

Europäische Sprachenportfolio, individuelle Mehrsprachigkeit, Selbstevaluation: die Rolle der Sprachlernbiographie

Isabelle Mordellet-Roggenbuck

Gemäß der Philosophie des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erhält im heutigen Fremdsprachenunterricht die individuelle Mehrsprachigkeit des Lernenden einen besonderen Stellenwert. Die Lernenden sollten auch kontinuierlich dazu ermutigt werden, über ihre Lernprozesse zu reflektieren und ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten selbst zu evaluieren. In diesem Beitrag wird in einem ersten Teil auf die Bedeutung des Europäischen Sprachenportfolios eingegangen, das als ein geeignetes Instrument zur Unterstützung dieser neuen Sichtweise vorgestellt wird. Besondere Berücksichtigung findet dann die sog. Sprachlernbiographie. Es wird gezeigt, wie durch das Verfassen der eigenen Sprachlernbiographie angehenden Lehrkräften Anlass zu einer grundlegenden Reflexion über ihre eigenen Lernprozesse gegeben werden kann. Gleichzeitig werden sie dadurch auf eine zukünftige Arbeit mit dem Sprachenportfolio vorbereitet.

Inhalt:

1. Das europäische Sprachenportfolio
 - 1.1. Kontext
 - 1.2. Ziele
 - 1.3. Struktur
 - 1.4. Einsatzmöglichkeiten
 - 1.5. „Mein erstes Sprachenportfolio“
2. Einsatz des Sprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht: Die Rolle der Sprachlernbiographie
 - 2.1. Fragestellungen
 - 2.2. Das Schreiben einer Sprachlernbiographie: ein Beispiel
 - 2.3. Analysen
 - 2.4. Ergebnisse
3. Vorschläge für die Lehrerbildung
 - Literaturverzeichnis

1. Das europäische Sprachenportfolio

1.1. Kontext

Die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in Europa ist seit 2001 maßgeblich von den Leitideen des inzwischen bekannten „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GeR) (Europarat 2001) beeinflusst worden. Mit diesem neuen Instrument sollte auf europäischer Ebene ein gemeinsames Grundkonzept zum Lehren, Lernen und Evaluieren von Fremdsprachen verbreitet werden, das als Empfehlung der Europäischen Kommission im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung Lehren und Lernen* (1995) stand. Ein wichtiges Anliegen der Europäischen Kommission besteht nämlich seit 1995 darin, jeden Bürger und jede Bürgerin dazu zu motivieren, zwei Fremdsprachen neben der (den) Erstsprache(n) zu lernen. In diesem Zusammenhang wird im GeR nicht nur das Konzept der individuellen Mehrsprachigkeit, sondern auch das Verständnis davon, was eine gelungene Kom-

munikation in einer Fremdsprache ist, neu definiert. Auch werden neue Wege beim Erlernen einer Fremdsprache aufgezeigt, die den Lernenden immer mehr als reflektierende Person einbeziehen. Das Bild des Fremdsprachenlernenden hat sich deutlich verändert: Heute ist vorstellbar, dass der Lerner über differenzierte Teilkompetenzen in verschiedenen Sprachen verfügt, die er sich zum Großteil autonom und nicht nur in institutionellen Bildungseinrichtungen angeeignet hat und die er selbst evaluieren kann. Außerdem wird der Lernende dazu ermutigt, das Gemeinsame in den Sprachen und Kulturen zu suchen und somit auf verschiedenen Ebenen mentale Verknüpfungen beim Fremdsprachenlernen herzustellen. Parallel dazu hat sich die Rolle der Lehrkraft weiterentwickelt und vervielfacht: Eine Lehrkraft, die dem aktuellen methodisch-didaktischen Kurs folgen will, sollte ihren Schülern nicht nur zu einer kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache verhelfen, sondern sie sollte auch stets die Entwicklung einer interkulturellen und methodischen Kompetenz bei ihren Lernenden fördern. Eine Konkretisierung der im GeR unterbreiteten Zielsetzungen des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen findet sich u.a. in den gemeinsamen Referenzniveaus mit ihren Deskriptoren (Kompetenzbeschreibungen).

Zweifelsohne sind diese sechs Referenzniveaus (von A1 bis C2) die bekanntesten Elemente des GeR und dies in ihren unterschiedlichen Fassungen (s. Globalskala, Raster zur Selbstbeurteilung und detaillierte Subskala zu präzisen Tätigkeiten in der Fremdsprache). Von der Fachwelt wurden die Vorteile einer Normierung des Sprachenlernens bzw. des Sprachenkönnens, vor allem bzgl. der Vergleichbarkeit und der Transparenz, schnell erkannt. Als Beispiel dafür können die von der Kultusministerkonferenz 2003 erarbeiteten *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss* angeführt werden, die ausdrücklich auf den GeR Bezug nehmen und die von den Bundesländern verbindlich einzuführen sind (s. Sekretariat 2003). Auch hat die Sprachindustrie nach Veröffentlichung des GeR prompt reagiert, und so scheint es heute üblich zu sein, unter Verwendung der GeR-Bezeichnungen für die gesamte Palette an Lehr- und Lernmaterial (ausgehend von den traditionellen Lehr- und Lernbüchern bis zu den Hörbüchern und vielfältigen Lektüren mit Audio-CD) Niveaustufen zu nennen: Ein Lehrbuch verspricht seinen Benutzer, sie zum Niveau B2 zu bringen, ein Hörbuch richtet sich an A2-Lerner, eine Lektüre erfordert von ihrem Leser die Niveaustufe C1 etc. Ob die potentiellen Abnehmer der Materialien mit diesen Kategorien umgehen können, bleibt allerdings m.E. noch fraglich. Viele Fremdsprachenlernende wissen selbst nicht, über welche konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten sie verfügen, geschweige denn, in welche Kompetenzstufe sie einzustufen sind. Im Rahmen eines umfangreichen Tests zum Verhältnis von subjektiver Einschätzung und objektiver Messung von Sprachkompetenz von deutschen Studierenden konnten Peschel / Senger / Willige (2006) zeigen, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden umso treffender ist, je höher ihre tatsächlichen Sprachkenntnisse (in diesem Fall Englischkenntnisse) sind, und umgekehrt. Sogar für Sprachexperten – z.B. zukünftige Sprachenlehrer – ist die Selbstbeurteilung keine Selbstverständlichkeit. Im Rahmen einer empirischen Forschung zur Mehrsprachigkeit wurde von mir eine Gruppe von Studierenden des Lehramts Französisch für die Grundschule und für die Realschule gebeten, sich in partiellen Kompetenzen im Französischen selbst zu beurteilen. Dabei sind zwei Evaluationsmodi zum Einsatz gekommen: a) Selbstevaluation, basierend auf den Kompetenzstufen des GeR, und b) Evaluation mit dem Dialang-Test als Kontrolle der Selbsteinschätzung. Was die Lesekompetenz im Französischen betrifft, haben sich von 19 Studierenden 30 % überbewertet, 30 % unterbewertet und lediglich 40 % haben sich deckungsgleich mit den Ergebnissen aus dem Dialang-Test eingeschätzt. Diese Testergebnisse weisen

