48 I: Und jetzt zusammenfassend, würden sie sagen, dass sich die Erwartungen oder Ziele
49 erfüllt haben, die sie sich vor der Arbeit mit dem ESB erartet haben? [00:22:57-8](#)

50
51 B: Das ist eine sehr große Frage. Also viele Teilziele sicher und ich bin halt nie zufrieden und
52 denke immer noch, da geht noch etwas. Aber in Bezug auf verstärkte Lernerautonomie und
53 die Reflexion sicher. also ich spüre das an Gesprächen zum Beispiel nach einer Schularbeit,

1 wo wir einmal so Bilanz ziehen, ja, mitten im Semester, wo stehst du jetzt, wo möchtest du
2 noch hin. Da laufen die Gespräche nicht, welche Note geben sie mir, sondern, ich habe sie
3 erzogen zu sagen, ich schätze mich jetzt im Gesamten so ein, ich möchte dort hin und weiß,
4 dafür muss ich in dem und dem Bereich etwas tun. Also ich glaube, das ist das Ergebnis
5 eines etwas längeren Prozesses jetzt und da würde ich schon sagen, das ist ein schönes Ziel.

6 [00:23:51-1](#)

8 I: Auf jeden Fall. [00:23:55-8](#)

10 B: Was nicht ist, ist, dass SchülerInnen zum Beispiel das Dossier völlig eigenständig führen
11 über Jahre hinweg, wenn man dazwischen gar nichts begleitet. Also den Idealschüler habe
12 ich noch nicht erlebt. Also, wenn man da nicht periodisch einmal wieder anregt, dann lassen
13 sie das vielleicht doch bleiben. Also, ja. [00:24:15-3](#)

15 I: Und haben sie den Eindruck, dass das Portfolio noch stärker Flächendeckend an Schulen
16 eingeführt werden sollte? [00:24:23-0](#)

18 B: Finde ich unbedingt. Es ist einerseits, weil es ein Begleiter ist, wo schon viele offene Türen
19 sind im Sinne von Kolleginnen machen kooperatives, offenes Lernen, Kolleginnen wenden
20 schon andere Methoden der Lernerautonomie oder der Kooperation oder Selbsteinschätzung
21 an. Diese Prinzipien wenden sie schon an, ja, interkulturelles Lernen sowieso und diese
22 Sachen, daher denke ich, ist das Portfolio einfach der ideale Rahmen, der das alles
23 zusammenfasst. Das heißt, da müssen sich viele Leute gar nicht fürchten, weil sie eh schon
24 viel davon tun. Andererseits wollten die das gerade noch nicht tun, nämlich die sehr
25 Lehrerzentriert arbeiten und nicht nach neueren Methoden wie entdeckendes Lernen und
26 Lernerzentriert oder so, die müsste man unter Umständen mit dem Portfolio anstupsen, um
27 nicht zu sagen zwingen, was aus meiner Erfahrung jetzt sehr gut funktioniert. Leute, die
28 nicht wollen, arbeiten dann auch dann schlecht damit und verderben irrsinnig viel für die
29 nachfolgenden Lehrer oder für die, aber ich finde unbedingt, das gehört Flächendeckend
30 eingeführt, weil es einfach europäisch transparent ist. Unbedingt. [00:25:34-0](#)

32 I: Ja. Das finde ich nämlich auch. Gibt es sonst irgendwelche Verbesserungsvorschläge oder
33 Bemerkungen? [00:25:40-6](#)

35 B: Ich, also, Bemerkungen: Erstens das ÖSZ hat wahnsinnig tolle Materialien, wenn man sich
36 die Zeit nimmt, was immer das Problem ist, dort findet man wirklich alles. Also diese
37 Handreichungen, die da herauskommen, ich arbeite lange mit dem Portfolio, ja, also seit
38 2000 bin ich eigentlich dabei, seit der ersten Planung, aber ich entdecke dort jetzt immer
39 noch Materialien und eine Fülle neuer Ideen von anderen, die im Praktizieren, daher
40 Austausch, Austausch, Austausch. Ja, entweder dort über die Website oder in
41 Lehrergruppen oder von Schule zu Schule, weil, jeder Lehrertyp geht anderes da heran und
42 das ist so Augen öffnend, wie jemand sagt, ich bin, ich habe das mit dem Portfolio gemacht
43 und auf das wäre ich in acht Jahren nicht gekommen und denke mir, genial. Also, das ist mal
44 eine Bemerkung. Bei der Implementierung ist ganz, ganz wichtig, dass, ich weiß nicht, wer
45 da in letzter Konsequenz dann zuständig ist, aber dass wirklich die KollegInnen genügend
46 Zeit bekommen, zu Seminaren zu gehen. Das braucht, meiner Einschätzung nach, für einen
47 Start einmal mindestens ein dreitägiges. Also ich selber habe schon Seminare gemacht von
48 einer Minieinführung an einem Halbtage bis zu einem Tag oder zwei oder auch drei Tagen mit
49 Kolleginnen dann zusammen und ich denke, damit die Leute auch wirklich praktisch arbeiten
50 können und sich dann ein bisschen sicherer fühlen, eigene erste Schritte zu machen, glaube
51 ich, braucht es 2,5 bis 3 Tage. Und wenn das nicht zur Verfügung gestellt werden kann,
52 dann, ja, wird es schwierig sein. Wahnsinnig wichtig ist, das an der Universität zu verankern
53 und da verpflichtend für alle Studenten in allen Fachdidaktikkursen. Das muss kommen. Und

1 ich finde, das kommt viel zu langsam, also ich unterrichte an der Anglistik in der
2 Fachdidaktik, ich weiß, wie knapp die Zeit ist für die Studenten, aber wenn unterrichtet wird,
3 die Fertigkeiten, ja, also, Teaching-Reading, dann braucht man die Checklisten. Nicht in der
4 ganzen Fülle, aber dass die Studenten das mitbekommen und wenn die ins
5 Unterrichtspraktikum gehen, müssen die Grundbegriffe kennen und wenn sie dann
6 Unterrichtspraxis erarbeiten, dann anfangen damit. Das heißt, die weitere Konsequenz, dass
7 alle Betreuungslehrer, die irgendwie Unterrichtspraktikanten ausbilden, die müssen das
8 verpflichtend können und einsetzen. Das funktioniert [00:28:18-4](#)

9
10 I: Nicht. [00:28:18-4](#)

11
12 B: Also, ich kann nur für Wien sprechen, aber, also ganz suboptimal und ich finde, Jemand,
13 der betreut, muss einfach auf dem Stand der neuesten Dinge sein. Man kann nicht alles
14 selber können, aber ich finde beim Portfolio ist das elementar, dass die Kollegen das
15 einsetzen, dass Studierende und Praktikanten das beobachten können bei den KollegInnen.
16 [00:28:35-1](#)

17
18 I: Ja, richtig. [00:28:38-2](#)

19
20 B: Ein Unterrichtspraktikant wäre überfordert, das selber gleich zu machen, aber wenn sie
21 das an der Uni nicht mitbekommen haben, aber bei den KollegInnen müssen sie das in
22 Anwendung sehen. Ganz wichtig. Ja, bei der Gestaltung des Portfolios, ich meine, das vom
23 ÖSZ ist wahnsinnig, eine Fülle, ja, und ich will sagen, auch nach zwei, drei Jahren Arbeit
24 damit, gibt es immer noch Seiten, wo ich mir denke, die habe ich noch nie gesehen. Und da
25 muss man einfach den KollegInnen auch Mut zur Lücke vermitteln und nicht sagen, es muss
26 und schon gar nicht in einem Jahr da alles abgearbeitet werden. Worauf ich aber baue ist,
27 dass einfach in den nächsten Jahren, wenn das Volksschulportfolio schon mal implementiert
28 wird, was, wie ich höre, ganz gut läuft, und dann in der Unterstufe sich das ein bisschen
29 mehr hinauf zieht, weil die das jetzt aus der Volksschule schon kennen, dann, denke ich,
30 sind wir in vielleicht 15 Jahren in der Oberstufe, wo ich unterrichte, ganz woanders, weil wir
31 ganz anders starten können. [00:29:42-9](#)

32
33 I: Ja. [00:29:45-2](#)

34
35 B: Und ich bin, ja, das Unterstufenportfolio, also unser 10-14-jährige, wenn ich das vergleiche
36 mit ein paar internationalen Varianten, die ich kenne, also mir online herunter geladen habe
37 von Schweden oder Spanien oder so, die sind entzückend und ich denke mir, also, der Zug
38 ist eh abgefahren. Jetzt gibt es diese Variante und so, aber ich denke, vielleicht, dass in der
39 Unterstufe das auch noch nicht so läuft, weil das halt auch von der Gestaltung her einfach so
40 sehr groß ist und vielleicht nicht ganz so ansprechend wie andere. Aber die CD, die beim
41 ESB15+ dabei ist und diese Fülle an Materialien, diese Links und so, das finde ich schon
42 wirklich ein ausgezeichnetes Produkt. [00:30:32-6](#)

43
44 I: Ja, o.k. Sehr gut. Also unser Resümee wäre eigentlich, dass das ESB schon dazu beiträgt,
45 Lerner zum autonomen Lernen zu führen. [00:30:41-6](#)

46
47 B: Ja. also es ändert an der Lernkultur und an der Unterrichtskultur des Lehrenden sicher
48 etwas und ich denke, woran wir jetzt, also 'wie' meine ich die KollegInnen in Wien, die die
49 Seminarplanung machen für die BHS, wir haben im Laufe dieser 5,6 Jahre gemerkt,
50 KollegInnen, die ganz schwer mit dem Portfolio arbeiten oder sich weigern, damit arbeiten
51 zu wollen, dort scheitert es daran, dass sie mit Themen wie Lernerautonomie oder
52 Individualisierung oder Lernerzentriertem Unterricht nicht viel anfangen können, nicht
53 wissen, wie man es macht, aber auch nicht loslassen wollen. Und daher muss man so

1 Eisbergmäßig eigentlich weiter unten ansetzen einmal deren Verständnis von einem
2 modernen Fremdsprachenunterricht umkrempeln, ja, freundlich oder durch Gewalt, dass
3 man sagt, im Fremdsprachenunterricht, in der Didaktik da hat sich so viel geändert und diese
4 Begleitseminare braucht es und (unv.) sind Seminare zur Lernerautonomie und zu
5 konstruktivistischem Lernen und Lehren, damit das Verständnis für die Methodik da ist.

6 [00:31:51-8](#)

8 I: Ja, ich glaube, das ist generell für viele Lehrer ein Problem, wenn sie das Gefühl haben,
9 Kontrolle zu verlieren. [00:31:55-2](#)

11 B: Ja, genau. [00:31:57-8](#)

13 I: Und hier gibt man ein Stückchen weg. [00:32:01-7](#)

15 B: Ja, also, es ist ein Instrument, das Portfolio, und ein Lernbegleitendes Instrument und
16 Instrument heißt immer, da ist immer irgendwie ein Hintergrund, was, wie wurde das
17 entwickelt, ja und das ist schon wichtig. [00:32:11-6](#)

19 I: Ja. O.k., sehr gut. Danke schön. [00:32:15-7](#)

21 B: Ja, gerne. [00:32:15-7](#)

23 I: Ja. [00:32:18-3](#)

Name der Audio-/Videodatei: Fall E
Dauer der Aufnahme: 45:41
Datum der Transkription: 27.02.09
Ersttranskription: audiotranskription.de -

1 I: Ja, sehr gut. also das vom BI [00:00:06-3](#)

2
3 B: Das Sprachenportfolio aus der Stadt Wien habe ich benutzt und das wurde entwickelt und
4 dann wurde es pilotiert in den Klassen, in den Schulen das erste Mal und ich habe für
5 Italienisch mitgemacht bei der Pilotierung. Die Klasse, mit der ich mitgemacht habe, befindet
6 sich, hat sich damals im zweiten Lernjahr befunden und ich habe es bis zur achten Klasse,
7 also bis zur Matura weiter geführt. auf freiwilliger Basis, denn die Klasse, die ich in der 6.
8 hatte wurde mit einer anderen Gruppe in der 7. zusammengelegt, die diese Einstiegsphase
9 nicht hatten. Daher konnte ich es bei ihnen nicht machen, nicht weiterführen. [00:00:48-8](#)

10
11 I: O.k. [00:00:49-6](#)

12
13 B: Und daher habe ich auch nicht alle Schüler gezwungen dazu, es weiterzuführen, aber es
14 haben einige weitergeführt. [00:00:55-5](#)

15
16 I: Angenommen auch? [00:00:55-5](#)

17
18 B: Ja. [00:00:56-5](#)

19
20 I: Ah, sehr gut. [00:00:58-7](#)

21
22 B: Und sind glücklich, dass sie den Sprachenpass haben und der Sprachenpass kam erst in
23 der 8. Klasse, also zwei Jahre später, weil in der Pilotphase gab es den Sprachenpass noch
24 nicht. also die haben dann im Nachhinein den Sprachenpass ausgefüllt. [00:01:16-3](#)

25
26 I: Ja, o.k. Das heißt Frage eins, zwei und drei haben wir eigentlich beantwortet. [00:01:20-3](#)

27
28 B: Genau. [00:01:24-0](#)

29
30 I: Und arbeiten noch andere Kollegen? [00:01:24-7](#)

31
32 B: Es wollte eine andere Kollegin in einer anderen Klasse auch pilotieren, an dieser
33 Pilotphase mitarbeiten, hat es aber dann nicht gemacht. In meiner Schule, in der Schule, in
34 der ich damals war, glaube ich nicht, dass es verwendet wird. In der Schule, in der ich jetzt
35 bin, macht es auch niemand. Ich organisiere regelmäßig die Fortbildungsveranstaltungen in
36 dem Sprachenportfolio und wir haben es schon drei Mal absagen müssen, weil es nicht
37 angenommen wird. [00:01:55-2](#)

38
39 I: O.k. [00:01:54-4](#)

