

Das Sprachenportfolio in der Primaria – individueller Begleiter und Instrument für eigenverantwortliches Handeln

Werner Barkowski

Zum Begriff Portfolio

Die Portfolio-Methode gewinnt zurzeit deutlich an Aufmerksamkeit und etabliert sich langsam an deutschen Schulen. Wenn gelegentlich von einer „Portfoliomanie“ (BEHRENS 2001) gesprochen wird, kann das nicht darüber hinwegtäuschen, dass dahinter nur wenig Klarheit besteht, was sich hinter dem Portfolio in der Schule eigentlich verbirgt.

Der Ausdruck „Portfolio“ ist gar nicht so neu. Ein Blick ins Lexikon zeigt, dass der Begriff aus dem Italienischen stammt und einen Bildband bezeichnet, der mit Fotografien ausgestattet ist. Doch der Begriff wurde bereits verwendet, als es noch keine Fotografien gab. Bereits während der Renaissance gehörte ein Portfolio zum Besitz von Künstlern und Architekten, mit dem sie sich um die Aufnahme an Akademien und um Bauaufträge bewarben. Mit Hilfe der darin enthaltenen Dokumente konnten sie nicht nur die Qualität ihrer Arbeiten zeigen, sondern auch, wie sie ihr Können im Laufe der Zeit weiter entwickelt haben. Auch heute werden Bewerbungsmappen vom Künstlern, Fotografen oder Architekten gelegentlich als Portfolios bezeichnet.

Im Zusammenhang mit Schule gibt es verschiedene Auffassungen, wie ein Portfolio aussehen und welchen Zweck es erfüllen soll. Bis heute herrscht weder im angloamerikanischen, noch im frankokanadischen oder im deutschen Sprachraum ein einheitliches Begriffsverständnis von schulischem Portfolio vor. Es gibt daher auch nicht *das* Portfolio, sondern je nach Verwendungszweck sehr unterschiedliche Arten von Portfolios, zum Beispiel Talentportfolios, Kompetenzportfolios, Projektportfolios, Themenportfolios, Fachportfolios und fächerübergreifende Portfolios, digitale Portfolios etc. Das Portfolio stellt also kein festes Konzept dar, Portfolios sind so unterschiedlich wie die Schüler, die sie erstellt haben.

Im Gegensatz zur Frage, was mit Portfolios im Zusammenhang mit Schule gemeint ist, ist die Frage, woher die Portfolios in der Schule kommen, einfacher

zu beantworten. Die meisten Autoren im deutschen Sprachraum beziehen Portfolioliteratur aus dem US-amerikanischen Sprachraum. Dort setzte in den 80er Jahren ein Boom ein, was die Zahl der Veröffentlichungen zum Portfolio und auch zur Ausbreitung in der pädagogischen Praxis betrifft. Das Portfolio war zunächst eine alternative Methode der Leistungsbeurteilung, die dem Unbehagen vieler Lehrer entsprang, sich durch punktuelle Tests kein valides Bild von den tatsächlichen Kompetenzen der Schüler machen zu können. Bei der Arbeit mit einem Portfolio sollte der Lerner hingegen die Möglichkeit erhalten, sein Können in verschiedenen Bereichen mehr oder weniger selbstbestimmt darzustellen. Man versprach sich nicht nur die Erhöhung der Validität von Leistungsbeurteilungen, sondern zugleich auch die Verbesserung der Qualität von Lernen und Unterricht (HÄCKER 2002).

Das Europäische Sprachenportfolio

Der Portfolioansatz verbreitete sich rasant nicht nur im angloamerikanischen und frankokanadischen Raum, sondern auch in den europäischen Ländern. In den 90er Jahren hat der Europarat die Idee eines Portfolios aufgenommen und zwei Instrumente entwickelt: einen europäischen Referenzrahmen, in dem für die unterschiedlichen Entwicklungsstadien des Sprachenlernens in den Teilfertigkeiten Verstehen – Sprechen – Schreiben sechs Kompetenzstufen formuliert worden sind, und ein europäisches Sprachenportfolio. Dieses Instrument soll zwei Funktionen erfüllen (GLABONIAT et al. 2005).

Eine Vorzeigefunktion: Das Sprachenkönnen dokumentieren und über nationale Grenzen vergleichbar machen.

Eine pädagogische Funktion: Einen Anreiz für die Bürger in Europa schaffen, sich auf Fremdsprachen einzulassen und mehrsprachig zu werden.

