

**Mario Rieder**  
**Zugänge zum Europäischen Sprachenportfolio**  
**Individuelles Lernen im standardisierten Rahmen**

*(Impulsreferat auf der Tagung „Sprachen – eine Kernkompetenz von morgen, Wien, 21.9.2005)*

Der folgende Beitrag versucht, die Anwendung des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (GERS) und des „Europäischen Sprachenportfolios“ (ESP) im Sprachenlernen aus dem Blickwinkel der Lernenden zu betrachten. Dies geschieht vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung, die sich aber m.E. in weiten Teilen auf alle Ebenen des Bildungssystems übertragen lassen.

**1. „Die Herausforderung der Heterogenität“**

Die zentrale aktuelle Herausforderung des Sprachunterrichts ist jene, die ich mit einer Formulierung Hans-Jürgen Krumms sehr treffend als „Herausforderung der Heterogenität“ charakterisiert sehe:

„ Wenn sich die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung allgemein wie der Sprachlernforschung speziell aus den letzten Jahren überhaupt auf einen Nenner bringen lassen, so ist es meines Erachtens am ehesten die Erkenntnis, dass Lernen ein außerordentlich individueller Vorgang ist, dass Lerngruppen durch eine zunehmende Heterogenität gekennzeichnet sind und dass Lernprozesse dann besonders gut funktionieren, wenn nicht nur auf individuelle Lernvoraussetzungen und -dispositionen, sondern auch auf individuelle Zielsetzungen Rücksicht genommen wird.“ (Krumm 2005, S.2)

Lernende haben individuelle Voraussetzungen, Zugänge, Strategien und Ziele – und Aufgabe des Sprachunterrichts ist es, dieser Vielfalt adäquat zu begegnen.

Die Vorstellung von Lernenden in einem Kurs oder in einer Schulklasse als einer geschlossenen Gruppe, die sich gemeinsam im synchronen Gleichschritt durch die Landschaft des Sprachenlernens vorwärts bewegt, ist eine realitätsferne Illusion. Vielmehr ist es so, dass die einzelnen Lernenden von unterschiedlichen Startpunkten aufbrechen, sich auf unterschiedlichen Wegen und Pfaden bewegen und manchmal auch seitwärts und oder wieder ein paar Schritte zurück - das was Oskar Negt so treffend als die „Um- und Abwege“ in der Bildung beschreibt (Negt 2001, S.358). Sie bewegen sich auch mit unterschiedlichem Tempo, manche wollen eher schlendern, um in Ruhe das Umfeld wahrzunehmen, andere wollen rascher vorankommen und legen ganz gerne immer wieder einen Zwischensprint ein. Und auch nicht alle haben dieselbe Hütte oder Raststation als Ziel ins Auge gefasst. Sie werden sich aber auch immer wieder treffen, gemeinsame Teile des Weges zurücklegen, sich oft auf derselben Lichtung aufhalten. Und sie bewegen sich alle in derselben Landschaft.

Oder – wie es der „Europäische Referenzrahmen“ formuliert:

„Lernfortschritt ist nicht nur einfach das Vorankommen auf einer vertikalen Skala. Es gibt keinen zwingenden logischen Grund dafür, dass Lernende sämtliche niedrigeren Stufen einer Teilskala durchlaufen müssen. Sie können auch 'zur Seite hin' Lernfortschritte machen (wenn sie in einer benachbarten Kategorie arbeiten), indem sie ihre Sprachkompetenz verbreitern, statt immer nur in

der gleichen Kategorie voranzukommen. Umgekehrt zeigt der Ausdruck 'seine Kenntnisse vertiefen' an, dass man durchaus das Bedürfnis verspüren kann, an irgendeiner Stelle den Zugewinn im pragmatischen Bereich auf ein solides Fundament zu stellen, indem man einen Blick auf 'die Grundlagen' wirft (d.h. Fertigkeiten auf niedrigerem Niveau erwirbt), die man sich in einem Bereich erschlossen hat, in den man von der Seite her vorgedrungen ist.

Man sollte sich schließlich auch davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Messskala - wie z. B. einen Zollstock - zu interpretieren. Keine bekannte Sprachkompetenzskala und kein System von Niveaustufen kann solche Linearität für sich in Anspruch nehmen. “ (Europarat 2001, S.28f.)