40
41 B: Als Fortbildung, wir haben zwischen drei und sechs Leuten, die sich anmelden dafür.
42 [00:02:04-2](#)

43
44 I: Ja, das ist auch mein Eindruck, dass diese Implementierung nicht sehr gut läuft.
45 Irgendetwas funktioniert da nicht. [00:02:08-9](#)

46
47 B: So ist es. Ich denke aber nachdem das auch präsentiert wird das Sprachenportfolio als ein
48 Instrument, um individualisiert zu arbeiten in der Klasse und jetzt die Tendenzen in Richtung
49 Individualisierung von Jahr zu Jahr stärker werden, kommt vielleicht irgendwann auch einmal
50 das Sprachenportfolio, findet das Sprachenportfolio mehr Anklang bei den Lehrern.
51 [00:02:33-2](#)

52
53 I: Ja, ja. Genau, ich glaube, viele Lehrer sind jetzt noch viel zu festgefahren und es ist noch

1 zu wenig präsent. [00:02:39-1](#)

2
3 B: Ja und noch dazu haben wir momentan eine neue Matura, neue Maturabestimmungen,
4 den neuen Lehrplan, der sich am Gers orientiert, im Prinzip so wie das Sprachenportfolio,
5 aber die
6 Lehrer kennen sich mit dem Lehrplan noch nicht genau aus, kennen sich mit den
7 Maturabestimmungen nicht genau aus, wissen zum Teil über die Kompetenzniveaus nicht
8 Bescheid, daher haben sie Schwierigkeiten, das Portfolio einzuführen. Und das ist in meinen
9 Augen eigentlich das Grundproblem. [00:03:09-1](#)

10
11 I: Ja, das ist interessant zu hören. [00:03:09-0](#)

12
13 B: Ja. Und nachdem es aber, nachdem im Lehrplan drinnen steht, dass der Lehrstoff sind die
14 Kompetenzniveaus des Gers, den Lehrplan müssten die Lehrer kennen, trauen es sich nicht,
15 zu sagen, dass sie ihn nicht kennen und daher wirkt sich das natürlich auch auf das
16 Sprachenportfolio aus. [00:03:34-6](#)

17
18 I: Eine Kettenreaktion, ja, richtig. Ja, die Angst. [00:03:36-4](#)

19
20 B: Man muss wirklich, man muss wirklich schon eine gute Einschulung haben und gut
21 vorbereitet sein und sich mit den Kompetenzniveaus auskennen, damit man mit dem
22 Sprachenportfolio arbeiten kann. [00:03:48-4](#)

23
24 I: Das ist richtig, ja. [00:03:51-3](#)

25
26 B: Und die Leute, die sich anmelden, sind wirklich sehr engagiert. Sehr viele Anglistinnen
27 melden sich meistens an, die zum Teil die neue Matura nach den Gerskriterien auch
28 pilotieren. [00:04:07-4](#)

29
30 I: Ja gut, ja. Und von der Schulleitung her hätten sie eigentlich Unterstützung, mit dem
31 Portfolio zu arbeiten? Oder wenig? [00:04:14-7](#)

32
33 B: In den Schulen ist es unterschiedlich. Ich habe damals Unterstützung, ja, was man halt
34 unter Unterstützung versteht, mir wurden keine Steine in den Weg gelegt. [00:04:23-2](#)

35
36 I: Genau, o.k. [00:04:25-5](#)

37
38 B: Wenn ich es machen wollte, ich durfte es machen, aber großartige Unterstützung hatte
39 ich nicht. [00:04:34-1](#)

40
41 I: Ja und die Frage, ob sie eine Einführungsveranstaltung besucht haben? [00:04:38-7](#)

42
43 B: Wir haben damals in der Pilotierungsphase Besprechungen gemacht, regelmäßige
44 Besprechungen, regelmäßige Treffen und Austausch untereinander, wie wir gearbeitet
45 haben, was gut war, was weniger gut angekommen ist und nach diesen Feedbacks ist auch
46 dann das Sprachenportfolio etwas verändert worden. [00:04:59-1](#)

47
48 I: Ja. O.k. [00:05:01-2](#)

49
50 B: Gewisse Dinge haben sich sehr bewährt, einige haben sich weniger bewährt und das
51 wurde dann eben geändert. [00:05:04-6](#)

52
53 I: Ja. Ist ganz schön viel Arbeit bis man da, glaube ich, das Endprodukt hat. [00:05:09-1](#)

1 B: Ja, so ist es. Aber es gibt sehr viele Unterlagen schon und sehr viele Modelle, daher kann
2 man auf das aufbauen. [00:05:19-3](#)

3
4 I: Ja, o.k. Das heißt, [00:05:20-2](#)

5
6 B: Und das habe ich, Frage acht habe ich natürlich als nützlich empfunden. [00:05:22-9](#)

7
8 I: Genau. [00:05:25-5](#)

9
10 B: Und die Frage sechs ist jetzt ein bisschen anders. [00:05:28-0](#)

11
12 I: Ja, das habe ich jetzt, wird von der Schulleitung oder von Kollegen unter Einsatz des
13 Portfolios unterstützt? Es ist eigentlich diese, ja [00:05:36-0](#)

14
15 B: Vom Kollegium, also die Kollegen sind eher abwartend, ablehnend und sagen, willst du dir
16 das wirklich antun? [00:05:42-8](#)

17
18 I: Ja. [00:05:42-8](#)

19
20 B: Also insofern, wenn ich es in meinem Unterricht mache, kann ich es machen, aber ich darf
21 nicht davon ausgehen, dass mich andere Kollegen unterstützen. Auch wenn es wichtig wäre.
22 [00:05:53-6](#)

23
24 I: Ja. richtig. [00:05:55-9](#)

25
26 B: Ich mache zum Teil Standardbezogene, in einigen Schulen Standardbezogene
27 Fortbildungen auch zum Portfolio und dort versuche ich wirklich konkret mit allen
28 Sprachlehrern zu arbeiten. [00:06:06-7](#)

29
30 I: Ja. Genau. [00:06:09-2](#)

31
32 B: Und ihnen auch die Möglichkeit der Zusammenarbeit zu zeigen. Ich habe das voriges Jahr
33 im, in der jüdischen Schule in der Kasseletgasse vorgestellt, ich glaube, es ist heuer schon
34 initiiert worden, denn dort ging der absolute Wunsch vom Direktor aus. Er hat viele Schüler
35 mit unterschiedlichen und sehr, sehr vielen unterschiedlichen Muttersprachen und daher war
36 es sein Wunsch, auch das Portfolio, das Sprachenportfolio einzusetzen im Unterricht.
37 [00:06:33-4](#)

38
39 I: Genau. Ja, aber eigentlich sollte es schon mitgetragen werden von Kollegen. [00:06:37-5](#)

40
41 B: In dem Moment, in dem der Direktor wirklich aktiv dahinter ist, passiert es eher als wenn
42 es nur von den Lehrern ausgeht. [00:06:46-4](#)

43
44 I: Ja, o.k. Also ist das doch so, die Schulleitung, das hätte ich jetzt gar nicht gedacht.
45 [00:06:48-1](#)

46
47 B: Doch schon, natürlich, ja, ja. Na ja, in dem Moment, in dem ein Lehrer es will, ist es gut,
48 aber wenn sie davon ausgehen, dass sie eine Klasse ein Jahr haben und im nächsten Jahr
49 vielleicht nicht mehr. Es ist einfach eine aufbauende Arbeit. Wenn ein Lehrer die Klasse
50 übernimmt, der nichts damit anfangen kann, der das gar nicht kennt, dann ist es für die
51 Klasse auch schwierig. [00:07:09-8](#)

52
53 I: Ja, stimmt. Ja stimmt, an das habe ich gar nicht gedacht, weil ich führe meine Klassen ja

1 immer weiter. Also das Problem, das man vielleicht eine Klasse einmal weggibt [00:07:21-5](#)

2
3 B: Ich habe damals nicht gedacht, dass meine Gruppe mit einer anderen Gruppe in
4 Italienisch zusammengelegt wurde und diese andere Gruppe hatte in Italienisch so wie so
5 wenig an Grundwissen mitgebracht und Grundkompetenzen auch, dass die automatisch
6 ziemlich weit hinter meiner Gruppe waren. Jetzt konnte ich mit denen das Portfolio nicht
7 auch noch machen, das war einfach unmöglich. [00:07:45-4](#)

8
9 I: Ja, hätte sie überfordert. [00:07:46-5](#)

10
11 B: Ja. [00:07:47-7](#)

12
13 I: Ja stimmt, o.k. [00:07:47-6](#)

14
15 B: Das sind halt immer die, in der Theorie ist es gut und wichtig, in der Praxis ist es
16 manchmal schwer durchführbar. Kommt auch noch dazu. Der Austausch mit den Kollegen
17 ist, der war extremst wichtig, Frage neun. Die Kenntnis des europäischen Referenzrahmens
18 ist auch wichtig und die Bedeutung der Checklisten ist auch wichtig. Und das alles geht Hand
19 in Hand mit den neuen Maturabestimmungen und mit dem neuen Lehrplan. Prinzipiell ist
20 alles wichtig und baut aufeinander auf. [00:08:28-4](#)

21
22 I: O.k., weil, gestern habe ich noch eine Frage mit den Checklisten eingefügt, nämlich hier,
23 das wäre dann bei der Frage 10. [00:08:35-3](#)

24
25 B: Ja, fangen wir oben an, ja. [00:08:36-6](#)

26
27 I: Ja. Wie sind sie bei der Einführung vorgegangen? [00:08:38-1](#)

28
29 B: Ja, ich habe mit den Lerntipps begonnen, dann mit dem interkulturellen Teil und nachher
30 habe ich die Checklisten mit den Schülern durch besprochen. Und da möchte ich gleich zu
31 Frage neun auch übergehen, was die Checklisten betrifft. Die Schüler hatten im Prinzip im
32 Vorhinein kaum Erfahrungen mit der Selbstevaluation, mit den Checklisten haben wir im
33 Vorhinein gesagt, wir sollten die Schüler nicht kontrollieren, wie sie sich selbst einschätzen,
34 aber es muss unbedingt mit den Schülern besprochen werden, denn sie wissen nicht, was
35 die Beschreibungen der Checklisten bedeuten und sie teilen sich, sie schätzen sich zum Teil
36 falsch ein. Tatsache war, die guten Schüler unterschätzen sich und die schwachen Schüler
37 überschätzen sich, das ist immer wieder vorgekommen. Und da habe ich halt dann mit
38 konkreten Beispielen gearbeitet, also, weiß ich, wenn es da zum Beispiel stand, ich verstehe
39 Radiosendungen, dann habe ich ihnen auch ein Beispiel vorgespielt und habe gesagt, schaut
40 und wie sieht es jetzt aus? Habt ihr den Eindruck, dass ihr es verstanden habt oder ich lese
41 ihnen einen Teil vor, je nach dem, damit sie einfach ein bisschen ein Gefühl bekommen, wie
42 schaut es jetzt tatsächlich aus mit der Einschätzung. [00:09:57-4](#)

43
44 I: Ja, richtig. Also Selbstevaluation ist sehr wohl etwas, was man lernen muss. [00:10:02-6](#)

45
46 B: Ja. Gehört auf jeden Fall gemeinsam mit den Schülern erarbeitet. [00:10:07-7](#)

47
48 I: Ja, das ist auch ein interessanter Ansatz. [00:10:09-8](#)

49
50 B: Das ist ganz, ganz wichtig. [00:10:12-4](#)

51
52 I: Das ist jetzt, weil, das steht auch nie im Portfolio, dass man das mit den Schülern lernen
53 muss, also so definitiv nicht. [00:10:17-3](#)

1
2 B: Ja, so ist es, aber es ist einfach wichtig. Ich habe das immer wieder bei unseren
3 Besprechungen dazu gesagt. [00:10:25-3](#)
4

5 I: Ja, das ist sehr schön der Ansatz. [00:10:28-2](#)
6

7 B: Ist ganz wichtig. gut, dann machen wir weiter oben. Frage zwei, ich empfehle in meinen
8 Lehrerfortbildungsveranstaltungen auch diese Vorgehensweise. Also Lerntipps, interkulturelle
9 Arbeit und die Checklisten. Wobei, man kann mit der interkulturellen Arbeit beginnen, das ist
10 vielleicht in der jüdischen Privatschule, in der ich es voriges Jahr vorgestellt habe, wichtiger
11 vielleicht noch als die Lerntipps. Das müsste man als Lehrer abschätzen, was man sieht, was
12 für seine Klasse wichtig ist. Wenn ich sehr viele Schüler aus unterschiedlichen Kulturen habe,
13 dann eignet sich sicher hervorragend die interkulturelle Arbeit und was diese interkulturelle
14 Arbeit betrifft, hat eine Kollegin, die in einer Schule mit vielen unterschiedlichen Sprachen
15 und Kulturen das Portfolio pilotiert hat gesagt, dass durch die Arbeit mit dem Portfolio wurde
16 das Bewusstsein für die eigene Muttersprache gestärkt. [00:11:29-9](#)
17

18 I: Ja, richtig. [00:11:31-6](#)
19

20 B: Und sie waren stolz auf ihre Muttersprache, Türkisch zum Beispiel. Türkisch, Polnisch, da
21 sind die Schülerinnen und Schüler, die eher keine gute Beziehung zu ihrer Muttersprache
22 haben, weil sie als Ausländer bezeichnet werden und durch die Arbeit an der eigenen
23 Sprache hat das, das hat dazu geführt, dass sie nach der Schule daheim mit ihren Eltern
24 darüber gesprochen haben und sie waren dann stolz, dass sie eine andere Kultur und
25 Sprache vorstellen konnten in der Klasse. [00:12:01-3](#)
26

27 I: Genau. [00:12:03-6](#)
28

29 B: Also, das hat ihnen enorm viel gebracht. [00:12:06-4](#)
30

31 I: Ja, genau. Ich denke, das ist ein Ansatz, der wirklich funktioniert, diese Interkulturalität.
32 [00:12:08-5](#)
33