Im Bereich des Sprachenlernens ist das *Europäische Portfolio der Sprachen* ein Instrument, das den sprachlichen Werdegang eines Kindes vom Kindergarten / von der Grundschule bis zum Schulabschluss begleitet und aufzeichnet. Das gilt sowohl für den schulischen und den außerschulischen Spracherwerb als auch für interkulturelle Erfahrungen. Es ist Lernbegleiter und Informationsinstrument, gibt Anregungen und Hinweise und stellt Arbeitsblätter und Formulare zur Verfügung, welche die Schüler einerseits für das Sprachenlernen motivieren sollen. Andererseits soll dieses Instrument die Verantwortung für den eigenen Sprach-

erwerb fördern und den Schülern helfen, ihre Sprachkenntnisse selbst einzuschätzen und zu beschreiben, sich Ziele für das Sprachlernen zu setzen und den Weg dorthin zu planen. Charakteristische Merkmale eines Sprachenportfolios sind:

- Es dokumentiert die Mehrsprachigkeit seines Besitzers.
- Es ist Eigentum des Lernenden.
- Es bezieht sich auf schulisches, aber auch außerschulisches Lernen.
- Nicht nur die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, sondern auch interkulturelle Erfahrungen werden mit einbezogen.
- Das Sprachenportfolio verknüpft Fremd- und Selbstevaluation miteinander.
- Es gibt altersspezifische Fassungen.
- Das Sprachportfolio hat viele Adressaten (zum Beispiel Lehrer, Eltern, Arbeitgeber).
- Es besteht aus drei Teilen: dem Sprachenpass, der Sprachenbiografie und dem Dossier (EUROPÄISCHES PORTFOLIO DER SPRACHEN 2005).

Das Sprachportfolio in der Primaria der Hölters-Schule in Buenos Aires – zentrale fachliche, fachdidaktische und pädagogische Anliegen

Grundlage der beiden Sprachenportfolios, die in der Primaria der Hölters-Schule zum Einsatz kommen (Klasse 1-3: *Mein Ich-Buch*, Klasse 4-6: *Mein Sprachenportfolio*), ist der konstruktivistische Gedanke, dass Lernen die aktive Konstruktion von Wissen ist, und dass jeder Lernende seine eigenen Stärken und persönlichen Strategien einsetzen sollte, um sein Wissen optimal zu konstruieren. Die Portfolioarbeit basiert daher auf einer Vorstellung von Lernen als einem aktiven Konstruktionsprozess des Lernenden. Lernen wird nicht verstanden als eine passive Übergabe von Informationen der Lehrenden an die Lernenden. Damit Lernen zu einem sinnhaften, nachhaltigen und bedeutsamen Prozess werden kann, muss das Lernen an authentische, lebensnahe, herausfordernde und ergebnisoffene Problemstellungen anknüpfen. Bei Einsatz adäquater Verfahren können die Schüler mehr Kontrolle über die Konstruktion ihres Lernens haben. Das Portfolio ist dabei ein Entwicklungsinstrument zur Entwicklung und Förderung der **Lernerautonomie**. Autonomes Lernen bedeutet ein hohes Maß an Selbststeuerung und Eigenverantwortung, beides sind wichtige Voraussetzungen für das lebenslange Lernen.

Mit Hilfe des Portfolios sollen unsere Grundschüler nicht nur in die Lage versetzt werden, das in die Schule mitgebrachte sowie das in der Schule erreichte Sprachkönnen anderen vorzuzeigen. Die an unserer Schule benutzen Portfolios

sind in erster Linie eine Art Tagebuch und persönlicher Rechenschaftsbericht, sie sind keine Zeugnisse und auch keine Sammelmappen von Arbeitsblättern. Das Ich-Buch in den Klassen 1-3 soll darüber hinaus Selbstbewertung anbahnen, Gelegenheiten zur Selbsteinschätzung geben, den aktiven Umgang mit der neuen Sprache und damit die Lernfreude fördern sowie das bereits Gelernte bewusst machen.

Das Sprachenportfolio in den Klassen 4-6 hat in stärkerem Maße die Funktion eines Instruments für die Selbstreflexion, für die Reflexion und Planung der weiteren Lernschritte. Es ist daher noch mehr als in den vorausgegangenen Klassen ein Instrument der Bewusstmachung von Prozessen und Phasen des fremdsprachlichen Wachstums und des planvollen Lernens. Der Umgang mit dem Portfolio soll die Schüler befähigen, sich ihrer eigenen schulischen und außerschulischen **Sprachlerngeschichte** bewusst zu werden, den eigenen Lernstand zu erkennen und zu dokumentieren. Wenn die Schüler lernen, sich und ihr Lernen selbst einzuschätzen, werden sie in die Lage versetzt, das Bild, das wir Lehrer von unseren Schülern entwickeln, zu ergänzen. Das neue, durch die Perspektive der Schüler bereicherte Bild, wird den Lehrer veranlassen, nachzufragen, zu beraten, möglicherweise zu intervenieren und Lerninhalte neu zu betrachten.