auf zwei Sachverhalte hin, die für unser Thema relevant sind: 1. Bei höherer Sprachbeherrschung ist die Selbstevaluation zwar treffender, aber nicht immer adäquat. Ein Lernender kann sein Niveau zu hoch oder zu niedrig einschätzen. 2. Ein wenig kompetenter Lernender wird, wenn er nie dazu angeleitet wurde, seine Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht einschätzen können. Und doch ist die Selbstevaluation lehr- und lernbar, wie in der grundlegenden Konzeption des GeR dargestellt. Ein mögliches Instrument dazu wird auch genannt. Es handelt sich um das Europäische Sprachenportfolio, das außerhalb der Fachwelt weniger bekannt ist als der GeR, das aber schon vielerorts in der Praxis eingesetzt wird.

1.2. Ziele

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist wie der GeR ein Projekt des Europarats, dessen Entwicklung im Konzept des GeR verankert ist (s. die kurze Darstellung im Kapitel 8.4.2 des GeR). Seit einiger Zeit ist das ESP innerhalb der didaktisch-methodischen Diskussion über das Fremdsprachenlernen und -lehren als geeignetes Werkzeug der Dokumentation der individuellen Mehrsprachigkeit und der Selbstbeurteilung von Sprachkenntnissen in den Blickpunkt gerückt. Innovativität und Kreativität seien zwei Hauptmerkmale dieses neuen Instruments zur Dokumentation verschiedener Aspekte der Sprachlernbiographie des Lerners (Schärer 2003: 388). Als „strukturierte Sammlung von Dokumenten unterschiedlicher Art und von Beispielen persönlicher Arbeiten, die von den Lernenden zusammengestellt wird und die sie immer wieder ergänzen und aktualisieren“, ist das ESP ein geeignetes Instrument für die Lernenden, ihre „Mehrsprachigkeit, ihre Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, ihr Sprachenlernen, ihre Sprachkontakte und ihre interkulturellen Erfahrungen für sich selbst und für andere transparent zu dokumentieren“ (www.sprachenportfolio.ch). Das ESP ist also einerseits Informationsinstrument zur Dokumentation und Präsentation von Kenntnissen in verschiedenen, schulisch oder außerschulisch erworbenen Sprachen sowie von interkulturellen Erfahrungen. Andererseits ist es Lernbegleiter für die selbständige Beurteilung von Sprachkenntnissen, die Reflexion von Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Erfahrungen sowie für die Planung des weiteren Sprachenlernens.

Entsprechend der Philosophie des GeRs, die die individuelle Mehrsprachigkeit des Fremdsprachenlernenden anerkennt und unterstützt, geht es bei der Beurteilung und Anerkennung von Sprachkenntnissen heute darum, die individuellen schulischen und außerschulischen Erfahrungen und Kompetenzen des Lerners im Bereich der Kontakte mit Sprachen und Kulturen zu berücksichtigen. An dieser Stelle erscheint es notwendig, den Begriff der individuellen Mehrsprachigkeit zu betrachten, wie er im GeR definiert wird:

„Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen.“ (GeR Kap. 1.3, S.1)

Diese Definition entspricht dem heutigen Standard, bei dem die funktional differenzierte Beherrschung mehrerer Sprachen und Sprachvarietäten als charakteristisches Merkmal des mehrsprachigen Individuums angenommen wird. Nach dieser Konzeption wird die Vorstellung einer „perfekten“ Beherrschung mehrerer Sprachen als nicht realistisch betrachtet, weil sie auf Idealisierung basiert. Dahingegen gilt:

„Teilkompetenzen in der einen oder anderen Sprache zu haben, ist [...] der Normalfall. [...] als zwei-, resp. mehrsprachig gilt, wer im Alltag in seinen Sprachen (Gebärdensprache eingeschlossen) situationsadäquat kommunizieren kann.“ (Franceschini 2002: 47)

Diese Sichtweise vertritt auch Beacco (2005: 19) unter Verwendung der Bezeichnung „répertoire plurilingue“. Die individuelle Mehrsprachigkeit definiert er folgendermaßen:

« [...] la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues. Cet ensemble de savoirs faire constitue la compétence, complexe mais unique, à utiliser dans la communication sociale plusieurs langues que l'on maîtrise à des degrés divers et à des fins diverses (Beacco 2005: 19) ».

