

BOULDER (UNIVERSITY OF COLORADO), USA

BERIT JANY

Interimssprache und das Bewusstmachen von Sprachfähigkeit: Eine Studie zu elektronischen Fremdsprachenportfolios in DaF-Anfängerkursen

Lernende begeben sich auf die lange, anstrengende und doch auch horizonterweiternde Reise des Fremdsprachenerwerbs aus unterschiedlichen Gründen. Einige Lerner und Lernerinnen interessieren sich für Deutsch als Fremdsprache (DaF) aufgrund von persönlichen Beziehungen oder Reiseabsichten, andere benötigen Deutschkenntnisse für den Beruf und wieder andere belegen Deutschkurse als Teil ihrer allgemeinen Ausbildung an Universitäten und Hochschulen im Ausland. Anders als beim Fremdsprachenerlernen im Kindesalter, bei dem der Zweitspracherwerb parallel zum Erstspracherwerb abläuft, besitzen erwachsene DeutschlernerInnen eine bereits vollständig ausgeprägte Erstsprache (L1, Muttersprache), die nicht selten einen wesentlichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb nimmt. Neben dem linguistischen und kulturellen Transfer sorgt die Muttersprache auch für Zielsetzungen und Einstellungen der Lernenden, die den Deutschspracherwerb sowohl erleichtern als auch einschränken können.

Ausgehend von den Grenzen, die Deutschlernende sich selbst setzen, indem sie eine einseitige und bisweilen demotivierende Perspektive einnehmen, in der sie oft auf die Dinge bedacht sind, die sie als Sprachlernende in der deutschen Sprache noch nicht fähig sind auszudrücken, befasst sich der vorliegende Artikel mit der Absicht, bei den Lernenden einen Perspektivenwechsel einzuleiten. Gerade in der Erwachsenenbildung stoßen Lernende im DaF-Unterricht schnell auf Grenzen ihrer Ausdrucksfähigkeit. Durch die komplett ausgereifte Erstsprache sorgen das stark eingeschränkte lexikalische Repertoire und der Mangel an komplexen Sprachstrukturen in DaF-Anfängerkursen für Ungeduld und Frustration. Die Grenzen der Interimssprache, d.h. der Mangel an kommunikativer Fähigkeit und pragmatischem Transfer im Übergang von Anfänger- zu muttersprachnaher Kompetenz spielt eine entscheidende Rolle in Bezug auf Lernvergnügen, Motivation und Erfolg beim Deutschspracherwerb. Ausgehend vom Konzept der Interimssprache und der Wechselbeziehung vom Bewusstmachen von Sprachfähigkeit und Sprachfreude wird in diesem Beitrag das elektronische Fremdsprachenportfolio als Möglichkeit dieses Bewusstmachens bzw. des Reflektierens über

eigenen Spracherwerb eingeführt und ein konkretes Beispiel der Umsetzung eines solchen Portfolioprojektes, angepasst an der Situation und den Bedürfnissen von erwachsenen Lernenden in Anfängerkursen, vorgestellt.

1. Interimssprache

Interimssprache, wie Horst Raabe bereits 1974 definierte (basierend auf Harry Selinkers Studien), sind transitionale Sprecherzustände von Sprechern, die die Schwelle der linguistischen Maturation in L1 überschritten haben (vgl. 1974:14). Ohne die Diskussion über den Ursprung der Interimssprache weiterzuführen, ob nach P.S. Corders Ausführungen mit der „Universal Grammar“ („Universalgrammatik“) in Verbindung gebracht oder ob abhängig von latent psychologischen Strukturen, wie Selinker 1972 in seinem bekannten Aufsatz zur „Interlanguagehypothesis“ argumentierte, ist der Begriff der Interimssprache jedoch für den vorliegenden Beitrag enger zu fassen, enger als der „Interlanguage“-Begriff, der einen komplexen Ansatz verfolgt in Bezug auf den allgemeinen Zweitspracherwerb. Der deutsche Interimssprachbegriff hingegen soll sich ausdrücklich auf den unterrichtsgesteuerten Lernkontext bzw. auf das unterrichtlich gesteuerte Fremdsprachenlernen beziehen. Die Lernenden einer Fremdsprache, die den grundsprachlichen Reifeprozess abgeschlossen haben, bilden im Laufe ihrer unterrichtsgesteuerten Lernprozesse ein spezifisches Sprachsystem heraus, die Interimssprache, die sich durch eine Dynamik auszeichnet, da sich die Sprache qualitativ durch zunehmende Komplexierung ändert.