34 B: Ja. [00:12:11-3](#)
35

36 I: Das ist vielleicht wirklich die beste Art, das Portfolio zu beginnen. [00:12:15-4](#)
37

38 B: Und dann die Checklisten und das, was ich immer mache mit den Schülern ist, die Arbeit
39 mit dem Dossier. Also diese Art von Portfolio mache ich immer. Das mache ich in jeder
40 Klasse, in jeder Klasse, die ich habe, gibt es ein Portfolio, das heißt, das Dossier wird immer
41 gemacht von mir, alles andere eher weniger, wobei ich heuer das erste Mal in meiner
42 Französischklassse, das ist das dritte Lernjahr jetzt, das ist eine Sportklasse, die haben nach
43 den ersten zwei Lernjahren müssen sie auf dem Kompetenzniveau A2 sein. Ich habe ihnen
44 zusammengeschrieben, was es eigentlich bedeutet, in Hören, Lesen, Schreiben, Dialoge
45 sprechen und Monologe sprechen, was das Kompetenzniveau A2 bedeutet. Und ich werde
46 ihnen auch, ich habe ihnen zuerst den Globalraster zusammengeschrieben und ich werde
47 ihnen fallweise auch noch einige Checklisten vom Sprachenportfolio auch geben. Das heißt,
48 ich arbeite im Prinzip mit Teilen davon. [00:13:20-5](#)
49

50 I: Ja. [00:13:22-9](#)
51

52 B: Es ist nicht so, dass ich diese Mappe empfehle. Diese Mappe für sich haben, aber das sie
53 zumindest wissen, was es bedeutet und dass es eben Checklisten gibt und dass sie dazu

1 dienen, dass sie sich selbst einschätzen. Und ich mache auch Vorschularbeiten, gebe ich den
2 Schülern eine, auch eine Art Checkliste mit, für den Schularbeitsstoff. Da steht oben darauf,
3 also das ist die persönliche Evaluierung vor der Schularbeit, ich kann... und dann schreibe ich
4 einfach den Schüler auf, WAS sie alles können müssen oder sollen bei der Schularbeit und
5 sie schätzen sich ein, gut bis sehr gut, teilweise, gar nicht. Und danach, nach dieser, also
6 nach dieser Einschätzung schreiben sie die Schularbeit, dann bekommen sie die Note und
7 dann sollen sie noch kontrollieren, ob sie sich vorher richtig eingeschätzt haben oder ob sie
8 sich bei einem Gebiet völlig falsch eingeschätzt haben. Das lieben die Schüler. Ich habe
9 voriges Jahr zwei unterschiedliche Arten des Schularbeitsstoffes gegeben und habe gesagt,
10 was ist euch lieber, was wollt ihr haben, dann haben sie gesagt, diese persönliche
11 Evaluierung wollen sie weiter haben. [00:14:32-5](#)

12
13 I: Ja, genau. Das ist auch dieses bewusste Heranführen der Schüler an die Metakonditionen,
14 sich über das eigene Lernen einmal endlich Gedanken zu machen. [00:14:40-5](#)

15
16 B: Genau, ja, eben und dann können sie sich untereinander auch austauschen. [00:14:43-9](#)

17
18 I: Richtig. Ja, das gefällt mir sehr gut. [00:14:48-1](#)

19
20 B: Und insofern ist das nicht die durchgehende Arbeit mit dem Portfolio, aber es geht in
21 diese Richtung. [00:14:52-8](#)

22
23 I: Richtig. Ja, das Portfolio soll ja auch nicht so steif sein. [00:14:57-9](#)

24
25 B: Eben, ja. [00:15:00-8](#)

26
27 I: Ja, schön. Ja. O.k. [00:15:02-4](#)

28
29 B: So, also daher gleichwertig arbeite ich nicht mit allen drei Teilen. Den Sprachenpass, da
30 gibt es halt immer diese Probleme, denn wenn die Schüler den Sprachenpass ausfüllen und
31 sie beschäftigen sich zwei Jahre nach der Matura nicht mehr mit der Sprache, stimmt es
32 nicht mehr. [00:15:20-6](#)

33
34 I: Ja, das ist richtig. [00:15:23-2](#)

35
36 B: Insofern ist der Sprachenpass zwar ein schönes Dokument, aber nicht unbedingt so
37 aussagekräftig. [00:15:30-0](#)

38
39 I: Das ist richtig. Das habe ich noch nie bedacht, ja. [00:15:33-5](#)

40
41 B: Ich weise auch die Schüler immer wieder darauf hin, wenn sie auf einem bestimmten
42 Kompetenzniveau sind und meine Schüler zum Beispiel wissen auch was das bedeutet, ein
43 Kompetenzniveau zum Beispiel. Wenn sie auf einem bestimmten Kompetenzniveau sind und
44 nach der Matura zwei Jahre nicht weiter arbeiten in der Sprache, dann sinkt das
45 Kompetenzniveau auf jeden Fall wieder. Dann müssten sie sich wieder ein bisschen damit
46 beschäftigen, dann steigt es wieder. Das ihnen das auch bewusst ist. [00:16:02-1](#)

47
48 I: Ja, richtig. [00:16:02-1](#)

49
50 B: Insofern ist das mit dem Sprachenpass irgendwo ein bisschen schwierig. [00:16:08-4](#)

51
52 I: Die Funktion ist ein bisschen relativ. [00:16:08-4](#)

1 B: Ja. [00:16:10-7](#)

2
3 I: Ja, das stimmt. [00:16:12-0](#)

4
5 B: Ich war natürlich sehr motiviert, das Portfolio in den Unterricht einzuführen, ich habe
6 bevor ich das Sprachenportfolio pilotiert habe, auch schon mit Portfolio in der Klasse
7 gearbeitet. Und das Portfolio in der Klasse ist eben, also der dritte Teil des Dossie in der
8 Klasse ist eben für die Schüler eine Dokumentation dessen, was sie in der Schule gemacht
9 haben. Es ist ein Dokument für immer, sie sehen, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt in
10 der Schule gemacht haben. Und ich habe da ein schönes Erlebnis gehabt mit einer Schülerin,
11 die nachher auch auf der Romanistik (unv.) studiert. Die war sprachlich wirklich sehr begabt.
12 Ich habe es damals, zu diesem Zeitpunkt ist das Portfolio überhaupt erst aufgekommen und
13 daher habe ich es in der 8. Klasse erst gemacht und das war auch ein Teil der Note und sie
14 hat gesagt, sie findet das unnötig, sie findet das für einen Blödsinn, das ist eine unnötige
15 Zeit, die sie da investiert. Sie macht es nicht. Sie hat dann natürlich ein gut bekommen und
16 irgendwann später, ein Jahr später oder so ist sie zu mir gekommen und hat gesagt, sie
17 könnte sich grün und blau ärgern, alle anderen haben eine Erinnerung an die Schulzeit und
18 sie hat dieses Portfolio nicht und sie ist ziemlich sauer auf sich selbst, weil sie dieses Portfolio
19 verweigert hat. Und das war für mich eigentlich eine schöne Rückmeldung. [00:17:49-0](#)

20
21 I: Ja, das ist richtig. Also der Wert, den dieses Dossie's eigentlich hat. [00:17:53-1](#)

22
23 B: Ja. Und da sehen die Schüler dann wirklich den persönlichen Wert, den das Portfolio für
24 sich selber hat. [00:17:59-4](#)

25
26 I: Ja, richtig. Ja, das stimmt. [00:18:04-9](#)

27
28 B: Und wenn man damit arbeitet, dann sind die Schüler auch bereit, außerhalb des
29 Unterrichts sich mit der Sprache zu beschäftigen. Weil, dann ist es nicht mehr nur auf Schule
30 und Lernen und Schularbeiten und Noten bezogen, sondern sie erkennen es für sich selbst.
31 Und das ist mir im Unterricht das allerwichtigste. [00:18:29-8](#)

32
33 I: Ja, die Frage kommt, glaube ich, eh noch irgendwo vor. ja, stimmt. [00:18:33-6](#)

34
35 B: Ich arbeite natürlich gerne damit. Die Ziele im Unterricht sind die Steigerung der
36 Selbstmotivation der Schüler, unbedingt. Auf jeden Fall. [00:18:45-6](#)

37
38 I: Und die Frage drei? Wurde das Portfolio positiv angenommen am Anfang von den
39 Schülern? [00:18:51-7](#)

40
41 B: Eigentlich schon, ja. Sie haben es gut angenommen. Natürlich haben sie manchmal
42 gesagt, das ist anstrengend und aufwendig, die guten Schüler waren immer motiviert und
43 die guten Schüler haben es auch freiwillig weitergeführt. Weil sie den Wert für sich selbst
44 erkannt haben. [00:19:10-4](#)

45
46 I: Und die schlechten erkennen das nicht? [00:19:11-4](#)

47
48 B: Für die schlechten ist es einfach Arbeit. Ist es viel Arbeit zusätzlich noch, aber generell ist
49 die Rückmeldung von allen Schülern, dass es ihnen für die Sprache sehr, sehr viel gebracht
50 hat. Diese Rückmeldung habe ich von jedem bekommen. [00:19:26-7](#)

51
52 I: super. [00:19:26-9](#)

1 B: Und sie ärgern sich manchmal selbst, dass sie zu faul waren, um es wirklich konsequent
2 zu machen. [00:19:32-5](#)

4 I: Ah ja, das ist ja auch schon etwas. [00:19:31-7](#)

6 B: Eben, ja. [00:19:36-4](#)

8 I: O.k. Dann, was haben wir noch? Frage acht, haben sie das Gefühl, dass das Portfolio in ihr
9 Unterrichtskonzept gepasst hat? [00:19:41-1](#)

11 B: Ja, unbedingt. Unbedingt, es ist einfach meine Arbeitsweise und es unterstreicht meine
12 Arbeitsweise. Also, weil es mir, wie gesagt, wichtig ist, dass die Schüler für sich selbst die
13 Sprache lernen und nicht dass sie eine Note bekommen. Weil, die Note muss nicht unbedingt
14 mit, die Note, die im Zeugnis steht muss nicht unbedingt mit, was sie tatsächlich können und
15 die Kompetenzen, die sie haben übereinstimmen. Weil in der Note sind auch andere Dinge
16 dabei. [00:20:11-6](#)

18 I: Richtig, genau so ist es. Ja. [00:20:15-7](#)

20 B: Und wenn das die Schüler erkennen und für sich selbst auch akzeptieren, dann geht alles
21 Hand in Hand und es ist der Unterricht für sie selbst und für den Lehrer auch angenehmer.
22 [00:20:33-8](#)

24 I: Weil sie den Zweck des Sprachenlernens erkannt haben. [00:20:32-9](#)

26 B: Genau, ja und ob sie dann da einmal eine Zwei haben oder eine Drei oder auch ein Sehr
27 Gut, sie wissen, sie profitieren für sich selbst. [00:20:41-4](#)

29 I: Ja, genau. [00:20:44-8](#)

31 B: Und das ist mir immer das Allerwichtigste, daher unterstreicht die Arbeit mit dem Portfolio
32 mein Unterrichtskonzept und hat auch natürlich deshalb sehr gut zu mir gepasst. [00:20:59-7](#)

34 I: Ja, richtig. Ja. Das Gegenteil wäre, wenn jemand als Lehrer sich einfach nicht sieht in
35 diesem Portfolio, dann wird es wahrscheinlich im Unterricht auch nicht klappen. [00:21:09-2](#)

37 B: so ist es, genau. Wenn jemand nur auf Noten fixiert ist und auf schriftliche
38 Wiederholungen, die benotet werden müssen und die punktuelle Leistungen abfragen, dann
39 wird es nicht passen. Weil das Portfolio ist Kompetenzorientiert und nicht auf eine einzelne,
40 punktuelle Leistung ausgerichtet. [00:21:27-1](#)

42 I: Ja, richtig. Ja, sehr gut. Dann Frage Nummer neun hatten wir glaube ich schon, also das
43 haben wir mit der Frage eins verbunden. [00:21:38-9](#)

45 B: Ja genau, um die Selbstevaluation zu üben auf jeden Fall. [00:21:41-9](#)

47 I: Ja. [00:21:41-1](#)

49 B: Ja. In welcher Form, ich glaube, das habe ich schon, also, wenn ja, in welcher Form? Das
50 war etwas schwierig vielleicht zu beantworten, denn [00:21:51-8](#)

52 I: Soll ich das weglöschen? [00:21:51-8](#)

1 B: Ja, ich weiß nicht. Frage 10, das haben sie geändert jetzt. [00:21:56-4](#)

2
3 I: Richtig. [00:21:59-7](#)

4
5 B: Sind sie der Meinung, dass durch das arbeiten mit den Referenzniveaus und den
6 Checklisten mit den Kernbestimmungen die Reflexion der Lernenden über ihren persönlichen
7 Lernprozess angeregt wird? Ja. [00:22:08-9](#)

8
9 I: Das haben sie beantwortet. [00:22:08-9](#)

10
11 B: Ja, genau. Ja ist besser als hier, ja. [00:22:12-7](#)

12
13 I: Habe ich mir gestern, tut mir leid, dass ich ihnen das falsche geschickt habe. [00:22:15-6](#)

14
15 B: Nein, nein, kein Problem. [00:22:22-1](#)

16
17 I: Dann habe ich das notiert, was sich geändert hat, weil die Frage ist mir dann, ich habe
18 gestern in meinen theoretischen Teil wieder ein bisschen studiert und habe mir gedacht,
19 eigentlich bin ich mit meinem Fragebogen bei dem Leitfaden gar nicht darauf eingegangen.
20 [00:22:35-7](#)

21
22 B: Ja, wir haben das Thema der Interkulturalität thematisiert, Begründung, weiß ich auch
23 nicht. Haben sie da vielleicht noch eine Nachfrage? Weil sie hierher geschrieben haben,
24 Begründung. Das Thema der Interkulturalität ist mit dem Sprachenlernen, das Thema der
25 Interkulturalität ist bei Sprachenlernen immer extremst wichtig. Und die Schüler erkennen
26 auch durch die Arbeit mit dem Portfolio die Unterschiede zwischen den Kulturen in der
27 Gestik, in der Mimik, in der Ausdrucksweise, in der Werbung auch und in vielen Bereichen.
28 [00:23:20-5](#)

29
30 I: Ja, ich glaube, wir haben für die Toleranz ist das eben sehr wichtig. Und gestaltet sich nun
31 der Sprachlernprozess für die Schüler transparenter? Ich glaube, das haben sie auch schon
32 gesagt. [00:23:32-5](#)

33
34 B: Ja, auf jeden Fall. Das ist jetzt eine neue Frage noch? [00:23:37-8](#)

35
36 I: Das war jetzt bei mir, ja. [00:23:39-5](#)

37
38 B: Das ist die Frage 12, o.k. [00:23:41-9](#)

39
40 I: Ja, die habe ich eingesetzt. Das muss ich auch noch ausbessern. [00:23:43-5](#)

41
42 B: Ja. Wobei das auch wieder Hand in Hand geht. Weil das Portfolio war im Prinzip nur eine
43 logische Konsequenz in meinem Unterricht, denn für mich ist es wichtig, dass der
44 Sprachlernprozess für die Schüler transparent ist. Natürlich, mit den Checklisten hat man
45 Unterlagen, um es noch transparenter zu machen und dient den Schülern leichter zur
46 Selbstevaluation zu führen. [00:24:11-1](#)

47
48 I. Ja, aber generell, erkennen sie eben den Zweck, wie sie schon gesagt haben, und das ist
49 das Schöne daran. [00:24:15-5](#)

50
51 B: Ja, genau. Ja. [00:24:17-1](#)

52
53 I. Und das, glaube ich, ist das Wichtigste, dass sie das erkennen. [00:24:17-9](#)

1
2 B: Ja. [00:24:20-4](#)
3

4 I: Ja, sehr gut. Das heißt, auf der Ebene der LehrerInnenperspektive [00:24:23-9](#)
5

6 B: Gut, o.k., das heißt, das muss ich jetzt noch durchgehen, das ist mir ganz ausgegangen.
7 [00:24:29-9](#)
8

9 I: Können ihre Schüler selbständig ihren Lernprozess planen? [00:24:33-6](#)
10

11 B: Schwer. [00:24:32-8](#)
12

13 I: Schwer. [00:24:34-1](#)
14

15 B: Ja, ist das jetzt ein bisschen anders auch, oder? [00:24:39-8](#)
16

17 I: Ja, nehmen sie den Fragebogen. [00:24:40-6](#)
18

19 B: O.k., soll ich diesen nehmen? [00:24:42-8](#)
20

21 I: Ja, die Seite drei. [00:24:45-6](#)
22

23 B: O.k. dann machen wir es mit dem, ja. Sie können ihn schwer planen. Ich gebe bei der
24 Arbeit mit dem Dossie immer drei Termine vor, also ich versuche ihnen das Zeitmanagement
25 zu erleichtern und es ihnen auf jeden Fall auch zu lernen und ich gebe immer Hinweise. Ich
26 sage, fangt nicht erst am letzten Tag an, wen zum Beispiel der Abgabetermin für drei
27 Arbeiten am 1. Dezember ist, schau ich schon, dass ich zwei Wochen vorher, die Schüler
28 daran erinnere und ihnen zu sagen, wenn sie es am 30. November machen und es passiert
29 ihnen, dass der Drucker nicht geht daheim, dann können sie es nicht rechtzeitig abgeben
30 und das gibt Abzugspunkte. [00:25:30-6](#)
31

32 I: Ja, genau. Dann sind wir auch wieder ein bisschen bei der Selbständigkeit. [00:25:33-8](#)
33

34 B: So ist es, genau. [00:25:35-4](#)
35

36 I: Das funktioniert noch nicht ganz. [00:25:35-4](#)
37

38 B: Genau, ja. Ja, aber das funktioniert bei vielen Erwachsenen auch nicht. [00:25:39-8](#)
39

40 I: Ja, das stimmt (Lachen), das ist ein schönes Argument, ja. Und Lernziele setzen, das ist
41 wahrscheinlich auch [00:25:47-7](#)
42

43 B: Es ist auch eher schwierig. Es gibt Schüler, die das sehr gut können, es gibt Schüler, die
44 es weniger gut können. Es gibt auch Erwachsene, die sich keine Ziele setzen können und es
45 gibt Erwachsene, die sich sehr gut Ziele setzen können. [00:26:01-3](#)
46

47 I: Stimmt, ja. [00:26:04-4](#)
48

49 B: Es wird ihnen auf jeden Fall bewusst, dass sie sich Ziele setzen sollen. [00:26:06-6](#)
50

51 I: Aha, das ist ja gut. [00:26:07-9](#)
52

53 B: Das auf jeden Fall und es wird ihnen bewusst, dass sie Schwierigkeiten im

1 Zeitmanagement haben. Das wird ihnen durch die Arbeit mit dem Portfolio wesentlich
2 schneller bewusst. [00:26:24-5](#)

4 I: Ja, das heißt, sie erkennen eine Schwäche, die sie haben. [00:26:24-7](#)

6 B: So ist es, genau. Genau, genau. [00:26:27-9](#)

8 I: Das ist toll. [00:26:30-0](#)

10 B: Und ich mache nachher auch Feedbackrunden, wo sich, es muss immer bei einem
11 Portfolio müssen zwei Schüler zusammen gehen und sich gegenseitig auch Feedback geben
12 und sie müssen auch für sich selbst über ihre Schwächen und über ihre Stärken schreiben.
13 Und das kommt immer wieder in ihren Arbeiten vor. Und dann gibt es manche, die sich eben
14 versuchen, dann einen Zeitplan aufzustellen, weil sie durch die Arbeit mit dem Portfolio
15 erkennen, dass sie es machen müssen. Und dass es sinnvoll ist und dass es ihnen auf jeden
16 Fall weiterhilft. Also, es wird wirklich dadurch wesentlich erleichtert. [00:27:08-8](#)

18 I: Ja, es wird ihnen bewusst. [00:27:08-7](#)

20 B: Genau und das mit den Lernzielen, da sind wir wieder bei der Individualisierung im
21 Unterricht, denn die Schüler sind nicht unterschiedlich weit. Es können aber alle Schüler
22 Entwicklungen vollziehen. Wenn ein Schüler zum Beispiel hier ist, auf dieser Ebene und ein
23 anderer Schüler ist höher, auf einer höheren Ebene, sollen beide in diesem Jahr ein neues
24 Lernziel erreichen und sich weiterentwickeln. Das heißt nicht, dass sich ein konkretes Lernziel
25 für alle Schüler einsetzte und das muss erreicht werden, weil, der Schüler, der sehr weit
26 darunter ist, wird das nie erreichen können, aber es reicht schon, wenn er sich annähern
27 kann. Und wenn ein Schüler von vornherein schon darüber ist, heißt das ja nicht, dass der
28 sich überhaupt nicht weiterentwickeln braucht. [00:27:53-1](#)

30 I: Ja, richtig. [00:27:55-1](#)

32 B: Sondern heruntergestuft werden soll. Auch jeder sollte sich ein eigenes Lernziel setzen,
33 das er konkreter Weise erreichen kann. [00:28:04-8](#)

35 I: Stimmt, das wird oft vergessen. wir versuchen es, sie auf ein Niveau zu bringen, aber, ja.
36 [00:28:10-4](#)

38 B: Genau. Wir scheren im Prinzip viele über den gleichen Kamm. [00:28:14-8](#)

40 I: Ja, richtig. Richtig. Ja. Stimmt. [00:28:17-6](#)

42 B: Also insofern ist die Arbeit mit dem Portfolio auch wichtig, weil, die Checklisten sind so
43 detailliert aufgeschlüsselt, dass es den Schülern leichter fällt, kleine Lernziele sich setzen zu
44 können. Wenn ein Schüler zum Beispiel am Anfang des Jahres sieht, o.k., er kann im
45 Unterricht nicht ganz dem folgen, was der Lehrer auf Französisch sagt, kann er sich das
46 Lernziel setzen, bis zum Ende des Schuljahres will er das für sich selbst befriedigend
47 erledigen können. Und ein anderer hat möglicherweise ein anderes Lernziel, weil der schon
48 am Anfang des Jahres so weit ist. [00:28:54-8](#)

50 I: Ja, richtig. [00:28:55-7](#)

52 B: Somit kann man die einzelnen, die Lernziele, die untergeordneten Lernziele viel leichter
53 aufspalten und die Schüler sehen viel leichter, wo sie sich weiterentwickeln können. Und das

1 ist das wichtige bei dem Individualisieren, dass man die Kompetenzen aufschlüsselt in
2 kleinere Bereiche, wo die Schüler dann sehen, da können sie sich weiterentwickeln.

3 [00:29:21-4](#)

5 I: Richtig, ja. Weil jeder ein anderes Tempo hat. [00:29:21-5](#)

7 B: Und nicht nur Schreiben und Lesen und Hören. Ich meine, prinzipiell ist es schon
8 aufgespaltet in die vier Fertigkeitsbereiche beziehungsweise Sprechen noch in zwei
9 Unterbereiche geteilt, aber auch Hören, Lesen und so weiter können wieder in Unterbereiche
10 gegliedert werden. [00:29:40-6](#)

12 I: Das heißt, diese Untergruppen [00:29:40-7](#)

14 B: Das ist wichtig, um Lernziele festsetzen zu können. [00:29:45-5](#)

16 I: Ja, stimmt. Das ist ein sehr wichtiger Punkt. Ja, Frage drei, können sich ihre Schüler selbst
17 evaluieren? [00:29:53-6](#)

19 B: Ich muss ihnen helfen. Das habe ich vorne auch schon beantwortet, glaube ich. Sie haben
20 zum Teil Schwierigkeiten, aber es muss halt immer wieder besprochen werden und jetzt mit
21 der Selbstevaluierung vor den Schularbeiten bespreche ich es auch im Nachhinein mit den
22 Schülern. Immer wieder, sie dürfen nicht den Eindruck haben, dass sie allein damit gelassen
23 werden und dass sie, ja und dass es keinen Wert hat. Man muss das im Nachhinein schon
24 auch noch thematisieren, damit sie den Wert dessen auch erkennen. [00:30:32-3](#)

26 I: Ja, o.k. Frage vier, haben ihre SchülerInnen Eigenverantwortung geübt und übernommen?
27 [00:30:37-1](#)

29 B: Geübt auf jeden Fall, zum Teil auch übernommen. Es wird ihnen auf jeden Fall bewusst
30 und das ist das wichtige dabei. [00:30:45-4](#)

32 I: Das ist das wichtigste, genau. [00:30:47-5](#)

34 B: Ob sie Wissensdefizite selbständig ausgleichen? Manche ja, manche eher weniger.
35 [00:30:54-0](#)

37 I: Ja, genau. Also ob man die Schwächen annehmen möchte oder nicht. [00:30:56-9](#)

39 B: Nein, es geht nicht darum, ob sie die Schwächen annehmen oder nicht, sondern ob sie
40 sich die Zeit nehmen dafür. Da geht es dann wieder darum, die Bereitschaft
41 beziehungsweise Zeitmanagement ist auch wieder wichtig. Weil, manche nehmen sich dafür
42 nicht die Zeit, andere sind so weit, dass sie sagen, ja, ich will das jetzt machen. Ich weiß, wo
43 meine Schwächen sind, ich könnte, ich habe die und die Möglichkeiten, die Schwächen
44 aufzuholen, aber sie nehmen sich nicht die Zeit dafür. [00:31:26-7](#)

46 I: Ja, schade. [00:31:25-8](#)

48 B: So wie bei Erwachsenen. [00:31:29-2](#)

50 I: Ja, das stimmt. Ja. richtig. Verwenden ihre Schüler selbstständig Sprachenlernstrategien?
51 [00:31:34-6](#)

53 B: Das hat sich in den letzten Jahren sehr, sehr gebessert. Ja, zum Teil schon. Ja, die

1 arbeiten mit Karteikärtchen, das hat sich einfach eingebürgert. [00:31:44-1](#)

2
3 I: Ja, habe ich auch gesehen, steht ganz toll im Portfolio auch drinnen, wie die Schüler und
4 so. [00:31:47-6](#)

5
6 B: Ja, aber es gibt die Klppart-Methoden und es gibt in vielen Schulen auch Klppartklassen
7 oder Klpparteinschulungen, daher sind die Lernstrategien etwas, was sich in den letzten
8 Jahren auf jeden Fall wesentlich verbessert hat. [00:32:06-8](#)

9
10 I: Super, ja, genau. [00:32:09-4](#)

11
12 B: Und es gibt auch viele Seminare dazu. [00:32:11-6](#)

13
14 I: Ja. Ich selbst habe auch ein Klppartseminar gemacht. Das erleichtert wirklich das
15 Arbeiten, das sich Eindrehen in diesen Lehrstoff. Das haben die Schüler sehr gerne.
16 [00:32:19-5](#)

17
18 B: Ja. [00:32:23-0](#)

19
20 I: Also, die meisten, ja. O.k., sind ihre SchülerInnen zum Sprachenlernen in der Schule
21 motiviert oder motivierter als vor der Arbeit mit dem Portfolio? Das haben sie, glaube ich,
22 vorhin, schon ein bisschen beantwortet. [00:32:30-4](#)

23
24 B: Ich glaube auch. Ja, genau. Das Portfolio ist unterstützend dafür, ja. [00:32:37-7](#)

25
26 I: Ja, genau. Das haben sie eigentlich auch schon beantwortet. [00:32:38-3](#)