Aus diesen drei Definitionen wird deutlich, dass die Sprachen eines mehrsprachigen Menschen gemeinsam seine kommunikative Kompetenz bilden und ihn dazu befähigen sollen, in einem sozio-kulturellen Kontext adäquat zu handeln. Außerdem gehören zum Sprachenrepertoire nicht nur die in der Schule erworbenen Fremdsprachen sondern ebenfalls Dialekte, regionale Sprachen oder auch andere informell erworbenen Fremdsprachen. An mehreren Stellen wird im GeR auf diese einzige mehrsprachige und plurikulturelle (kommunikative) Kompetenz Bezug genommen (s. z.B. GeR 2001: 163), deren Bewusstmachung und kontinuierliche Erweiterung ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein sollte. Die folgende Abbildung stellt die wichtigsten Elemente der im GeR befürworteten Konzeption der individuellen Mehrsprachigkeit dar.

Damit der Einsatz eines Sprachenportfolios im Unterricht erfolgreich ist, sollte unbedingt von dieser Sicht auf den Lernenden als Person in ihrem kulturellen Kontext mit verschiedenen Spracherfahrungen ausgegangen werden.

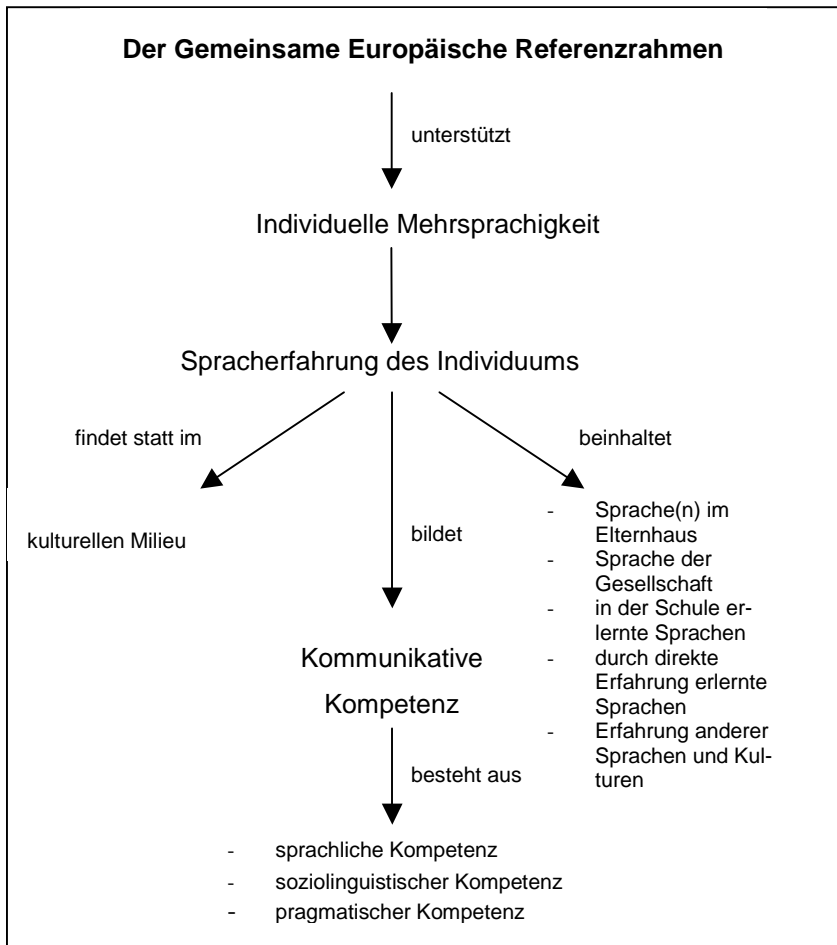


Abb. 1: Die Philosophie des GeR

1.3. Struktur

Zur Erlangung der europäischen Akkreditierung muss ein Sprachenportfolio eine dreiteilige Struktur – den Sprachenpass, die Sprachlernbiographie und das Dossier – aufweisen und sich auf die Referenzniveaus des GeR beziehen.

Im Sprachenpass wird unter Verwendung der Referenzniveaus des GeR ein standardisierter Überblick über die diversen fremdsprachlichen Fertigkeiten eines Lernenden gegeben. Selbstevaluation und Evaluation durch die Lehrkräfte können nach Teilkompetenzen differenziert angegeben werden. Erworbene Diplome, Zertifikate oder Teilnahmebestätigungen über Sprachkurse werden ebenso wie andere sprachliche und interkulturelle Erfahrungen wie z.B. Austauschbegegnungen im Sprachenpass aufgeführt. Die persönliche Geschichte des Lernenden sowie seine individuellen Erfahrungen im interkulturellen Bereich finden sich in der ‚Sprachlernbiographie‘ wieder. Die Sprachlernbiographie dient der Bewusstmachung der eigenen Sprachlernprozesse und unterstützt die Reflexion über das Sprachenlernen und über die eigenen Fortschritte. Durch das Schreiben seiner Sprachlernbiographie bekommt der Lernende die Möglichkeit, seine individuelle Mehrsprachigkeit für sich und für andere sichtbar zu machen. Auch werden in diesem Teil des ESP die interkulturellen Erfahrungen reflektiert. Im ‚Dossier‘ sammelt der Lernende eine repräsentative Auswahl von persönlichen Dokumenten, die die im Sprachenpass und in der Sprachlernbiographie genannten sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen konkret illustrieren. Diese Dokumente demonstrieren anhand von Beispielen, welches Niveau der Ler-

nende in den verschiedenen Kompetenzen hat. Viele Varianten des ESP existieren schon für die verschiedenen institutionellen Bildungsstufen (für ausführliche Informationen über die Struktur eines ESP:

http://www.sprachenportfolio.ch/esp_d/wasist/index.htm).

1.4. Einsatzmöglichkeiten

Zwischen 1998 und 2006 belaufen sich die Zahlen zur Verteilung des offiziellen ESP innerhalb Europas auf mehr als zwei Millionen (Schärer 2005). Im letzten offiziellen Bericht über das ESP gibt Schärer (2008) die aktualisierte Zahl von drei Millionen an, was einen steilen Anstieg beweist. Da längst nicht alle in der Praxis eingesetzten Sprachenportfolios vom Europarat akkreditiert sind, wird davon ausgegangen, dass die reale Zahl noch viel höher liegt. Die folgende Abbildung (Abb. 2) zeigt die Entwicklung der Zahl der verteilten ESP zwischen 1998 und 2006.

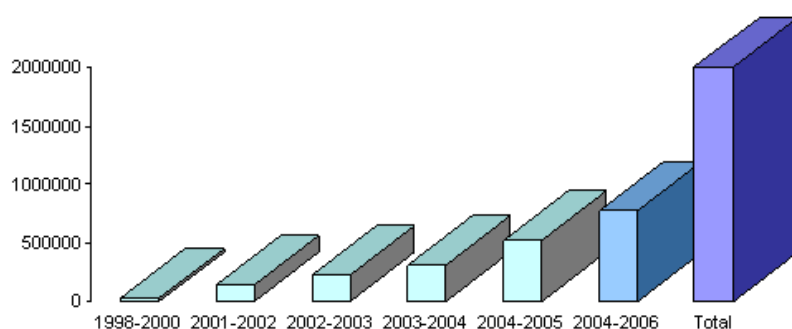


Abb. 1: European Language Portfolios distributed: Total number reported ~ 2 million (Schärer 2005: 5)

Wo wird das ESP eingesetzt?

Die europaweite Verteilung des ESP auf die unterschiedlichen Schulformen sieht wie folgt aus:

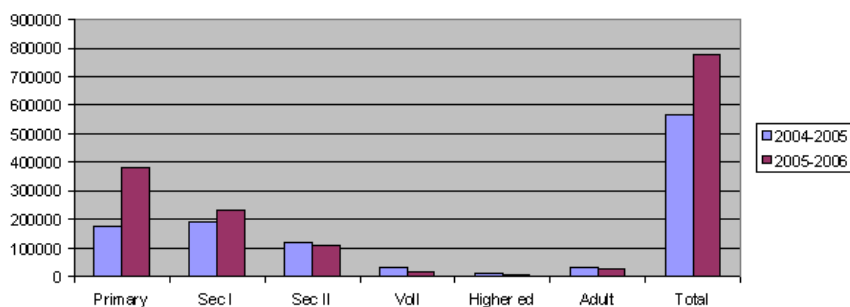


Abb. 3: European Language Portfolios in use: Estimate for the school year 2005-2006 (Schärer 2005: 5)

Bei der Betrachtung der Abbildung fällt die ungleichmäßige Verteilung des ESP nach Unterrichtsstufen und -institutionen besonders auf. In erster Linie wird das Sprachenportfolio in der Primarstufe eingesetzt, dagegen findet es im Hochschulbereich kaum Anwendung.

Was Deutschland betrifft, ist ebenfalls ein zunehmender Einsatz des Sprachenportfolios festzustellen. Der folgenden Tabelle (Tab. 1), die dessen Gebrauch bis 2005 in Deutschland illustriert, ist der Vorrang des Einsatzes im Primarbereich, gefolgt von

Sek. I, zu entnehmen, was auch mit dem gesamten europäischen Gebrauch übereinstimmt.

Germany					
Numbers of learners in Germany with an ELP			18.11.05		
Educational sector	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Primary					
32.2002a* Thüringen		15.000	15.500	16.500	
Pilot Bayern				200	
Pilot Berlin				10.000	
Pilot Brandenburg					
Pilot Bremen					
ELP not val. Hessen					
Pilot Meckl./Vorp.				17.000	
Pilot Sachsen				300	
Total primary		15.000	15.500	44.000	
Secondary I					
042000 NRW	7000	10.000	14.500		
32.2002b* Thüringen		15.000	15.500	17.500	
46.2003 Hamburg				2.400	
ELP not val. Hessen				3.000	
Pilot Sachsen				1.467	
Total secondary I	7.000	25.000	30.000	24.367	
Secondary II					
32.2002c* Thüringen		15.000	15.500	17.500	
Validation pending Thü.		15.000	15.500	17.500	
Total secondary II					
Vocationally oriented					
32.2002c Thüringen		1.200	500	1.000	
48.2003-DE Sofia			500		
Total voll		1.200	1.000	1.000	
University					
29.2002 CERCLES					
35.2002 ELC					
Adult					
32.2002c Thüringen			1.000	1.000	
37.2002-DE Milestone					
06.2000 Eaquals/Alte					
Validation pending VHS					
Total adult			1.000	1.000	
Total Germany	7.000	56.200	63.000	87.867	

Tab. 1: Numbers of learners in Germany with an ELP (Schärer 2005: 16)

In den letzten Jahren haben einige Bundesländer ihre eigenen Sprachenportfolios für die verschiedenen Schulstufen entwickelt. Lehrkräfte und Schulbehörden erkennen, dass es als Ergänzung oder als Alternative zur Notengebung besonders in der Primarstufe sehr sinnvoll eingesetzt werden kann.

Mit seiner dreiteiligen Struktur ist das Sprachenportfolio zweifelsohne ein geeignetes Instrument zum Festhalten, zur Dokumentation und zur Selbstbeurteilung der individuellen Mehrsprachigkeit. Gerade auch seine Benutzung fördert die gewünschte Mehrsprachigkeit des Lernenden, der all seine Sprachen darin aufgewertet sieht. Deshalb sollte m.E. der Einsatz des Sprachenportfolios, ob in seiner ursprünglichen (ESP) oder in seiner adaptierten Form in den weiterführenden Schulen und im Hoch-

schulbereich mit einem etwas anders gelagerten Stellenwert als in der Grundschule (d.h. eher als Ergänzung und nicht als Alternative zur Notengebung), nicht vernachlässigt werden; im Gegenteil, das ESP hat meiner Meinung nach eine größere Aufmerksamkeit verdient. Auch die Kontinuität seiner Benutzung sollte gewährleistet werden, um die Fähigkeit der Selbstevaluation von der Grundschule bis zum Ende der Schulzeit immer weiter auszubauen.