Die Entwicklung der Interimssprache ist ein kreativer kognitiver Prozess, der wiederum eine Debatte in der Sprachwissenschaft und Fremdsprachenpädagogik initiiert, ob sich Interimssprache ausschließlich auf das unbewusste Wissenssystem des Sprachenlernens bezieht, wie z.B. Stephen Krashen oder Bill Van Patten argumentieren, oder ob Interimssprache auch explizites Wissen einschließt. Unabhängig vom gegenwärtigen Diskurs zum expliziten und impliziten Wissenserwerb ist zu vermerken, dass die Entwicklung der Interimssprache ein Prozess ist, den die Lernenden typischerweise – wenn auch nicht zwangsläufig in jeder einzelnen Lernphase – bewusst strukturierend vollziehen. Obwohl der Fremdsprachenunterricht den Lernkontext bildet, in dem die Entwicklung der Interimssprache abläuft, soll kurz erwähnt werden, dass neben dem DaF Lernen im Unterricht auch außerunterrichtlicher Deutschspracherwerb stattfinden kann, gerade im DaZ-Kontext immigrierter oder flüchtender Personen nach deutschsprachigen Gebieten, in denen die Lernenden mit der Zielsprache durch das normale Alltagsleben, Behördengängen, Medienkonsum, etc. in Berührung kommen. In einigen DaF-Kontexten jedoch, wie z.B. die universitäre Umgebung der Gruppe Deutschlernende in den USA, die in der folgenden Studie vorgestellt wird, ist der außerunterrichtliche Kontakt sehr gering, abgesehen von eventuellen SprecherInnen deutscher Herkunft im Freundes- oder Familienumfeld oder gelegentlichen extracurricularen Veranstaltungen,

die jedoch im lebhaften Campusalltag und dem übersättigenden Freizeitangebot der Universität untergehen.

2. Motivation und Lernvergnügen

Die Wahl der Fremdsprache, die alle Studierenden als Pflichtfach für mindestens 3 Semester im amerikanischen Grundstudium (B.A.) belegen müssen, wird weniger determiniert von außerunterrichtlichen Angeboten als durch ein allgemeines Interesse an der deutschen Sprache und Kultur aufgrund von Fächerkombinationen im Bereich Internationale Beziehungen, Wirtschaft oder auch Ingenieurwesen und die damit verbundenen Möglichkeiten von Praktika, Stipendien und Arbeitsanstellungen in deutschsprachigen Ländern sowie der Hoffnung, dass das Erlernen der deutschen Sprache durch ihre Verwandtschaft mit dem Englischen sich als ein zu bewältigendes Vorhaben herausstellt. Nach den von Nicholls aufgestellten Motivationsorientierungen leitet sich letzterer Grund aus der Kategorie „work avoidance“ (Vermeidung von hohem Arbeitsaufwand) ab, wohingegen die erstgenannten Gründe sich mit dem „instrumental“ (zweckrationalem) Motiv erklären lassen (vgl. 1992:271f.), also der extrinsischen Motivation und dem funktionalen Beweggrund für Fremdsprachenlernen, das, wie Gardner/Lambert 1972 bereits in ihren Motivationsstudien herausgefunden haben, nur wenig zum Lernerfolg beiträgt, im Vergleich z.B. zu integrativen Gründen innerhalb des Motivationspektrums. In weiteren Studien, z.B. von Dornyei (1994) oder auch Oxford/Shearin (1994) wurde darüber hinaus erörtert, dass neben Motivation auch Einstellung bzw. Haltung einen wesentlichen Einfluss auf ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen ausüben.

Neben der Initialmotivation und auch der Absicht, Deutsch zu lernen, verfallen einige der amerikanischen Studierenden im Fach Deutsch jedoch nach nur einem Semester einer Unzufriedenheit, die stark mit dem von Clément (vgl. 1986:273f.) erweiterten Begriff des motivierten Fremdsprachenlernens verbunden ist. Nicht nur Motivation im engeren Sinne, sondern auch affektive Variablen wie Selbstbewusstsein im Umgang mit der Sprache und positive Wahrnehmung von Sprachfähigkeiten und Kompetenzen tragen zu einer intrinsischen Motivation bei, die Lernenden Vergnügen beim Lernen bereitet und somit auch anhaltendes Engagement im Fremdsprachenerwerb. Doch darauf bezogen stellt sich die Frage, welche Mittel und Möglichkeiten der DaF-Unterricht bietet, um eine solche Wahrnehmung und positive Bewertung der eigenen Sprachfähigkeit vorzunehmen.