27
28 B: Ja, genau. Außerhalb der Schule, ja. Ich habe viele Schüler, die es machen und dann
29 einige, die einfach sich für Französisch nicht so sehr interessieren oder Italienisch. Die
30 machen das natürlich weniger. Aber es ist ihnen bewusst, dass sie dadurch ihre
31 Sprachkompetenzen erhöhen können. Das auf jeden Fall. [00:33:01-7](#)

32
33 I: richtig, ja. Ich denke mir, jeder Schüler hat irgendwo gewisse Interessen, ja. Dass man
34 etwas einfachlieber hat, da ist die Bereitschaft größer. [00:33:06-3](#)

35
36 B: Ja, eben. Und sie wissen, dass sie das nur durch das Hören trainieren können und dass
37 ich nicht alles in der Schule machen kann, sondern dass sie Fallweise auch fern sehen
38 zuhause sollten, Radio hören, vielleicht auch Zeitschriften lesen oder wenn sie in der
39 Straßenbahn fahren, aufpassen, aktiv zuhören, zu schauen, wo spricht jemand, wenn
40 Italiener in der Stadt sind, das ist eh relativ häufig, keinen großen Bogen machen, sondern
41 vielleicht auf sie zugehen, sie anschauen. Dann werden die Italiener vielleicht fragen nach
42 einem Weg und dann können sie schon einmal trainieren. [00:33:46-1](#)

43
44 I: Ja, stimmt. Ja, genau so ist es. [00:33:46-3](#)

45
46 B: Und das ist wichtig. Und solche Dinge, wenn Schüler solche Erfahrungen gemacht haben,
47 hat das auf jeden Fall Platz, dass es in der Schule erzählt werden darf. [00:33:57-4](#)

48
49 I: Ja, das tun sie auch. Da sind sie ganz stolz, also das ist meine Erfahrung. [00:33:58-9](#)

50
51 B: Ja, eben. [00:34:00-5](#)

52
53 I: Ich habe einen Spanier gesehen [00:34:02-7](#)

BB: Und wenn man das unterstützt, dann unterstützt man auch das Lernen außerhalb der Schule. Und die Schüler sollen auch in den Ferien etwas lesen und sie müssen auch ein Buch lesen. Und das passiert halt außerhalb des Unterrichts. [00:34:25-5](#)

I: Ja, o.k., sehr gut. Das haben wir eigentlich auch schon gehabt. Könnte die Interkulturalität eine positive Einstellung über andere Kulturen? [00:34:32-7](#)

B: Ja, genau. [00:34:35-4](#)

I: Das heißt, es trifft eigentlich auch zu? [00:34:36-5](#)

B: Ja. Ja, wenn man es, Frage10, wenn man es gut vorbereitet hat, dann können sie auch allein mit dem Portfolio umgehen. Ich habe das gesehen nach diesem einen Jahr ist es möglich gewesen. Aber trotz allem wollen sie mit dem Lehrer noch darüber reden. [00:34:51-7](#)

I: Ja, also die Begleitung durch den Lehrer brauchen sie auf jeden Fall. [00:34:54-1](#)

B: Sie wollen sie haben, ja. Also nach einem Jahr kann man sie nicht ganz allein lassen. [00:34:57-4](#)

I: Ja, das stimmt. Und dass es im privaten Bereich verwendet wird? [00:35:02-9](#)

B: Es ist bei uns so, in der Fortbildung, dass wir von Firmen hören, dass sie Portfolioeinschulungen auch für ihre Mitarbeiter haben wollen, für die Leute aus der Personalabteilung. Das heißt, es kann ein Schüler im Prinzip schon oder nach der Schule mit deiner Sprachenportfoliomappe zu einem Betrieb gehen und diese Mappe vorlegen. Das wird von den Firmen auch geschätzt und die kennen das auch. Auf das weise ich meine Schüler auch immer hin. Also insofern ist es für die Schüler sicherlich wichtig. [00:35:45-4](#)

I: Ja, also Firmen kennen das? [00:35:46-8](#)

B: Das ist der private Bereich, was sie meinen. Vielleicht ist das mit 'privat' [00:35:50-3](#)

I: Soll ich das besser definieren? [00:35:50-3](#)

B: Ja. [00:35:55-7](#)

I: Dass sie eventuell [00:35:57-1](#)

B: Im späteren Leben, vielleicht. [00:35:59-6](#)

I: Haben sie den Eindruck, dass das Portfolio auch im späteren Leben, ja, das ist besser. [00:36:02-7](#)

B: Eine Bedeutung hat, vielleicht 'eine Bedeutung hat'. [00:36:05-6](#)

I: Das ist schöner, ja. Ja, das stimmt. Kann ich dann im Klammern schreiben 'Berufsleben zum Beispiel'? [00:36:15-7](#)

B: Ja, genau. [00:36:18-5](#)

1 I: Dann kennt man sich wirklich besser aus. Und die Frage 12, die habe ich jetzt eigentlich,
2 ja, ein bisschen verändert. Ob sich das Portfolio als Instrument daheim dazu eignet, die
3 Schüler schrittweise an die Kompetenz des autonomen Lernens zu führen? [00:36:31-0](#)

4
5 B: Auf jeden Fall, ja. [00:36:33-2](#)

6
7 I: Ja? also, dass man sieht, dass sie eine selbständige Handlungskompetenz entwickeln.
8 [00:36:39-3](#)

9
10 B: Ja. Es wird ihnen viel einfach bewusst, was wir vorher schon besprochen haben,
11 Zeitmanagement und Selbstkompetenz, mehr Interesse auch für die Sprache, mehr
12 Interesse auch für oder mehr Akzeptanz auch für Schüler, die sich sehr dafür interessieren.
13 Und mehr Akzeptanz für die Unterschiede unter den einzelnen Schülern beziehungsweise
14 unter den Leistungen der einzelnen Schüler. Sprachlernstrategien können sie immer wieder
15 trainieren. [00:37:14-3](#)

16
17 I: Ja, genau. [00:37:14-8](#)

18
19 B: Lernzielkontrollen, ich habe heuer auch eingeführt, das ist natürlich eine heikle Sache,
20 aber ich habe heuer den Schülern gesagt, ich möchte, ich habe das bisher noch nie gemacht,
21 das ist etwas, was ich heuer machen möchte, ich möchte zwischendurch nicht angesagte
22 Wiederholungen machen, damit die Schüler einfach nur für sich selbst erkennen, ob sie auch
23 spontan in der Lage sind, einen Text zu hören, einen Text zu schreiben oder etwas zu lesen
24 und Fragen zu beantworten. [00:37:46-7](#)

25
26 I: Ja, das ist eigentlich auch wichtig. [00:37:46-7](#)

27
28 B: Beziehungsweise auch Grammatik ein bisschen abfragen. Sie müssen, da muss sehr viel
29 Vertrauen von Seiten der Schüler dem Lehrer gegenüber da sein, denn sonst würden die
30 Schüler das nicht machen. Die müssen wirklich das Vertrauen haben, dass ich es nicht in die
31 Note einbeziehe. Und meine Schüler haben mir gesagt, ich habe es ihnen vorige Woche
32 gesagt, da haben sie gesagt, ja, wir wollen das eigentlich schon, das ist ja nur gut für uns.
33 Sage ich, ja, auf jeden Fall. Eine hat gesagt, ja, ich möchte das nicht. Sage ich, mir ist es im
34 Prinzip egal, es geht darum, dass ihr selbst für euch erkennt, wo ihr noch nacharbeiten
35 müsst. Wenn da kein Name darauf steht, wäre es mir auch recht, nur, zum Zurückgeben ist
36 es leichter, wenn der Name darauf steht. [00:38:33-2](#)

37
38 I: Ja, richtig. [00:38:35-8](#)

39
40 B: Und zum persönlichen Feedback ist es auch leichter. [00:38:39-6](#)

41
42 I: Ist auch eher der Realität entsprechend, weil, wenn man dann in Spanien ist, kann man
43 sich auch nicht vorher hinsetzen und sich das überlegen. [00:38:46-6](#)

44
45 B: Ja, genau. Eben und das ist das, worauf ich sie bei den Kompetenzniveaus hingewiesen
46 habe und dann ohne Vorbereitung müssen sie das und das beherrschen können und das
47 kann man aber durch spontanes Abfragen erkennen, ob man das wirklich kann. [00:39:12-3](#)

48
49 I: Ja, eine Frage ist noch, genau. [00:39:15-7](#)

50
51 B: Die Rolle als Lernbegleiter ist unbedingt wichtig. [00:39:20-1](#)

52
53 I: Und sie empfinden das als positiv? [00:39:19-2](#)

1
2 B: Ja. Unbedingt. [00:39:21-1](#)
3

4 I: Es gibt wahrscheinlich Lehrer, die das nicht wollen? [00:39:23-8](#)
5

6 B: Nein, so ist es, natürlich. [00:39:26-4](#)
7

8 I: Kontrollverlust. [00:39:25-5](#)
9

10 B: Ja. [00:39:27-0](#)
11

12 I: Ja, das habe ich mir gedacht. [00:39:27-0](#)
13

14 B: Wobei es auch immer besser wird. Es werden immer mehr Lehrer, die es wirklich, die ihre
15 Rolle als Lerncoach eher sehen und auch das ist etwas, was in der Fortbildung immer stärker
16 angeboten wird. [00:39:43-3](#)
17

18 I: Gott sei Dank, ja. Sehr gut. O.k., ja, dann ganz zum Schluss das Resümee von ihnen.
19 [00:39:53-9](#)
20

21 B: Wie kann man den Einsatz des Portfolios verbessern? Ja, ich überlege. [00:40:00-4](#)
22

23 I: Die Lehrerbildung vielleicht? [00:40:02-1](#)
24

25 B: Ja, wie gesagt, wir versuchen es immer wieder anzubieten, aber es spielt sich nur sehr
26 langsam ein. Man muss immer wieder hartnäckig sein und immer wieder und, wie gesagt,
27 eine, so wie es am schnellsten funktioniert, ist, wenn es der Direktor in der Schule forciert.
28 Das Portfolio sollte natürlich flächendeckend an den Schulen eingeführt werden, nur es ist
29 natürlich auch ein enormer Zeitaufwand. Das kommt auf jeden Fall dazu. [00:40:39-7](#)
30

31 I: Ja und ich denke mir, sollte man an der Romanistik zum Beispiel, bei den didaktischen
32 Vorlesungen schon über das Portfolio sprechen? Damit die Junglehrer das schon mitnehmen.
33 [00:40:51-9](#)
34

35 B: Ja, auf jeden Fall. Ich mache das im Prinzip in meiner Fachdidaktik schon, es wird aber
36 nicht immer gewünscht. Ja, heißt es, braucht man eigentlich nicht. [00:41:00-9](#)
37

38 I: Weil es noch nicht greifbar ist? [00:41:03-7](#)
39

40 B: Ich habe festgestellt, dass die Studenten viel mehr Noten bezogen sind als Schüler und
41 das ist die Schwierigkeit dabei. Es ist so schwer, den Studenten zu vermitteln, dass das, was
42 sie hier geboten bekommen, für sie selbst wichtig ist, um es im Unterricht nachher auch
43 anwenden zu können und einsetzen zu können. Beziehungsweise Sprachenportfolio ist nicht
44 nur etwas, was vielleicht für den Unterricht wichtig ist, sondern auch für die Studenten
45 persönlich. Und da finde ich von Jahr zu Jahr größere Schwierigkeiten. Es ist fast leichter,
46 den Schülern den Sinn zu erklären als den Studenten. Muss ich leider sagen. [00:41:58-7](#)
47

48 I: Ja, erschreckt mich jetzt teilweise, aber andererseits wahrscheinlich [00:42:01-5](#)
49

50 B: Ja, es erschreckt mich im Prinzip auch, aber es ist so. [00:42:06-4](#)
51

52 I: Wahrscheinlich gibt es ihnen einfach Sicherheit, wenn sie dieses traditionelle Bild des
53 Lehrers, sagen wir einmal, aber das ist schwierig. [00:42:12-9](#)

1
2 B: Prinzipiell kommt sicherlich im Anfangsunterricht, wenn man fertig studiert hat und in eine
3 Klasse kommt, muss man sich zuerst einmal Autorität verschaffen. Und das passiert natürlich
4 am leichtesten über Noten. [00:42:33-2](#)

5
6 I: Richtig, das gibt ihnen Sicherheit und, ja. [00:42:35-4](#)

7
8 B: Genau und Fehlerkorrektur, Fehler sehen, Fehler anstreichen gibt halt Sicherheit. wobei
9 ich immer wieder versuche darauf hinzuweisen, dass ich von Anfang an anders war. Und es
10 geht auch, natürlich ist es schwieriger am Anfang, wenn man einen anderen Zugang zum
11 Unterrichten hat und der Altersunterschied zwischen den Schülern und dem Lehrer eher
12 gering ist. Das ist schwierig und da ist es dann aber wieder ganz schwierig, dass man als
13 Lehrer die Vorbildfunktion hat über das Fach, über die wirkliche Beherrschung seines Faches.
14 Und da mangelt es manchmal. Manchmal mangelt es hier sehr. Die Sprachbeherrschung ist
15 bei vielen äußerst mangelhaft. Und daher bietet das natürlich Unsicherheit und daher
16 versucht man das wieder über Noten und über traditionellen Unterricht auszugleichen.
17 Jemand, der seine Sprache beherrscht und sie liebt und das Unterrichten liebt und das
18 Umgehen mit den Schülern liebt, der hat automatisch die Autorität und kann anders agieren.
19 Wenn ich das nicht habe, dann muss ich es über traditionelle Grammatik und Noten
20 ausgleichen. [00:43:59-4](#)

21
22 I: Ja, die Schüler haben ein irrsinniges Gespür für, die haben richtige Fühler für diese
23 [00:44:04-5](#)

24
25 B: Ja und ich freue mich immer so, wenn ich Studenten habe in der Fachdidaktik, die es
26 erkennen und im Nachhinein sagen, so und jetzt weiß ich, dass ich auf jeden Fall ins Ausland
27 fahren muss. Zumindest ein halbes Jahr. Auch wenn es nicht vorgeschrieben ist. Wenn mir
28 ein Student dann sagt, ja, das ist nicht vorgeschrieben im Studium und daher mache ich es
29 nicht, dann kann ich nichts mehr weiter sagen. Es stimmt, es ist nicht vorgeschrieben, ich
30 versuche ihnen immer wieder zu sagen, durch so kleine Beispiele aus dem Ausland, aus der
31 eigenen Erfahrungsbereich im Ausland kann man die Schüler enorm beeindrucken. [00:44:45-](#)
32 [4](#)

33
34 I: richtig, durch Erzählungen allein schon. [00:44:48-0](#)

35
36 B: Genau und das ist nicht ablecken von Grammatik vielleicht oder vom 'Durchmachen des
37 Stoffes', das ist Leben einfach. Das ist Leben, erfahren von Interkulturalität auch. [00:45:05-0](#)

38
39 I: richtig, genau. Das merkt man auch im Unterricht, da hört wirklich jeder zu, da sind sie
40 aufmerksam. [00:45:09-4](#)

41
42 B: Man muss natürlich auch das Gespür entwickeln, um zu sehen, o.k., jetzt hört keiner
43 mehr zu, jetzt versuchen sie nur noch, Zeit zu schinden und hinaus zu zögern. [00:45:20-4](#)

44
45 I: Ja, irgendwo sind sie ja doch alle gleich. [00:45:22-1](#)

46
47 B: Ja natürlich, aber das sind die Schüler, ich meine, wenn die nicht dürfen. [00:45:27-6](#)

48
49 I: Stimmt, o.k. [00:45:29-1](#)

50
51 B: Und Verbesserungsvorschläge, na ja, weiß ich nicht. [00:45:33-3](#)

52
53 I: Ja, sie haben eh schon sehr viele Sachen gesagt vorher auch, mit den Lehrern. Super.

1 Dann haben wir es eigentlich. [00:45:38-9](#)
2
3 B: Gut. [00:45:38-9](#)
4
5 I: Dann kann ich ausschalten. Vielen Dank. [00:45:41-0](#)
6
7

Hauptuntersuchung: Interview - Lerner A

I: Das sind die Sprachen zum Sprachenportfolio. Die verwendete Version ist das ESP 15+. Die Schülerin geht in eine zweite Klasse Handelsakademiekasse, d.h., das ist 10. Schulstufe. Erste Frage, auf welche Weise bringt dich das ESP dazu nachzudenken welche Kontakte du zu anderen Sprachen bereits gehabt hast?

L: Naja, es steht auch immer drinnen welche Sprache man zum Beispiel kann, dann diese Lesestärken, das kriegen wir im Englischunterricht auch immer gesagt, und deswegen, es steht ja auch drinnen, man kann alles hier reinschreiben, also jede Sprache was man schon kann, und wenn man wirklich alles reinschreibt, zum Beispiel ich gehe ja auch Spanisch, und dann Englisch, und unsere Lehrerin hat uns halt immer gesagt, dass wir auch alle Sprachen reinschreiben können, die wir schon können, auch wenn wir nur zählen können. Und wenn man sich das dann durchliest, weiß man ja auch immer was man kann, auf welche Sprachen uns so, (unv.)

Wie hat das ESP dazu beigetragen, dass du dir jetzt selbst Lernziele setzt? Oder kannst du dir jetzt besser Lernziele setzen?

L: Ja, schon, weil dort auch drinnen steht diese ganze Lerntypen, und das hilft mir auch weil ich jetzt weiß, wie ich besser lernen kann, und wie ich Sachen besser aufnehmen kann.

I: Warum verstehst du seit der Portfolioarbeit besser warum du dieses oder jenes üben sollst, machen sollst, d.h., das möchte ich noch erklären, warum erkennst du den Zweck einer Lernaufgabe nun besser? Zum Beispiel, ich übe jetzt hören weil ich mein Niveau erhöhen möchte, oder so, geht das jetzt besser?

L: Ja, das ist eben auch wieder mit den Lerntypen weil wenn ich jetzt etwas lerne und bei mir sind eigentlich alle drei Lerntypen rausgekommen, d.h. ich kann eigentlich alles anwenden oder am besten merke ich mir etwas wenn ich alle drei anwende, ja und deswegen, wenn ich jetzt zum Beispiel wissen würde, ich bin im Hören nicht so gut, ja, dann könnte ich, ja, irgendwie schauen, dass ich im Hören besser werden würde und würde mir mehr Sachen anhören. Und so könnte ich das dann auch irgendwie steigern.

I: Jetzt, wo du das ESP kennst, und damit arbeitest, wie planst du dein Lernen? Stellst du dir zum Beispiel einen Zeitplan auf?

L: Mh, nein, das mache ich eigentlich nicht. Ich lerne eigentlich so wie vorher, aber ich mache es meistens so, dass ich mir Sachen zuerst durchlese, und wenn ich Vokabel lerne, zum Beispiel dann sage ich mir die auch vor, und meistens muss ich mich dazu auch irgendwie bewegen damit ich mir das alles merke.

I: Durch welche Art von Auseinandersetzung mit dem ESP hast du gelernt, deine persönlichen Lernschwächen besser zu erkennen?

L: Eh, darauf habe ich eigentlich noch gar nicht geachtet.

I: Gut, naja, es ist kein Problem. Es ist auch ganz okay wenn du jetzt Lernschwächen entdeckst, also angenommen, du entdeckst Lernschwächen, ziehst du daraus Konsequenzen, d.h. übst du dann verstärkt z.B. Schreiben, oder Hören, oder Vokabel...

L: Ja, wenn ich merke wo meine Lernschwäche liegt dann werde ich das natürlich mehr üben, was wenn ich zum Beispiel jetzt, wenn ich mir beim Schreiben schwer tu, dann werde

1 ich das Schreiben natürlich mehr üben und dann wird das wahrscheinlich auch besser
2 werden.

3
4 I: Auf welche Weise hat das ESP dazu beigetragen, dass du dich für dein Lernen mehr
5 verantwortlich fühlst? Also dass du für dein eigenes Lernen eigenverantwortlich bist.

6
7 L: Ja... das ist ja so, mir schreibt ja kein anderer vor, dass ich lernen muss. Aber man sieht
8 ja auch am Schluss den Erfolg wenn man lernt, und das Sprachenportfolio hilft mir eben
9 wieder weil Lerntipps drinnen stehen, wie man am besten lernen kann. Die kann man
10 ausprobieren und man merkt ja dann auch selbst was für einen gut ist und was nicht. Und
11 wie man sich Sachen am besten merkt.

12
13 I: Warum hast du mit dem ESP gelernt, deine Fremdsprachenkenntnisse besser
14 einzuschätzen? D.h, wenn diese can do statements drinnen stehen, ich kann...eh...in einem
15 Text das Wesentliche verstehen, und so weiter, nicht...

16
17 L: Ja, also es steht ja auch, zum Beispiel es gibt diese Checklisten auch auf Englisch, und
18 dann kann ich echt selber überprüfen, was ich schon gut kann, was ich schon sehr gut kann,
19 und was ich eher wenig gut kann. Und wenn ich ja merk, das ich etwas weniger gut kann
20 dann weiß ich, dass ich mich da mehr bemühen muss, oder dass ich mir das eben noch
21 anschauen muss. Und wir machen das auch eben im Englischunterricht.

22
23 I: Und im übertragenen Sinn heißt das, dass du durch die Checklisten deine
24 Fremdsprachenkenntnisse jetzt besser einschätzen kannst, könntest, oder deine
25 Spanischkenntnisse.

26
27 L: Etwas mehr. Weil es gibt ja da auch zum Beispiel diesen Text auf Portugiesisch, den
28 haben wir das letzte Mal gemacht, und da habe ich auch bemerkt, dass das sehr ähnlich ist
29 mit dem Spanischen, und dadurch, dass ich mich in Spanisch eigentlich sehr leicht tue, habe
30 ich den Text auf Portugiesisch auch verstanden. Und ich habe alle Fragen beantworten
31 können.

32
33 I: In welcher Form stellt für dich das ESP ein lernbegleitendes Instrument dar?

34
35 L. Das ist auch wieder mit den Lerntipps, und eben, ich kann darin nachschauen wo ich gut
36 bin, und was ich mir noch mehr anschauen muss. Und eben, dass auch mehrere
37 Fremdsprachen drinnen stehen und ich kann immer wieder überprüfen welche ich schon
38 kann, und wenn ich noch eine lernen möchte, ja, dann weiß ich, ich kann da vielleicht schon
39 ein bisschen etwas und kann das darauf aufbauen was ich schon kann.

40
41 I: Vielen herzlichen Dank für das Interview.

Hauptuntersuchung: Interview – Lerner B

I: Das ist die zweite Schülerin der zweiten Handelsakademieklassen, d.h. 10. Schulstufe und erstes Jahr Europäisches Sprachenportfolio.

Auf welche Weise bringt dich das ESP dazu darüber nachzudenken, welche Kontakte du zu anderen Sprachen bereits gehabt hast?

L: Naja, ich kann halt so nachschauen, so darüber nachdenken was für Sprachen ich im Urlaub gehört habe, und ob ich da noch etwas weiß, und ja, also ich finde es recht okay.

I: Wie hat das ESP dazu beigetragen, dass du dir jetzt selbst besser Lernziele setzen kannst?

L: Naja, weil da auch drinnen steht wie man den Lerntyp herausfinden kann, also halt, und welche Lerntypen es gibt, und wie ich mir da leichter tue beim Lernen, ja.

I: Warum verstehst du seit der Portfolioarbeit besser warum du dieses oder jenes üben sollst, machen sollst, d.h. warum erkennst du den Zweck einer Lernaufgabe nun besser? Zum Beispiel, ich übe das Hören...

L: Also, das ist wie zum Beispiel bei einem Video, so wie vorher, da haben wir auch, da war das urschnell, und da habe ich halt (unv.) [...] dass ich mir das noch anschau damit ich schneller mitschreibe und mir das alles besser merke.

I: Jetzt, wo du das ESP kennst, und du damit arbeitest, wie planst du dein Lernen? Stellst du dir zum Beispiel einen Zeitplan auf?

L: Nein, nicht wirklich.

I: Durch welche Art von Auseinandersetzung mit dem ESP hast du gelernt, deine persönlichen Lernschwächen besser zu erkennen?

L: Naja, ich bin halt so durchgegangen, also was halt dort steht und habe geschaut wo ich mir leichter tue, und wo ich mir nicht so leicht tue da wiederhole ich halt öfters.

I: Und wenn du jetzt Lernschwächen entdeckst, ziehst du daraus Konsequenzen? D.h., übst du dann verstärkt zum Beispiel Schreiben, Lesen, ...

L: Ja, also das werde ich dann schon machen.

I: eh, das betrifft nicht nur Englisch, das kann auch Spanisch betreffen.

Auf welche Weise hat das ESP dazu beigetragen, dass du dich für dein Lernen mehr verantwortlich fühlst? Also, dass du fühlst, dass ich nicht die Verantwortung von jemand anderen sondern...

L: Ja, dass ich für mich lerne, nicht für die anderen. Dass es meine Entscheidung ist, ob ich jetzt viel lerne, oder wenig lerne, wie ich lerne...

I: Und hat das ESP, kann das auf irgendeine Weise dazu beitragen, dass dir diese Eigenverantwortung bewusst wird?

L: Ja, ich denke schon...

I: Klingt zweifelnd, kannst du diese Zweifel ein bisschen ausdrücken? Was würde dich, was würde dich eigentlich daran hindern?

1 L: Naja, ich schaue nicht wirklich oft in das Sprachenportfolio rein und, naja, grade Mal in
2 der Schule, und ...ja, ein bisschen daheim, aber ja, so... eigentlich ist es schon recht
3 interessant was da alles drinnen ist, und so.

4
5 I: Warum hast du mit dem ESP gelernt, deine Fremdsprachenkenntnisse selbst besser
6 einzuschätzen. Also da gibst ja diese ich kann statements, ich kann im wesentlichen..., und so
7 weiter... Ah, oder ich bin im Bereich des Hörens auf dem Niveau A2, also hat das, hat dir das
8 ESP dir dabei geholfen, also deine Fremdsprachenkenntnisse besser einzuschätzen?

9
10 L: Ja, also, es hat mir schon geholfen.

11
12 I: Und kannst du das erklären? Kannst du ein Beispiel geben vielleicht, eines für Englisch,
13 eins für Spanisch, eins für Portugiesisch wenn du möchtest...

14
15 L: Okay. Also, in Englisch. Da habe ich das eben durchgelesen alles, und da habe ich mir halt
16 so gemerkt dass ich das eigentlich eh alles so verstehe, und schon, dass ich mir das noch
17 anschauen sollte auch teilweise. Ja, Spanisch, das weiß ich sowieso dass ich es machen
18 sollte noch mehr, also halt so das Schreiben, beim Reden da tue ich mir viel leichter. Das
19 Schreiben muss ich mir anschauen, halt.

20
21 I: Diese Frage steht jetzt nicht auf dem Plan, aber sind das dann eher die Checklisten, die dir
22 helfen, oder sind das eher solche Aktivitäten wie zum Beispiel diese Videoaufnahme?

23
24 L: Nein, die Checklisten... beides eigentlich.

25
26 I: Gut, also sowohl das Produkt, als auch die Checklisten.

27
28 L: Ja.

29
30 I: Gut. Letzte Frage. In welcher Form stellt für dich das ESP ein lernbegleitendes Instrument
31 dar?

32
33 L: Naja, dass ich nachschauen kann wie weit, also welche Fortschritte ich gemacht habe da
34 beim Lernen halt, ob ich mir da leicht tue oder ich mir das immer wieder durchlese, und
35 schau, ob ich das jetzt schon besser kann oder nicht. Und ob ich es noch weiter lernen, also
36 so intensiv lernen soll oder nicht.