Außerdem soll das Portfolio den **Übergang in die weiterführende Schule** unterstützen. Es stellt eine ideale Abbildung des individuellen Lernstandes dar und gewährt Einblicke in den bisher abgelaufenen Spracherwerbsprozess. Die Kollegen der Sekundarstufen können aus dem Sprachenportfolio vieles übernehmen, was ihnen hilft, Anknüpfungspunkte für das Erreichte zu finden. Sie erhalten aber nicht nur Einblick über das von den einzelnen Schülern Geleistete, sondern auch über das im Kollektiv Gelernte. Und sie erfahren nicht zuletzt auch etwas über das Selbstbildnis der Schüler. Dadurch erhalten sie Orientierungspunkte, denen sie entnehmen können, welche Lernvoraussetzungen die Schüler aus der Primaria mitbringen. Das Portfolio leistet somit einen wesentlichen Beitrag zur **Kontinuität** des Sprachenlernens.

Die Arbeit mit dem Portfolio orientiert sich auch an dem Konzept der **Sprachbewusstheit** beziehungsweise *language awareness* (EDELLENBOS 2003), was das Bewusstmachen von Unterschieden zwischen Muttersprache und Fremdsprache meint sowie den Transfer bereits gelernter Fertigkeiten nutzt. Jede Beschäftigung mit dem Portfolio bedeutet ein Nachdenken über Sprache. Indem die Schüler beispielsweise Wörter aus anderen Sprachen aufspüren, kontrastiv

mit mehreren Sprachen arbeiten und Sprachen vergleichen, ist *language awareness* eine den Sprachprozess begleitende Bewusstmachung sprachlicher Phänomene und damit Teil des Spracherwerbs.

Die drei Teile des Sprachportfolios

Entsprechend dem *Europäischen Portfolio der Sprachen* hat auch unser Sprachenportfolio drei Teile.

1. Der **Sprachenpass** („Ich über mich“) bietet dem Schüler die Möglichkeit, eine erste Selbsteinschätzung der Teilfertigkeiten unter Zuhilfenahme des Rasters zur Selbstbeurteilung vorzunehmen und sprachliche Erfahrungen über einen längeren Zeitraum zu sammeln.

2. Die **Sprachenbiographie** („Alles über meine Sprachen“, „Was ich schon kann“, „Wie ich lerne“, „Was ich besser lernen kann“) besteht aus Selbsteinschätzungsbögen, in denen die Schüler mithilfe konkreter Deskriptoren in Form von Ich-kann-Aussagen ihre sprachlichen Kompetenzen beschreiben und sich neue Lernziele stecken (siehe Abb. 1).

☺	Das kann ich immer	☹	Das kann ich normalerweise
!	Das ist ein Ziel für mich	!!	Das hat Priorität für mich

HÖREN	ICH	MEIN LEHRER	MEINE ZIELE
Ich kann verstehen, wenn jemand sehr langsam und deutlich und mit Pausen zu mir spricht.			

Abbildung. 1: Checkliste zur Selbsteinschätzung (Niveau A 1), Sprache: Deutsch

Aber in der Sprachenbiografie wird nicht nur das Sprachkönnen, sondern es werden auch folgende Entwicklungen dokumentiert:

- die sprachlichen und (inter)kulturellen Erfahrungen im Kontakt mit anderen,
- die Kontakte zu anderen Ländern (Reisen, Austausch, Auslandsaufenthalt),
- die Teilnahme an interkulturellen Projekten,
- das Sprachenlernen in und außerhalb der Familie,
- und die Mehrsprachigkeit in der Familie.