Wie lassen sich nun diese allgemeinen Überlegungen im schulischen Alltag umsetzen, um die gewünschte Mehrsprachigkeit und Selbstevaluation unter Verwendung des Sprachenportfolios von der Grundschule bis zur Universität zu fördern und zu würdigen. Wahrscheinlich gibt es mehrere Wege. Seitens der Lehrkräfte erfordert das Sprachenportfolio nicht nur eine neue Sicht auf das Fremdsprachenlernen, es bildet auch eine Herausforderung für das ganze Schulsystem, die darin besteht,

„dass es langfristig angelegte Erziehungsmaßnahmen fordert, die weder die Grundschule allein noch die weiterführenden Schulen in Isolation leisten können. Geht es doch darum, etwas zu fördern, das in unserer gesellschaftlichen Diskussion und Tradition bisher kaum praktische Wertschätzung erfuhr, nämlich die aktive Artikulation der Lernenden zu Selbsteinschätzung und -bewertung von Lernerträgen.“ (Legutke 2003: 6)

Im Folgenden möchte ich am Beispiel des offiziellen Sprachenportfolios für die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule von Rheinland-Pfalz zeigen, inwiefern die Arbeit mit einem Sprachenportfolio die Kinder zu einer ersten Reflexion über die Sprachen in ihrer Umgebung in und außerhalb der Schule bringen kann.

1.5. „Mein erstes Sprachenportfolio“

Seit dem Schuljahr 2004/2005 hat das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend im sog. Teilrahmenplan Fremdsprachen folgende verbindliche Vorgaben eingeführt:

„Im Teilrahmenplan Fremdsprachen [...] ist festgelegt, dass die Beschreibung und Dokumentation von Leistungen in der Integrierten Fremdsprachenarbeit (IFA) den individuellen Lernzuwachs des Kindes berücksichtigen und gleichzeitig dem Kind regelmäßig Einblicke in die Resultate seines Spracherwerbsprozesses bieten müssen. Die Schulen kommen dieser Verpflichtung durch den Einsatz eines Sprachenportfolios nach“
(<http://www.grundschule.bildung-rp.de>).

Rheinland-Pfalz hat die Entscheidung getroffen, dass der frühe Fremdsprachenunterricht in der Grundschule grundsätzlich nicht benotet wird und dass die Ergebnisse der IFA dennoch transparent und vergleichbar dokumentiert werden. Dies soll nicht nur für die Schüler und deren Eltern geschehen, sondern auch im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit des Erlernten für die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen. Zu dieser Zielsetzung wurden „Mein erstes Sprachenportfolio“ sowie eine Handreichung zum Einsatz des Sprachenportfolios für die Lehrkräfte entwickelt, die eine praxisorientierte Hilfe zur Umsetzung in der Klasse bereitet.

Es erscheint nachvollziehbar, dass eine Behörde der Öffentlichkeit Rechenschaft darüber ablegen will oder muss, was in der Schule im Rahmen eines bestimmten Fachs erfolgt, und dass sie das passende Instrument dafür aussucht. So ist wahrscheinlich zu erklären, warum in dem o.g. Zitat in erster Linie die Rolle der Dokumentation von Leistungen für die Schüler und Lehrkräfte unterstrichen wird. „Mein erstes Sprachenportfolio“ bietet aber mehr als einen Ersatz für Noten, wie wir für das ESP oben beschrieben haben. Der folgende Auszug aus den o.g. Materialien demonstriert m.E., dass der rheinland-pfälzische Ansatz den im GeR vertretenen Auffassungen über die

über die individuelle Mehrsprachigkeit in weiten Teilen gerecht wird. Im Dokument „Ich und meine Sprachen“ wird dem Kind geholfen, über mögliche Unterschiede zwischen den Sprachen, die es zu Hause, und denjenigen, die es in der Schule spricht und hört, nachzudenken. Vor allem die ersten Kästen scheinen besonders nützlich zu sein, um eine erste Reflexion beim Kind auszulösen. Es soll nicht nur überlegen, welche Sprachen es selbst spricht, auch darf es dies vielleicht zum ersten Mal aussprechen und schriftlich festhalten. Dadurch erfahren die genannten Sprachen eine Aufwertung, die sonst in der Schule nicht so oft zu finden ist. Darüber hinaus wird das Phänomen Sprache als Kommunikationsmittel thematisiert. Durch die Frage nach den Gesprächspartnern („Mit wem?“) wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Funktionalität der gesprochenen Sprache gelenkt. Die weiteren Fragen („Was schreibst du? An wen?“ etc.) können ebenfalls die Neugier des Kindes auf seine sprachliche Umgebung, seine Gesprächspartner und weitere Kommunikationsmedien wecken. Die Autoren schlagen E-Mails als Kommunikationsform vor, man könnte das Telefon (in seiner traditionellen Form oder über Internet) hinzufügen. Viele Grundschulen praktizieren schon Videokonferenzen mit Partnerschulen im Zielland, und in Zukunft werden immer mehr neue Kommunikationsformen im schulischen Alltag in Erscheinung treten. Das Fernsehen als alltägliches Medium sollte m.E. auch nicht vergessen werden.




Mein erstes Sprachenportfolio - 4 -

Ich und meine Sprachen

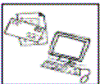


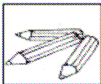
Zu Hause spreche ich: _____



In der Schule spreche ich: _____

Mit Verwandten, Freunden oder anderen Menschen spreche ich diese Sprachen:

 Mit wem?	 Wo kommt er / sie her?	 Welche Sprache spricht er/sie?

Ich schreibe Briefe, Karten, E-Mails... in diese Länder:

 Was schreibst du?	 An wen?	 In welche Länder?	 In welcher Sprache?

 In diese Länder bin ich gereist: 

©Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend - Rheinland-Pfalz

Abb. 4: Auszug aus dem rheinland-pfälzischen Sprachenportfolio für die Primarstufe (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend – Rheinland-Pfalz 2004: 4)

2. Einsatz des Sprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht: Die Rolle der Sprachlernbiographie

2.1. Fragestellungen

Der Einsatz eines Sprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht setzt voraus, dass die Schüler und Schülerinnen eine altersgemäße Anleitung zu seinem Gebrauch bekommen, denn ein Sprachenportfolio kann nicht beliebig ausgefüllt werden. Die Lehrkräfte müssen dementsprechend im Rahmen ihrer universitären Didaktik-Ausbildung den Stellenwert und den Umgang mit dem Sprachenportfolio gelernt haben. In erster Linie ist es wichtig, den (zukünftigen) Lehrkräften, die selbst keine persönlichen Erfahrungen mit dieser Art der Dokumentation und der Selbstbeurteilung gemacht haben, diese neue Sicht auf das Fremdsprachenlernen zu vermitteln. Wie kann dies geschehen?

Im Folgenden werde ich insbesondere auf den Teil des Sprachenportfolios eingehen, der m.E. die meiste Berücksichtigung verdient, weil er einen wesentlichen Baustein des ESP darstellt, und zwar auf die Sprachlernbiographie. Von den drei Teilen des Sprachenportfolios – Sprachenpass, Sprachlernbiographie und Dossier – ist wahrscheinlich die Sprachlernbiographie derjenige, der von den Lehrkräften am häufigsten vernachlässigt wird, weil dieser Teil nicht nur weitgehend unbekannt, sondern wegen seines individuellen Inhalts auch am wenigsten standardisiert ist. Aus Zeitmangel – in der rheinland-pfälzischen Grundschule stehen z.B. nur 50' wöchentlich für die IFA zur Verfügung – werden die Lehrkräfte vielleicht dazu neigen, auf diesen Teil zu verzichten und die Prioritäten anders zu setzen.

Eine wichtige Frage ist also: Wie kann angehenden Lehrkräften die Bedeutung dieses Elementes vermittelt werden? Meine These lautet: Durch das eigene Praktizieren, d.h. durch das Schreiben einer eigenen Sprachlernbiographie.

Durch das Schreiben einer Sprachlernbiographie bekommen die zukünftigen Lehrkräfte einen Überblick über die Sprachen, Varietäten und Fremdsprachen, mit denen sie im Laufe ihres Lebens schon in Kontakt gekommen sind. Persönliche Sprachlernerfahrungen, die bis dato vielleicht nie verbalisiert wurden, werden auf einmal bewusst. Positive wie negative Erinnerungen werden aus der persönlichen Sicht berichtet und verhelfen zu einer Bewusstmachung von wichtigen Lernprozessen. Interkulturelle Erfahrungen, die vielleicht nie als solche bewertet wurden und die dennoch eventuell ausschlaggebend für die Wahl des Berufes waren, treten zu Tage. Nur durch den eigenen Rückblick kann die Wichtigkeit der Sprachlernbiographie innerhalb des ESP erkannt werden. Die Bedeutung der individuellen Lernprozesse wird von den (zukünftigen) Lehrkräften durch die persönliche Reflexion erfasst, was hoffen lässt, dass sie für Aspekte sensibilisiert werden, die bei jedem einzelnen ihrer späteren Schüler das Lernen der Fremdsprache und die Motivation für das Lernen beeinflussen können.

2.2. Das Schreiben einer Sprachlernbiographie: ein Beispiel

Im Rahmen eines qualitativen empirischen Forschungsprojekts mit Lehramtsstudierenden (s.o.) habe ich meine Probanden gebeten, ihre Sprachlernbiographie zu schreiben. Dies sollte sie zum bewussten Nachdenken über ihre selbst erlebte Mehrsprachigkeit anregen, wobei der Begriff „Mehrsprachigkeit“ gemäß den dargelegten Definitionen unterschiedliche Aneignungskontexte, Fremdsprachen sowie Dialekte oder regionale Sprachen einschließt. Dadurch sollten die Studierenden auf den Weg

zur Sprachlernbewusstheit gebracht werden, wie sie bei Edmondson (1997: 93) definiert wird:

„Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen allgemein und/oder über das eigene Fremdsprachenlernen, die u.a. aus Erfahrungen und Introspektion gewonnen werden, die nach Auffassung des Subjekts Einfluß auf das Fremdsprachenlernen hatten, haben oder haben können und bei Bedarf artikuliert werden können. Nach diesem Konzept gilt Wissen über das Fremdsprachenlernen nur dann als Sprachlernbewußtheit, wenn eine Relevanz für das Verhalten des Subjektes eintritt, d.h. Einsichten in sich selbst als Lerner können zur Sprachlernbewußtheit beitragen. Entscheidend ist, ob bzw. inwieweit [...] Kenntnisse mit den eigenen Lerngewohnheiten und Lernerfahrungen in Verbindung gesetzt werden können“.

Da es sich um Daten handelt, die durch eine persönliche Perspektive gekennzeichnet sind, erhoffte ich mir, dadurch tieferen Einblick in die Umstände zu bekommen, die für den Einzelnen einen positiven oder negativen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen und auf die nicht formalisierten Sprachlernerfahrungen hatten. Die Studierenden erinnern sich an Episoden, die ihnen wichtig erscheinen, und reflektieren darüber. Es geht also um autobiographische Rekonstruktionen, wobei gerade die subjektive Sicht interessant ist. Im Folgenden wird ein repräsentatives Beispiel aus dem Forschungskorpus wiedergegeben.