Diese Individualität des Lernens ist in einem Verständnis von Autonomie der Lernenden sehr gut aufgehoben, wie es etwa Phil Benson beschreibt : „autonomy as the capacity to take control of one’s own learning.“ (Benson 2001, S.47). Also Autonomie als Fähigkeit (und Möglichkeit), über Inhalte, Wege und Ziele des eigenen Lernens möglichst selbst(verantwortlich) zu bestimmen – was auch veränderte Anforderungen an das Unterrichten und das Bildungssystem als Ganzes stellt:

„Mit dem Begriff des autonomen Lernens bezeichnen wir eine Lernkultur, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive und die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortlicheres Lernen im Zentrum stehen, sozusagen die kopernikanische Wende vom Belehren zum Entwickeln der eigenen Lernfähigkeit. Die Stärkung dieser Lernfähigkeit setzt die Bereitschaft des Bildungssystems voraus, eine stärkere Eigenverantwortung der Lernenden zuzulassen, d.h. differenzierte Lernziele und Lernwege zu ermöglichen.“ (Krumm 2005, S.2f.)

## **2. Individuelle Schwerpunkte (ESP) im standardisierten Rahmen (GERS)**

Welche Funktion in der Förderung dieser Autonomie können nun der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ und das „Europäische Sprachenportfolio“ übernehmen? Ist der GERS ein offener Rahmen oder eine normative Vorgabe, die die Wege des Sprachenlernens regelt?

Es ist empfehlenswert, den Referenzrahmen selbst dazu zu befragen (und es ist grundsätzlich empfehlenswert, ihn auch wirklich einmal selbst zu lesen und nicht nur mehrfach gefiltert und simplifiziert aus anderen Quellen zu rezipieren): Denn dann wird deutlich, dass er sich selbst keinesfalls als normativ sieht, sondern immer wieder sich auch relativiert und zurücknimmt. Denn neben dem wichtigen Anspruch „umfassend, transparent und kohärent zu sein“, findet sich gleichberechtigt der Anspruch „auch offen, dynamisch und undogmatisch“ zu sein. (Europarat 2001, S.29)

Und er überträgt die Verantwortung der konkreten Umsetzung eindeutig den Lehrenden und Lernenden: „Man muss es den Lehrenden und den Lernenden selbst überlassen, die vielen Teile wieder in ein sich abgerundet entwickelndes Ganzes zu integrieren.“ (Europarat 2001, S.14)

Diese Ermutigung zur Offenheit ist wichtig: Denn normative, vereinheitlichte Vorgaben für das Lernen schließen potentiell jene aus, die andere Zugänge, Wege und Zielsetzungen im (Sprachen)Lernen benötigen – und das sind nach unseren Erfahrungen oft jene, die üblicherweise als „bildungsfern“ bezeichnet werden. Wenn der Anspruch besteht, Sprachenlernen möglichst allen zugänglich zumachen, wenn Sprachenlernen wirklich ein lebensbegleitender Prozess für alle werden soll, dann müssen auch vielfältige Zugänge offen gehalten werden und unterschiedliche Wege zugelassen werden. Und es muss auch das Faktum akzeptiert werden, dass die Ergebnisse dieser Prozesse individuell sehr unterschiedlich ausfallen werden. So macht auch der Referenzrahmen darauf aufmerksam, dass „am Ende des schulischen Bildungsgangs unterschiedliche Lernerprofile stehen

können, die von den einzelnen Personen abhängen und von den Wegen, die diese zurückgelegt haben.“ (Europarat 2001, S.168)

Portfolios (und ich spreche hier absichtlich im Plural, weil mir auch hier die Vielfalt anstatt einer uniformen Einheitlichkeit ein wichtiges Anliegen ist) können dieses Anliegen unterstützen, individuelles Lernen trotz der erforderlichen Standardisierung und Vergleichbarkeit zu fördern: Sie können ein wichtiges Hilfsmittel darstellen, individuelle Schwerpunktsetzungen vor dem einheitlichen Hintergrund des GERS zu ermöglichen und zu fördern, Lernwege und Lernziele zu differenzieren.

Auf diese wichtige Funktion des Sprachenportfolios wird im Referenzrahmen immer wieder hingewiesen:

„Besonders das Europäische Sprachenportfolio (ESP) bietet eine Form an, in der höchst unterschiedliche Arten des Sprachenlernens und der interkulturellen Erfahrungen dokumentiert und formell anerkannt werden können. Zu diesem Zweck bietet der Referenzrahmen nicht nur Skalen für die allgemeine Beherrschung einer bestimmten Sprache an, sondern auch eine Aufteilung in spezifische Kategorien der Sprachverwendung und der Sprachkompetenz, was es Praktikern erleichtert, Lernziele zu spezifizieren und Lernerfolge in den unterschiedlichsten Bereichen zu beschreiben, und zwar in Übereinstimmung mit den wechselnden Bedürfnissen, den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und den Lernbedingungen der Lernenden.“ (Europarat 2001, S.17)

### **3. Anforderungen an Portfolios als individuelle Lernwerkzeuge**

Welche Anforderungen müssen Portfolios nun aber erfüllen, um dieser Aufgabe auch wirklich erfolgreich nachkommen zu können?

Unsere Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung zeigen, dass die klassischen Modelle des Europäischen Sprachenportfolios sowohl durch ihre Gestaltung als durch die Art ihrer Implementierung neue Barrieren aufbauen können. Denn die vorherrschenden Modelle des ESP orientieren sich stark an akademisch gebildeten, „bildungsbürgerlichen“ Lernenden.

Das zeigt sich etwa auf der Ebene der „Can-Do-Statements“: „Den sozialen, politischen oder geschichtlichen Hintergrund eines literarischen Werkes erkennen“, „in Diskussionen Gedanken und Meinungen präzise und klar formuliert ausdrücken“ oder „ein klar gegliedertes Referat halten“ zu können ist nicht unbedingt eine Frage der fremdsprachlichen Kompetenz (alle drei Beschreibungen beziehen sich auf das Niveau C1). Auch viele MuttersprachlerInnen ohne adäquaten Bildungshintergrund würden bei diesen Anforderungen scheitern, weil sie nicht über die dafür erforderlichen Voraussetzungen (z.B. literaturwissenschaftliches Wissen, rhetorische und argumentative Fertigkeiten) verfügen.

Die fehlende Berücksichtigung von unterschiedlichen Lebensrealitäten stellt – in Kombination mit einem hohen Anteil an eher abstrakten und komplexen schriftlichen „Formularen“ – für viele LernerInnen eine nicht zu unterschätzende Hürde dar und erfordert zumindest eine kompetente Beratung und Begleitung in der Anwendung des Portfolios.

Aus dem Gesagten folgt auch, dass das Instrument des ESP in den vorliegenden Modellen besonders hohe, kaum überwindbare Hürden für funktionale AnalphabetInnen aufbaut – und das ist ein nicht zu unterschätzender Teil der Bevölkerung und damit auch der potentiellen Sprachenlernenden: „Vor der EU-Erweiterung ging das Europäische Parlament von 10-20% der Gesamtbevölkerung aus, dies ist gleichbedeutend mit etwa 37-74 Millionen Menschen. In den 25 Mitgliedsstaaten der EU mit 450 Millionen Einwohnern schätzen ExpertInnen sogar eine Rate bis zu 30%. [...] In Österreich gelten seit

Jahren offiziell 300.000 Menschen als funktionale AnalphabetInnen, ExpertInnen gehen jedoch von einer rund doppelt so hohen Zahl aus.“ (Österreichische UNESCO-Kommission 2005)

*Wie kann diesem Problem begegnet werden, wie kann das Portfolio als Lerninstrument zugänglich(er) gemacht werden - auch für „bildungsferne“ Gruppen?*

a. Einerseits durch die Adaptierung und Weiterentwicklung von Form und Inhalt von Sprachenportfolios (weniger Abstraktheit und Schriftlichkeit, Berücksichtigung der Anforderungen und Lebensrealitäten unterschiedlicher Zielgruppen, mehr Offenheit und Flexibilität).

Dabei ist es ratsam, ein wenig über den Zaun des ESP zu blicken und aus anderen, verwandten Portfolio-Modellen zu lernen. Zum Beispiel vom „Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge“, das vom Integrationshaus Wien im Rahmen eines EQUAL-Projekts entwickelt und erprobt wurde. Dieses inzwischen viel beachtete Portfolio zeichnet sich u.a. durch „die Orientierung an der Zielgruppe der MigrantInnen und Flüchtlinge und durch die gleichrangige Stellung von beruflichen Qualifikationen, Sprachkompetenz und interkulturellen Aspekten“ aus. (Verein Projekt Integrationshaus 2005, S.6)

b. Andererseits durch einen kreativ(er)en Umgang mit bestehenden Modellen des ESP:

Oft fühlen sich Lernende regelrecht „erschlagen“, wenn sie mit einem Portfolio als einem dicken Hochglanzordner voller Formulare, Listen, Pässen und Anweisungen konfrontiert werden. Das Portfolio kann dann manchmal eher als bürokratische Belastung denn als persönliches Lerninstrument empfunden werden.

Nach unseren Erfahrungen empfiehlt es sich, das Portfolio im Sinne eines Reservoirs an Lerntools eher wie einen Steinbruch zu behandeln und sich darin recht frei und kreativ zu bedienen. D.h., zunächst relativ frei nur einzelner Elemente aus Portfolios (und hier v.a. aus dem Bereich der Sprachbiografien, wie z.B. Reflexionsbögen, Checklisten) als isolierte Lerninstrumente zu nutzen, ohne sofort den gesamten „Überbau“ des Portfolios mitzutransportieren. Und damit die Lernenden mit verschiedenen Arbeitsformen aus den Portfolios vertraut zu machen und so eine schrittweise Annäherung zu ermöglichen.

Oft ist es zudem erforderlich, Elemente aus den Portfolios nochmals „herunterzubrechen“, zu didaktisieren, um sie verdaulicher zu machen. (Ob das allerdings diesen Elementen ein Qualitätszeugnis ausstellt, ist zumindest eine berechtigte Frage.)

#### **4. Spezielle Anforderungen für den Einsatz des Portfolios in der Bildungsarbeit mit MigrantInnen**

Als letzten Punkt möchte ich auf ein paar offene Fragen hinweisen, die sich im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit und dem Zweitspracherwerb von MigrantInnen bzw. Kindern aus MigrantInnenfamilien ergeben. Diese Fragen spiegeln einige der vorher diskutierten Probleme vor dem Hintergrund der speziellen Anforderungen in der Bildungsarbeit mit dieser Zielgruppe.

*1.Frage:*

*Wie kann die (mündliche) Mehrsprachigkeit von MigrantInnen dokumentiert werden?*

MigrantInnen bringen oft eine wertvolle Mehrsprachigkeit mit – in vielen Fällen beherrschen sie mehrere Sprachen auf ziemlich hohem Niveau, aber „nur“ mündlich. Dieses „nur“ gilt es aber zu

relativieren: Oft gibt es für diese Sprachen keine oder nur eine geringe schriftliche Tradition, und oft hat in der alltäglichen Verwendung dieser Sprachen die Schriftlichkeit nur eine untergeordnete Bedeutung. Es müssen daher in Sprachenportfolios Wege gefunden werden, die jeweilige sprachliche Kompetenz zur Relevanz der einzelnen Fertigkeiten im Gebrauch der Sprachen in Bezug setzen zu können.

Zudem stellt sich die Frage, inwieweit Deskriptoren des *Europäischen* Referenzrahmens und des *Europäischen* Sprachenportfolios auch problemlos auf außereuropäische Sprachen und Kulturen angewendet werden können.

*2.Frage:*

*Wie kann aus einem Europäischen Fremdsprachenportfolio ein migrantInnenspezifisches Zweitsprachenportfolio werden?*

Der GERS und das ESP orientieren sich in ihren Beschreibungen sich eindeutig am Fremdsprachenlernen und nicht am Zweitspracherwerb. Sowohl der GERS als auch das ESP müssten für den Bereich des Zweitspracherwerbs bei MigrantInnen adaptiert werden.

Dabei müsste auch die stark eurozentristische Perspektive des ESP durch die sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Erfahrungen und Bedürfnisse von MigrantInnen und Flüchtlingen erweitert werden.

(An dieser Stelle sei nochmals auf das oben erwähnte „Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge“ als einen sehr erfolgversprechenden Ansatz in dieser Richtung verwiesen)

*3.Frage:*

*Wie können Alphabetisierungsprozesse parallel zum Spracherwerbsprozess dokumentiert und sichtbar gemacht werden?*

Für den Bereich der Alphabetisierungsarbeit mit MigrantInnen müssten Portfoliomodelle entwickelt werden, um den Alphabetisierungsprozess parallel zum Spracherwerbsprozess dokumentieren und steuern zu können.

Aus all den hier genannten Anforderungen lassen sich aus meiner Sicht sehr klare Arbeitsaufträge für eine dringend notwendige Entwicklungsarbeit ableiten, die auch versuchen sollte, bereits bestehende Ansätze und Erfahrungen auf nationaler wie internationaler Ebene miteinander zu verknüpfen.

---

#### **Literatur:**

Benson, Phil: Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow 2001.

Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München 2001.

Krumm, Hans-Jürgen: Lebenslanges Sprachenlernen – nicht nur eine Frage von Aktionen, sondern auch eine Frage der Ziele und Profile.

[http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12134/forum3\\_krumm.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12134/forum3_krumm.pdf), 19.9.2005, 14:00

Negt, Oskar: Arbeit und menschliche Würde. Göttingen 2001.

Österreichische UNESCO-Kommission: Weltdekade der Alphabetisierung 2003-2012.

<http://www.unesco.at/user/programme/bildung/alphabetisierung.htm>, 23.9.2005, 9:30

Verein Projekt Integrationshaus (Hg.): Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien 2005.