Bietet der DaF-Unterricht ausreichend Zeit und nehmen sich Lehrende überhaupt Zeit, Lernende zum Reflektieren über Sprachfähigkeitserwerb anzuleiten und anzuregen? Um den Lehrplanstoff einzuhalten und genügend Vorbereitung für Prüfungen und andere Bewertungseinheiten zu gewährleisten, verzichten Lehrkräfte oft auf Momente, in denen Lernende über ihre Fortschritte im Deutschspracherwerb reflektieren können. Dies allerdings hat zur Folge, dass sich die, wie bereits anfangs beschriebene Perspektive

bei Studierenden entwickelt, in denen sie auf Dinge bedacht sind, die sie in der deutschen Sprache noch nicht produzieren können. Mit einer vollständig entwickelten L1 beabsichtigen Lernende, einfach ihr muttersprachliches Wissen und die Leichtigkeit des Sprechens auf eine Zweitsprache zu übertragen und sind im Laufe des Deutschkurses überrascht, wenn die morphosyntaktischen, lexikalischen und soziopragmatischen Elemente der Sprache einen entsprechend unkomplizierten Transfer nicht zulassen. Um Initialmotivation und Lernvergnügen nicht zu lähmen, ist es essentiell, die Lernenden zu einem Perspektivenwechsel anzuregen, der den Frust über Sprachgrenzen, d.h. über das noch nicht Mögliche in der deutschen Sprache, abbaut und stattdessen die Augen öffnet für die Brücken, die bereits zur Zielsprache gebaut wurden.

3. Elektronische Fremdsprachenportfolios

Eine Sensibilisierung bzw. Bewusstmachung der bereits vorhandenen Sprachfähigkeiten, ohne dabei viel kostbare Unterrichtszeit in Anspruch zu nehmen, wie soll das gehen? John Dewey, Philosoph und Erziehungswissenschaftler, auch bekannt als der Großvater der amerikanischen Reformpädagogik, hat bereits 1933 in seiner prominenten Arbeit „Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung“ klargemacht, dass Portfolios ein wichtiges Instrument sind, sich als Lernende den Fortschritt des Lernens bewusst zu machen und über das bereits Gelernte zu reflektieren. Deweys Ansatz des Portfolios wurde in den 1990er Jahren von Paris/Ayres (vgl. 1994:28) erweitert, die den Lernenden die Aufgabe übertrugen, Besitz und Verantwortung über das eigene Lernen zu ergreifen, also auch Metakognition zu aktivieren und ihre Reflektionen zum erfolgreichen Lernen in Portfolioform zu dokumentieren. Johnson/Mims-Cox/Doyle-Nichols klassifizieren neun verschiedene Portfoliotypen in einer Studie von 2006, die von Deweys Modell der Reflexion über bereits Gelerntes bis hin zur Bewerbungsmappe reichen. Darüber hinaus klärt Yancey (2001) über die Vorteile elektronischer/digitaler Portfolios auf, z.B. der einfacheren und platzsparenden Sammlung von Materialien und dem Hinzufügen neuer Medienprodukte wie digitale Aufnahmen und Links.

Aber auch die neue Technologie kann das anhaltende Problem des mangelhaften Interesses und der unzureichenden Motivation der Lernenden an einer Portfolio Erarbeitung nicht lösen. Obwohl die meisten Studierenden den Vorteilen eines Portfolios (selbstbestimmtes und eigenständiges Lernen, Dokumentierung von Lernerfolgen und Reflektieren über Lernprozesse) zustimmen, spricht sich nur ein geringer Teil der Lerngruppe eindeutig für eine Portfolioarbeit im DaF-Unterricht aus. Grund für das begrenzte Interesse sind Sorge um zusätzlichen Zeitaufwand und ungerechte Bewertung bei digitalen Aufnahmen. Um die Möglichkeit des außerunterrichtlichen Reflektierens nicht aufzugeben, wurde nur einer der drei traditionellen Teile des Portfolios adaptiert, um den Lernenden ein verkürztes, aber weiterhin effektives Portfolio anzubieten.

Elektronische Portfolios sind in der Regel unterteilt in einen Sprachpass, in dem die Zielsprachenstufe sowie Informationen zur Person vermerkt werden. Die Sprachbiografie, als zweiter Teil, beinhaltet eine vorgefertigte Liste von Fähigkeiten, auf der die Lernenden das für sie Zutreffende markieren. Im dritten Teil, dem Sprachdossier, finden sich Beispiele von schriftlicher und mündlicher Sprache der Lernenden. Die in den Zielsprachbiografien verwendeten Listen basieren nicht selten auf den can-do statements (‚Kann-Beschreibungen‘, Aussagen darüber, was Lernende bereits können), die von ACTFL (American Council for the Teaching of Foreign Languages) oder auch dem GeRS (Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) aufgestellt wurden. Diese Checklisten werden mit oder ohne Konsultation des Deutschsprachlehrenden von den Deutschlernenden ausgefüllt und bieten eine positive Beschreibung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, bei denen das bereits Könnende im Vordergrund steht.

Diese Art von Fähigkeits-/Fertigkeitsliste dient als Grundlage des verkürzten Portfolioprojektes, das im Folgenden vorgestellt wird. Wie Alderson (2005:252) erklärte, sind die Checklisten, die zu einer Selbsteinschätzung der Sprachfähigkeiten verwendet werden, ein wesentlicher Bestandteil des Sprachenlernens, da ohne die Selbsteinschätzung auch keine Bewusstmachung stattfinden kann, was, wie bereits erwähnt, für einen Perspektivenwechsel hin zur Zufriedenheit mit dem schon erworbenen Wissen führt. Um Deutschlernende zu einem selbstreflektierenden Lernen anzuregen, wurde folgendes Portfolio Projekt erarbeitet und getestet und dient nun als integrierter Bestandteil der Erst- und Zweitsemesterkurse im Rahmen des DaF-Unterrichts.

4. Portfolioprojekt in DaF-Anfängerkursen

Das Projekt wurde an einer großen staatlichen Universität im Westen der USA durchgeführt. Die Lernenden belegen Deutschkurse in den ersten drei Semestern als Teil der Pflichtausbildung im Grundstudium. Dabei können sie von mehr als 15 Fremdsprachen, wie z.B. Spanisch, Deutsch, Chinesisch, Arabisch oder aber der amerikanischen Gebärdensprache wählen. Viele der Lernenden wählen Deutsch aufgrund von persönlicher oder beruflicher Relevanz, nur wenige beabsichtigen ihr Deutschstudium nach den drei Semestern in Form eines Neben- oder Hauptfaches fortzusetzen. Viele der Studierenden belegen Fächerkombinationen in den Naturwissenschaften, BWL oder Geisteswissenschaften. Der Sprachunterricht verfolgt den kommunikativen Ansatz, der Lernende befähigt, Sprachfertigkeiten in einem authentischen Kontext zu entwickeln und diese für kulturell angemessene Kommunikation in der Zielsprache anzuwenden. Der Deutschunterricht findet viermal in der Woche für 50 Minuten statt und eine Evaluation wird mit Hilfe von bewerteten Rollenspielen, Quizzen, Tests und mündlichen Prüfungen durchgeführt. Die Entwicklung und der Probelauf des im Artikel beschriebenen Portfolio Projekts fand im Herbstsemester 2016 statt und beschränkte

sich vorerst auf die Erstsemesterkurse im Deutsch Programm. Nach der Testphase wurde die Arbeit am Portfolio auch im Zweitsemesterkurs eingeführt.

Das Projekt besteht aus einer Liste von can-do-Deskriptoren, die das Lehrwerk „Berliner Platz Neu“ in großen Teilen selbst bereitgestellt hat und die mit dem GeRS korrespondieren. Vorgesehen vom Lehrwerk ist, dass Lernende mit Hilfe der Liste sich selbst einschätzen, in dem sie anstreichen, ob sie sich in der vorgegebenen Situation entsprechend ausdrücken können. Im Portfolio Projekt wurden die Lernenden jedoch aufgefordert, nicht nur anzukreuzen, sondern sich verbal auszudrücken und digital aufzunehmen. Aus diesem Grund wurden die vom Buch bereitgestellten Listen überarbeitet und für eine aktive Sprachanwendung umformuliert (siehe Anhang 1).

Für das Portfolio Projekt wurde das Programm VoiceThread verwendet – eine Art kollaborative online Plattform mit Audio und Video Aufnahmefunktion. Da das Programm von der Universität unterstützt wird, kann es kostenlos und direkt auf die online Kursmanagement Seiten der Deutsch Anfänger Kurse integriert werden, ohne zusätzliche Downloads, Passwörter und Instruktionen. Die Lernenden erhalten eine Liste von can-do-Statements für das erste und zweite Semester – eine besonders kritische Zeit, in der einige das Deutschlernen aufgeben – und laden diese mit ihrem Namen als Basisdokument auf die Plattform. Nach jeder Einheit, d.h. jedem Kapitel gehen sie zur Plattform und reagieren sprachlich angemessen auf die Kann-Beschreibungen in Form eines Videokommentars. Da bei diesem Vorgang alle Aufnahmen als Kommentare an das Basisdokument geheftet werden (thread-Strang, alle Aufnahmen sind miteinander verbunden), verfolgt der oder die Lernende die persönliche Entwicklung direkt mit und erkennt Unterschiede in der eigenen Zielsprachenproduktion von den ersten zu den darauffolgenden Kapiteln. Durch die kapitelweisen Videos wird den Lernenden die eigene sprachliche Reifung bewusst gemacht und selbst vor Augen geführt. Ein Nebeneffekt des Projektes, der bereits in der Testphase bemerkt wurde, ist die Gelegenheit für das Lehrpersonal wirklich alle Lernenden sprechen zu hören, auch diejenigen mit sozialen oder sprachlichen Angststörungen und die im Unterricht sonst nicht aktiv sind. So ergibt sich die Möglichkeit, dass die Lehrenden bestimmte Aspekte wiederholend im Unterricht integrieren können.

In der Testphase 2016 nahmen zwei Anfängerkurse am Portfolioprojekt teil, zwei Parallelkurse bekamen nur die vom Lehrwerk bereitgestellten Kann-Beschreibungslisten, in denen sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst einschätzten und entsprechend ankreuzten. Zwei weitere Kurse auf der gleichen Stufe erhielten als Vergleichsgruppe weder Projektinstruktionen noch Listen. Alle sechs Kurse verbanden jedoch die gleichen Lehrpläne, Lehrmittel, Stundenverteilungspläne, Aktivitäten und Prüfungen. Um einer Beeinflussung durch das Lehrpersonal vorzubeugen, unterrichteten LehrerInnen jeweils einen Projektkurs und einen Listen- oder Vergleichskurs.

Am Ende des Semesters wurde in einer Umfrage mit Hilfe einer Likert-ähnlichen Skala die Zufriedenheit der Studierenden ermittelt. Studierende markierten ihre Zu- oder Gegenstimmung zu Aussagen bzgl. ihrer subjektiven Empfindung zum erfolgreichen

Spracherwerb, ihres Lernvergnügens, der Zufriedenheit mit dem Fortschritt im Deutschlernen und der Absicht, das Studium der deutschen Sprache fortzuführen. Obwohl die anonyme online Studie mit nur 113 Befragten weniger gewichtig ist, lässt sich doch eine Tendenz erkennen.