37
38 I: Die Frage ist auch außerhalb des Fragebogens, kannst du dir vorstellen, das ist jetzt das 1.
39 Jahr Sprachenportfolio, dass du das Portfolio bis zur Matura verwenden wirst, dass du die
40 Geduld haben wirst es bis zur Matura zu verwenden?

41
42 L: Ja, ja, also ich glaub schon, dass ich es verwenden würde. Also, ja...

43
44 I: Vielen herzlichen Dank für das Interview.

45
46 L: Bitteschön.

5.3. Qualitative Auswertung

Ankersätze als Bindeglieder zwischen Theorie und Empirie

Kategorie	Ankersatz
1. Förderung von Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein	„Die Schüler wurden zur Reflexion über Mehrsprachigkeit und Sprachlernprozessen angeregt.“
2. Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz	„Die Schüler wurden sich im Speziellen darüber bewusst, welche kommunikativen Fertigkeiten, sie bereits einsetzen können und welche sie noch verbessern müssen“.
3. Selbständige Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen	„Das Portfolio hat den Schülern dabei geholfen, sich darüber im Klaren zu werden, was Lernziele bedeuten, und wie sie Lernziele erreichen können“.
4. Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen	„Die Schüler verstehen nun besser den Zweck von Lernaufgaben als vor der Arbeit mit dem ESP 15+.“
5. Selbstorganisation und Eigenverantwortung	„Im Zuge des Portfolios lernen die Schüler ihren Lernprozess zu organisieren und mehr Eigenverantwortung über ihren Lernprozess zu übernehmen.“
6. Handlungsorientierte und interkulturelle Umsetzung der Fremdsprache	„Durch das ESP gelingt es den Schülern, über ihre eigene und andere Sprachkulturen zu reflektieren und sie sind motiviert die Sprache außerhalb der Schule anzuwenden.“
7. die Selbstevaluation (formative und summative Evaluation)	„Das Portfolio ermöglicht den Schülern ihre bereits bestehenden Sprachkenntnisse, Lernprozesse und –erfolge zu evaluieren.“

Fall A

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
3/39-41	Selbstevaluation indem sie ohne Lehrer lernen nachzuvollziehen, ob sie nun etwas können oder nicht	Lernen ohne Lehrer zu lernen	Selbstevaluation Selbstevaluation ist Lernprozess
3/46-47	Selbstevaluationseinheiten sind Bereiche, in denen die Schüler lernen, sich selbst zu beurteilen	Selbstevaluation lernen	- Selbstevaluation verbessert sich - Sich ohne Lehrer prüfen und evaluieren
4/7-12	Portfolio ist ausformulierter Erwartungshorizont über fünf Jahre um Endziel B1 zu erreichen.	Portfolio gibt Auskunft über Erwartungshorizont von Lernzielen	Lernzweck Schüler lernen durch Checklisten Lernzweck zu begreifen
4/52	Checklisten tragen dazu bei, dass Schüler den Lernzweck verstehen	Checklisten ermöglichen Transparenz des Lernzwecks	
5/7-9	Portfolio ist Schatzkiste mit Anregungen für interkulturelles Lernen	viel Material für interkulturelles Lernen	Interkulturelle und handlungsorientierte Umsetzung der Fremdsprache
5/13-20	Ob Sprachlernbewusstsein gefördert wird kann ich nicht wirklich nachvollziehen. Das müsste ich kontrollieren, aber das Portfolio ist ja ein persönliches Dokument.	Portfolio gehört Lerner und Sprachlernbewusstsein lässt sich nicht kontrollieren (-)	- großes Angebot zur Vermittlung von interkulturellen Inhalten - ESP 15+ keine Motivation für handlungsorientiert er Ansatz weil Lerner zu jung sind (-)
5/29	Portfolio lässt Wünsche für Lernziele offen	Wünsche für Lernziele können definiert werden	
5/43-47	Portfolio motiviert Schüler nicht zum handlungsorientierten Einsatz der Fremdsprache weil sie noch zu jung sind	keine Motivation zur Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes (-)	nicht belegbar, dass interkulturelles Bewusstsein auf ESP 15+ zurückgeht (-)
6/3-6	Das Ausfüllen des Sprachenpasses erfordert das Wissen über Selbstevaluation. Das ist ein Lernprozess.	Selbstevaluation ist ein Lernprozess	
6/11-13	Ich lasse ihnen noch wenig Freiraum für Selbstorganisation	Selbstorganisation funktioniert nicht weil Lehrer genaue Vorgaben macht (-)	
6/17-24	Der Begriff Lernziel ist für Schüler jetzt fassbar und sie können damit besser umgehen als vorher	Der Begriff Lernziel hat sich im Unterricht verankert und wird verstanden	

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
6/28	Die Schüler können sich jetzt besser selbst evaluieren	Selbstevaluation funktioniert	Selbstorganisation und Eigenverantwortung
6/38-39	Es ist ein Prozess Eigenverantwortung auf Lerner zu übertragen	Schüler deren Eigenverantwortung bewusst machen	• Schüler erwerben neue Lernstrategien
7/6-7	Schüler verwenden andere Lernstrategien als vor dem Portfolio	Schüler haben neue Lernstrategien erworben	• Funktioniert nicht weil Lehrer zu genaue Vorgaben macht (-)
7/7-9	Schüler arbeiten selbständiger und wir Lehrer nehmen Begleitfunktion ein, die Lerntipps gibt	Lehrer übernimmt Begleitfunktion und Schüler arbeiten selbständiger	• Eigenverantwortung ist ein Lernprozess • Schüler arbeiten selbständiger
7/24-25	Schwer belegbar, dass das Bewusstsein für Interkulturalität auf Portfolioarbeit zurückgeht	Interkulturelles Bewusstsein lässt sich nicht tatsächlich an Portfolioarbeit messen (-)	Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz
7/31-32	Einige Klassen äußern konkrete Lernziele, die sie erreichen möchten	Selbständige Lernziele setzen	• Reflexion und Überlegungen über Lernprozess
7/39-40	Portfolio regt zur Reflexion über das persönliche Lernen an	Bewusstsein über Eigenverantwortung	Lernziel
8/25-26	Bewusstsein über Fremdsprachenkenntnisse, die nicht in der Schule gelehrt werden	Bewusstsein über persönliche Mehrsprachigkeit	• Lernziel ist jetzt transparenter Begriff
8/27-29	Portfolio hilft sehr stark sich selbst zu evaluieren, in welchem Bereichen man befähigt ist etwas auszudrücken.	Portfolio hilft, die eigenen Sprachkompetenzen selbst zu evaluieren bzw. einzuschätzen	• Lernziele werden auch selbst definiert • Portfolio gibt Auskunft über Erwartungshorizont von Lernzielen • Portfolio lässt Wünsche für Lernziele offen

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
			Mehrsprachigkeit • Bewusstsein über Mehrsprachigkeit • Portfolio gehört Lerner und Sprachlernbewusstsein lässt sich nicht kontrollieren (-)

Fall B

S./ Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
3/25-28	Transparentes Üben der Fertigkeitsbereiche in der Fremdsprache lässt Lernzweck erkennen	Schüler lernen und verstehen welche Sprachkompetenzen sie wie, wann und warum verwenden	Lernzweck • Schüler bringen Fertigkeitsbereiche mit Lernzweck in Verbindung
3/27-28	Bewusstmachen der Fertigkeitsbereiche für handlungsorientierten Ansatz	Thematisieren des handlungsorientierten Ansatzes über die Sprachkompetenz	Interkulturelle und handlungsorientierte Umsetzung der Fremdsprache
3/35-36	Die Deskriptoren machen Lernzweck transparent indem reflektiert wird, wofür man Hören, Sprechen, Schreiben oder Lesen braucht	Transparenter Lernzweck	• Gebrauch der Fremdsprachenkenntnisse außerhalb der Schule durch handlungsorientierten Ansatz
4/2-5	Lernschwächen werden durch das Lesen der Deskriptoren erkannt	Erkennen der eigenen Schwächen	• Interkulturelle Inhalte vermitteln
5/29-31	Ich rege dazu an, eigene Deskriptoren zu erstellen	eigene Deskriptoren konstruieren	• Interkulturelles Verständnis geht nicht nur auf ESP15+ zurück
5/39-40	durch Deskriptoren wird definiert woran man persönlich arbeiten muss, um sich zu verbessern	persönliche Lernschwächen werden erkannt	Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz
5/45	das ESP 15+ trägt auf alle Fälle dazu bei interkulturelle Inhalte zu vermitteln	interkulturelle Inhalte vermitteln	• Hilfestellung zur Verbesserung der persönlichen Sprachkompetenz
6/15-16	Selbstevaluation ist ein Lernprozess, denn Schüler über- und unterschätzen sich	Selbstevaluation ist ein Lernprozess	• Lernschwächen werden benannt
6/26-29	Thema der Mehrsprachigkeit ist schon im Sprachunterricht immer evident, auch ohne Portfolio.	Mehrsprachigkeit und exklusives Thema des ESP 15+ (-)	
6/36-39	Portfolioarbeit fördert Lernerautonomie weil es die Definition von persönlichen Lernzielen unterstützt	Lernerautonomie bedeutet selbständige Definition von Lernzielen zuzulassen	
7/3-5	Portfolio wird im Unterricht wenig verwendet. Ich sage, sie sollen es zuhause in lernbegleitender Form verwendet und wieder nachschauen, wo sie jetzt sind	Portfolio als lernbegleitendes Instrumentarium	

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
8/16-17	Ich stelle mir vor, dass es durch Portfolio leichter fällt Lernziele zu artikulieren	Portfolio erleichtert Definition von Lernzielen	Selbstorganisation und Eigenverantwortung
8/35-36	Seit der Portfolioarbeit wird mehr Eigenverantwortung über den persönlichen Lernprozess übernommen	Bewusstsein von Eigenverantwortung über persönlichen Lernprozess	• Eigene Deskriptoren konstruieren • Eigenverantwortung über persönlichen Lernprozess
9/10-11	Das Portfolio unterstützt die Verbesserung von persönlichen Schwächen	Hilfestellung zur Verbesserung der persönlichen Sprachkompetenz	Selbstevaluation • Selbstevaluation muss gelernt werden
9/33-35	Der moderne Sprachunterricht trägt zum interkulturellen Bewusstsein bei, nicht nur das ESP 15+.	Multikulturelles Verständnis geht nicht nur auf ESP 15+ zurück (-)	Förderung von Mehrsprachigkeitsbewusstsein
9/48-51	Lernziele werden noch von mir als Lehrer festgesetzt, doch zur Umsetzung gebe ich Schülern Spielraum	Lernziele werden vom Lehrer festgesetzt, aber es besteht Spielraum für individuelle Lernwege	• Mehrsprachigkeit kein exklusives Thema des ESP 15+ Lernziele • Lerner autonomes Handeln durch selbständige Festlegung von Lernziel • Portfolio erleichtert Definition von Lernzielen • Lernziele werden vom Lehrer festgesetzt, aber es besteht Spielraum für Lernwege

Fall C

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
3/18/24	SchülerInnen mit Migrationshintergrund können im Sprachenportrait ausfüllen, wo sie herkommen und fühlen sich mehr verstanden, wenn sie einmal von ihrer Heimat erzählen können. Ihre Mehrsprachigkeit wird zum Thema.	Schüler mit Migrationshintergrund können ihre Mehrsprachigkeit zeigen und es mit anderen teilen	Förderung von Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeitsbewusstsein • Positives Bewusstsein über Mehrsprachigkeit
4/33-41	Das Lesen und das Anwenden der Checklisten reicht allein reicht nicht aus. Um zu lernen sich selbst zu evaluieren, müssen mit Deskriptoren Fragen und Antworten formuliert werden, die zur beschriebenen Situation passen.	Selbstevaluation durch Anwendung üben	Selbstevaluation • Selbstevaluation durch Anwendung üben • Selbstevaluation ist ein Lernprozess
5/8	Das Portfolio trägt auf jeden Fall dazu bei, interkulturelle Inhalte zu vermitteln. Das ist, glaube ich, die ganz große Stärke.	Vermittlung von interkulturellen Inhalten	Interkulturelle und handlungsorientierte Umsetzung der Fremdsprache • Vermittlung von Interkulturellen Lernen • Unklar, ob Gelegenheiten zum außerschulischen Gebrauch der Fremdsprache gesucht werden (-) • Handlungsorientierte Ansatz wird gefördert
5/10-11	Auch außerschulisch gelernte oder von der Heimat mitgebrachte Sprachen sind etwas wert und diese Mehrsprachigkeit wird den Schülern bewusst. [...] Dieses Bewusstsein, dass Sprachen sehr vieles sind und dass das nicht nur in der Schule stattfindet.	Positive Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit	Lernzweck • Lernzweck wird transparent durch Arbeiten mit Checklisten
5/21-27	Schüler mit Migrationshintergrund können ihre Mehrsprachigkeit thematisieren und werden von den anderen dadurch anders wahrgenommen.	Positive Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit	
5/37-45	Die Checklisten machen das Üben der Fertigkeitsbereiche transparent und die Schüler erkennen den Lernzweck der Übungen.	Durch das Arbeiten mit den Checklisten wird der Lernzweck erkannt	Schüler gewinnen Einsicht in den Lernzweck
6/3-11	Die Lernziele werden gemeinsam definiert und die Schüler verstehen, dass es mehrere Lernwege gibt um dieses Lernziel zu erreichen.	Den Lernenden wird das Ziel bewusst, und auch die Art wie sie es erreichen können.	

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
6/16-20	Das Portfolio soll dazu beitragen, dass erkannte Lernschwächen unter Eigenverantwortung verbessert werden.	Eigenverantwortliches Verbessern von Lernschwächen	Lernziel • Den Lernenden wird das Ziel bewusst, und auch die Art wie sie es erreichen
6/26	Ich weiß nicht ob sich die Schüler Gelegenheiten suchen um die Sprachkenntnisse außerhalb der Schule anzuwenden, aber das Portfolio ist dazu angelegt.	Unklar, ob Gelegenheiten zum außerschulischen Gebrauch der Fremdsprache gesucht werden	Selbstorganisation und Eigenverantwortung • Eigenverantwortliches Lernen durch Üben von Lernschwächen
6/29-32	Portfolio macht handlungsorientierten Ansatz bewusst indem Schüler bemerken, dass das gelernte Englisch in der Schule etwas mit MTV zu tun hat.	Der handlungsorientierte Ansatz wird gefördert.	Selbstorganisation • Selbstorganisation lässt sich nicht belegen (-)
7/16-19	Von der Intention sollte das ESP 15+ dazu beitragen, dass sich die Schüler selbst organisieren. [...] Ich kann es empirisch schwer belegen, ob das wirklich stimmt.	Unklar ob die Selbstorganisation in der Praxis funktioniert (-)	• Verwendete Lernstrategien unterstützen die Selbstorganisation beim Lernprozess
7/23-27	Wenn verschiedene Dinge gemacht werden verstehen die Schüler nun besser warum wir das jetzt alles tun.	Schüler gewinnen Einsicht in den Lernzweck.	Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz
7/40	Die Schüler können sich zunehmend besser selbst evaluieren. Es ist ein relativ langer Prozess.	Die Selbstevaluation ist ein Lernprozess.	• Es findet eine Reflexion über persönliche Stärken und Schwächen statt.
8/11-15	Wir fragen ab, z.B. wie ist es dir bei diesem Arbeitsauftrag gegangen, oder war das zu leicht und war das zu schwer und wie viel Zeit hast du gebraucht? Und das ist es im Prinzip, diese Reflexion.	Es findet eine Reflexion über persönliche Stärken und Schwächen statt	
9/16-18	Den Schülern ist durch die verschiedenen Lerntipps bewusst, was sie alles tun können und das verbinden sie auch bewusst.	Durch Lerntipps eignen sich Schüler Lernstrategien an, um sich ihren Lernprozess selbst zu organisieren.	

Fall D

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
4/39-44	Die Klasse hatte ein bisschen Erfahrung in Selbstevaluation weil ich kleine vorbereitende Übungen gemacht habe. Das war schon immer mit Zielsetzung für das Portfolio.	Kompetenz der Selbstevaluation wurde durch Übungen vertraut gemacht.	Selbstevaluation • Selbstevaluation muss geübt werden • Deskriptoren stellen Bewertungskriterien für die Selbstevaluation dar • Selbstevaluation muss gelernt werden
5/3-7	Die Deskriptoren tragen dazu bei die Selbstevaluation zu üben. Man diskutiert mit den Schülern die Kann-Beschreibungen und die Bewertungskriterien werden somit transparent.	Deskriptoren sind Bewertungskriterien für die Selbstevaluation	Interkulturelle und handlungsorientierte Umsetzung der Fremdsprache • Ein Teil der Sprachenbiographie vermittelt interkulturelle Inhalte
5/33-34	Ja, dass ESP 15+ trägt im Teil der Sprachenbiografie dazu bei interkulturelle Erfahrungen zu vermitteln.	Ein Teil der Sprachenbiographie vermittelt Lernern interkulturelle Inhalte	• Das ESP 15+ stärkt Selbstbewusstsein und motiviert zum außerschulischen Gebrauch der Fremdsprache
5/42-44	Die Schüler lernen es sich selbst zu evaluieren. Es gibt immer die, die das unterschätzen, die das überschätzen, [...] das braucht eine Weile.	Selbstevaluation muss gelernt werden	Förderung von Mehrsprachigkeitsbewusstsein • Mehrsprachigkeit ist generell ein großes Thema in den meisten Klassen (-)
5/47-50	Die Schüler sind sich auch ohne ESP 15+ ihrer Stärken und Schwächen bewusst, aber sie können es halt besser benennen. Sie sagen nicht, ich bin schwach im Lesen, sondern sie können sagen, das und das beim Lesen ist schwierig.	Das ESP verhilft dazu, dass Lernschwächen besser definiert werden können	
6/2-4	Die Mehrsprachigkeit ist aufgrund der Schulsituation ein Thema.	Mehrsprachigkeit ist generell ein großes Thema in den meisten Klassen (-)	
6/18-22	Das Portfolio unterstützt das autonome Lernen, aber ich muss den Unterricht so gestalten, dass die Lerner autonom Entscheidungen treffen können, [...] im Bereich bei den Lernzielen.	Autonomes Lernen funktioniert mit dem Portfolio wenn der Lehrer Raum lässt, um Lernziele auch selbständig zu setzen.	

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
7/12-16	Es motiviert zum außerschulischen Gebrauch der Fremdsprache, es stärkt das Selbstvertrauen, dass die Lerner nicht perfekt sein müssen, sondern sie sich trauen, das anderswo zu verwenden.	Das ESP 15+ stärkt Selbstbewusstsein und motiviert zum außerschulischen Gebrauch der Fremdsprache	Lernziele • Lehrer muss Raum lassen damit Lerner sich Lernziele autonom setzen können • Schüler setzen sich durch Transparenz besser Lernziele als früher • Es ist unrealistisch, dass sich Lerner selbst große Lernziele setzen. (-)
7/34-35	Manche Schüler können ihren Lernprozess nun besser selbst organisieren und arbeiten an ihren Schwächen indem sie zusätzliche Übungen machen.	Manche Schüler übernehmen Eigenverantwortung indem sie an ihren Schwächen selbst arbeiten	
7/42-43	Lernziele werden besser gesetzt als früher, weil die Lernschritte transparenter und konkreter sind. Es wird gesagt, wo man hinkommen möchte.	Schüler setzen sich durch Transparenz besser Lernziele	Selbstorganisation und Eigenverantwortung • Manche Schüler übernehmen Eigenverantwortung indem sie an ihren Schwächen selbst arbeiten • Die Verantwortung am Lernerfolg hat sich zu den Lernern verschoben.
8/3-10	Durch diese Transparentmachung, wer hat welchen Anteil an meinem Lernfortschritt, da sind ihnen die Augen sich er mehr geöffnet, dass sie das nicht auf mich konzentrieren, sondern dass sie viel mehr Eigenverantwortung übernehmen.	Die Verantwortung am Lernerfolg hat sich zu den Lernern verschoben.	Reflexion über die persönliche kommunikative Fremdsprachenkompetenz • Die Lerner schätzen ihre Fremdsprachenkompetenz ein und sie wissen über Schwächen Bescheid.
8/44-48	Ich glaube, sie erkennen die positive Einschätzung von Mehrsprachigkeit in Europa. Also, gegenüber vor meinen SchülerInnen vor 10 oder 20 Jahren glaube ich sicher.	Schüler haben mehr Bewusstsein für Mehrsprachigkeit als früher	
9/5-10	Sich Lernziele selbst zu setzen geht nur im kleinen Rahmen, die großen Jahreslernziele gebe ich vor. Dass Lerner selbständig sagen, ich will dieses Jahr das lernen, das finde ich zu groß und zu unrealistisch.	Es ist unrealistisch, dass sich Schüler große Lernziele setzen.	
9/51-10/4	Wenn wir über die Fremdsprachenkompetenz Bilanz ziehen, habe ich sie erzogen zu sagen, ich schätze mich jetzt im Gesamten so ein, ich möchte dort hin und weiß, dafür muss ich in dem und dem Bereich etwas tun.	Die Lerner schätzen ihre Fremdsprachenkompetenz ein und sie wissen über Schwächen Bescheid.	

Fall E

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
5/31-39	Die Schüler hatten im Prinzip im Vorhinein kaum Erfahrungen mit der Selbstevaluation, mit den Checklisten. Sie muss unbedingt mit den Schülern besprochen werden, denn sie wissen nicht, was die Beschreibungen der Checklisten bedeuten. Sie schätzen sich zum Teil falsch ein. [...] Und da habe ich halt dann mit konkreten Beispielen gearbeitet, also, weiß ich, wenn es da zum Beispiel stand, ich verstehe Radiosendungen, dann habe ich ihnen auch ein Beispiel vorgespielt	Selbstevaluation muss mit den Lernern anhand von konkreten Beispielen geübt werden	Selbstevaluation: • Anhand von konkreten Beispielen üben • Die Selbstevaluation muss geübt werden • Checklisten tragen dazu bei, die Selbstevaluation zu üben • Checklisten fördern die Transparenz der Selbstbeurteilung Förderung von Sprachlernbewusstheit:
6/13-16	was diese interkulturelle Arbeit betrifft, so wird durch die Arbeit mit dem Portfolio das Bewusstsein für die eigene Muttersprache gestärkt	Portfolio stärkt Bewusstsein für die eigene Muttersprache	• Portfolio stärkt Bewusstsein für die eigene Muttersprache
6/21-25	Bei Schülern, die eher keine gute Beziehung zu ihrer Muttersprache haben, weil sie als Ausländer bezeichnet werden, hat die Arbeit an der eigenen Sprache dazu geführt, dass sie nach der Schule daheim mit ihren Eltern darüber gesprochen haben und sie waren dann stolz, dass sie eine andere Kultur und Sprache vorstellen konnten in der Klasse.	Arbeit an der Sprache durch das Portfolio weckt Bewusstsein über die eigene Kultur und Stolz	Selbstorganisation: • Lerner erkennen durch die Arbeit am Portfolio, dass sie einen Zeitplan brauchen • Lerner erwerben Selbstkompetenz und Selbstorganisation • Schüler können ihren Lernprozess nur schwer planen (-)
8/28-30	Das Portfolio unterstützt den handlungsorientierten Ansatz, denn wenn man mit ihm arbeitet, dann sind die Schüler auch bereit, außerhalb des Unterrichts sich mit der Sprache zu beschäftigen. Weil, dann ist es nicht mehr nur auf Schule und Lernen und Schularbeiten und Noten bezogen, sondern sie erkennen es für sich selbst.	Das Portfolio trägt zum handlungsorientierten Ansatz bei, denn es regt zur Beschäftigung mit der Sprache auch außerhalb des Unterrichts an	

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
9/26-27	Sie erkennen den Lernzweck, und ob sie dann da einmal eine Zwei haben oder eine Drei oder auch ein Sehr Gut, sie wissen, sie profitieren für sich selbst.	die Lerner begreifen dass es um Sprachkompetenz und nicht um Noten geht	Zweck der Lernaufgabe bzw. des Lernziels erkennen: • Unterteilung der Kompetenzen in kleinere Bereiche, hilft den Lernern bei ihrer Entwicklung • die Lerner begreifen dass es um Sprachkompetenz und nicht um Noten geht
10/24-27	das Thema der Interkulturalität ist bei Sprachenlernen immer extremst wichtig. Und die Schüler erkennen auch durch die Arbeit mit dem Portfolio die Unterschiede zwischen den Kulturen in der Gestik, in der Mimik, in der Ausdrucksweise, in der Werbung auch und in vielen Bereichen.	Portfolio fördert Interkulturalität	Interkulturelle und handlungsorientierte Umsetzung der Fremdsprache: • Arbeit an der Sprache durch das Portfolio weckt Bewusstsein über die eigene Kultur und Stolz • Portfolio fördert Interkulturalität • Beschäftigung mit der Sprache auch außerhalb des Unterrichts
10/43-46	Natürlich, mit den Checklisten hat man Unterlagen, um den Sprachlernprozess noch transparenter zu machen und sie dienen den Schülern, um sie leichter zur Selbstevaluation zu führen	Checklisten fördern die Transparenz und erleichtern die Selbstevaluation	
11/23-25	Sie können den Lernprozess schwer planen. Ich gebe bei der Arbeit mit dem Dossier immer drei Termine vor, also ich versuche ihnen das Zeitmanagement zu erleichtern und es ihnen auf jeden Fall auch zu lernen und ich gebe immer Hinweise.	Schüler können ihren Lernprozess nur schwer planen (-)	
12/13-15	Und manche versuchen sich eben einen Zeitplan aufzustellen, weil sie durch die Arbeit mit dem Portfolio erkennen, dass sie es machen müssen.	Lerner erkennen durch die Arbeit am Portfolio, dass sie einen Zeitplan brauchen	
12/ 42-44	Also insofern ist die Arbeit mit dem Portfolio auch wichtig, weil, die Checklisten sind so detailliert aufgeschlüsselt, dass es den Schülern leichter fällt, kleine Lernziele sich setzen zu können.	Mithilfe der Checklisten können sich die Lerner kleine Lernziele setzen	

S./Z.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
14/36-42	Und sie wissen, dass sie das nur durch das Hören trainieren können und dass ich nicht alles in der Schule machen kann, sondern dass sie fallweise auch fern sehen zuhause sollten, Radio hören, vielleicht auch Zeitschriften lesen oder wenn sie in der Straßenbahn fahren, aufpassen, aktiv zuhören, zu schauen, wo spricht jemand. Oder wenn Italiener in der Stadt sind, vielleicht auf sie zugehen, sie anschauen. Dann werden die Italiener vielleicht nach dem Weg fragen und dann können sie schon einmal trainieren.	Lerner wissen, dass sie ihre Sprachkompetenzen auch außerhalb der Schüler anwenden sollen	Selbstorganisation und Eigenverantwortung • Lerner erkennen durch die Arbeit am Portfolio, dass sie einen Zeitplan brauchen • Lerner erwerben Selbstkompetenz und Selbstorganisation • Schüler können ihren Lernprozess nur schwer planen (-)
16/10	Zeitmanagement und Selbstkompetenz	Lerner erwerben Selbstkompetenz und Selbstorganisation	Selbständige Formulierung von Lerninhalten und Zielen: • Lerner begreifen, dass es um Sprachkompetenz, nicht um Noten geht • Mithilfe der Checklisten können sich die Lerner kleine Lernziele setzen