Checklisten sind allerdings nur eines von etlichen Mitteln zur Selbstbeurteilung. Wenn sie regelmäßig herangezogen werden, kann dies wesentlich dazu beitragen, die Fähigkeit zu einer plausiblen, Über- und Unterschätzung vermeidenden Selbstbeurteilung zu entwickeln. Nach meinen Erfahrungen ist Selbstbeurteilung lernbar, wenn sich die Selbstevaluation auf konkrete Situationen und Aufgaben aus dem Erfahrungsbereich der Schüler bezieht, die Beschreibung der Deskriptoren sprachlich einfach ist und wenn die Selbstbeurteilung mit keiner Art von Zertifizierung (Noten, Zeugnisse) im Zusammenhang steht. Schüler lernen die Selbstbeurteilung dann am besten, wenn sie verschiedene Instrumente und Verfahren kennen lernen, wie etwa Checklisten zur Kontrolle beim Schreiben oder Fragebögen zu Lernstrategien und Arbeitstechniken (siehe Anhang).

3. Das Dossier, in unserem Fall die „**Schatzkiste**“ („Meine schönsten Arbeiten“, „Ergebnisse meines Sprachlernens“), bietet den Schülern die Gelegenheit, Ergebnisse aus dem Unterricht oder individuelle Dokumente zu sammeln und so den Zuwachs von Sprache, Fertigkeiten und Wissen darzustellen, zum Beispiel durch

- Illustrationen zu einem Thema,
- E-Mails, Briefe, Postkarten,
- Bild-Wort-Collagen,
- gemalte, geschriebene Geschichten,
- selbst aufgenommene Kassetten,
- ein eigenes Wörterbuch.

Zwischen der Arbeit mit der „Schatzkiste“ und der Sprachbiographie muss eine Wechselwirkung entstehen, das heißt die Dokumente der „Schatzkiste“ müssen in eine Beziehung gesetzt werden zu dem, was die Schüler gelernt haben. Farbige Klebepunkte (jeder trägt eine Nummer) auf den Kompetenzrastern und auf den Arbeiten in der „Schatzkiste“ können deutlich machen, welchen Kriterien und Qualitätsmerkmalen eine Leistung entspricht (MÜLLER 2002). Auf diese Weise sind alle Punkte jederzeit identifizierbar.

Schlussbemerkung

Selbstreguliertes Lernen sowie Selbstbewertung und das Übertragen der Verantwortung auf den Schüler gelingen nicht plötzlich, sondern erfordern Zeit, gemeinsames und kooperatives Arbeiten und vor allem den Dialog zwischen Lehrer und Schüler. Unsere Grundschulkinder sind in der Lage, bei entspre-

chender Anleitung über ihr Lernen nachzudenken und sich dazu zu äußern. Sie sind fähig, Ansätze von Sprach- und Sprachlernbewusstsein zu entwickeln und haben nach meinen Erfahrungen eine hohe Motivation, sich auf das Angebot der Selbsteinschätzung einzulassen. Allerdings ist es neben den Gesprächen notwendig, sich von einem Unterricht zu verabschieden, der ausschließlich das Hören und Sprechen betont. Nur wenn dem Schriftlichen wie dem Lesen in angemessener Weise Rechnung getragen wird, kann das Portfolio als individueller Rechenschaftsbericht von den Schülern gestaltet werden.

Literatur

BEHRENS, Matthis. „Denkfiguren zum Portfoliosyndrom“. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (4) 2001, 8-16.

EDELENBOS, Peter. „Leistungseinschätzung mit Portfolios“. In: *PRIMAR*, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache 2003, 34.

EUROPÄISCHES PORTFOLIO DER SPRACHEN 2005, 4. Auflage.

GLABONIAT, Manuela / MÜLLER, Martin / RUSCH, Paul / SCHMITZ, Helen / WERTENSCHLAG, Lukas. *Profile Deutsch*, Berlin, Langenscheidt 2005.

MÜLLER, ANDREAS. „Jeder Schritt ein Fort-Schritt“. In: *Praxis Schule* 5-10. Selbstregulierendes Lernen. H4/2005, 44-48.

SCHALLIES, Michael / DUMKE, Jürgen / HÄCKER, Thomas. „Weiterentwicklung der Lernkultur: Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen.“ In: *Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung* 6/2003.

Anhang

Name: _____ **Mein Lerntagebuch**

Woche: ____ bis ____

1. Diese Ziele habe ich in der vergangenen Woche erreicht:

2. Zehn Wörter, die ich in dieser Woche gelernt habe:

3. Ein grammatisch schwerer Satz, den ich mir jetzt merken möchte:

4. Mein Lieblingssatz:

5. Mein Lieblingsfehler:

6. Was ich zurzeit gern mache:

7. Was mir in dieser Woche nicht gefallen hat:

8. Was mir beim Lernen geholfen hat:

9. Welche Ziele ich für die nächste Woche habe:

10. Wie ich erkennen kann, ob ich meine Ziele auch erreicht habe. Was mir dabei hilft:
