

DAS PORTFOLIO DER ÜBERGÄNGE

Ein innovativer
Leitfaden für eine kontinuierliche
Sprachbildung



La langue donne de l'élan Language inspires Sprache beflügelt La lan
e donne de l'élan Language inspires Sprache beflügelt La lan
e inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire
La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue d
Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language
eflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt
ne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan
re Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflü
ange donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan
uage inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflü
gelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'é
élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire
ne beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue don
donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language
inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflü
La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan
anguage inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache
eflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue don
le l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language insp
prache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La lan
gue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan
age inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache
* La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'é
inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflü
de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language
flügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La lan
inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflü
anne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La langue donne de l'élan
e beflügelt La langue donne de l'élan Language inspire Sprache beflügelt La lan



Leitung:

Stephanie Heieck
Sabine Rohmann

Wissenschaftliche Begleitung:
Dr. Giovanni Cicero Catanese

Projektgruppe:

Nicole Bichelberger
Diana Fremgen
Mirjam Justinger
Stéphane Megel
Michael Pfaff
Chantal Ras
Catherine Schoepp
Anja Trampert
Eva-Maria Urban
Annette Wick

Sprache beflügelt *La langue donne de l'élan* Language

© Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion und
Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

DAS PORTFOLIO DER ÜBERGÄNGE

Ein innovativer
Leitfaden für eine kontinuierliche
Sprachbildung

age inspires Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspires
Sprache beflügelt La langue donne de l'élan Language inspires
Sprache beflügelt La langue donne de l'élan

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	05
1. Einleitung	07
2. Pädagogische und bildungspolitische Hintergründe	08
3. Ziele des Portfolios der Übergänge	11
4. Das Instrument Portfolio: Definitionen, Konzepte, Inhalte	14
5. Übergänge gestalten	17
6. Sprachpädagogische Grundlagen: der sprachbiographische Ansatz als Leitfaden durch die Bildungskette	19
7. Didaktische Überlegungen: Portfolioarbeit, Fremdsprachenlernen und Prozessqualität	24
8. Selbstbeurteilung – Selbsteinschätzung	29
9. Ideen und Anregungen für die Praxis	33
Literaturangaben	35

VORWORT

Unsere Kinder wachsen in einer Zeit auf, in der unsere Gesellschaft sich ständig wandelt, entwickelt und verändert. Es ist eine Zeit der Übergänge, die Selbstvertrauen, Entscheidungsfreude und Flexibilität verlangt. Auch und immer mehr beim Übergang von einer Lebens- und Bildungsphase in die nächste. Der erste dieser Übergänge im Leben der Kinder ist der von der Kita in die Grundschule. Er ist auch einer der bedeutendsten. Gelingt er und wird positiv erlebt, stärkt er die Kinder und legt den Grundstein für viele weitere erfolgreiche (Bildungs-)Übergänge auf dem individuellen Lebensweg.

Rheinland-Pfalz hat erkannt, wie wichtig es deshalb ist, diese Lebensphase positiv zu gestalten. Aus diesem Grund ist sowohl im Kindertagesstättengesetz als auch im Schulgesetz verankert, dass Kitas und Grundschulen zusammenarbeiten und sich über ihre jeweiligen Bildungskonzepte – ganz besonders im Hinblick auf den Übergang – abstimmen.

Das „Portfolio der Übergänge“ ist also gewissermaßen eine Anleitung zum Brückenbau in einem Teilbereich von Bildung, um die sprachpädagogische Arbeit durch die verschiedenen Stufen und Übergangsphasen der Bildungskette von den Kindergärten über die Grundschulen bis zu den Sekundarschulen zu begleiten. Es wurde im Rahmen des INTERREG-Projektes IV A TRILINGUA entwickelt und versteht sich als Leitfaden des „Fremdsprachenlernens Französisch“, der die Erzieherinnen und Erzieher, die Lehrkräfte und die Sprachförderkräfte in ihrer täglichen Arbeit unterstützt. Dabei werden auch die Erkenntnisse aus etablierten pädagogischen Konzepten wie „Lerne die Sprache des Nachbarn“ in Kindertagesstätten und dem Teilrahmenplan „Fremdsprachen für Grundschulen“ berücksichtigt.

Die Arbeit mit dem Portfolio und das frühe Erlernen der Sprache des Nachbarn sind erste Schritte auf dem Weg des lebenslangen Lernens. Schritte, die die Kinder auch zu interkultureller Kompetenz hinführen. Der frühe Kontakt zu einer Fremdsprache und zu Menschen, die sie sprechen, weckt die Neugier auf unterschiedliche Lebensweisen und vermittelt positive Einstellungen.

Die biographisch- und kompetenzorientierte Konzeption des „Portfolio der Übergänge“ ist eine gute Grundlage dafür, dass die Kinder Freude am Spracherwerb entwickeln und behalten. Das Portfolio gewährleistet so die Kontinuität des Bildungsprozesses in den wichtigen Übergangsphasen zwischen Kita und Grundschule und Sekundarschulen.

Wir wünschen Ihnen bei Ihrer Arbeit mit dem „Portfolio der Übergänge“ viel Freude und Erfolg!



Vera Reiß

*Ministerin für Bildung, Wissenschaft,
Weiterbildung und Kultur*



Irene Alt

*Ministerin für Integration, Familie, Kinder,
Jugend und Frauen*

Sprache beflügelt **La langue donne de l'élan** Language inspires

EINLEITUNG

Das „Portfolio der Übergänge“ wurde im Rahmen des INTERREG-Projektes IV A TRILINGUA entwickelt. Es dient den Sprach- und Lehrkräften in den Kindergärten, in den Grundschulen und in den Sekundarschulen zur Anregung, Begleitung und Orientierung ihrer Arbeit im Bereich des Fremdsprachenlernens, insbesondere beim Erlernen der Sprache des Nachbarn.

Dieses Instrument integriert bereits etablierte pädagogische Konzepte und möchte allen Beteiligten den Zugang zu einer Plattform eröffnen, um die Sprachbildungsangebote in der Sprache des Nachbarn intensiver zu unterstützen. Das Konzept „Lerne die Sprache des Nachbarn“¹ sowie die pädagogische Arbeit der Einrichtungen im Kindergartenbereich sehen die Dokumentation der individuellen Entwicklung jedes einzelnen Kindes vor. Das trifft auch für die Grundschulen in Rheinland-Pfalz zu, deren „Teilrahmenplan Fremdsprache“ ebenfalls eine Dokumentation des Lernfortschritts fordert².

Voneinander unabhängig entstehen in Folge dessen im Elementar-, im Primar- sowie im Sekundarbereich Beobachtungen und Dokumentationen, die oft als Spiegelbild völlig getrennter Lernwelten betrachtet werden. Erforderlich scheint nun ein Instrument, das die Prozesse der **Übergänge** konzeptionell verknüpft, vereinheitlicht und bestmöglich zum Wohle des Kindes gestaltet.

In diesem Sinne möchte dieses Portfolio einen innovativen Weg einschlagen, um die sprachpädagogische Arbeit durch die verschiedenen Stufen und Übergangsphasen der Bildungskette bis zu den Sekundarschulen zu begleiten.

Im Folgenden werden die genaue Bedeutung und wissenschaftliche Fundierung des Konzeptes erläutert. Diese Erläuterungen ergänzen die zusammen mit dem Projektteam entwickelten Vorlagen, die zur Anwendung auf der Website www.trilingua-forum-2015.eu zur Verfügung gestellt werden und die kreativ weiterentwickelt werden können.

Für eine bessere Lesbarkeit werden im Laufe des Textes einige Bezeichnungen vereinheitlicht³.

¹ Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Landesjugendamt (Hrsg.): Lerne die Sprache des Nachbarn. Beschluss des Landesjugendhilfeausschusses Rheinland-Pfalz vom 19. Mai 2003. Vgl. http://www.lsjv.rlp.de/fileadmin/lsvj/downloads/Kinder_Jugend_und_Familie/Kindertagesstaetten_Kindertagespflege/k_lerne_sprache_des_nachbarn.pdf (letzter Zugriff 7.9.2014)

² Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2004): Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Fremdsprache. Vgl. <http://grundschule.bildung-rp.de/rahmenplan/teilrahmenplan-fremdsprachen.html> (letzter Zugriff 7.9.2014)

³ Mit „Sprachkraft“ sind die Sprachfachkräfte des Elementarbereiches sowie die Lehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs gemeint. Die Kindergartenkinder sowie Schülerinnen und Schüler der Grund- bzw. Weiterführenden Schulen werden in Folge einheitlich als „Kinder“ bezeichnet. Der Begriff „Kindergarten“ steht auch für die Kindertagesstätten.

PÄDAGOGISCHE UND BILDUNGSPOLITISCHE HINTERGRÜNDE

Im Allgemeinen ist die Gewährleistung eines interessenorientierten, kontinuierlichen und selbstständigkeitsfördernden Lernens eine der am häufigsten erklärten Anforderungen in den Bildungsempfehlungen und Richtlinien der UNESCO, der Europäischen Union und des Europarates.

1996 betont der UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert ⁴ die Bedeutsamkeit dieser Begriffe mit besonderem Akzent auf dem lebenslangen Lernen und auf einer Didaktik, die nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch Instrumente zur Förderung des selbstständigen Lernens anbietet („learn how to learn“, UNESCO-Bericht: 22). Bekräftigt wird diese Auffassung von der Europäischen Union, die im Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung die „Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität“ als eines der bis 2020 zu erreichenden Ziele für die Bildungsinstitutionen gesetzt hat ⁵.

Neben der pädagogischen Kontinuität und der Förderung der Selbstständigkeit ist die Wertschätzung alltags- und erfahrungsnaher Lernkontexte von besonderer Bedeutung. Insofern soll die formale Anerkennung nicht nur Kompetenzen finden, die im Kindergarten bzw. in der Schule angestrebt werden, sondern auch diejenigen Kompetenzen, die das Kind in sogenannten nicht-formellen (z. B. in Kursen außerhalb der Schule) und informellen (im Familien- und Freundeskreis) Situationen erwirbt. Sichtbarkeit und Anerkennung konkretisieren sich z. B. durch die Dokumentation solcher Kompetenzen im Portfolio ⁶.

4 Vgl. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Hrsg. von der Deutschen UNESCO-Kommission. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1997. Der UNESCO-Bericht „Learning: the treasure within“ ist 1996 erschienen. 1997 hat die Deutsche UNESCO-Kommission die deutsche Ausgabe herausgegeben. Quelle: <http://www.unesco.de/delors-bericht.html> (letzter Zugriff 16.7.2014)

5 Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) in: Amtsblatt der Europäischen Union vom 28.5.2009: C119/3

6 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2001): Mitteilung der Kommission: „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ und Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg.) (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formaler und informeller Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Anerkennung von Kompetenzen: ein Beispiel aus den europäischen Leitlinien

„Die Validierung von nicht formalem und informellem Lernen wird zunehmend als Weg zur Verbesserung des lebenslangen und lebensumspannenden Lernens angesehen. Immer mehr europäische Länder betonen, wie wichtig es ist, Lernen, das außerhalb der formalen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen stattfindet, wie beispielsweise am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit, sichtbar zu machen und seinen Stellenwert anzuheben.“

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2009 (Hrsg.): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union: 12

Tabelle 1. Anerkennung von Kompetenzen im europäischen Rahmen

Die Vielfalt der Lernkontexte betrifft die Sprache in besonderem Maße.

Ihre Berücksichtigung seitens der Bildungsinstitutionen kann als motivationsstützender Faktor für das Lernen fungieren. Eine wichtige Rolle spielt in dieser Hinsicht der Europarat, der durch Empfehlungen und konkrete Vorschläge wie das Europäische Sprachenportfolio (s. Kap. 4.1) und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (s. Kap. 8.2) die Dokumentation und Anerkennung von biographisch- und kommunikationsorientierten Sprachkompetenzen bekräftigt. Durch die Beschreibung der sechs Kompetenzniveaus für die Teilqualifikationen (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen) wird die Arbeit mit dem Portfolio erleichtert. Gleichwohl wird die Transparenz der Lernergebnisse und -prozesse als auch die Selbsteinschätzung und -reflexion im Hinblick auf das lebenslange Sprachenlernen und der Mehrsprachigkeit unterstützt.

Die Dokumentation von Entwicklungsschritten, von biographischen Ereignissen und lernunterstützenden Erfahrungen ist an sich kein Ziel: Sie dient als Mittel, das die Selbstreflexion im Hinblick auf das selbstständige, individuell orientierte und kreative Lernen begünstigt. Während ein solcher Prozess in Kindergärten verständlicherweise am Anfang steht, sollte dieser bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen weiterentwickelt sein, so dass sie ihre eigenen Kompetenzen selbst beschreiben und ihre Lernprozesse selbst gestalten können, z. B. anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und später des Europäischen Qualifikationsrahmens. Dies ist aber nur möglich, wenn konsequent und kontinuierlich nach diesem Konzept gearbeitet wird.

Diese kurze Darstellung von bildungspolitischen Diskursen zeigt, dass die aktuellen Bemühungen darauf hinzielen, Autonomie, Kreativität und Umsetzungsvermögen von Kompetenzen beim Lernen zu fördern.

An diesem Verständnis von Kompetenz hat sich die Projektgruppe bei der Entwicklung der Kompetenzdarstellung in diesem Portfolio orientiert.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

Was ist dieses Instrument?

„Der EQR ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlicher zu machen. Er verfolgt dabei zwei Kernziele: Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von Bürgern und Unterstützung ihres lebenslangen Lernens.“

Was wird unter „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) verstanden?

„Fertigkeiten: die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.“

„Kompetenz: die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz verstanden im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit verstanden.“

Quelle: Europäische Gemeinschaften (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften: 3,11

Tabelle 2. Der Europäische Qualifikationsrahmen

ZIELE DES PORTFOLIOS DER ÜBERGÄNGE

Die Aspekte, die in Kapitel 2 in Bezug auf die allgemeine Bildung geschildert wurden, sind ebenfalls auf den Bereich der Sprachbildung übertragbar und somit umsetzbar. In diesem Zusammenhang möchte dieses Portfolio einige Ziele anstreben, die im Folgenden erläutert werden.

3.1 Brücken bei den Übergängen schaffen

Das hier präsentierte Portfolio hat zum Ziel, der Herausforderung gerecht zu werden, die Übergangsphasen stärker und effektiver zu begleiten, um eine Pädagogik der Kontinuität im Sinne eines effektiven Übergangsmanagements entschlossener zu verbreiten. Die Umsetzbarkeit wird in Kapitel 5 dargestellt.

3.2 Vorlagen und Ideen für die sprachpädagogische Arbeit anbieten

Das Portfolio macht lediglich Vorschläge und bietet unterstützendes Material an. Dieses wurde von der Experten-Gruppe während der Pilotphase 2013-2014 entwickelt. Somit können erfahrene als auch neu eingestiegene Sprachkräfte Anregungen und einen Orientierungsrahmen für ihre Arbeit finden. Durch die pädagogischen Freiheiten ist ebenfalls gewährleistet, dass ein einmaliger, authentischer Lernbegleiter entsteht, der die Individualität des Kindes und die Einzigartigkeit des Fremdsprachenlernens jedes Einzelnen widerspiegelt.

Welche Inhalte im Einzelnen vermittelt werden können, liegt weiterhin in der Hand der jeweiligen Sprach- und Lehrkraft. Die Themen und Aktivitäten werden nach dem Prinzip der Ko-Konstruktion (Fthenakis 2009: 142) entsprechend der Rückmeldungen der Kinder durchgeführt, unter Berücksichtigung ihrer Interessen und ihrer bisherigen konkreten Erfahrungen mit der Zielsprache. Sie sind – unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Vorgaben, s. Rahmenpläne, Lehrpläne, etc. – zu bestimmen.

Die Umsetzung der Ziele erfordert Übung (sowohl für die Sprachkraft als auch für die Kinder), gelingt aber in der Regel mit der Zeit immer besser. Es handelt sich hier um einen (Lern-)Prozess für alle Beteiligten. Für die Sprachkraft, die mit diesem Konzept noch nicht vertraut ist, besteht vor allem die Notwendigkeit einer genauen Reflexion der eigenen Arbeit, die nur dann gelingen kann, wenn sie zunächst Erfahrung mit dem Portfolio mit einzelnen Kindern bzw. mit Kleingruppen gesammelt hat. Fachkräfte, welche schon lange mit einem Portfolio arbeiten, wissen, dass dies zu Beginn Zeit in Anspruch nimmt, sich aber für die zukünftige Arbeit als zielführend erweist. Hinweise auf Prägungselemente der Portfolioarbeit und auf vertiefende Literatur zu diesem Thema finden Sie in Kapitel 4.

3.3 Sprachbiographisch- und interessenorientierte Angebote gestalten

Das Konzept des Portfolios der Übergänge ist biographisch orientiert. Biographisches Arbeiten hat nicht nur Auswirkungen auf die Bewusstheit für die eigene „Sprachlerngeschichte“. Es werden auch Erkenntnisse gewonnen, die die sprachpädagogische Arbeit effektiver und alltagsnaher machen können.

Dieser Ansatz hat positive Auswirkungen auf die Sprachfreude sowie auf das Interesse, eine neue Sprache zu erlernen! Erläuterungen, Reflexionsübungen und Anregungen dazu finden Sie in Kapitel 6.

3.4 Lernstrategien individuell ausrichten und Kooperationskultur nachhaltig fördern

Durch die Arbeit mit einem Portfolio sollen insbesondere die Einzigartigkeit und Vielfalt der Lernprozesse geschätzt sowie Talente erkannt und unterrichtlich genutzt werden. Bemühungen und Entwicklungsfortschritte sollen sichtbar gemacht werden.

Jede getroffene Entscheidung gestaltet das Portfolio individueller und unterscheidet es auch von dem anderer Kinder. Die Vergleichbarkeit mit anderen Lernergebnissen wird daher immer variabler. Dies stellt Erzieher/-innen und Lehrer/-innen vor eine neue Herausforderung und eine neue Bewertungskultur (vgl. Rihm: 53-59, Schmidinger: 67-72 und Brunner: 73-78 in: Brunner et al., 2011).

Das Konzept des Portfolios hat eine andere Perspektive als die leistungs- und benotungsorientierte Didaktik. Der Leistungsdruck wird in den heutigen Bildungsinstitutionen bereits ab dem Kindergartenalter immer stärker. Solange diese Situation nicht durch institutionelle Maßnahmen strukturell geändert wird, kann das Portfolio ein Mittel sein, durch das die Kinder unter aktivem und feedbackgebendem Einsatz der Sprach- und Lehrkraft zu kritischem, selbstverantwortlichem und selbsteinschätzendem Lernen angeleitet werden, so wie dies die bildungspolitischen Empfehlungen und Konzepte der Europäischen Union und des Europarates vorsehen (s. hier Kap. 2 und Ahrens 2003).

Auf dieser Basis möchte die Arbeit mit dem Portfolio durch mehr Transparenz und ihre kompetenzorientierte Konzeption, die Vertrauens- und Kooperationskultur zwischen Kindern und Sprach- bzw. Lehrkraft anregen. In diesem Sinne stärkt der Tutoreffekt – „Niemand kann alles, jeder kann etwas“ – das Selbstbewusstsein der Kinder und ermöglicht ihnen, den eigenen individuellen Lernweg zu finden. Andererseits steigern die Wahlmöglichkeiten die Kompetenz des selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Lernens.

Diese Kooperationskultur soll über die Zusammenarbeit in der Gruppe oder in der Klasse hinausgehen und auf die Kooperation im Team und zwischen den verschiedenen Stufen der Bildungskette übertragen werden.

Didaktische Überlegungen und Literaturhinweise zur Portfolioarbeit und Fremdsprachenlernen finden Sie im Kapitel 7.

3.5 Reflexives Lernen unterstützen und Selbsteinschätzung fördern

Wesentliches Ziel dieses Portfolios ist es, die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Kinder zu dokumentieren und diese gemeinsam mit ihnen zu reflektieren. Die Portfolio- Vorlagen möchten durch offene thematische Gespräche die Partizipation und die Fähigkeit der Sprachreflexion bei Kindern stärken. Diese dienen als Voraussetzung für eine bessere Einschätzung der Kompetenzen der Kinder.

Gemeinsam dokumentieren und gemeinsam reflektieren bedeutet auch, gemeinsam Fortschritte erkennen, Ziele gemeinsam setzen, diese gemeinsam überprüfen und letztendlich mit ihnen realistisch umgehen. Vor allem dieser Punkt ist entscheidend, um sowohl zu geringe als auch zu hohe Erwartungen des Kindes (und der Eltern) zu vermeiden. Den Themen der Reflexivität beim Lernen und der Selbsteinschätzung ist das Kapitel 8 gewidmet.

3.6 Kommunikationsorientierte Handlung bei der Kompetenzfeststellung hervorheben

Dieses Portfolio möchte vor allem die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen hervorheben. Es sind vor allem diese Aspekte, die im Portfolio-Abschnitt „Was ich schon kann“ berücksichtigt werden. Gerade diese Kompetenzen sind für das Zusammenleben in immer stärker interkulturell ausgeprägten Gesellschaften, im späteren beruflichen Leben sowie für das interkulturelle Verständnis von großer Bedeutung. Traditionelle formale Aspekte der Sprache (Phonologie, Grammatik, Syntax usw.) finden im Unterricht normalerweise ihren Platz und können ohnehin thematisiert werden. **Durch das Portfolio der Übergänge versucht man diese in einen kommunikativen Ansatz zu integrieren, ohne dass sie alleine maßstäblich für die Kompetenzdarstellung in der Fremdsprache werden.**

3.7 Kooperation mit den Eltern stärken

Die Kooperation mit den Eltern ist in jeder Phase der Bildungslaufbahn des Kindes bedeutsam. Dies gilt auch für das Sprachangebot im Französischen. Diese Kooperation unterstützt die Portfolioarbeit und die Portfolioarbeit unterstützt die Kooperation mit der Familie. Dies geschieht, indem einerseits Eltern Informationen über die Sprachbiographie und Spracherfahrungen des Kindes geben und indem andererseits die transparente Arbeit mit dem Portfolio die Familie aktiv miteinbezieht und diese ein Stück näher an das Alltagsgeschehen des Kindergartens bzw. der Schule bringt.

Zu den in den Punkten 3.6 und 3.7 angesprochenen Thematiken finden Sie quer durch die folgenden Kapitel Anregungen und Erläuterungen.

DAS INSTRUMENT PORTFOLIO: DEFINITIONEN, KONZEPTE, INHALTE

4.1 Definitionen und Prägungselemente

Eine einheitliche Definition, was ein Portfolio ist, findet man in der Literatur nicht. Neben dem Begriff Portfolio werden häufig auch andere Begriffe wie (Lern)-Tagebuch, Lernbegleiter, „erzählte Geschichte“ oder „Biographie“ des Lernens, verwandt.

„Der Begriff ‚Portfolio‘ setzt sich zusammen aus den beiden lateinischen Wörtern portare und folium und bedeutet so viel wie ‚(zusammen)getragene Blätter‘“ (Fthenakis 2009: 27). Ursprünglich, im 14. - 15. Jahrhundert, haben Künstler und Architekten Mappen, also Portfolios, mit Beispielen ihrer Bilder oder Skizzen von ihren Werken verfasst, um ihre Kompetenzen nachzuweisen (Fthenakis 2009: 27 ff). Im pädagogischen Bereich findet das Portfolio vor allem seit den 1980er Jahren seinen Einsatz als Reaktion auf standardisierte Tests zur Messung von Leistungen, deren Anwendung immer mehr auf Kritik stieß (Fthenakis 2009: 36). Im deutschsprachigen Raum findet man diese Art der schüleraktiven Lernmethode erstmals zu Beginn der 1990er (vgl. Kolb 2007).

Unter einem Portfolio versteht man nun das Medium der Dokumentation und Darstellung der eigenen Kompetenzen. Da Portfolios mehr oder weniger zur selbstbestimmten Darstellung des eigenen Könnens (Kompetenzdarstellung) dienen, sollen sie (selbst)ausgewählte Bögen, Materialien und Werke enthalten (vgl. Häcker in: Brunner et al. 2011: 34 ff).

Ein Charakteristikum dieses Instruments ist, dass sich seine Konzeption an Kompetenzen und nicht an Defiziten orientiert. Zu stärkende Kompetenzbereiche sollen dadurch reflektiert werden.

Die Arbeit mit Portfolios und Sprachenportfolios hat zur Vorbereitung auf ein lebenslanges (Sprachen)Lernen in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen und ist auf großes Interesse gestoßen, vor allem bei Lehrpersonen, die ihren Unterricht weiterentwickeln möchten und „nach praktikablen Formen für die Erhöhung von Anteilen selbstständigen Lernens“ suchen (Altrichter in: Bräuer et al. 2012: 33).

In Tabelle 3 werden nur einige Werke, die Sie für die Vertiefung in die Thematik verwenden können als Beispiele aufgelistet.

Literaturbeispiele zum Thema Portfolio in Kindergarten und Schule

Bräuer, G./ Keller, M./Winter, F. (2012): **Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio.** Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett

Brunner, I./ Häcker, T./ Winter, F. (Hrsg.)(2011): **Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung,** Seelze, Kallmeyer / Klett, 4. Auflage

Fthenakis W.E. Daut M./ Eitel A./ Schmitt A./ Wendell A. (2009): **Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich.** Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Grace, C. /Shores, E. F. (2005). **Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule.** Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

Grittner, F. (2009): **Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule.** Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Häcker, T. (2001): „Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung“. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1 (4): 68-75

Häcker, T. (2002): „Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts?“ Die deutsche Schule 94 (2): 204-216

Häcker, T. (2005): „Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern“. Pädagogik 57 (3): 13-18

Kolb, A. (2007): **Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren.** Tübingen: Narr Verlag

Raker, K./ Stascheit, W. (2007): **Was ist Portfolioarbeit?** Verlag an der Ruhr

Wagner, Y. (2010): **Portfolios in der Krippe: Entwicklungen dokumentieren mit Kindern.** Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Tabelle 3. Literaturhinweise zum Thema Portfolio im Kindergarten und Schule

Es gibt verschiedene Arten von Portfolios, unter anderem Sprachenportfolios, die als Schwerpunkt die „Sprache“ haben (Filtzinger, O./ Montanari, E./ Cicero Catanese, G. 2011) und Übergangsportfolios, die die Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsstufen erleichtern sollen (Fthenakis 2009: 29)⁷. Einige dieser Portfolios, die in der Praxis Verwendung finden, wurden im Rahmen eines Projektes mit wissenschaftlicher Begleitung entwickelt, andere entstanden aus einer Sammlung von Teilen verschiedener Portfolios, die von der pädagogischen Fachkraft oder vom Team einer Einrichtung gestaltet wurden. Das hier entwickelte Portfolio ist das Ergebnis der Zusammenarbeit einer Projektgruppe des INTERREG-Projektes IV A TRILINGUA, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus verschiedenen Praxisfeldern kamen (Kindergärten, Schulen, Fachberatungen, Lehrerbildung), bereits über Erfahrung mit der Portfolio-Arbeit verfügten und sich unter wissenschaftlicher Begleitung mit dem Thema auseinandergesetzt haben.

Wie bereits erwähnt, versteht sich dieses Portfolio als Portfolio der Übergänge mit Schwerpunkt Französisch als Fremdsprache. Dabei wird aber nicht nur die Übergangsphase Kindergarten-Grundschule betrachtet, sondern auch der Übergang Grundschule-Sekundarschule. Dies stellt ein bedeutsames innovatives Element dar.

4.2 Inhalte dieses Portfolios

In diesem Portfolio finden sich Arbeitsergebnisse des Sprachlernens und der Beschäftigung mit dem Französischen. Des Weiteren finden sich darin auch Beobachtungen der Sprachkraft zu dem jeweiligen Kind: **Dabei ist zu beachten, dass alles, was die Sprach- und Lehrkraft in dem Portfolio notiert, gemeinsam mit dem Kind abgesprochen werden sollte.**

Welche Arbeiten in das Sprachenportfolio aufgenommen werden, entscheidet das Kind selbst mit Unterstützung der Sprach- bzw. der Lehrkraft. Kriterien oder Leitfragen für die Auswahl können sein: Was ist besonders gut gelungen? Habe ich mich bei dieser Aktivität besonders angestrengt und bin ich auf das Ergebnis stolz? Hat mir diese Aktivität gefallen?

Als Orientierungshilfe bei der Auswahl und Strukturierung der Materialien in einem Ordner finden Sie Vorschläge für ein Register. Es bietet insgesamt 11 Punkte zur Sammlung des von den Kindern erstellten Materials. Eines der Kriterien für die Sammlung kann sein, welche Materialien im Hinblick auf die Übergänge von besonderer Bedeutung sein können.

ÜBERGÄNGE GESTALTEN

5.1 Pädagogische Kontinuität gewährleisten

Das Portfolio, das im INTERREG-Projekt IV A TRILINGUA entwickelt wurde, soll die Arbeit der Kindergärten im Bereich der Fremdsprache Französisch mit den Grundschulen und anschließend den Sekundarschulen verknüpfen. Die Kontinuität zwischen den Schulformen wird als wichtiger Einflussfaktor für den Lernerfolg gesehen. Nicht selten führen mangelnde Abstimmung und Informationsdefizite zu falschen Erwartungen auf beiden Seiten. Dies kann die Kommunikation zwischen Elementar- und Primarbereich genauso betreffen wie die zwischen Primar- und Sekundarbereich.

„Für eine bessere Koordinierung und eine Didaktik des Übergangs [...] werden unter anderem Leitmedien empfohlen“ (Kolb 2007: 102). Das Portfolio, als ein solches Leitmedium, könnte die Brücke zwischen den unterschiedlichen Institutionen sein und den Lehr- und Sprachkräften Aufschlüsse über die bisherigen vom Kind bearbeiteten Lerninhalte und – wenn mit den Eltern vereinbart – über den Lernstand der Kinder geben, welche die Grundlage der Weiterarbeit bestimmt (vgl. Kolb 2007:102).

Bei der Gestaltung der Übergänge ist daher die Kooperation mit den Eltern bedeutsam. Diese sollen von Beginn des Sprachangebots an darüber informiert werden, welches die Ziele und die Instrumente der sprachpädagogischen Arbeit in der Einrichtung sind. **Durch den regelmäßigen Austausch über die Portfolioarbeit wird den Eltern ersichtlich, wie wichtig es für die kontinuierliche Förderung ihres Kindes ist, das Portfolio oder Teile davon in die Grundschule bzw. in die weiterführende Schule mitzunehmen.**

5.2 Portfolio als angebotsübergreifendes Instrument für den regelmäßigen Austausch mit dem KiTa-Team bzw. dem Lehrerkollegium zur besseren Gestaltung der Übergänge

Das vom Portfolio angeregte prozess- und situationsorientierte sprachpädagogische Handeln fördert eine rege Zusammenarbeit und Absprache der Themen und Reflexion über Ziele und Methoden zwischen der Sprachkraft und dem Team des Kindergartens bzw. des Lehrerkollegiums. Diese enge Kooperation innerhalb der Einrichtung ist nicht immer gegeben oder manchmal aus zeitlichen oder personellen Gründen nicht einfach umsetzbar. Allerdings können kleine Schritte diese Zusammenarbeit begünstigen, z. B. die gemeinsame Reflexion im Team über die eigene Sprachenbiographie oder die Vereinbarung von gemeinsamen/fachübergreifenden Themen bzw. Projekten. Vor allem dieser letzte Punkt vermittelt den Kindern das Gefühl eines ganzheitlichen und zusammenhängenden Lernens und lässt die Sprache als interessantes und wichtiges Mittel wahrnehmen, das sie in verschiedenen Bereichen praktisch anwenden können.

Genauso wichtig ist die Kooperation zwischen den verschiedenen Stufen der Bildungskette (Übergang Kindergarten-Grundschule sowie Grundschule-Sekundarschule), um die Kontinuität des Sprachbildungsprozesses zu gewährleisten und Abbrüche oder unnötige Wiederholungen zu vermeiden bzw. um sich bei der Weiterarbeit auf noch nicht gefestigte Kenntnisse einzustellen.

Insofern kann das Portfolio dabei helfen, das sprachpädagogische Angebot zu optimieren. Ein mögliches Beispiel wäre das Zurückgreifen auf bereits behandelte Themen und Inhalte, die den Kindern durch den Besuch des Kindergartens vertraut sind, die aber spiralförmig durch einen steigenden Schwierigkeitsgrad in der Grundschule bearbeitet werden können.

In diesem Sinne ist die Arbeit mit dem Portfolio ein wichtiger Beitrag zum lebenslangen (Sprachen-)Lernen.

5.3 Praktische Gestaltung der Übergänge: die „Übergangsbriefe“ und die „Übergangsprotokolle“

Zur praktischen Gestaltung der Übergänge beinhaltet dieses Portfolio einige Vorlagen in Form von Informationsbriefen für die Eltern („Übergangsbriefe“) und für die Lehrkraft der nächsten Bildungsstufe („Übergangsprotokolle“). Hiermit kann die Sprachkraft am Ende der Kindergarten- bzw. der Grundschulzeit allgemeine Informationen über die behandelten Themen und die erreichten Kompetenzen geben. Die Lehrkraft der nächsten Bildungsstufe wird in diesem Brief darauf hingewiesen, dass weitere Informationen über die erworbenen Kenntnisse des Kindes dem Portfolio – nach Einwilligung des Kindes und der Eltern – zu entnehmen sind.

Im Übergangsbrief für die Eltern wird – in Einklang mit dem Konzept dieses Portfolios – der Akzent vor allem auf die Beschreibung der erreichten kommunikativen Sprachkompetenzen gesetzt und der Sinn und **die Wichtigkeit der Weitergabe des Portfolios an die Lehrkraft der nächsten Schulstufe betont.**

Die für das Kind neue Lehrkraft kann dann nach Einwilligung des Kindes und der Eltern die Arbeitsergebnisse des Portfolios des Kindergartens in das vom Land Rheinland-Pfalz vorgesehene Portfolio für die Fremdsprache ⁸ einheften. Zu Beginn der Grundschulzeit soll mit dem Kind über das Portfolio des Kindergartens gesprochen werden, um mit ihm gemeinsam die Entscheidung zu treffen, ob alle oder einige der Blätter in das neue Portfolio eingheftet werden sollen. Die kritische Reflexion zeigt Interesse für das bereits Geleistete und schafft seitens des Kindes Vertrauen in einem sensiblen Moment wie dem des Überganges.

Dieser Logik folgend ist die gleiche methodische Vorgehensweise, dem Komplexitätsgrad entsprechend, der nächste Übergang zu gestalten. Dadurch wird dem Lernenden die Gelegenheiten gegeben, nochmals die bis zu diesem Zeitpunkt gemachten Erfahrungen zu betrachten und sie zu reflektieren. Wenn es auch noch kein offizielles Portfolio für diese nächste Stufe gibt, ist es sicherlich empfehlenswert seitens der Schule, sich zu überlegen, die Methode der Arbeit mit dem Portfolio zu Gunsten der Kontinuität fortzusetzen.

Ein separater Brief gibt dieser Lehrkraft Auskünfte darüber, welche Inhalte bislang vermittelt worden sind und auf die Erzielung welcher grundlegenden Kenntnisse und Kompetenzen hingearbeitet wurde.

Über die Form und das Ziel dieses Übergabebriefs sollen die Eltern schon bei der ersten Vorstellung der Arbeit mit dem Portfolio informiert werden, um Transparenz zu schaffen und eventuelle Ängste vor Weitergabe von Informationen, die das Kind bzw. die Familie für sich behalten möchten, abzubauen.

⁸ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur – Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2010): *Sprachenportfolio Französisch 1.-4. Schuljahr Sprachenportfolio*. Klett Verlag

SPRACHPÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN: DER SPRACHBIOGRAPHISCHE ANSATZ ALS LEITFADEN DURCH DIE BILDUNGSKETTE

6.1 Die Wege zur Sprache als komplexes Netz

Der Spracherwerb bei Kindern ist ein sehr faszinierender Prozess. Ganz gleich, ob es sich um die Erst-, die Zweit- oder die Fremdsprache handelt, kann man immer beobachten, wie Kinder mit Sprachen experimentieren und wie sie neugierig mit neuen Wörtern oder kommunikativen Situationen umgehen.

Sprachentwicklung, Sprachbildung, Erst-, Zweit-, und Fremdspracherwerb sind häufige Forschungsthemen in der Sprach- und Erziehungswissenschaft. Trotz der in den letzten Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnisse bleiben noch viele Fragen offen und wissenschaftliche Meinungen in der Interpretation der Forschungsergebnisse gehen nicht selten auseinander. Ein Beispiel dafür ist die Diskussion, ob die Sprache nur genetisch verankert ist, sodass der Mensch einfach Zeit braucht, um das „Sprachprogramm“ zu entfalten oder ob die Sprache als Ergebnis der Interaktion zwischen Menschen resultiert, ohne dass sie vorprogrammiert ist. Solche Debatten zeigen, wie komplex das Thema ist. Nicht selten führen sie zur Verunsicherung bei den Sprachkräften, weil je nach Auffassung die pädagogische und didaktische Ausrichtung der eigenen Arbeit einen anderen Sinn erhält.

Daraus entstehen oft Fragen: Soll mehr Wert auf den zeitlichen Kontakt zur Sprache gewährleistet werden oder ist die Qualität des Kontakts wichtiger? Soll kommunikationsorientierter gearbeitet werden oder lieber mehr auf Regeln und Lautbildung geachtet werden? Spielt die Beziehung Kind-Sprachkraft eine Rolle oder ist die Sprachkraft einfach ein Wegweiser, ein rein sprachliches Vorbild?

Alle Theorien zum Spracherwerb sowie zur Fremdsprachendidaktik vorzustellen geht über die Zielsetzung dieses Materials hinaus. Zur Vertiefung dieser Themen bieten wir Ihnen in der Tabelle 4 einige Literaturtipps an.

Literaturtipps zum Thema Spracherwerb, Sprachentwicklung, Mehrsprachige Bildung

Buttaroni, S. (Hrsg.) (2010): **Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen.** Schneider Verlag Hohengehren (das Kapitel 7 ist dem Fremdsprachenerwerb gewidmet)

Szagan, G. (2006): **Sprachentwicklung beim Kind.** Weinheim und Basel: Beltz. 2. Auflage

Reich, H.H./ Krumm, H.-J. (2013): **Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.** Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

Tracy, R. (2007): **Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.** Tübingen: Francke Verlag

Tabelle 4. Literaturtipps

In diesem Zusammenhang möchten wir nur zeigen, dass es **keinen einheitlichen und einzigen Weg zum Spracherwerb gibt**. In Lernsituationen spielen viele individuelle Faktoren sowohl bei den Kindern als auch bei den Fachkräften eine große Rolle. Im folgenden Kapitel 6.2 stellen wir einige dieser Faktoren vor, deren Berücksichtigung zu einer positiven und erfolgreichen Gestaltung der sprachpädagogischen Arbeit führen kann.

6.2 Sprachbiographischer Ansatz: „Sich der Sprache bewusst werden“

Sprachenportfolios tragen dazu bei, sprachbiographische Erfahrungen bei den Übergängen zu berücksichtigen, sie wertzuschätzen und einzubinden. Dadurch bieten sie sich als Plattform zur Weckung des Interesses an Sprachen an, zur Stärkung der Sprachbewusstheit, der Metakognition und der Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren⁹.

Hier stellen wir die Bedeutung der sprachbiographischen Methode dar. In den Kapiteln 7.3 und 8 wird diese Thematik vor allem mit Blick auf den Lernprozess präsentiert.

Die Beschäftigung mit den eigenen sprachlichen Erfahrungen kann dem Kind helfen, konkret auf Sprache Bezug zu nehmen. Beispiele dafür sind: Wie heißt bzw. wie heißen die Sprache/n, die ich spreche oder im Alltag höre?

⁹ In der wissenschaftlichen Literatur sind mehrere Definitionen von Sprachbewusstheit in Bezug auf die Bedeutung, Entstehung und Entwicklung der Reflexion über Sprache zu finden. Einige Literaturbeispiele: Andresen, H. (1985): *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag; Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press;

Karmiloff-Smith, Annette (1992): *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press;

Hug, M. (2007): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.;

Oomen-Welke, I. (2003): *Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext*. In: Bredel, U./Günther H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh: 452–463.

Welches sind meine Lieblingswörter? Mit wem kann ich Französisch sprechen? Kenne ich Personen, die Französisch sprechen? War ich schon dort, wo Französisch gesprochen wird?

Tragendes Element und gleichzeitig Vorteil der sprachbiographischen Arbeit ist, dass dabei nicht bewertet wird (über sprachbiographische Erfahrungen kann und darf man nicht urteilen!) Gerade das Formulieren von Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen in einer geschützten Gemeinschaft fördert das Verständnis der eigenen Lernprozesse und der Lernprozesse der anderen Kinder.

Praktische Anwendungen und Auswirkungen der sprachbiographischen Methode

Durch die Beschäftigung mit Sprachbiographien kann man erfahren, ob für das Kind die Zielsprache eine wirkliche Fremdsprache ist. Regelmäßige Kontakte mit dieser Sprache z. B. in Grenzgebieten oder durch Familienangehörige lässt den Begriff „Fremd“ seine Bedeutung verlieren. Deswegen ist es sehr wichtig, in diesen Fällen mit dem Begriff „Fremdsprache“ kritisch umzugehen und den Namen der Zielsprache in den Vordergrund zu stellen (z. B. im Titel Ihres Sprachangebots „AG Französisch“ statt „Fremdsprachen-AG“).

Des Weiteren kann man durch die sprachbiographische Arbeit erfahren, ob das Kind eine weitere Sprache spricht, die nah der von Ihnen angebotenen Sprache ist. Der Lernprozess kann von dieser Erkenntnis profitieren, weil im Fall des Französischen italienisch-, spanisch- oder rumänischsprechende Kinder einen leichteren Zugang zum Wortschatz haben als ein Kind mit der Familiensprache Chinesisch. Weitere wichtige Informationen sind, ob das Kind oft nach Frankreich bzw. in französischsprachige Länder reist (z. B. zum Besuch von Verwandten oder in den Urlaub), ob es eine Zeit lang in einem Land aufgewachsen ist, in dem Kontakt zum Französischen zu vermuten ist (z. B. deutsche Grenzregionen zu Frankreich oder französischsprachige afrikanische Länder) oder ob ein Elternteil sehr gut Französisch kann. All dies sind nur Beispiele von individuellen und situationsabhängigen Sprachkonstellationen, die für ein zielgerichtetes sprachpädagogisches Handeln von großer Bedeutung sind.

Ein weiterer Punkt ist die interkulturelle Öffnung der Sprachangebote, indem Kinder die weitere Sprachen sprechen und aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, fühlen, dass ihre Sprachkompetenzen wertgeschätzt werden. Darf ein Kind einen Sprachvergleich mit seiner Muttersprache machen oder wird ein Kind gefragt, wie „maison“ in seiner Sprache heißt, entdeckt man nicht nur die reale und lebendige alltägliche Welt der Kinder, sondern das Kind spürt auch Interesse und Wertschätzung und fühlt sich ernst genommen. Dies hat positive Auswirkungen auf das Engagement des Kindes im Unterricht.

Im engen Zusammenhang mit der interkulturellen Öffnung steht die Stärkung der interkulturellen Kommunikationskompetenzen, indem alle Kinder und die Sprachlehrkräfte nicht nur mit einem Sprachvergleich konfrontiert werden, sondern auch mit unterschiedlichen Formen der Kommunikation, sei es verbal als auch non-verbal (Begrüßungsformen, Körper- und Augenkontakt, Essgewohnheiten usw.)

Tabelle 5. Praktische Anwendungen und Auswirkungen der sprachbiographischen Methode

Bevor der sprachbiographische Ansatz mit den Kindern Anwendung findet, empfehlen wir den Sprachkräften die Beschäftigung mit der eigenen Sprachenbiographie, um die Bedeutung der Sprachen für sich zu entdecken und zu reflektieren. Welche Lernstrategien nutzen Sie selber, was klingt für Sie an einer Sprache schön, welche Gefühle haben Sie gegenüber den Sprachen, die Sie sprechen oder denen Sie im Alltag begegnen?

Fragen wie: „Welche Sprachen kenne ich und wie habe ich sie gelernt?“, „Welche Gefühle stecken hinter meiner/n Sprache/n?“, „Welche Erfahrungen habe ich mit Menschen, die andere Sprachen sprechen und andere Gewohnheiten haben als ich?“ können Fachkräften (z. B. durch Gesprächsrunden im Team) sowie Eltern (bei Elterngesprächen oder Elterninformationsabenden) anfänglich helfen, sich ihres Umgangs mit Sprache/n bewusster zu werden. Einen Leitfaden für eine sprachbiographische Reflexion bieten wir in Tabelle 6.

Ein solcher Ansatz eignet sich sowohl für eine individuelle Reflexion als auch für einen Austausch im Team, um gemeinsam persönliche Erfahrungen und Wege zum Sprachenlernen und die damit verbundenen Gefühle zu vergleichen. Dabei wird man feststellen, wie unterschiedlich diese sein können und wie Bezugspersonen, die diese Sprache sprechen oder unterrichtet haben, eine Bedeutung beim Erlernen der Sprache gehabt haben oder noch haben. **In diesem Zusammenhang möchte die übergangsorientierte Ausrichtung dieses Portfolios solchen sprachbiographischen Einflüssen Aufmerksamkeit schenken, um zusammen mit dem Kind begünstigende Faktoren für das Sprachlernen herauszufiltern.**

Eine Reflexion über die eigene Sprachenbiographie kann Konsequenzen für die eigene Arbeit haben, indem man u. a. auf affektive Faktoren, auf Lernstile und -strategien des Kindes achtet und seine gesamte Persönlichkeit in Betracht zieht. **Die sprachbiographische Ausrichtung der Portfolioarbeit dient nicht zur Befriedigung der Neugierde der Sprachkraft, vielmehr der Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangssituationen für eine angemessene und alltagsnahe didaktische Herangehensweise und zur Entwicklung eines motivierenden Sprachangebotes (s. Tabelle 5).**

Sprachbiographisches pädagogisches Handeln erleichtert nicht nur den Lernprozess durch die verschiedenen Stufen der Bildungskette, es kann sogar entscheidend für seinen Erfolg sein. Die Zeit, die Sie in sprachbiographisches Arbeiten investieren, wird ihre Wirkung später zeigen, indem das Kind mit größerer Motivation, selbstständiger, zielorientierter und schneller lernen wird.

Zu empfehlen wäre, dass die Sprachkraft ein eigenes Portfolio gestaltet, um eine begleitende Vorbildfunktion zu übernehmen.

Beispiel eines sprachbiographischen Interviewleitfadens für Erwachsene

„Meine kurze Sprachbiographie“

- Wo sind Sie geboren?
- Mit welcher/n Sprache/n sind Sie aufgewachsen?
- Welche Sprache ist Ihre Muttersprache?
- Welche Sprache haben Sie als Kind in Ihrer Familie gesprochen?
- Welche ist evtl. Ihre Zweitsprache?
- Welche Sprache/n haben Sie in der Schule gelernt?
- Welche Sprache/n sprechen Sie derzeit in Ihrer Familie?
- Welches Gefühl haben Sie gegenüber Ihrer Muttersprache?
- Welche ist die schönste Erinnerung, die Sie mit „Spracherfolg“ verbinden? (in der Schule? im Urlaub? bei der Arbeit? ...)
- Was hilft Ihnen am besten beim Erlernen einer Sprache?
- Haben Sie ein Lieblingswort in einer (bzw. mehreren) Sprache(n)?

© Giovanni Cicero Catanese, Otto Filtzinger 2014

Tabelle 6. Sprachbiographisches Interview

DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN: PORTFOLIOARBEIT, FREMDSPRACHEN- LERNEN UND PROZESSQUALITÄT

7.1 Aktuelle Tendenzen

Charakteristisch für die aktuellen Tendenzen der Fremdsprachendidaktik sind die Orientierung am Lernenden, die Berücksichtigung sprachbiographischer Faktoren, die Vermittlung von Lernstrategien zur Entwicklung der Lernautonomie und die Förderung eines kommunikativorientierten Lernens (Rohde, A. in: Buttaroni 2010: 279-312; Kolb 2007: 95 ff) Betrachtet man diese Tendenzen, erkennt man schnell den Zusammenhang mit der Portfolioarbeit, die diesen folgt.

An dieser Stelle kann man auf einige wichtige Erkenntnisse aufmerksam machen, die in Bezug auf die Prozessqualität im Rahmen sprachlicher Bildung durch eine Studie zur Evaluation einiger Sprachfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen gewonnen wurden (Kammermeyer, G./ Roux, S./ Stuck, A. 2013). Diese Studie untersucht zwar die Wirkungen von Sprachfördermaßnahmen bei Kindern mit Förderbedarf im Deutschen, die Ergebnisse können aber auch für die Fremdsprachenarbeit von Bedeutung sein.

Als Erfolgsfaktor bei der Sprachbildung wurde dabei vor allem die Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion (u. a. die emotionale Unterstützung) identifiziert ¹⁰. Diese war besonders gut in den Gruppen, die die größten sprachlichen Fortschritte zeigten und die sich durch eine besonders hohe sprachbezogene Lernfreude ausgezeichnet haben. Gleichzeitig wird in der Studie die Notwendigkeit der Verbesserung der Lernunterstützung bekräftigt „im Sinne eines verstärkten Einsatzes adaptiver Sprachförderstrategien, die die Kinder zu komplexen sprachlichen Äußerungen herausfordern (z. B. offene Fragen, Feedback) und sich dabei am Interesse der Kinder orientieren.“ (Kammermeyer, G./ Roux, S./ Stuck, A. 2013: 19).

Betrachtet man den Ansatz und die Möglichkeiten, die die Portfolioarbeit bietet, kann man schlussfolgern, welchen Beitrag die Einführung des Portfolios im Bereich der sprachlichen Bildung in der Fremdsprache leisten kann. Das Portfolio wird vom Lerner gestaltet: Da dies individuell geschieht, müssen die Fremdsprachensequenzen sich in jedem Fall an den Lernern orientieren. Der Lerner selbst gestaltet dadurch die Sequenzen aktiv mit. Dadurch wird die Autonomie des Lernens angebahnt, gefördert und begleitet. Wie die Studie zeigt, soll die Sprachkraft dabei die notwendige Unterstützung leisten und Kinder sowie Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg fördern und begleiten. Dieser „Weg“, der bei jedem Lerner anders aussehen kann, entspricht wiederum der Prozessorientierung, die unbedingt nötig ist: Der Lernprozess wird daher zum Unterrichtsgegenstand und rückt in den Mittelpunkt des Lerngeschehens.

Diese Perspektive zeigt auch auf, dass aufgrund der veränderten „Lehrerrolle“ die Portfolioarbeit ein Element des Paradigmenwechsels der Lern- und Lehrkultur im 21. Jahrhundert ist.

10 Die Studie bezieht sich auf den Elementarbereich, man kann sich aber gut vorstellen, dass dieses Ergebnis auch auf die Interaktion Lehrkraft-Kind auszudehnen ist .

7.2 Fremdsprachenlernen und Portfolioarbeit in Kindergarten und Grundschule

Die übergreifende Frage im frühen Fremdsprachenlernen ist die der Kindgemäßheit. Wichtig dabei bleibt vor allem anderen das Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder und nicht ein Defizitblick. Welche Zielsetzungen darüber hinaus auch immer in der Fremdsprachendidaktik verfolgt werden, so bleibt doch die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen im Zentrum.

„Als falsch verstandene Kindgemäßheit“ kann aber „der Verzicht auf eine sprachliche Progression und die Überprüfung des Lernstands angesehen“ werden (Kolb 2007: 97 mit Bezug auf Sarter 1997). Dadurch wird den Kindern eine wertvolle Möglichkeit genommen, eigene Fortschritte festzustellen und Lernzuwächse zu erleben (ibid.) Was ein Kind im Kindergartenalter und in der Grundschule in einer Fremdsprache erlernen kann, werden all jene erfahren, die ihren Vermittlungstechniken geeignete Prinzipien wie „Kommunikation, Ganzheitlichkeit, weitgehende Einsprachigkeit, spielerisches Lernen, Fehlertoleranz, vielfältiger Medieneinsatz sowie ein Primat der Mündlichkeit“ (Kolb 2007: 95) zu Grunde legen.

Das Portfolio als Wegbegleiter gibt dem Lerner und der Sprach- bzw. der Lehrkraft wertvolle Stützen und Anregungen, über Sprache nachzudenken. Für die Sprachkraft ist es von großem Nutzen, sich einerseits über den Lernstand und die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lerners zu informieren, andererseits aber auch, um Hinweise zu erhalten, wie in der Zukunft Fremdsprachensequenzen konzipiert werden können.

7.3 Wertschätzung der verschiedenen Kommunikationsstrategien im Umgang mit der Fremdsprache

Welche Kompetenzen können Kinder im Kindergarten oder in der Grundschule in einer Fremdsprache tatsächlich erreichen? Auf diese Frage gibt es leider keine verbindliche Antwort. Der Weg zur Sprache ist für jeden Menschen von vielen Faktoren beeinflusst. Die individuelle Lerndisposition des Kindes, die Gruppendynamik beim gemeinsamen Lernen, die Persönlichkeit und die Methoden der Sprachkraft, die wöchentliche Unterrichtszeit, die Lernvergünstigungsfaktoren, die die Umwelt dem Kind anbietet (z. B. in Grenzregionen) sind nur einige der Einflussfaktoren.

Wissenschaftliche Studien sowie die Beobachtungen, die in der Pilotphase bei der Entwicklung dieses Portfolios durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass Kinder schon im Kindergartenalter über komplexe Kommunikationsstrategien und Strategien zur Überwindung von Kommunikationsschwierigkeiten verfügen.

Eine kurze Darstellung einer Studie mit diesem Schwerpunkt bieten wir Ihnen in Tabelle 7.

Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene

Bei einer Studie in einem Kindergarten im ländlichen Raum im deutsch-französischen Grenzgebiet wurden Kinder beobachtet, die in einer Kleingruppe von max. 6 Kindern täglich ein ca. 30-minütiges Sprachangebot im separaten Raum erhalten haben (Wörle 2013).

Die Studie ist komplex und es ist schwierig, ihr durch eine Zusammenfassung in wenigen Zeilen gerecht zu werden. Wir greifen hier aber einige interessante Beispiele des Sprachverhaltens von Kindern aus dieser Untersuchungsgruppe heraus (in Klammer Beispiele aus der Studie mit Seitenangabe):

- Code-switching (Junge, Alter 6;3: „Rouge, orange, vert und rouge“ [Kind nimmt jeweils eine Frucht der entsprechenden Farbe in die Hand], S. 157)
- Direkter Transfer aus der Erstsprache, z. B. das Kind überträgt die Art der deutschen Wortbildung (Komposition) direkt auf sein neu gebildetes französisches Wort (Junge, Alter 5;10: „Hm, rouge und auch rouge, rouge und dunkelrouge.“ [Das Kind zeigt viele Kirschen].“, S. 169)
- Direkte Appelle (z. B. „Wie heißt denn noch mal gelb?“, S. 177)
- Indirekte Appelle, d. h. Übersetzung zum Absichern des Verständnisses (Mädchen, Alter 6;4: antwortet auf die Aufforderung „Montre le cou“ mit „Hals“, S. 179)
- Nonverbale Strategien: Mimik und Gestik (S. 185-188)
- Imitationsstrategien, z. B. Nachahmung der Lehranweisungen (S. 188-198)
- Abrufungsstrategien aus der Erstsprache, z. B. Erkennung von ähnlichen Lauten bzw. Vergleiche zwischen den Sprachen (S. 198-199)
- Abrufungsstrategien aus den Wissensbeständen im Französischen: Lieder, Reime, themenbezogene Lexik, Redewendungen (S. 200-204)
- Phonetische Selbstkorrekturen (Verbesserung der Aussprache beim Sprechen, S. 206-208))
- Lexikalische Selbstkorrekturen (Mädchen, Alter 6;4 auf die Frage nach der Farbe eines weißen Kartons „Bleu/bl...anc“, S. 209)
- Grammatikalische Selbstkorrekturen (Mädchen, Alter 5;11 „La/les oreilles“, S. 211)

Dieses Verhalten zeigt, wie Kinder sich in ihrem Redefluss nicht durch ein fehlendes sprachliches Mittel behindern lassen, sondern sie greifen z. B. auf muttersprachliche Kenntnisse (beim code-switching) zurück, geben der Sprachkraft eine metasprachliche Nachricht* oder versuchen sich selbst zu verbessern (z. B. Selbstkorrekturen), um ihre Kommunikationsabsicht zielsprachig zu beenden (Wörle, 2013: 158).

Junge, 5;9 „Blanc. Ich vergess' manche Farben“ [Das Kind hat bereits mehrere Farben aufgezählt]. Wörle 2013: 163

Tabelle 7. Eine Studie: Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen

Die Beobachtung solcher Phänomene kommt in der Praxis (auch aus verständlichen zeitlichen Gründen) oft zu kurz und nicht selten wird die Aufmerksamkeit der Sprach- bzw. der Lehrkraft eher auf das, was das Kind noch nicht kann und auf seine Unsicherheit beim Sprechen gerichtet. Dadurch entsteht bei manchen Fachkräften der Eindruck, dass die eigene Arbeit nicht zu geplanten Ergebnissen führt, dass die Kinder die Konjunktion oder die Laute noch nicht richtig beherrschen. Die Studie zeigt aber, wie Kinder, bevor sie eine Sprache „korrekt“ verwenden können (so wie sich die Erwachsenen das wünschen), mit sprachlichen und kommunikativen Handlungsvarianten experimentieren und diese allmählich der Korrektheit anpassen ¹¹. **Durch die Arbeit mit dem Portfolio der Übergänge möchte man diesen Prozess beobachten und zulassen. Hierdurch kann die Sprach- bzw. die Lehrkraft individuelle Sprechweisen und Lernstrategien der Kinder in den verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsetappen erkennen und diese bei der sprachpädagogischen Arbeit berücksichtigen.** Darüber hinaus sind diese ersten Anzeichen von sprachbewusstem und sprachreflexivem Verhalten wichtige Wegbereiter für die Fähigkeit der Selbsteinschätzung.

Nicht zuletzt können durch die Portfolio-Arbeit – je nach Alter – **bewusstere Gespräche über die Sprachen, Spracherfahrungen, Hypothesen über die Sprachen** (wieso und wie sie entstanden sind, welche Sprachfamilien es gibt, welche Ähnlichkeiten zwischen einigen Sprachen zu erkennen sind) angeregt werden. **Auf diesem Weg ist eine partizipatorische und emanzipatorische Funktion der sprachpädagogischen Arbeit im Sinne der Ko-Konstruktion des eigenen Wissens gegeben** (Fthenakis 2009: 142).

Auch wenn die Rahmenbedingungen der Praxis nicht immer die Möglichkeit bieten, vertiefte Beobachtungen durchzuführen, kann das Portfolio Ihnen helfen, die Aufmerksamkeit darauf zu richten, die fremdsprachliche Arbeit näher an den Lernstrategien der Kinder zu orientieren, um mehr Effektivität zu erzielen.

Als Anregung bieten wir Ihnen eine Reflexionsübung in Tabelle 8.

11 Man kann z. B. beobachten, wie manche Kinder Spaß daran haben, eine Zeit lang das gleiche Lied oder bestimmte ritualisierte Formeln (etwa wie Begrüßungsrituale, Redewendungen) zu wiederholen und diese in Rollenspielen zu verwenden (z. B. in der Küchenecke im Kindergarten oder auf dem Schulhof beim Spielen usw.) Das Zurückgreifen auf Wissensbestände im Französischen durch Lieder oder wiederkehrende sprachliche Elemente zeigt, wie sich eine Sprache auch durch Rituale einprägt.

Reflexionsübung

Metasprachliche Kompetenzen und ihre Beobachtung

Die Fähigkeit, über die Sprache zu reflektieren und zu diskutieren (die sogenannte metasprachliche Kompetenz) kann schon bei Kindern im Kindergarten beobachtet werden. Obwohl kleine Kinder „nicht in der Lage sind zu erklären, warum ein Satz in der FS [Fremdsprache] korrekt oder inkorrekt klingt (...), können sie sagen, dass ein Satz korrekt oder nicht korrekt klingt“, auch wenn natürlich eher durch ‚nicht akademische Ausdrücke‘ wie (...) ‚das darf man so nicht sagen‘.“ (Rohde, A. in: Buttaroni 2010: 286-287).

Haben Sie solche Kompetenzen bei Ihren Kindern beobachtet? Haben Sie konkrete Beispiele? Was könnten Sie daraus schließen? Haben Sie sich darüber mit Ihren Kollegen/-innen ausgetauscht?

Die metasprachlichen Kompetenzen festigen sich mit dem Alter und mit der Übung, also durch regelmäßige altersgemäße Inputs.

Berücksichtigen Sie bei der Planung Ihrer Aktivitäten Übungen, die die Reflexion über die Sprache fördern? Haben Sie konkrete Beispiele? Haben Sie sich darüber mit Ihren Kollegen/-innen ausgetauscht?

Tabelle 8. Reflexionsübung

SELBSTBEURTEILUNG – SELBSTEINSCHÄTZUNG

8.1 Reflexivität im Lernprozess

Durch das Anlegen eines Portfolios wird nicht nur eine Dokumentation des Lernerfolgs erreicht. Gleichzeitig soll eine Reflexion stattfinden, die es dem Lerner ermöglicht, den eigenen Lernfortschritt selbst nachvollziehen zu können sowie neue Lernvorhaben zu generieren. Es erfolgt also nicht nur eine Rückschau über bereits Geleistetes, sondern auch ein Ausblick auf neue Herausforderungen, denen man sich stellen kann.

Reflexion bedeutet „Zurückbeugen“, das heißt eine Rückwendung auf die eigene Person bzw. das Innehalten oder die Rückschau auf bereits Gedachtes. Sie setzt eine Distanz voraus, um unter anderem mit etwas Abstand die eigenen Gedankengänge zu betrachten (Kolb 2007: 46-47).

Eine Definition von Reflexivität

„Reflexivität meint [...] die Fähigkeit, sich selbst, eigene Handlungen, Gedanken oder Äußerungen zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. (...) Es geht hier darum, mehr über das eigene Lernen und die eigene Person in diesem Lernprozess zu erfahren, gewissermaßen eine Außenperspektive darauf einzunehmen.“ (Kolb 2007: 47)

Tabelle 9. Eine Definition von Reflexivität

Reflexivität beim Sprachenlernen lässt sich zusammenfassen als „Nachdenken über das Ich als Lerner(in)“. Dabei geht es auch darum, zurückliegende Lernprozesse zu rekapitulieren und sich zum Lerngegenstand in Beziehung zu setzen (vgl. A. Kolb 2007: 48). Der Fokus liegt daher auf dem selbstregulierten Lernen, der Metakognition und der Förderung von Lernkompetenzen.

Das Lernziel Reflexivität gibt dem Lerner eine aktive Rolle bei der Planung, Gestaltung und Bewertung von Lerngegenständen (**Reflexivität als Ziel des Lernens**). Mündigkeit sowie Emanzipation und Selbstbestimmung sind daher neben einer Lernkompetenz auch ein Erziehungsziel und nicht zuletzt ein Lernziel selbst, dessen Erfahrungen und Ergebnisse auf andere Bereiche übertragen werden kann.

Lernende sollen in allen Phasen ihres Lernens als Gestalter beteiligt werden (**Reflexivität als Medium des Lernens**). Aus lehr- und lerntheoretischer Sicht kann die reflexive Lernhaltung dann als konstruktivistisch verstanden werden, wenn sie auf der Basis von vorhandenem Wissen vom Lerner selbstständig und situationsbezogen weiterentwickelt wird.

Wenn der Lerner das Reflektieren der eigenen Lernprozesse verinnerlicht hat, so wird dieses zukünftig seine Lernhaltung prägen (**Reflexivität als Motor des Lernens**). Dadurch gewinnt eine reflexive Annäherung an einen Lerngegenstand große Bedeutung.

8.2 Fortschritte bewusst und gemeinsam erleben

Reflektieren kann man lernen.

Klar definierte Lernziele und die dazugehörigen Qualitätskriterien sowie Rückmeldungen von anderen sind wichtig zum Einüben von Reflexionen. Das Erarbeiten von altersadäquaten Qualitätskriterien ist dabei die Aufgabe der Sprachkraft. Auf ihrem Weg brauchen die Lerner regelmäßige Rückmeldung über ihren momentanen Leistungsstand. Diese erhalten sie am ehesten durch Selbsteinschätzung (self-assessment), ein Partnerfeedback und durch eine Reflexion.

Die Fragen „Wo stehe ich zur Zeit? – Was kann ich schon gut? – Wo habe ich noch Schwierigkeiten?“ sind ein wichtiger Schlüssel zum Erfolg.

Selbst erlebte Fortschritte motivieren Kinder jeder Altersstufe auf besondere Weise. Aus dem Gefühl heraus: „Ich kann das, ich habe etwas geschafft!“ entsteht neue Energie und die Freude, **die nächsten Schritte zu meistern – ein Faktor, der im Hinblick auf die Übergänge besonders wichtig ist.** Zur Einführung dieser Techniken helfen entsprechend aufbereitete Vorlagen, die die Reflexionsschritte der Lerner lenken. **Grundsätzlich gilt: Je regelmäßiger der eigene Lernstand und die eigenen Fähigkeiten reflektiert werden, desto effizienter und klarer werden die Resultate.** Es geht also um das klassische „learning by doing“.

Auch eine Rückmeldung anderer gleichaltriger Lerner ist hilfreich und gibt wertvolle Hinweise, die nicht selten zum Überdenken des eigenen Urteils führen. Fast alle Kinder sind in der Lage, hilfreiches und konstruktives Feedback zu geben. Allerdings brauchen sie auch hier Hilfestellungen und die Möglichkeit, diese Fertigkeiten zu üben und zu festigen.

Wenn das Reflektieren regelmäßig geübt und durchgeführt wird, kann sich einiges an der Lernsituation verändern. Nicht die Lehrerin bzw. der Lehrer oder die Sprachkraft sind alleine der Motor des Lernens, sondern die Kinder selbst, da sie eine intrinsische Motivation entwickeln. Das Selbstbewusstsein wird gestärkt und die Lerner werden zu aktiven Partnern im Lernprozess, die ihre Stärken und Schwächen kennen. Da der persönliche Lernzuwachs zählt, erleben auch schwächere Kinder ihren Fortschritt.

Auf die Lernkarriere der Kinder insgesamt wirkt sich die Fähigkeit der Selbstbeurteilung und Selbsteinschätzung ebenfalls positiv aus, da sie eine größere Zufriedenheit und eine positive Grundhaltung dem Lernprozess gegenüber mit sich bringt.

Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, wird diese Fähigkeit im späteren Berufsleben ebenfalls in zahlreichen Bereichen eine zentrale Rolle spielen: von der Projektwirtschaft bis zu Weiterbildungsmaßnahmen vor allem im Hinblick auf die Selbstorganisationskompetenz und auf die professionelle Mobilität (vgl. Pölzleitner in: Brunner et al. 2011: 96 ff).

8.3 Selbsteinschätzung in diesem Portfolio: Welche Kompetenzen werden dokumentiert und in welcher Form?

Sprachkompetenzen zu beschreiben und zu evaluieren ist keine einfache Aufgabe. Stellt man sich die Frage: „Was sind genau Sprachkompetenzen?“ erhält man in der Fachliteratur keine einheitliche Antwort. Es werden unterschiedliche Definitionen des Begriffes angeboten. Genauso wie bei der Frage des Spracherwerbsverlaufs (vgl. Kap. 6.1) gibt es unter den Sprachwissenschaftler/-Innen diverse Auffassungen. Ein umfassender Überblick darüber wird von Wörle (2013) in der bereits erwähnten Studie dargestellt (Kapitel 2, 3 und 4 der Studie).

Bei der Entwicklung dieses Portfolios und der dazugehörigen Vorlagen zur Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen hat die Projektgruppe an der Wertschätzung von kommunikativen Handlungskompetenzen festgehalten – gemäß der Auffassung, dass unter Kompetenz etwas zu verstehen ist, das Personen befähigt „bestimmte Sprechhandlungen auszuführen oder ein bestimmtes Problem zu lösen“ (Wörle 2013: 87). Wörle bezieht sich dabei auf die Theorie von Dell H. Hymes, der in den 1970er Jahren „Kompetenz nicht nur als reines Wissen,

sondern auch als die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden“ bezeichnet hat (Wörle 2013: 87). Später entwickelte Theorien gehen von diesem Konzept aus und „zahlreiche Kompetenzdefinitionen werden auf der Grundlage seines Begriffsverständnisses ausformuliert, so auch im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Wörle 2013: 87-88) (Informationen über den Gemeinsamen Europäische Referenzrahmen für Sprachen entnehmen Sie Tabelle 10).

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

„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 lernen sollen, 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, so dass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.“

Quelle: Goethe Institut, www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm (letzter Zugriff: 9.6.2014)

Tabelle 10. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Bezug auf diese Kompetenzen nimmt auch der Teilrahmenplan Fremdsprache der Grundschulen in Rheinland-Pfalz ¹², der diesbezüglich vor allem zwei „Wissensformen“, die durch den Fremdsprachenunterricht zu fördern sind, erwähnt und diese differenziert:

- Anschlussfähiges Wissen (wie Angaben zur eigenen Person, sich vorstellen, Begrüßungsrituale) und
- Anwendungsfähiges Wissen (wie Fragen stellen, Antworten geben, Dinge benennen) ¹³

Die Vorlagen zur Selbsteinschätzung, die Sie in diesem Portfolio finden, orientieren sich an diesen kommunikationsbasierten Kompetenzen. Diese werden zusätzlich tabellarisch in den Übergangsprotokollen für die Lehrkraft der nächsten Stufe der Bildungskette dargestellt.

¹² Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2004): Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Fremdsprache

¹³ Ibd.:9-11

Das Ausfüllen dieser Vorlagen erfolgt als Ergebnis eines Prozesses: Gegen Ende der Kindergarten- bzw. der Grundschulzeit wird dem Kind die Möglichkeit angeboten, über die eigenen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen im Französischen zu reflektieren und diese einzuschätzen. Dies geschieht nicht durch mechanisches Ausfüllen eines Formulars, sondern im Gespräch mit der Sprachkraft, durch die gemeinsame Betrachtung des Portfolios (anhand von Werken, die die Portfolioarbeit dokumentieren), die Beschäftigung mit konkreten vom Kind bekannten Gegenständen (die auf einem Tisch vorbereitet werden können) und durch das reflektierte Zurückschauen auf verschiedene bedeutende Situationen, welche die sprachlichen Fortschritte verdeutlichen (z. B. mit Videoausschnitten von Aktivitäten, an denen das Kind zu verschiedenen Zeitpunkten teilgenommen hat). Das gleiche Prinzip – auch wenn mit einem anderen Schwierigkeitsgrad – gilt bei der Erfassung der Sprachkompetenzen am Ende der Grundschulzeit.

IDEEN UND ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS

9.1 Wie oft soll das Portfolio eingesetzt werden?

Das Portfolio ist ein Begleiter der sprachpädagogischen Arbeit. Sicher gibt es einzelne Situationen oder Themen, in denen man das Portfolio nicht einsetzen möchte. Grundsätzlich ist es aber möglich, Arbeitsergebnisse, Lieder, Bilder oder Texte zu jedem beliebigen Thema im Portfolio zu verwenden. Empfehlenswert ist es, ein aussagekräftiges Arbeitsergebnis zu jeder Lerneinheit bzw. jedem erarbeiteten Themengebiet in den Portfolio-Ordner aufzunehmen.

9.2 Wie kann das Portfolio im Kindergarten/Elementarbereich eingeführt werden?

Das Einsetzen des Portfolios muss nicht Ihre alltägliche sprachpädagogische Arbeit ändern. Was sich ändert ist die Möglichkeit, Ihre Arbeit in einen Leitfaden und in eine Struktur einzubetten, die Ihnen durch das Portfolio angeboten wird. Praktisch bedeutet dies, dass Sie ihre vorgesehenen Themen und Inhalte weiterhin behandeln und diese durch die Anregungen und die Vorlagen des Portfolios mit dem Kind dokumentieren, sammeln und reflektieren können.

Durch die Themen, die mit dem Portfolio verknüpft sind, lassen sich im Kindergarten vor allem Rituale im Alltag der Spracharbeit einführen: beispielsweise Fragen nach dem Befinden, nach dem Wetter oder ähnliches. Denkbar wäre es auch, diese sprachliche Handlung mit einer Identifikationsfigur zu verknüpfen (z. B. mit einer Puppe oder einer mit den Kindern ausgewählten Maskottchen). Somit bleibt die Figur präsent und gibt die Möglichkeit, die Fremdsprachenarbeit zu prägen, ohne die pädagogische Freiheit oder Inhalte einzuengen oder festzulegen.

9.3 Wie kann das Portfolio in den Verlauf einer Lerneinheit integriert werden?

Im Verlauf einer Lerneinheit ergeben sich immer wieder Möglichkeiten, Materialien in das Portfolio aufzunehmen. Nach einer abgeschlossenen Aktivität oder Einheit kann man die entstandenen Arbeitsergebnisse gemeinsam mit dem Kind betrachten und das Kind entscheiden lassen, was es gerne ins Portfolio übernehmen möchte. Deshalb können die Portfolio-Ordner derselben Lerngruppe durchaus sehr unterschiedlich sein. Hier gibt es kein Richtig und kein Falsch. Der Portfolio-Ordner jedes einzelnen Kindes spiegelt dessen individuellen Lernweg wieder.

9.4 Wann und wie können Gespräche über das Portfolio mit dem Kind geführt werden?

In regelmäßigen Abständen (z. B. halbjährlich) sollte die Sprachkraft mit dem Kind gemeinsam den Portfolio-Ordner in die Hand nehmen und ihn ansehen. Dabei kann die Sprach- bzw. die Lehrkraft Fragen vorbereiten, die die Reflexion über das Geschehene und die Sprache im Sinne der Förderung der metasprachlichen Kompetenzen anregt (s. Kapitel 4.3). Beispiele: Warum hast du dieses Blatt ausgewählt? Was hat dir besonderen Spaß gemacht? Erinnerst du dich noch an dieses Thema? Weißt du noch, dass du dabei dieses Wort zum ersten Mal gehört hast, dass du die Farbe im Französischen aufgezählt hast? Was hat dir bisher nicht gut gefallen?

Im Rahmen eines Elternabends kann man auch gemeinsame Aktivitäten von Kindern und Eltern planen, das Portfolio gemeinsam anzuschauen und Gespräche darüber zu führen.

9.5 Wo soll der Portfolio-Ordner aufbewahrt werden?

Der Portfolio-Ordner sollte nach Möglichkeit im gleichen Raum aufbewahrt werden, in dem auch die Arbeit mit dem Portfolio stattfindet. So ist er stets griffbereit. Außerdem sollten die Kinder auch außerhalb der Sprachaktivität die Möglichkeit haben, ihren eigenen Portfolio-Ordner durchzublättern. Allerdings muss es für den selbstständigen Umgang mit den Ordnern Regeln geben: Nur der eigene Ordner darf aus dem Regal genommen werden. Selbstverständlich ist es erlaubt, ein anderes Kind zum Anschauen „einzuladen“. Es dürfen keine Blätter entnommen oder verändert werden. Falls das Kind mit einer eigenen Arbeit nicht zufrieden sein sollte, so soll es dies mit der Sprach- bzw. der Lehrkraft besprechen.

Im Kindergarten kann im Team überlegt werden, ob das Portfolio für die französische Sprache evtl. in das allgemeine Portfolio integriert und in einem einzigen Ordner aufbewahrt werden sollte.

9.6 Wird die Arbeit des Kindes benotet?

Die Materialien und Leistungen, die in einem Portfolio dokumentiert werden, sind immer bewertungsfrei.

9.7 Wie kann das Kind konkret über die eigenen Sprachkompetenzen reflektieren und diese einschätzen?

Diese Fähigkeit muss über einen langen Zeitraum entwickelt und vor allem regelmäßig geübt werden, um den Kindern Sicherheit und Routine in ihrem Tun zu geben. Zu Beginn der Arbeit mit den entsprechenden Vorlagen, sollen diese dem Kind vorgestellt und mit ihm gemeinsam besprochen werden.

9.8 Wie kann man die Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten?

Inhalt des Konzeptes der Einrichtung sollte sein, dass die Eltern von Anfang an über die pädagogische Arbeit mit dem Portfolio informiert werden und dass sie in regelmäßigen Abständen Einblicke in diese erhalten. Dies kann im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Entwicklungsgespräche geschehen, aber auch an separaten Terminen wie etwa an Elternabenden. Ein gemeinsames Informationstreffen mit Eltern, das in Kooperation zwischen den verschiedenen Einrichtungen der Bildungskette (z. B. Kindergarten und Grundschule bzw. Grundschule und weiterführende Schule) organisiert wird, kann zum Austausch **zwischen** Eltern, zum Abbau von Ängsten und zur Veranschaulichung des sprachpädagogischen Prozesses dienen. Der mediale Einsatz, etwa Videosequenzen aus den Aktivitäten, können Inhalte, Methoden und die Partizipation der Kinder den Eltern exemplarisch näherbringen. Bei Elterntreffen sollten sie allerdings darauf achten, dass die Eltern nur das Portfolio ihres Kindes einsehen können. Wenn ein Überblick über die Arbeitsergebnisse der Gruppe gegeben werden soll, z. B. in Form einer Ausstellung oder der Präsentation von Arbeitsergebnissen, sollten keine Namen ersichtlich sein.

LITERATURANGABEN

- Ahrens, R. (Hrsg.) (2003): **Europäische Sprachenpolitik / European Language Policy**. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Brunner, I./ Häcker, T./ Winter, F. (Hrsg.) (2011): **Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung**, Seelze, Kallmeyer / Klett, 4. Auflage
- Bräuer, G./ Keller, M./Winter, F. (2012): **Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio**. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett
- Buttaroni, S. (Hrsg.) (2010): **Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen**. Schneider Verlag Hohengehren
- Europäische Gemeinschaften (2008): **Das Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)**. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Europäische Kommission (2008): **Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann**. Luxemburg/Brüssel
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2009 (Hrsg.): **Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens**. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union
- Filtzinger, O./ Montanari, E./ Cicero Catanese, G. (2011): **Europäisches Sprachenportfolio, Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren**. Braunschweig: Schubi Verlag
- Fthenakis W.E., Daut M., Eitel A., Schmitt A., Wendell A. (2009): **Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich**. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Kammermeyer, G./ Roux, S./ Stuck, A. (2013): **„Was wirkt wie?“ – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz**. Abschlussbericht (März 2013). Landau: Universität
- Kolb, A. (2007): **Portfolioarbeit – Wie Grundschulkindern ihre Sprachenlernen reflektieren**, Tübingen, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik im Narr Francke: Attempo Verlag
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2001): **Mitteilung der Kommission: „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“**
- Mertes, J. (2003): **Didaktik des Übergangs**. In: französisch heute 33 (2): 160-172
- Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Landesjugendamt (Hrsg.): **Lerne die Sprache des Nachbarn**. Beschluss des Landesjugendhilfeausschusses Rheinland-Pfalz vom 19. Mai 2003.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2004): **Rahmenplan Grundschule**. Teilrahmenplan Fremdsprache
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur – Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2010): **Sprachenportfolio Französisch 1.-4. Schuljahr** Sprachenportfolio. Klett Verlag
- Sarter, H. (1997): **Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege-Neue Ziele**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Wörle, J. (2013): **Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene**, Schneider Verlag Baltmannsweiler

www.coe.int/t/dg4/education/elp/
www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm

INTERREG-Projekt IV A TRILINGUA
Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion
Standort Neustadt
Friedrich-Ebert-Str. 14
D-67433 Neustadt a. d. W.

Stephanie Heieck
stephanie.heieck@addnw.rlp.de

PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT RHEINLAND-PFALZ
Standort Saarburg
Blümchesfeld 13/15
D-54439 Saarburg

Sabine Rohmann
sabine.rohmann@pl.rlp.de



„L’Union Européenne investit dans votre avenir“ - „Die Europäische Union investiert in Ihre Zukunft“



„Ce projet est cofinancé par le fonds européen de développement régional dans le cadre du programme INTERREG IV A Grande Région“
„Das Projekt wird vom Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung im Rahmen des INTERREG IV A Programms Großregion gefördert“