„Das Thema Fremdsprache kam dann mit dem Wechsel auf das Gymnasium als weiterführende Schule: Es musste die Entscheidung getroffen werden, welche Fremdsprache als erstes erlernt werden soll.

Meine Eltern und die Eltern meiner Freundin waren der Meinung, dass Englisch wohl die bessere Wahl wäre, da sie uns so in der ersten Zeit eine Unterstützung sein könnten, und auch wir waren der Ansicht, dass Englisch unsere erste Fremdsprache sein sollte. Doch der Schulleiter wollte in diesem Jahr eine Neuerung einführen, Französisch mit bilingua-lem Zweig. Und dafür brauchte er natürlich Interessenten, um wenigstens eine Klasse voll zu bekommen. Doch Französisch konnten sich die wenigsten vorstellen. Da war die Überredungskunst des Schulleiters gefragt, die letzten Endes auch Erfolg hatte.

Doch mit der Zeit kamen auch die Nachteile des bilingualen Zweigs ans Licht: Schüler, denen die französische Sprache nicht lag, standen gleich in zwei Fächern schlecht: Französisch und dem in der jeweiligen Jahrgangsstufe unterrichteten Gemeinschaftskunde-Fach.

In der siebten Klasse kam dann automatisch Englisch als zweite Fremdsprache hinzu, was am Anfang leichte Schwierigkeiten verursachte, weil die beiden Fremdsprachen im Stundenplan fast immer aufeinander folgten und es so das ein oder andere Mal zu Verwechslungen hinsichtlich der Vokabeln kam. Im weiteren Verlauf lernte ich, damit umzugehen und nach fehlendem Vokabular in der jeweils anderen Sprache zu suchen.

Latein, was ich als dritte Fremdsprache wählte, erwies sich als Fehlgriff, was wohl daran liegt, dass diese Sprache einem im Hinblick auf die Grammatik zwar hilft, aber zum Sprechen völlig ungeeignet ist.

Viele waren erleichtert, als es nach sechs Jahren endlich die Möglichkeit gab, mit Französisch oder zumindest dem bilingualen Zweig zu brechen. Doch jetzt einfach aufhören, das konnte ich mir nicht mehr vorstellen, ich hatte die französische Sprache schätzen gelernt. Also wählte ich, ohne zu zögern, Französisch als Leistungskurs; zudem sollte mein Beifach zum Leistungskurs Sozialkunde bilingual sein. Englisch wollte ich zumindest als Grundkurs behalten.

Es ist wohl im Nachhinein schwer nachvollziehbar, wann dieses Interesse am Französi-schen und der Wille, diese Sprache zu lernen und einigermaßen zu beherrschen, in mir

aufkam, aber eine Szene aus dem ersten oder zweiten Lernjahr werde ich wohl nie vergessen:

Mein Lehrer führte das Wort „beaucoup“ ein und wollte, dass einige von uns an die Tafel gehen und das Wort so anschreiben, wie wir denken, dass es geschrieben wird. Er holte unter anderem mich an die Tafel, was wohl auch daran lag, dass ich in dieser Zeit wohl einer der schlechtesten Schüler im Französisch war. Zu seiner und auch meiner Überraschung hatte ich als einziger das Wort korrekt geschrieben. Das war zum einen extrem gut für mein Selbstbewusstsein und zum anderen wohl auch der Punkt, an dem ich für mich entschieden habe, dass ich diese Sprache wirklich lernen will.

Im weiteren Verlauf stellte sich zudem heraus, dass man mit Französisch, als Sprache, die im Gegensatz zu Englisch eher seltener in Deutschland gelernt wird, wirklich beeindrucken kann. Meine Austauschschülerin war über das Wochenende der Kommunion meiner Schwester bei mir; es war ernüchternd zu sehen, dass sich außer mir von den knapp 30 Gästen niemand mit ihr unterhalten konnte. So war ich als damals 13-Jährige als Übersetzerin gefragt und erntete dafür auch eine erstaunliche Anerkennung“ (Tiger 1102).

2.3. Analyse

Zur Analyse und Auswertung der Sprachlernbiographien habe ich auf eine Methode der Kodierung zurückgegriffen, die den vorhandenen sprachlichen Daten angemessen ist, und zwar auf das theoretische Kodieren, wie in Flick (2000: 197) dargestellt.

„Theoretisches Kodieren ist das Analyseverfahren für Daten, die erhoben wurden, um eine gegenstandsbegründete Theorie zu entwickeln. [...] Kodierung wird dabei verstanden als ‚die Operationen, mit denen Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Weise wieder zusammengesetzt werden. Dies ist der zentrale Prozeß, durch den Theorien aus Daten aufgebaut werden‘.“ (Strauss / Corbin 1990: 57)

Im Prozess der Kodierung werden in einem ersten Schritt (offenes Kodieren, Flick 2000: 198) bestimmten Phänomenen Begriffe zugeordnet, um allmählich bevorzugte Themen herauszukristallisieren. In einem zweiten Schritt werden die ersten Kategorien verfeinert, bevor schließlich für die Untersuchung besonders relevante Kategorien ausgewählt werden.

Folgende Kategorien sind bei dieser Vorgehensweise zu Tage getreten: Zeitpunkt und Chronologie des Sprachenlernens, Wahl der Sprachen, Dialekt zu Hause, Einfluss der Eltern oder Verwandten, schwache Sprachen – starke Sprachen durch Auslandsaufenthalte. Außerdem wurde für zwei Probandinnen, die Arabisch, Französisch und Deutsch in ihrem Sprachenrepertoire haben und in Tunesien und Deutschland aufgewachsen waren, das Nennen ihrer Muttersprachen zu einer großen Schwierigkeit.

2.4. Ergebnisse

Das Verfassen der Sprachlernbiographien, das von allen Lehramtsstudierenden zum ersten Mal geleistet wurde, ist bei allen grundsätzlich auf ein positives Echo gestoßen. Während einer Diskussion im Plenum, in der die Studierenden gebeten wurden, sich zum Erfahrungswert dieser Art der Dokumentation zu äußern, bestand Einigkeit darüber, dass sie dadurch die Möglichkeit zur Reflexion in den folgenden Bereichen bekommen hatten:

- Schwierigkeitsgrad des Schreibens der eigenen Sprachlernbiographie
- Reflexion über ihre Lernmotivation beim Sprachenlernen im Laufe ihrer ‚Schulkarriere‘
- Reflexion über die unterschiedliche Gewichtung der (Fremd)sprachen im Laufe des Lebens
- Reflexion über die Rolle der Familie (Eltern, Verwandtschaft), der Lehrer, der Freunde bei der Wahl einer Sprache in der Schule
- Reflexion über die während eines Austauschs gesammelten positiven oder negativen Erfahrungen und deren Konsequenzen für das spätere Lernen
- Reflexion über einige während des Unterrichts erlebte Situationen, in denen sie von der Lehrkraft entweder gelobt oder bloßgestellt wurden, und daraus resultierende Auswirkungen auf ihr eigenes Lernen
- Reflexion über die Rolle der Noten für die Lernmotivation
- Reflexion über die existierende Diskrepanz zwischen Handeln in der Sprache im Zielsprachenland oder mit Muttersprachlern und Lernen der Sprache in der Schule

Zudem wurde das Bewusstsein für das Zusammenspiel der eben genannten Faktoren geschärft.

3. Vorschläge für die Lehrerbildung

Abschließend sollen folgende Desiderata bezüglich der Erstausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrer angesprochen werden.

Das Studium sollte den zukünftigen Lehrkräften die Möglichkeit zur Selbstreflexion und zur Übernahme von Eigenverantwortung im Prozess ihres Lernens (Schlagwörter ‚Autonomie‘, ‚lebenslanges Lernen‘) unter Einbeziehung adäquater Werkzeuge bieten. Hierbei bietet sich der Einsatz des Europäischen Portfolios der Sprachen mit seinen drei Teilen an, um wichtige Reflexionsprozesse in Gang zu setzen. Außerdem sollte davon ausgegangen werden, dass das Verfassen der persönlichen Biographie in Form eines frei gestalteten, längeren erzählenden und reflektierenden Berichtes den Studierenden helfen wird, die Methode als solche kennenzulernen. Dadurch wird eine größere Sicherheit im Hinblick auf die praktische Handhabung in der Schule eingeleitet. Dementsprechend werden sie später in der Lage sein, ihre Schüler auf dem Weg hin zur Lernerautonomie begleiten zu können.

Auch dürfte der Einsatz der Sprachlernbiographie unter Einbezug einer anschließenden Gruppendiskussion die zukünftigen Lehrkräfte für die Sprachenvielfalt in ihrer Umgebung sensibilisieren. Gerade für Grundschullehrkräfte (aber auch für Fremdsprachenlehrende an der Realschule oder am Gymnasium) ist es wichtig, dass sie die von ihren Schülern eingebrachte Sprachenvielfalt wahrnehmen und unterstützen, wie es schon Wandruszka (1979) empfahl:

„Sie [die Grundschullehrerinnen und -lehrer] dürfen ihre Aufgabe nicht darin sehen, die Sprachen zu bekämpfen, die die Kinder von zu Hause mitbringen, ihre Dialekte, Regiolekte, Soziolekte, ihre Haussprachen, Minderheitssprachen, Fremdsprachen, um sie durch die allein seligmachende Schriftsprache, Hochsprache, Bildungssprache zu ersetzen – darüber ist man sich heute wohl überall einig. Sie müssen von Anfang an den Kindern das Bewußtsein der Vielfalt ihrer Sprachen geben, der gesprochenen und der geschriebenen,

der Sprachen der Hausgemeinschaft, der Gemeinschaft der gleichaltrigen Freunde und Spielgefährten, der Sprache der Ortsfremden, der Sprache der öffentlichen Reden und amtlichen Verlautbarungen, der Sprache der Kinder- und Jugendbücher, der ersten spannenden Lektüre, die so schnell den Gesichtskreis der verstehenden Mehrsprachigkeit über die tätige Mehrsprachigkeit hinaus unendlich erweitert.“ (Wandruszka 1979: 322f.)

Literaturverzeichnis

- Beacco, J.C. (2005): *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme ‚manière d’être‘ en Europe. Etude de référence.* Strasbourg.
- Edmondson, W. (1997): Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 88-110.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin (<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/6010303.htm>).
- Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Luxemburg.
- Flick, Uwe (2000): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften.* Hamburg.
- Franceschini, R. (2002): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé, J. / Riehl C. (Hrsg.): *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Une tête – plusieurs langues: coexistence, interaction et enseignement.* Aachen, 45-62.
- Legutke, M.K. (2003): Portfolio der Sprachen – eine erfolgversprechende Form der Lernstandsermittlung. In: *Primary English* 1, 4-6.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend – Rheinland-Pfalz (2004): *Mein erstes Sprachenportfolio. Erprobungsfassung.*
- Peschel, J./ U. Senger/ J. Willige (2006): *Fremdsprachenkenntnisse – Subjektive Einschätzung und objektiver Test.* HISBUS-Kurzbericht Nr. 12.
- Schärer, Rolf (2005): *European Language Portfolio: Interim Report 2005 with Executive Summary.* DGIV/EDU/LANG (2006) 5, Strasbourg: Council of Europe.
- Schärer, Rolf (2008): *European Language Portfolio: Interim Report 2007. From piloting to implementation 2001-2007.* DGIV/EDU/LANG (2008) 1, Strasbourg: Council of Europe.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (Hrsg.) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003.* Bonn.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen.* München.
- Online-Veröffentlichung:
<http://grundschule.bildung-rp.de/lernbereiche/fremdsprachen/portfolio/mein-erstes-sprachenportfolio.html>