Alle drei Testgruppen neigten zu einer positiven Bewertung ihrer Erfahrungen im Deutscherwerb und einem Interesse an der Weiterführung des Deutschlernens. Die Portfolio Projektgruppe erreichte besonders hohe Werte in der Kategorie Lernvergnügen, in der 100% der Lernenden mit der Aussage „Spaß am Deutschlernen“ entweder übereinstimmten oder absolut übereinstimmten (im Vgl. die Listengruppe mit 92,68% und die Vergleichsgruppe mit 97,14%). Auch in der Selbsteinschätzung über Lernfortschritt („ich habe viel gelernt“) lag die Projektgruppe weit über den Ergebnissen der anderen Gruppen. In den zwei Negativaussagen „Frust durch Mangel an Deutschkenntnissen“ und „sich nicht ausdrücken können“ stimmten sowohl die Projektgruppe als auch die Vergleichsgruppe weitestgehend dagegen. Ein nicht vorhersehbares Resultat bei der Umfrage war jedoch die negative Selbsteinschätzung der zwei Klassen mit den Kann-Beschreibungslisten. Nicht nur die Projektgruppe, sondern auch die Kurse mit keinen Bewusstmachungsstrategien und -mitteln zum Lernerfolg äußerten sich wesentlich positiver als die Kurse mit can-do-Listen. Obwohl in allen Testgruppen einige Lernende angaben, dass sie mit ihrem mangelnden Deutsch unzufrieden sind (eine Aussage, die vielleicht auch auf niedrige Prüfungsergebnisse im Unterricht zurückzuführen ist), hatten sie häufig nicht das Gefühl, dass sie sich nicht ausdrücken können. Nur die Lerngruppe mit den Kann-Beschreibungslisten bejahte mit 14,3% die Aussage über mangelnden Ausdruck in der Zielsprache. Die Umfrage ergab weiterhin, dass die Lernenden der Projektgruppe ein wachsendes Interesse am Deutschlernen während des Kursverlaufs entwickelten. 92,31% stimmten (absolut) mit der Aussage „im Laufe des Semesters mehr Interesse am Deutschlernen zu haben“ überein (im Vgl. zur Gruppe mit den Kann-Beschreibungslisten mit 63,41% und der Vergleichsgruppe mit 82,85%). Das wohl deutlichste Ergebnis wurde in der Kategorie „Zufriedenheit mit dem Lernfortschritt in Deutsch“ erzielt, einer Aussage, bei der 94,87% der Projektgruppe zustimmte, aber nur 71,42% der Gruppe ohne Mitteln zur Bewusstmachung des Lernprozesses und 60,97% der Gruppe mit can-do-Listen.

Die Vermutung einer Beziehung zwischen Bewusstmachen der Sprachfähigkeit und Zufriedenheit sowie der Reflektion über den eigenen Spracherwerb – in aktiver, visueller Form, also nicht nur im Ankreuzen von Fragen, sondern in der Kombination von Aufnahme produktiver Fertigkeit und der Möglichkeit des Wahrnehmens von Sprachentwicklung mit Hilfe dieser Aufnahmen – hat sich mit der Studie bestätigt. Lernende, die über ihre Entwicklung im Deutschlernen mit Hilfe des komprimierten elektronischen Fremdsprachenportfolios reflektieren, fühlen sich tendenziell zufrieden mit ihrem Spracherwerb und stehen dem Weiterlernen der Sprache entschlossener gegenüber. Obwohl Fertigkeitsdeskriptoren nicht zwingenderweise als Erfolgsmodell für Lernzufriedenheit gelten, wie in den Resultaten der Testgruppe mit

	Spaß am Deutsch Lernen	viel Deutsch gelernt	frustriert mit Mangel an Deutsch	Deutsch verbessert zu haben	sich in Deutsch nicht ausdrücken können	mehr Interes- se am Deutsch Lernen	zufrieden mit Lern- fortschritt in Deutsch	Deutsch im kommenden Semester weiterlernen
stimme absolut dagegen								
P (Portfolio Gr.)	0.0	0.0	17.95	0.0	15.38	0.0	0.0	0.0
C (Can-do Gr.)	0.0	0.0	0.0	0.0	4.88	0.0	2.44	0.0
V (Vergleichsg.)	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
stimme dagegen								
P	0.0	2.56	41.03	0.0	74.36	2.56	0.0	0.0
C	0.0	2.44	24.39	4.88	46.34	4.88	7.32	12.2
V	2.86	2.86	31.43	5.71	68.57	5.71	5.71	2.86
nicht sicher/ unentschieden								
P	0.0	2.56	15.38	2.56	10.26	5.13	5.13	20.51
C	7.32	24.39	17.07	19.51	34.15	31.71	29.27	31.71
V	0.0	8.57	17.14	8.57	31.43	11.43	22.86	20.0
stimme überein								
P	35.9	43.59	25.64	58.97	0.0	61.54	56.41	35.9
C	60.98	46.34	51.22	63.41	14.63	46.34	46.34	39.02
V	68.57	54.29	48.57	65.71	0.0	65.71	65.71	42.86
stimme absolut überein								
P	64.1	51.28	0.0	38.46	0.0	30.77	38.46	43.59
C	31.71	26.83	7.32	12.20	0.0	17.07	14.63	17.07
V	28.57	34.29	2.86	20.0	0.0	17.14	5.71	34.29

Tab. 1: Auswertung der Umfrageergebnisse (die Originalumfrage im Anhang 2)

Kann-Beschreibungslisten ersichtlich wurde, können diese Deskriptoren als wichtiges Instrument eingesetzt werden, um den Lernenden die bereits erreichten Leistungen im Deutschspracherwerb vor Augen zu führen und somit einen Perspektivenwechsel hin zum Bewusstmachen bereits entwickelter Fähigkeiten der Interimssprache anzuregen.

Zitierte Literatur

- ALDERSON J.C., 2005, *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*, London.
- CLÉMENT R., 1986, *Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics*, in: *Journal of Language and Social Psychology* 5, S. 271-290.
- DEWEY J., 1933, *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston.
- DORNYEI Z., 1994, *Understanding L2 Motivation: On with the challenge!*, in: *Modern Language Journal* 78, S. 515-523.
- GARDNER R.C. / LAMBERT W.E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley.
- JOHNSON R. / MIS-COX J.S. / DOYLE-NICHOLS A., 2006, *Developing portfolios in education: A guide to reflection, inquiry, and assessment*, London.
- KRASHEN S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London.
- NICHOLLS J.G., 1992, *Students as educational theorists*, in: Schunk D./Meece I. (Hg.), *Student Perception in the Classroom*, Mahwah, S. 267-286.
- OXFORD R.L. / SHEARIN J., 1994, *Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework*, in: *Modern Language Journal* 78, S. 12-28.
- PARIS S. / AYRES L., 1994, *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*, Washington (DC).
- RAABE H., 1974, *Interimssprache und kontrastive Analyse*, in: Raabe H. (Hg.), *Trends in kontrastiver Linguistik*, Tübingen, S 1-50.
- SELINKER L., 1972, *Interlanguage*, in: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, S. 209-241.
- VAN PATTEN B., 2014, *The Limits of Instruction: 40 years after "Interlanguage"*, in: Han Z./ Tarone E. (Hg.), *Interlanguage: Forty Years Later*, Amsterdam/Philadelphia, S. 105-126.

Interlanguage and Raising Awareness of Foreign Language Acquisition: A Study on Electronic Learning Portfolios in Beginning German Courses

Electronic learning portfolios (ELP) offer a platform for learners to reflect on their foreign language progress. Such a platform assists learners in changing their perspective from focusing attention on language items that have not yet been acquired to reflecting on achievements already made in the learning of the foreign language. In a pilot program, beginning German courses employ only one component of the ELP, namely the target language biography – in form of can-do statements developed by the Common European Framework of Reference (CEFR). An easy-to-use collaborative online space

is sought to improve students' confidence in the foreign language and assist them in becoming cognizant of their gained skills, knowledge, and structures.

Keywords: Electronic learning portfolios, foreign language progress, learning of the foreign language.

Anhang 1: *Can-do*-Statements-Listen

Kapitel 1

I can...

1. ...*say hello and goodbye.*
2. ...*introduce myself and say where I'm from.*
3. ...*ask someone where they are from formally and informally*
4. ...*ask someone how to spell their name and spell my name.*

Kapitel 2

I can...

1. ...*ask how someone is doing in formal and informal German*
2. ...*say how I am doing*
3. ...*say what I and others would like to drink*

Kapitel 3

I can...

1. ...*name and describe some everyday objects in my room*
2. ...*express what I would like to buy*
3. ...*ask how much an item costs and give an answer to that question if I were to sell the item*
u.s.w.

Anhang 2: Umfrage im Original

To what extent do you agree with the following statement

1. I enjoyed learning German in this course.
 strongly disagree disagree undecided agree strongly agree
2. I learnt a lot of German this semester.
 strongly disagree disagree undecided agree strongly agree
3. I get frustrated with my lack of German.
 strongly disagree disagree undecided agree strongly agree
4. I feel like I have improved my German a lot this semester.
 strongly disagree disagree undecided agree strongly agree
5. I feel like I cannot express myself in German.
 strongly disagree disagree undecided agree strongly agree
6. I became more interested in learning German during the course of the semester.

strongly disagree disagree undecided agree strongly agree

7. I am pleased with my developments in German this semester.

strongly disagree disagree undecided agree strongly agree

8. I am likely to continue with German next semester (provided my academic schedule allows).

strongly disagree disagree undecided agree strongly agree