

Talente fördern

Portfolioarbeit in der Grundschule



Können zeigen - Fortschritte dokumentieren - Kinder stärken

Internetversion ohne Personenbilder



IMPULSE ZUM EINSTIEG



BILDUNGSLAND



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUR, JUGEND UND SPORT

Editorial	3
-----------	---

Teil 1: Portfolio in der Grundschule

Die Idee

Portfolio – Die Lösung? Oder: Was im Vorfeld zu klären wäre	6
---	---

Aus der Praxis

Praxisbezogene Überlegungen zur Planung, Einführung und Begleitung von Portfolioarbeit in der Grundschule	16
---	----

Am Anfang war die Wertschätzung	20
---------------------------------	----

Mit Talentportfolio beginnen – „Schatzkisten“ einer ersten Klasse	24
---	----

Die (Selbst-)Reflexion als wesentliches Element der Portfolioarbeit Innerer und äußerer Dialog	30
--	----

Auf dem Weg zur Portfolioarbeit in einer jahrgangs- übergreifenden Klasse	34
--	----

Können zeigen – Fortschritte dokumentieren Wie Schülerpräsentationen die Grundlage eines Talentportfolios bilden können	38
--	----

Individuen stärken für eine lebendige Gesellschaft Das Talentportfolio als methodisches Prinzip einer integrativen Montessoripädagogik	42
--	----

Literatur zu Teil 1	45
---------------------	----

Teil 2: Das Sprachenportfolio

Das Sprachenportfolio in der Grundschule	46
--	----

Handreichungen für Lehrkräfte	47
-------------------------------	----

- Der Sprachenpass
- Die Sprachenbiografie
- Das Dossier

Beispielseiten aus der CD	64
---------------------------	----

Sprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen	74
--	----

Literatur zu Teil 2	78
---------------------	----

Teil 3: Anhang

Projektschulen

Hospitationsschulen

Herausgeber

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg (Öffentlichkeitsarbeit)
Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart,
Telefon 0711 279-2835
Fax 0711 279-2838
www.kultusportal-bw.de
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de

Verantwortlich

Christa Engemann
Marianne Franz
Heinz Jansen

Redaktion

Christa Engemann
Marianne Franz
Heinz Jansen
Hildegard Rimkus
Harald Schempp

Arbeitsgruppe

„Portfolio in der Grundschule“

Karda Bach
Regine Hahn
Maria Hezel
Silke Jesse
Christ Jost
Susanne Junginger-Rieke
Katja Rentsch-Häcker
Annikke Sigg
Anita Stark
Claudia Wagenbach
Ulrike Walther-Vullo
Meike Wolf

Arbeitsgruppe

„Fremdsprachenportfolio“

Dr. Gabriele Kugler-Euerle
Gertraud Deck
Helga Dolisi
Sibylle Frey
Barbara Gleich
Renate Hafner
Ingrid-Barbara Hofmann
Annika Kolb
Wibke Oppenländer
Dagmar Ulmer

Fotos

Siehe „Arbeitsgruppe Portfolio“
und „Arbeitsgruppe Sprachenportfolio“

Grafiken „Sprachenportfolio“

Ines Hinderer

Illustrationen

Kinder der Witthauschule Haigerloch

Gestaltung, Satz & Bildbearbeitung

Harald Schempp

Druck

Wahlwerbungsverbot

„Diese Informationsschrift wird vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg im Rahmen seiner verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Unterrichtung der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidatinnen, Kandidaten oder Helferinnen und Helfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Broschüre an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung weiterzugeben. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinahme des Herausgebers zugunsten einzelner politischen Gruppen verstanden werden könnte. Diese Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Es ist den Parteien jedoch erlaubt, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.“

Die Zeitschrift wird entsprechend aktueller ökologischer Richtlinien hinsichtlich Papier, Druckfarbe, Digitaldruck-Prepress (filmlose Formherstellung) und Verpackung hergestellt.

Vorwort

Im Bildungsplan für die Grundschulen Baden-Württembergs ist die Arbeit mit Portfolios verankert. Portfolios zur Dokumentation von Lernwegen, als Bestandteil alternativer Leistungsmessung oder als Entwicklungsinstrumente für Kinder und Lehrkräfte begegnen uns in Theorie und Praxis mittlerweile vielerorts. Diese Handreichung will Anregungen zur Arbeit mit einem Portfolio in der Grundschule im Sinne eines Talentportfolios geben, als systematische Sammlung von Informationen über schulische und außerschulische Fähigkeiten, Interessen und Lernpräferenzen der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist es, im Sinne einer Kompetenzorientierung Kindern eine weitgehend selbst bestimmte Leistungsdarstellung zu ermöglichen und damit testorientierte Leistungsfeststellungen zu ergänzen. Dabei steht nicht allein das Produkt Portfolio im Mittelpunkt, sondern vielmehr der Prozess des Entstehens. Hauptziel ist es, individuelles Lernpotenzial und damit die Stärken von Kindern sichtbar zu machen, systematisch einzuschätzen und zu entwickeln.

Portfolioarbeit schließt damit die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf Selbstreflexion ein, um deren Selbstbeurteilungskompetenz zu fördern. Die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte wird durch die Selbstbeurteilung erweitert. Voraussetzung ist größtmögliche Transparenz sowie Kommunikation über Lernprozesse und Leistungen.

Engagierte Kolleginnen und Kollegen gehen neue Wege oder haben bestehende Arbeitsweisen weiter entwickelt. Grundsätzlich ist eine Entwicklung in diesem Bereich jedoch langfristig dann Erfolg versprechend, wenn die Portfolioarbeit von einem ganzen Team, der Kultur einer ganzen Schule getragen wird. Dies erfordert Diskussionen und Konsensbemühungen auf vielen Ebenen.

Mit dem Sprachenportfolio, das eingebettet ist in ein Gesamtportfolio Grundschule, sollen die vom Kind selbst beobachteten Lernfortschritte, die Entwicklung seiner



Lernmotivation und die sich individuell ausprägenden Sprachlernstrategien dokumentiert und ohne Außeneinwirkung selbstständig bewertet werden. Das Sprachenportfolio unterstützt das selbst verantwortete Lernen in den beiden Zielsprachen der Grundschule: Englisch und Französisch. Der Sprachlernprozess des einzelnen Kindes wird für das Kind, die Eltern und Lehrkräfte transparenter.

Das Sprachenportfolio besteht aus Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier und steht den Grundschulen optional zur Verfügung. Da es von Lehrwerken unabhängig gestaltet ist, bietet es auch Möglichkeiten der Eigengestaltung an. Die Schülervorlagen werden durch Hinweise für Lehrkräfte zur Arbeit mit dem Sprachenportfolio ergänzt.

Ich danke allen Mitgliedern der Arbeitsgruppen, den Erprobungsgrundschulen und den Hospitationsgrundschulen für ihre engagierte Arbeit in der Entwicklungs- und Erprobungsphase. Den Kindern, ihren Eltern und den Lehrkräften wünsche ich viel Freude und Erfolg bei der Arbeit mit dem Grundschulportfolio und hoffe auf einen lebhaften und anregenden Austausch zwischen Portfoliointeressierten aus der Praxis baden-württembergischer Grundschulen, zu dem ich Sie alle herzlich einlade.

A handwritten signature in dark ink, which appears to read 'Helmut Rau'.

Helmut Rau MdL
Minister für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg



Teil 1

Portfolio in der Grundschule



Die Idee

Portfolio – Die Lösung?

Oder: Was im Vorfeld zu klären wäre

Katja Rentsch-Häcker



Portfolio - Die Lösung? Oder: Was im Vorfeld zu klären wäre

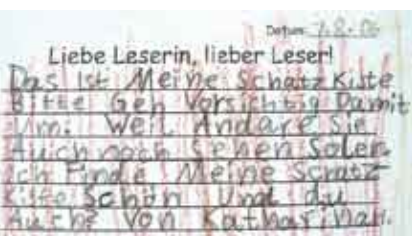
Katja Rentsch-Häcker

Portfolios sind in Mode gekommen. In Studienordnungen und den neuen Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg verankert, kommen sie bereits vielerorts zum Einsatz. Dabei machen Lehrende und Lernende ganz unterschiedliche Erfahrungen.

Für einige scheint dieses Instrument zu passen und neue Möglichkeiten zu erschließen. Andere empfinden es als zusätzliche Belastung und verwerfen es, häufig bevor das innovative Potenzial des Ansatzes erfahren werden konnte. Damit geht es der Portfoliomethode wie vielen anderen Methoden auch: Sie erscheinen als neue ‚Sterne‘ am pädagogischen ‚Himmel‘, werden häufig in unveränderte, bestehende Strukturen übernommen und verschwinden wieder so schnell wie sie erschienen sind.

Das ist keineswegs überraschend, denn das Portfolio ist kein Selbstläufer. Es kann auch nicht additiv neben dem Unterricht stehen, ohne auf ihn zu wirken. Die Arbeit mit Portfolios bedarf sorgfältiger Planung, sachgerechter Einführung und einer konsequenten Begleitung. Wer sich dafür entscheidet mit Portfolios zu arbeiten, sollte dies aus gutem Grund tun.

Portfolioarbeit wirkt



Es lohnt sich daher zu betrachten, woher dieser Ansatz kommt, vor welchem Hintergrund er entstanden ist, welche Ziele er verfolgt(e) und was die Arbeit mit Portfolio bewirken kann, um sich für oder gegen dieses Instrument entscheiden zu können. Daher ist dieser Beitrag den praxisbezogenen Anregungen vorangestellt. In ihm werden 1. Hintergründe des Portfolio-Ansatzes und 2. zentrale Merkmale des pädagogischen Konzepts erläutert. Unter Punkt 3 wird aus der Vielzahl denkbarer Portfoliovarianten das Talentportfolio als

eine Einstiegsmöglichkeit herausgegriffen, kurz skizziert und als eine mögliche Grundschulvariante vorgestellt.

1. DER PORTFOLIOANSATZ - HINTERGRÜNDE

1.1 WURZELN DES PORTFOLIOANSATZES

Das Portfolio ist ein alternatives Lehr-, Lern- und Beurteilungsinstrument. Es ist eine Antwort auf kritische Fragen nach der Qualität schulischen Unterrichts. Motor dieser kritischen Bewegung war eine Skepsis gegenüber den Wirkungen schulischer Leistungsbeurteilungsverfahren. Laut geäußert wurde diese Kritik vor allem Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre in den USA. Kennzeichnend für diese Zeit waren kontinuierliche externe Leistungsüberprüfungen an amerikanischen Schulen, in Form von hauptsächlich auf Wissensabfrage beschränkten Vergleichsarbeiten. Diese wurden in kurzen Abständen mit Hilfe sogenannter *multiple choice tests* durchgeführt. Hierbei wurde beobachtet, dass die Schülerinnen und Schüler die Tests zwar bestanden, jedoch kaum in der Lage waren, einfache Texte zu verstehen bzw. simple mathematische Probleme zu lösen.

Schulkritiker wandten ein, dass die massenhaft verwendeten Tests vor allem zweierlei bewirkten:

1. Viele Lehrpersonen fühlten sich angesichts der Häufigkeit der Tests (Sechs-Wochen-Rhythmen) gehetzt und in ihrem pädagogi-



schen Handeln eingeschränkt. Die externen Evaluationen gaben den Takt für den Unterricht vor. Viele Lehrpersonen verlegten sich verständlicherweise auf ein bloßes, für sie selbst oftmals unbefriedigendes, *teaching to the test*.

2. Die Schülerinnen und Schüler orientierten sich, vernünftigerweise, vor allem an den abgefragten Inhalten und beschränkten sich fast ausschließlich auf das bloße Memorieren simpler Fakten.

Es war unübersehbar, dass sowohl die Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler ihr individuelles Lehr- bzw. Lernhandeln an der Art und Weise, wie Leistung erhoben wurde ausrichteten. Der heimliche Lehrplan lautet immer: Unterrichte und lerne so, dass die Tests gut bestanden werden können und du den Anforderungen genügst. Vor diesem Hintergrund wurde die Frage nach der subjektiven Bedeutung des Gelernten immer seltener. Festgelegt durch die Art der Leistungsfeststellung erschien es wichtiger, *dass* gelernt wurde als *was* gelernt wurde.

Einer der Begründer des Portfolioansatzes, der Schreibpädagoge Peter Elbow, brachte zu dieser Zeit den Begriff der „mirror validity“ (vgl. Elbow 1991) ins Spiel und fragte damit nach der ‚spiegelbildlichen Gültigkeit‘ von Lebens- und Schulsituationen: Werden bei der Leistungsüberprüfung tatsächlich diejenigen Kompetenzen abverlangt, über die die Schülerinnen und Schüler im Alltags- und Berufsleben bzw. im Studium später verfügen können sollen?

Im Fall der multiple choice Tests schien dies jedenfalls nicht der Fall zu sein. Und auch andere Verfahren gerieten in die Kritik, wie beispielsweise der Klassenaufsatz als Methode zur Feststellung von Schreibkompetenz.

Beim Schreiben eines Klassenaufsatzes wird eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern in der Regel veranlasst, zur gleichen, vorgegebenen Zeit, am gleichen Ort, auf einen von außen gesetzten Impuls hin, einen Text zu verfassen, der nach Ablauf der eingeräumten Zeitspanne vorzeigbar sein muss und nach der Abgabe von der Lehrperson bewertet wird. Die Kompetenzen jedoch, die bei solch einer Überprüfungsprozedur abverlangt werden, entsprechen kaum denen, die ein Mensch im Alltags- und Berufsleben zum Verfassen

von Texten tatsächlich braucht. Denn hier werden neben der Kenntnis unterschiedlicher Textarten und grundlegender orthografischer Regeln weitere (Meta-)Kompetenzen wichtig, wie beispielsweise eine entwickelte Schreibhaltung und das Wissen über sich selbst, welche Rahmenbedingungen und Unterstützungsmaßnahmen man zum Schreiben benötigt und wie diese hergestellt werden können. Wann bzw. wie werden solche Kompetenzen nun aber in Schule und Unterricht erworben? In der Prüfungssituation „Klassenaufsatz“ jedenfalls spielen sie kaum eine Rolle. Für die Leistungserhebung und Notenvergabe in der Schule sind sie daher nicht von Belang. Es fragt sich also: Wie müssen Verfahren zur Leistungserhebung aussehen, in denen das verlangt wird, was zur Bewältigung alltäglicher/zukünftiger Anforderungen tatsächlich notwendig ist?

Diese Frage bildete u.a. den Ausgangspunkt der Überlegungen, die in den 1980er Jahren in den USA zur Forderung nach alternativen Beurteilungsmethoden und zur Entwicklung des Portfolioansatzes führten (vgl. Häcker 2006, S. 88-100).

1.2 PORTFOLIO ALS MEDIUM ZUR WEITERENTWICKLUNG VON UNTERRICHT

Der Portfolioansatz richtet sich gegen zwei Extreme von Unterricht:

Einerseits den, der die Überprüfung individueller Lernstände vom Lernen völlig abkoppelt und andererseits den, der Lern- und Leistungssituationen unreflektiert miteinander vermischt.

Ersteres ist der Fall, wenn Leistungssituationen (wie zum Beispiel Tests) an das Ende unterrichtlicher Einheiten gestellt werden, ohne dass deren Ergebnisse Einfluss auf die weitere Planung hätten. Letzteres findet statt, wenn alles, was im Unterricht geschieht, irgendwie in die Bewertung/Benotung einfließt bzw. wenn das Verhalten von Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler im Unklaren darüber lässt, ob es sich hier um eine Lern- oder Leistungssituation handelt und so den Lernenden strategisches Verhalten (wie zum Beispiel Lücken und Unsicherheiten vor der Lehrperson zu verbergen, statt nachzufragen) nahelegt.

Die Arbeit mit Portfolios zielt dagegen auf ein kontinuierliches Gespräch über die Qualität von Lernfortschritten und erbrachten Leis-

teaching/learning to the test

Lernen und Leisten verbinden



Portfolio - Die Lösung?



tungen, bei möglichst maximaler Transparenz und Partizipation zwischen Lehrenden und Lernenden. Es geht um eine Kommunikation über Leistung und die dieser zugrundeliegenden Kriterien und Maßstäbe. Unter diesen Umständen öffnet der Ansatz einen Raum, in dem Unterricht aus der Dialektik von Lernen und Leisten geplant werden kann. Punktuelle Leistungsfeststellung von außen wird eingetauscht gegen, beziehungsweise ergänzt durch kontinuierliche Leistungsdarstellung durch die Lernenden.

So zielt die Ursprungsidee grundsätzlich auf die Entwicklung einer anderen Lehr-Lern-Kultur (vgl. Winter 2004). Vor diesem Hintergrund kann Portfolioarbeit als ein Motor für die Weiterentwicklung von Unterricht genutzt werden (vgl. Häcker 2005).

Portfolioarbeit schafft Voraussetzungen dafür, Transparenz herzustellen:

- für das, was tatsächlich geleistet wird,
- hinsichtlich der Ziele, die es zu erreichen gilt und
- der Bedingungen, die zur Erreichung der Ziele gegeben sind (vgl. Winter 2006, S. 21).

Portfoliogestützter Unterricht ist gekennzeichnet durch Transparenz über Anforderungen und Beurteilungskriterien, räumt ein hohes Maß an Partizipation ein und bringt eine Kommunikation über Leistung in Gang. Der Einsatz der Portfoliomethode ermöglicht es, sich mit den Schülerinnen und Schülern in einen konstruktiven Dialog über die Qualität des eigenen Unterrichts (Verantwortung der Lehrpersonen) und die Qualität seiner Nutzung (Verantwortung der Lernenden) zu begeben.

Sich mit diesem Ansatz zu beschäftigen erscheint daher dann sinnvoll, wenn grundsätzlich Interesse und Bereitschaft an einer kritischen Reflexion von Schule und Unterricht vorhanden ist.

2. ZENTRALE MERKMALE DES PÄDAGOGISCHEN KONZEPTS

Hinter dem Begriff Portfolio verbirgt sich eine sehr alte Idee. Spätestens seit der Zeit der Renaissance stellen Künstlerinnen und Künstler sowie Architektinnen und Architekten ihre Kompetenzen in Portfolios dar. In diesen Fällen sind es Sammelmappen, die eine bewusst getroffene Auswahl aussagekräftiger

Arbeiten enthalten. Die Jury einer Kunsthochschule beispielsweise kann sich durch die Betrachtung dieser Mappen ein Bild über die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Künstlerin machen. Die Qualität der einzelnen Arbeiten, die individuellen Techniken, der persönliche Arbeitsstil etc. werden sichtbar. Hat eine Bewerberin zusätzlich noch Arbeiten aus verschiedenen Schaffensphasen dazugelegt, erfährt die Jury zudem etwas über deren individuelle Entwicklung.

All diese Aspekte sind auch im pädagogischen Portfolio enthalten. Sie werden darüber hinaus erweitert um (Selbst-) Beurteilungen und Reflexionen der Autorin/des Autors.

2.1 KENNZEICHEN DES PRODUKTS

Paulson et al. (1991, S. 60) charakterisieren ‚Portfolio‘ auf einer Konferenz im Jahre 1990 und publizieren dies in dem viel beachteten Artikel „What makes a portfolio a portfolio?“ wie folgt: Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt.

Portfolios dienen der mehr oder weniger selbst bestimmten Darstellung des eigenen Könnens und seiner Weiterentwicklung anhand (selbst) ausgewählter Leistungsprodukte. Konventionelle Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung richten ihr Augenmerk auf das, was nicht richtig gemacht wurde und zu verbessern ist, z. B. in Rechtschreibung, Sprache, Stil usw. So binden Fehler und Defizite im Wesentlichen die Zeit und Energie im schulischen Unterricht. Demgegenüber setzt Portfolioarbeit aus der Sicht von Elbow an den Kompetenzen an und lädt beide, Schülerinnen/Schüler und Lehrpersonen dazu ein, zu zeigen was Schülerinnen und Schüler können (vgl. Elbow 1991).

Damit entspricht Portfolioarbeit den Anforderungen der neuen Bildungspläne in umfassender Weise. Sie ergänzt die ausschließlich fremdbestimmte, weitgehend testorientierte *Leistungsfeststellung* durch die Lehrenden um eine selbstbestimmte *Leistungsdarstellung* durch die Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig setzt sie der Defizitorientierung eine *Kompetenzorientierung* entgegen.

Diese Umorientierung im Umgang mit Schul-

leistungen hat dem Portfolio den Ruf eines Instruments zur Unterrichtsreform eingetragen (vgl. Häcker 2005).

2.2 KENNZEICHEN DES PROZESSES

Doch nicht das Produkt allein, viel mehr der Prozess, in dem es entstanden ist, gibt Auskunft über die Qualität der Portfolioarbeit. Paulson definiert daher die Kennzeichen des Prozesses wie folgt:

Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen (vgl. Paulson et al. 1991, S. 60).

In diesem Verständnis stellt Portfolioarbeit einen partizipativen Prozess dar, der darauf zielt, die Selbstbeurteilungskompetenz der Lernsubjekte zu fördern. Dahinter steht der Grundgedanke, dass mit der ausschließlichen Fremdbeurteilung von Leistungen die Perspektive der Lernenden unberechtigtweise übergangen wird. Eine angemessenere, mehrperspektivische Leistungsbeurteilung verbindet stattdessen Fremd- und Selbstbeurteilung miteinander, d. h. die Lernenden kommen im Beurteilungsprozess zu Wort. Dazu bedarf es größtmöglicher Transparenz sowie der Kommunikation über Leistungen.

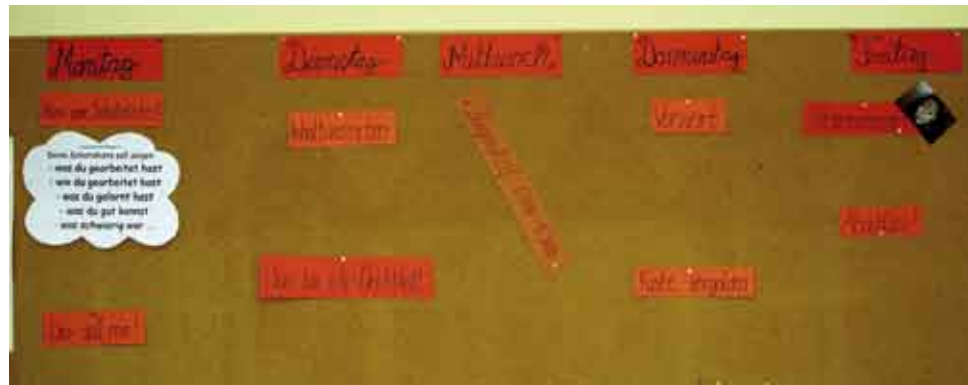
2.3 SECHS PROZESSKOMPONENTEN DER PORTFOLIOARBEIT

Wie sieht ein Portfolioprozess also in der Praxis aus? Im Wesentlichen lassen sich 6 Aspekte der Portfolioarbeit voneinander unterscheiden. Diese werden im Folgenden in Anlehnung an Häcker (vgl. 2005) einzeln und nacheinander skizziert, sind jedoch in der Praxis stark aufeinander bezogen, erfolgen in veränderter Abfolge und/oder parallel.

Kontextfestlegung

Zu Beginn legen Lehrende und Lernende gemeinsam offen, wozu ein Portfolio erstellt wird (Zweck), welcher Frage der Lernende nachgeht (Ziel), was alles hineinkommen kann (Inhalte), wofür welche Freiheiten, wofür welche Vorgaben bestehen (Entscheidungen), was im Rahmen der Portfolioarbeit gefordert wird (Anforderungen), welche Mittel, welcher Rahmen zur Verfügung stehen, diese Anforderungen zu erfüllen (Ressourcen) und wer am Ende Einblick in das Portfolio nehmen darf (Eigentümerschaft).

men darf (Eigentümerschaft).

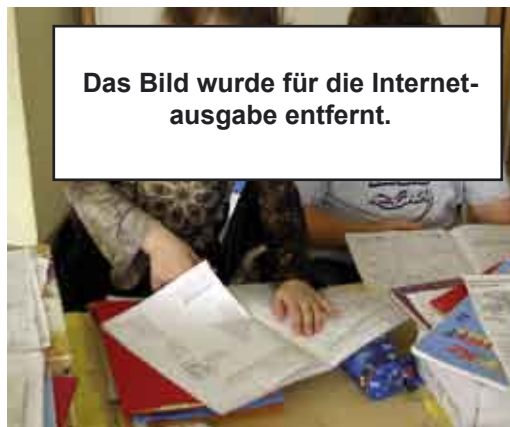


Auch Zweck sowie die zeitlichen Ressourcen werden zu Beginn des Prozesses transparent gemacht (Talentportfolios, Ende Klasse 2)

Sammlung

Die Arbeits- und Erhebungsphase ist vorwiegend eine Sammelphase. Hier arbeiten die Lernenden an ihren Themen und sammeln dabei alle Nachweise und Hinweise die helfen, dem Ziel der eigenen Arbeit näher zu kommen.

Auswahl

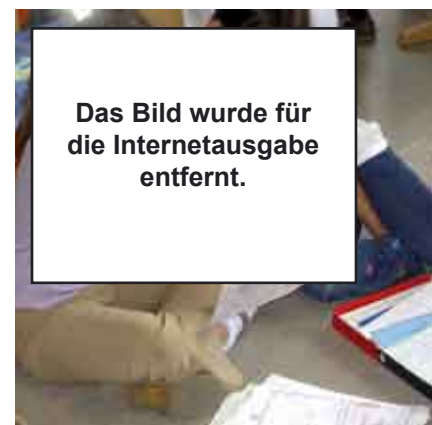


Die Lernenden wählen subjektiv bedeutsame Arbeiten für ihr Talentportfolio aus, Klasse 2 (CD 1-6)

Nicht alle gesammelten Dokumente verbleiben im Portfolio. Immer wieder wird eine Auswahl getroffen. Die übergeordnete Frage dabei ist: Was zeigt dieses Dokument über mich und meinen Lernweg? Warum ist dieser Nachweis wichtig zur Erfüllung meines oben festgelegten Zwecks und Ziels?

Hierzu können sowohl Zwischen- als auch Endprodukte von Bedeutung sein. Wichtig ist, dass die Auswahl immer explizit begrün-

Sechs Prozesskomponenten





Portfolio - Die Lösung?



det wird. Sie erfolgt in der Regel durch kleine Notizen zu jedem Dokument (den sogenannten captions oder reflection tags).



Die Lernenden begründen ihre Auswahl: Warum muss genau dieses Dokument in mein Portfolio? Was zeigt es über mich? Was ist mir daran bedeutsam?

Präsentation

Portfolios sind grundsätzlich sehr persönliche Dokumente. Dennoch ist ein zentrales Merkmal die Veröffentlichung. Damit unterscheidet sich dieses Lehr-Lerninstrument ganz wesentlich von anderen Lerndokumentationen, wie z.B. dem (Lern-) Tagebuch. Je nach zuvor festgelegter Eigentümerschaft wird das Produkt einer Öffentlichkeit vorgestellt, betrachtet, besprochen und beurteilt oder dient als Gegenstand individueller Lernberatungsgespräche.

**Das Bild wurde für die Internet-
ausgabe entfernt.**



*Präsentation in Form einer Ausstellung
(CD 2.1-2.5)*

Reflexion

Reflexion ist zentrales Kennzeichen des Portfolioprozesses und des Portfolioprodukts. Sie findet zum einen innerhalb des individuellen Lernprozesses statt, in Form von Begründungen für jeden Nachweis, Selbstreflexionen (-beurteilungen), Peer- und Lehrerberatungen etc. Zum anderen geht es darum, die Lernbedingungen auf unterschiedlichen Ebenen

zu reflektieren: Sichtbar werden sollten dabei förderliche aber auch hinderliche Aspekte des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens (Was ich gut/weniger gut kann...), des Lehr- Lern- Arrangements (Qualität der Lernangebote) sowie des institutionellen Kontextes (Verfügbarkeit von Ressourcen für das eigene Lernen).



**Das Bild wurde für
die Internetausgabe
entfernt.**



Gegenstand der Reflektion kann neben der Auswahl sein: die eigene Person, Lernstilpräferenzen, der individuelle Arbeitsprozess etc. (CD 1-9)

Projektion/Ausblick

Portfolios machen Lernprozesse und Lern-

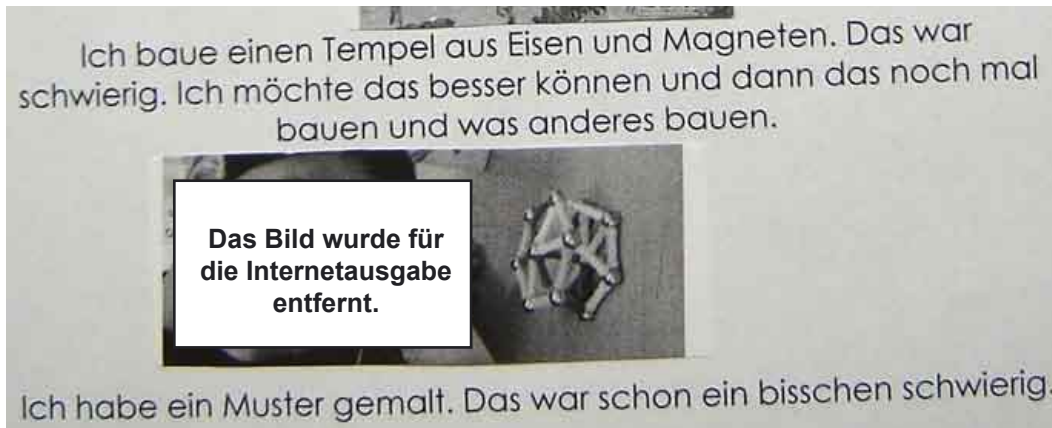
**Das Bild wurde für die
Internetausgabe entfernt.**



produkte sichtbar. Zentral für die Arbeit mit Portfolios sind die Folgerungen, die die/der Lernende aufgrund der gewonnen Erkenntnisse und Einsichten für ihr/sein zukünftiges Lernen zieht sowie die (Ziel-) Perspektiven, die sie/er daraufhin entwirft.

folio entsteht, zu welchem Zweck, was hinein kommt oder wer Einblick nehmen darf, trifft die/der Lernende selbst.

Betrachtet man diese beiden Varianten als Pole des Portfoliospektrums, befindet sich



Erste Zielformulierungen eines Erstklässlers

3. DAS TALENTPORTFOLIO

Die Zahl der Portfoliovarianten ist groß. Sie unterscheiden sich in

- den Zwecken und Zielen, die sie verfolgen,
- ihren Inhalten und
- dem Grad individueller Entscheidungen innerhalb des Portfolioprozesses (vgl. Häcker 2005).

Zahlreiche Universitäten in den USA nutzen beispielsweise das sogenannte *showcase portfolio* zur Auswahl ihrer Studierenden. Es dient seitens der Autorinnen und Autoren dem Zweck der Bewerbung und verfolgt das Ziel, angenommen zu werden. Dazu enthält es möglichst perfekte Endprodukte. Die Entscheidungen über Form und Inhalt werden in der Regel von den Universitäten getroffen. Innerhalb der vorgegebenen Kategorien entscheidet die Bewerberin über die Textauswahl. Ein sogenanntes *individual portfolio* dagegen setzt ganz andere Schwerpunkte. Es kann von einer Einzelperson als Instrument ausgewählt werden, um beispielsweise einen individuellen Lernprozess zu begleiten und zu reflektieren. Hierbei kann es um die Planung, Dokumentation und Evaluation des eigenen Lernens gehen und das Ziel verfolgen, Prozesse bewusster zu steuern. Inhalt eines solchen Portfolios kann alles sein, was hilft, diesen Lernweg sichtbar zu machen, von Telefonnotizen bis hin zu fertigen Endprodukten. Die Entscheidungen, ob ein solches Port-

das im Folgenden vorgestellte *Talentportfolio* etwa in der Mitte. Es stellt m.E. eine für den Einstieg in die Portfolioarbeit in der Grundschule besonders geeignete Variante dar (vgl. Rentsch 2006), weil

- zu jedem Zeitpunkt eines individuellen Lernprozesses mit dieser Portfolioarbeit begonnen werden kann,
- seine Kategorien (Überschriften unter denen sortiert und gesammelt wird) nicht themenbezogen (z.B.: „Mein Lieblingsbuch“), sondern ausschließlich subjektbezogen (z.B.: „Das kann ich besonders gut“) sind, so dass jedes Kind zu jedem Zeitpunkt etwas einzu- bringen hat,
- es Kompetenzen und Interessen sichtbar macht und somit eine Grundlage für individualisierte, stärkenorientierte Arbeit in der Schule bietet.

Ein Talentportfolio kann Aufschluss darüber geben, wie ein Kind lernt und denkt. Dieses Kenntnis ist sowohl hinsichtlich der Weiterentwicklung von Stärken, als auch für den Bereich der Förderung defizitärer Bereiche grundlegend.

Als Begründer des Talentportfolios gilt Josef Renzulli, Professor an der Universität Connecticut und Mitbegründer des „SEM“-Schulisches Enrichment Modell (vgl. Renzulli et al. 2001b; 2001a). Dieses Modell enthält einen konkreten ‚Bauplan‘ der aufzeigt, wie Schulen Schülerinnen und Schüler ermutigen können, ihre Fähigkeiten und Talente zu entwickeln.

Portfoliovielfalt

showcase portfolio

Individualportfolio

Talentportfolio



Portfolio - Die Lösung?



Es stellt Strategien zur Verfügung, die helfen, die Motivation, die Lust am Lernen und die Schulleistungen zu verbessern und die zeigen, wie fortschreitende Lernerfahrungen in jeder Klasse oder Lernsituation möglich werden. Die hier skizzierte Portfoliovariante stellt einen wesentlichen Baustein dieses Modells dar.

3.1 INHALTE EINES TALENTPORTFOLIOS UND ZENTRALE TÄTIGKEITEN

Das Talentportfolio ist eine systematische Sammlung von Informationen über schulische und außerschulische Fähigkeiten, Interessen und Stilpräferenzen einer Schülerin/eines Schülers. Hauptziel des Talentportfolios ist es, individuelles Potenzial sichtbar zu machen, systematisch einzuschätzen und zu entwickeln. Das Entscheidende an der Arbeit mit dem Talentportfolio sind die Ziele, die aufgrund der gesammelten Daten vereinbart werden. So bietet es u.a. ein Trainingsfeld für Eigenverantwortung und Selbstbeurteilung. Es stellt die Einzigartigkeit der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum und zielt schließlich auf die Optimierung der Lernprozesse.

Der Zweck eines Talentportfolios kann sowohl die zusammenfassende als auch die prozessgestaltende (Selbst-) Beurteilung sein. Das heißt, es gibt zum einen Einblick in die zum Betrachtungszeitpunkt erreichten Kompetenzen der Autorin/des Autors, zum anderen enthält es aber auch zahlreiche Informati-

onen, die helfen, weitere Lernprozesse immer passender organisieren zu können.

Zum Inhalt kann alles werden, was hilft, die Fähigkeiten und Lernbedürfnisse eines Menschen sichtbar zu machen. Dazu dienen sowohl aussagekräftige Zwischen- als auch Endprodukte.

Die Entscheidungen über die äußere Form und den organisatorischen Rahmen der Portfolioarbeit können von außen getroffen werden, im Idealfall unter Einbezug der Lernenden. Was hinein kommt, entscheidet die Autorin/der Autor selbstbestimmt. Wie unter Punkt 3 bereits erwähnt, werden die eingelegten Arbeiten keinen Themen oder Fächern zugeordnet. Stattdessen sind die Ordnungskategorien rein subjektbezogen, das heißt die/der Lernende selbst wird zum Thema (siehe dazu Gliederungsvorschlag 3.2). Beat Schelbert spricht vor diesem Hintergrund vom Talentportfolio als einem „Projekt in eigener Sache“, bei dem weniger das Produkt als viel mehr die Zeit von Bedeutung ist, die ein/e Schüler/-in damit verbringt.

Renzulli legt einen inhaltlichen Schwerpunkt auf die Dokumentation

- **individueller Kompetenzen,**
- **Interessen und**
- **Lernstilpräferenzen sowie**
- **gemeinsamer Zielvereinbarungen.**

Als zentrale Tätigkeiten stellt Schelbert bei



Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.

der Talentportfolioarbeit die folgenden zusammen:

- **„Sammeln“** von Dokumenten und Informationen in den Stärkenbereichen der Schülerinnen und Schüler,
- **Auswählen** der Dokumente und Informationen sowie Zuordnung zu Bereichen wie Fähigkeiten, Interessen, Lernstile, Produkte, die Stärken veranschaulichen, und anderen Talentindikatoren,
- **Reflektieren** (Analysieren) des Talentportfolios sowie der persönlichen und beruflichen Bildungsziele,
- **Planen** (Entscheiden), welche (...) Beschleunigungsmaßnahmen für die Entwicklung der Fähigkeiten eines Schülers/einer Schülerin in Frage kommen.“ (B. Schelbert, S.129, 2006)

3.2 Gliederungsvariante für die Grundschule

Vor diesem Hintergrund könnten Inhaltska-

tegorien für ein grundschulgeeignetes Talentportfolio wie rechts abgebildet aussehen.

4. FAZIT

Der Einsatz von Talentportfolios macht Lernende zum Subjekt des eigenen Lernens. Dies ermöglicht offensichtlich die für nachhaltiges Lernen bedeutsame Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerfahrungen. Darüber hinaus realisiert es den vielerorts geforderten Paradigmenwechsel einer Stärken- statt Defizitorientierung. So kann individuelle Förderung beim Subjekt ansetzen und sich zu Nutze machen, was bereits vorhanden ist.

Wie groß die Identifikation mit dieser Form schulischen Arbeitens sein kann, bringt Syzanna (Schülerin einer zweiten Klasse) nach Abschluss einer ersten Einführung in die Arbeit mit Talentportfolios rückblickend in ihrem Brief an die Leser/-innen zum Ausdruck: „Wir haben gearbeitet wie starke Frauen und starke Männer und ich habe mich glücklich gefühlt. Gehe vorsichtig damit um!“.

Portfolios entfalten ihr Potenzial jedoch nicht automatisch, sondern vor allem dann, wenn sie sorgfältig geplant, sachgerecht eingeführt und konsequent begleitet werden.





Überblick

Talentportfolio für die Grundschule

Das bin ich

- individuell gestalteter Steckbrief

Das kann ich besonders gut, das fällt mir leicht (Kompetenzen)/Das mache ich besonders gerne (Interessen)

- reflektierte Leistungsnachweise aus Freizeit und Schule, wie aussagekräftige Arbeiten, Fotos, Urkunden, Kommentare anderer etc.
- Interessenbogen und reflektierte Nachweise

So lerne ich (Stilpräferenzen)

- Lern-, Unterrichts-, Denkstilerhebungen
- Lernspuren in aussagekräftigen Zwischen- und Endprodukten, reflektierte Nachweise über Lernentwicklung, -fortschritt

Das möchte ich gerne besser können (Zielvereinbarungen)

- Nachweis eines jeweils aktuellen, selbst gewählten Entwicklungsziels, sowie eine Zusammenstellung der dazu erforderlichen Maßnahmen.

Wahlweise kann ein Talentportfolio darüber hinaus auch Folgendes enthalten:

Inhaltsverzeichnis

- Hierzu könnte jeder Nachweis beim Einlegen nummeriert und in ein mitwachsendes Inhaltsverzeichnis eingetragen werden. Auch das Herausnehmen eines nicht mehr aktuellen Nachweises kann hier dokumentiert werden.

Kategorie: Andere über mich

- Wie oben bereits dargestellt, sind Portfolios auf Veröffentlichung angelegt. Ziel dieser Veröffentlichungen ist es, mit anderen über seine Leistung ins Gespräch zu kommen. Dazu ist die Entwicklung einer Feedback-Kultur bedeutsam. Rückmeldungen können dabei mündlich oder schriftlich erfolgen. Hilfreiche Satzanfänge zum Einüben einer konstruktiven Feedbackkultur können sein:
„Besonders gut gefallen hat mir...“
„Ein Tipp, den ich dir geben möchte...“

Brief an die Leserin/den Leser

- Das Talentportfolio ist ein Arbeitsdokument. Als solches wird es sich im Laufe der Zeit immer wieder verändern. Um die Dokumentationen für einen bestimmten Lernzeitraum zu sichern, können Talentportfolios aber auch für einen bestimmten Zeitraum angelegt werden. Ein Brief an die Leserinnen und Leser könnte einen Rahmen schaffen, die eigene Arbeit abschließend zu reflektieren; darin können Ziele des Portfolios, Hinweise auf die wichtigsten Teile und gegebenenfalls Tipps für die Leserinnen und Leser zur Erstellung eines eigenen Talentportfolios dargestellt sein.



Praxisbezogene Überlegungen zur Planung, Einführung und Begleitung von Portfolioarbeit in der Grundschule <i>Anita Stark</i>	16
Am Anfang war die Wertschätzung <i>Maria Hezel</i>	20
Mit Talentportfolio beginnen – „Schatzkisten“ einer ersten Klasse <i>Katja Rentsch-Häcker</i>	24
Die (Selbst-)Reflexion als wesentliches Element der Portfolioarbeit Innerer und äußerer Dialog <i>Meike Wolf</i>	30
Auf dem Weg zur Portfolioarbeit in einer jahrgangsübergreifenden Klasse <i>Silke Jesse</i>	34
Können zeigen – Fortschritte dokumentieren Wie Schülerpräsentationen die Grundlage eines Talentportfolios bilden können <i>Christl Jost/Susanne Junginger-Rieke</i>	38
Individuen stärken für eine lebendige Gesellschaft Das Talentportfolio als methodisches Prinzip einer integrativen Montessoripädagogik <i>Ulrike Walther-Vullo</i>	42



Planung, Einführung und Begleitung von Portfolioarbeit

Praxisbezogene Überlegungen

Anita Stark

Die Arbeit mit Talentportfolios kann ein Weg sein, der Leistungsdarstellung ermöglicht. Die Entscheidung für Portfolioarbeit hat Konsequenzen auf die Unterrichtsgestaltung und auf das Lernverhalten der Kinder. Sie bedarf einer sorgfältigen Planung, Einführung und Begleitung.

1. VORÜBERLEGUNGEN

In einem Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler stärkenorientiert und, zum großen Teil auch selbstständig und selbstverantwortlich lernen dürfen und können, wächst immer mehr die Notwendigkeit, eine Ergänzung zur herkömmlichen Leistungsfeststellung zu finden. Dabei sollten unterschiedliche Lernwege und somit auch unterschiedliche Lernprodukte eine besondere Wertschätzung erfahren.

Im Bildungsplan 2004 sind Schlüsselqualifikationen und Lernkompetenzen gefragt, die individuelle Lernerfolgsrückmeldungen erfordern.

Die Arbeit mit Talentportfolios kann ein Weg sein, der Leistungsdarstellung ermöglicht. Die Entscheidung hat Konsequenzen auf die Unterrichtsgestaltung und auf das Lernverhalten der Kinder. Sie bedarf einer sorgfältigen Planung, Einführung und Begleitung.

2. ERSTE SCHRITTE

Soll Portfolioarbeit gelingen, müssen die Rahmenbedingungen geschaffen werden. Der regelmäßige Einsatz von offenen Lernformen und die damit entstandene Lernumgebung begünstigen die Portfolioarbeit im Unterricht. Hier lassen sich Zeiträume für die verschiedenen Arbeitsphasen finden.

Von Vorteil ist es auch, nicht allein zu beginnen. Parallelkollegen oder das gesamte Kollegium lassen sich auf die Arbeit mit Portfolios ein, wenn bereits gut zusammengearbeitet wird oder wenn in einer Konferenz mit konkreten Beispielen überzeugt werden kann. Arbeiten alle Kolleginnen und Kollegen mit, kann die Portfolioarbeit die Kinder durch die ganze Grundschulzeit begleiten und somit eine Kontinuität gewährleisten.

Zum Einstieg bietet sich meiner Erfahrung nach das Talentportfolio an. In der täglichen Unterrichtszeit erbringen die Kinder oft sehr komplexe Leistungen, auf die sie besonders stolz sind, die einen Lernfortschritt dokumentieren oder die ihre individuellen Interessen und Begabungen aufzeigen. Gemeinsam festgelegte Lernziele können

Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.



auf unterschiedlichen Lernwegen erreicht werden. Selbstständiges Arbeiten ermöglicht Freiheiten, mit denen die Schülerinnen und Schüler lernen müssen umzugehen. Die Kinder erfahren sich selbst. Dies erfordert viel Zeit, die als Lernzeit angesehen und eingeplant werden muss.

Im Talentportfolio finden diese Leistungen eine angemessene Form der Wertschätzung und einen Ort als Grundlage für eine differenzierte Lernberatung.



Das Bild wurde für die Internet-
ausgabe entfernt.

Portfolios brauchen einen festen Platz zur Aufbewahrung im oder außerhalb des Klassenzimmers, der leicht zu erreichen ist. So können sich die Schülerinnen und Schüler in freien Phasen mit ihrem Portfolio beschäftigen. Für die äußere Form der Portfolios gibt es keine feste Regel, außer, dass sie von den Kindern selbst künstlerisch individuell gestaltet werden. Form und Größe hängen von den Lernprodukten ab. Die Möglichkeiten sind vielfältig, je nach Vorliebe kann man sich für eine „Schatzkiste“, Mappe, Ordner oder die Hängeregistratur entscheiden.



Auch die Schülerinnen und Schüler müssen auf die Portfolioarbeit vorbereitet werden. Eine „eigene Schatzkiste“ der Lehrerin oder des Lehrers kann ein Weg sein, in die neue Lernmethode einzuführen. Wichtig ist es auch, die Eltern von Beginn an über die Portfolioarbeit zu informieren. Dies kann Thema eines Elternabends oder zunächst nur ein Brief sein.

3. DIE ARBEIT MIT DEM TALENTPORTFOLIO

Da die individuellen Interessen und Stärken im Mittelpunkt stehen, brauchen Schülerinnen und Schüler viel Freiheit bei der persönlichen Gestaltung ihres Portfolios. Jedes Kind hat seinen eigenen Zugang zum Lernen und findet oft kreative Lösungen mit interessanten Produkten. Diese finden einen Platz und somit auch Wertschätzung im Talentportfolio. Je mehr Fähigkeiten und Fertigkeiten aktiviert werden, desto vielfältiger sind die Arbeiten.



Nicht alle Arbeiten verbleiben im Portfolio, immer wieder muss eine wohlüberlegte Auswahl getroffen werden. Dies kann in einem bestimmten Rhythmus (Ferienabschnitt, Abschluss des Themas...) erfolgen. Ist anfangs die reine Sammelmappe ausreichend, so sind doch zunehmend Vereinbarungen über die gemeinsam festgelegten Ordnungsprinzipien sehr hilfreich.

Kommt man zuerst in Versuchung, die Arbeiten traditionell nach Fächern zu sortieren, stößt man schnell an Grenzen. Macht man sich dann bewusst, welche Auswahlkriterien für die Lernentwicklung von Bedeutung sind, findet man praktikable Lösungen.

Ein Gliederungsvorschlag für einen Ordner kann sein:

- Das bin Ich
- Das mache ich gerne/Das kann ich schon
- Das ist noch schwierig
- So lerne ich
- Meine Schätze
- Mein Geheimfach

Bei diesem Vorschlag stammen die letzten zwei Punkte von den Kindern selbst.

Hinweis: Inhalt eines Ordners zum Durchblättern auf der CD



Aus der Praxis



Mithilfe des Talentportfolios werden sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur ihrer eigenen Stärken und Talente bewusst, sondern sie machen sich über die Qualität ihrer Lernprodukte Gedanken. Entscheidend ist, dass jede Auswahl einer Arbeit für das Portfolio mit einer Reflexion verbunden ist. Diese Reflexion fällt zunächst vielleicht schwer, sie ist jedoch ein wichtiger Schritt zu einer offenen Feedbackkultur. Sie kann mündlich aber mit zunehmender Erfahrung auch schriftlich sein. Hilfreich sind hier auch strukturierte Reflektionsbögen. (vgl. Wolf, Meike: Der innere und äußere Dialog)

Reflexionsfragen können sein (vgl. Pölzleitner 2006, S. 105):

- Warum hast du dieses Beispiel ausgewählt?
- Wie hast du begonnen?
- Was war besonders schwierig/spannend/interessant für dich?
- Was zeigt es über dich/dein Lernen/dein Interesse/dein Können?
- Was ist dir besonders gelungen?
- Was/wer hat dir geholfen?
- Würdest du noch etwas ändern, wenn du könntest?
- Welches Ziel hast du verfolgt?
- Bist du mit dem Ergebnis zufrieden?
- Was sagen deine Mitschüler dazu?

Die Kinder sind sehr stolz auf ihre Portfolios und möchten diese auch entsprechend präsentieren. Dies ist auf freiwilliger Basis möglich, z.B. es den anderen Kindern der gleichen oder jahrgangsübergreifenden Stufe vorzustellen, auf einem Portfoliofest mit Kindergartenkindern, in einer Portfolioausstellung oder auf einem Familienportfoliofest. Wichtig ist es, hier genügend Zeit für Gespräche einzuplanen.



Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.



Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.

4. WEITERFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN

4.1 SOLLEN TALENTPORTFOLIOS ZUR LEISTUNGSBEWERTUNG HERAN-GEZOGEN WERDEN?

Diese Frage stellt sich meist gleich zu Beginn. Talentportfolios zur Leistungsbewertung heranzuziehen ist ein schwieriger Balanceakt.

Ohne Probleme kann man sie in die Verbalbeurteilung aufnehmen. Individuelle Bemühungen, Lernfortschritte und Leistungen des/der Lernenden sind nachvollziehbar und erkennbar. Viel wichtiger ist der Aufbau einer Feedbackkultur. Es reicht nicht aus, regelmäßige Tests zu schreiben und anschließend auf die Fehler aufmerksam zu machen. Wenn der Erwerb von Kompetenzen sowie die Diagnose und Förderung im Vordergrund stehen, genügen Klassenarbeiten als Nachweise für erreichte Standards nicht. Im Talentportfolio sind Leistungen in einer anderen Form dokumentiert. Sie geben Auskunft über Lernprozesse, was die Schüler und Schülerinnen erreicht haben und wie sie gearbeitet haben (vgl. Winter 2006).

Dies können auch Arbeiten sein,

- die über einen längeren Zeitraum entstanden sind und/oder mehrfach überarbeitet wurden;
- die individuelle Begabungen und Stärken aufzeigen, die nicht mit anderen Schülern und Schülerinnen vergleichbar sind;
- die nicht in der Schule entstanden sind.

4.2 WAS ÄNDERT SICH IM VERHALTEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER?

Die Arbeit mit dem Talentportfolio stellt das Kind in den Mittelpunkt und fordert die Selbstverantwortung für sein Tun ein. Die Vielfalt möglicher Lernwege und Reflexionen über Lernprozesse beeinflussen nachhaltig die Haltung zum Lernen selbst. Durch das selbstbestimmte Lernen wird die Lernmotivation aufrechterhalten.

Portfolios helfen den Kindern das Lernen zu lernen, indem sie persönliche Lernstrategien zu selbstgesetzten Lernzielen auswählen. Ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt, sie sind stolz auf ihre Leistungen.





Am Anfang war die Wertschätzung

Erfahrungen mit Portfolioarbeit in der ersten und zweiten Klasse

Maria Hezel

Portfolioarbeit ist für mich eine Möglichkeit, meine Wertschätzung gegenüber den Arbeiten der Kinder zu zeigen. Gleichzeitig möchte ich mit ihnen einüben, das eigene Lernen zu beobachten und selbst Verantwortung dafür zu übernehmen. Als abgebende Lehrerin wünsche ich natürlich für meine Schülerinnen und Schüler, dass die Portfolioarbeit in der 3. Klasse weitergeführt wird.

Portfolio - das Wort lag in der Luft:

In Fachzeitschriften und Büchern tauchte der Begriff immer häufiger auf. Ich wusste, dass unsere Referendarin in ihrer 5. Klasse Hauptschule ein Englischportfolio anfertigen ließ und dass meine Religionskolleginnen mit den „Schatzkisten“ der Kinder arbeiteten.

Ich kannte „Portfolio“ aus außerschulischen Zusammenhängen.

Portfolio in der Schule war für mich zunächst die Sammelmappe für besonders gelungene Arbeiten.

Als Klassenlehrerin einer ersten Klasse begann ich in diesem Sinne mit meiner „Portfolioarbeit“: Das erste selbst hergestellte Tierbuch, ein erstes Lesetagebuch, eine besonders gelungene Abschreibübung, Schreibschrifttexte, selbst erfundene Geschichten für das Klassen-Geschichtenbuch usw. wurden auf ausdrücklichen Wunsch der Kinder in einer speziellen, ästhetisch gestalteten Ablage gesammelt. Da wir die Löwenklasse waren, hieß diese Mappe bei uns die „Löwenmappe“.

Sarahs Löwenmappe und eine Seite aus ihrem ersten Tierbuch, Klasse 1



Mit der Arbeitsgruppe Grundschulportfolio Baden – Württemberg und der damit verbundenen intensiven Auseinandersetzung mit der Sache veränderte sich mein Portfoliobegriff. Die bislang gepflegte Sammelleidenschaft gewann eine etwas andere Ausrichtung.

Von nun an ermunterte ich meine Schülerinnen und Schüler immer wieder, eine gezielte Auswahl aus dem Vorrat an Arbeiten zu treffen, diese Auswahl zu begründen und die eigenen Gedanken dazu aufzuschreiben.



Schon bald war klar geworden, dass wir uns für Grundschulkinder ein Talentportfolio wünschten. Diesem Anspruch konnte meine bisherige Ausrichtung nicht gerecht werden. Zu dem „reflektierten Leistungsnachweis“ sollte die ausdrückliche Besinnung auf die

Oben: Melanie schreibt in ihr Lesetagebuch, Kl. 1

Stärken des Kindes kommen.

Mit den Impulsen: „Das kann ich besonders gut“ und „Wie es kommt, dass ich das besonders gut kann“ begann für meine Zweitklässler das Nachdenken über ihre eigenen Fähigkeiten.

Unsere Sammelmappe erhielt folgende Gliederung:

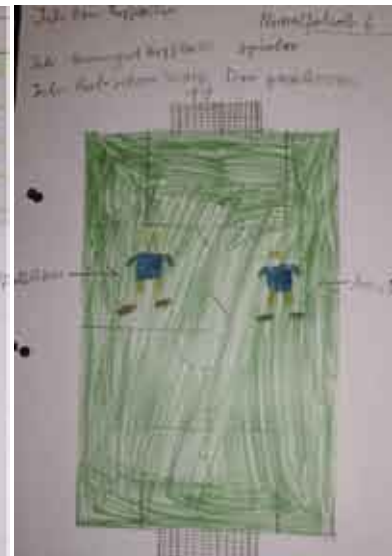
- Das bin ich
- Meine Familie
- Meine Freunde
- Meine Hobbys

- Das kann ich besonders gut
- Wie es kommt, dass ich so gut _____ kann?
- Was ich beim _____ noch erreichen möchte.
- Wen ich dabei um Rat fragen kann:
- Einmal habe ich anderen gezeigt, was ich kann:
- Meine Rekorde
- Ich bin auch ...
- Schriftsteller
- Maler
- Baumeister
- Sportler
- Radfahrer
- ...
- So macht mir Lernen Spaß
- Mein Ziel für das neue Schuljahr



Die in der Gliederung aufgeführten Impulse wurden nicht von allen Kindern gleichermaßen angenommen und persönlich umgesetzt.

Für mich war es sehr aufschlussreich zu sehen und zu hören, wie sich ein Kind auf dem Weg zum selbstbestimmten Lerner mit seinen eigenen Stärken erlebt. In Sport, Kunst und



Musik zum Beispiel brachten Mädchen und Jungen ihre Erfolge ganz selbstverständlich mit Anstrengungsbereitschaft in ursächlichen Zusammenhang.

Sarahs kann besonders gut Flöte spielen, Jakob kann gut Fußball spielen, Klasse 1

Für den ältesten Schüler der Klasse, der sich mit Schreiben und Lesen sehr schwer tat, brachte die intensive Auseinandersetzung mit seiner Fähigkeit, hervorragend Rad zu fahren neuen Glanz in sein Selbstbild und er sah die Notwendigkeit, „Rad-Wörter“ zu schreiben. Ein anderer, sehr schüchterner Junge, der von sich aus keinen lauten Satz sagte, arbeitete akribisch und ausdauernd an seinem ersten Tierbuch und ließ sich bereitwillig von den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden als Experte befragen.

Auffällig war, dass Kinder nicht nur mit Stolz oder Selbstkritik Stellung zu ihren angefertigten Arbeiten nahmen, sondern dass sie sich auch über ihre neu erworbenen schulischen Fähigkeiten und Fertigkeiten äußerten.

Maren schreibt über ihre Vorlieben beim Lernen, Klasse 1





Aus der Praxis



Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Lernstil - Präferenzen zeigte der Impuls „So macht mir Lernen Spaß“ die ganze Begeisterung, mit der die Zweitklässler an schulisches Lernen herangingen.

Gegen Ende der zweiten Klasse entwickelten die Schülerinnen und Schüler zunehmend die Bereitschaft, sich mit den „Ich bin“-Kapiteln auseinander zu setzen. Es bereitete ihnen sichtlich Vergnügen, sich zum Beispiel als Leser, Forscher, Sportler oder Künstler zu sehen und sich dazu zu äußern. Der Impuls „Meine Rekorde“ löste regelrecht Begeisterung aus. Die Rekorde begannen beim Kirschkerne spucken und endeten beim Punktesammeln mit Antolin.

In den letzten Tagen als Zweitklässler sollten die Kinder ihr persönliches Ziel für das dritte Schuljahr abstecken und sich gleichzeitig überlegen, wie dieses Ziel erreicht werden könnte. Ein äußerst temperamentvolles Mädchen nahm sich vor, in Zukunft Gesprächsregeln besser einzuhalten.



Melanie schreibt über ihre Fähigkeiten beim Eislaufen, Klasse 1

Um sich selbst daran zu erinnern, wollte sie sich Merkkarten schreiben. Ein anderes Mädchen will richtig gut Ball werfen können und deshalb regelmäßig trainieren.

Ein Junge hat sich vorgenommen, „in Deutsch so gut zu werden wie in Mathematik“. Dafür will er jeden Tag lesen. Die Liste ließe sich fortsetzen.

Insgesamt war es für die Zweitklässler noch schwierig, eine Zielformulierung für den nächsten Lernabschnitt zu finden.

Mit meinen jetzigen Erstklässlern arbeite ich vom ersten Schultag an bewusst an der Erstellung eines Talentportfolios.

Die Kinder legen ihre Arbeiten in der Sammelmappe ab. Erst gegen Ende des Schuljahres werden sie die besonders gelungenen Stücke auswählen, kommentieren und in der für jedes Kind bereit gelegten roten Mappe (beschichteter DIN A4 Schnellhefter mit Folientasche) präsentieren.

Eines der Kinder hat diesen Schnellhefter bereits die „Ich bin stolz“ – Mappe genannt.

Da die eigenständige Auswahl der Arbeiten gegen Ende des 1. Schuljahres getroffen wird, dürfte ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, selbst oder mit Lehrerhilfe einen kleinen Kommentar zur Auswahl zu schreiben.

Der Blick auf die Stärken ist schon von Anfang an da. Und von Anfang an sollen diese Stärken auch dokumentiert werden.

In den ersten Schultagen bildete die übliche Selbstvorstellung „Das bin ich“ die Grundlage für unser Talentportfolio. Dazu sollten sich die Kinder selber malen und wer wollte, konnte auch schon etwas dazu schreiben.

Nach ungefähr vier Wochen Schule folgte der Impuls: „Das kann ich besonders gut“. Die Kinder erhielten den Auftrag, sich beim



Marcel kann gut jonglieren, Klasse 1

Ausüben einer Tätigkeit, die sie sehr gut beherrschen, zu zeichnen. Einige Kinder schrieben dazu erste knappe Kommentare. Anschließend stellten sie ihre Fähigkeiten den Mitschülerinnen und Mitschülern vor.



Vor den Herbstferien führte der Impuls „Ich bin ein Schulkind“ dazu, dass sich die Kinder mit ihrer Rolle in der Schule auseinander setzten. Wir sprachen zum Beispiel in diesem Zusammenhang über Fähigkeiten, die in der Schule benötigt werden.

Hier zeichneten sich einige Schülerinnen und Schüler beim Befolgen unserer Gesprächsregeln und beim Einhalten der „Lehrerzeit“. Unterrichtsphasen, die von den Kindern höchste Konzentration erfordern, werden bei uns in der Klasse mit dem Schild „Lehrerzeit“ angekündigt. Der Begriff „Lehrerzeit“ und die damit geforderte aufmerksame Hörerhaltung scheint für die Erstklässler eine markante Sache zu sein und entsprechend groß ist die Genugtuung, wenn man es geschafft hat, tatsächlich aufmerksam gewesen zu sein. Deshalb zeichneten sich Kinder auch beim Einhalten dieser Regel.

Beim Vergleich der drei Aufträge und der Bearbeitung durch die Kinder fällt auf, dass die Selbstvorstellung „Das bin ich“ von einigen Mädchen und Jungen nur flüchtig ausgeführt wurde, während sie die beiden anderen Impulse mit großer innerer Anteilnahme umsetzten. Die Seite „Das kann ich besonders

gut“ wurde von meinen Erstklässlern sehr differenziert gestaltet. Zum Teil wurden erste Berichte geschrieben.

Mit zwei Mädchen habe ich recht bald begonnen, ausgewählte Arbeiten zu kommentieren und in der „Ich-bin-stolz“-Mappe abzulegen. Andere Kinder folgen. Diese differenzierte Vorgehensweise scheint mir im Moment die einzig mögliche zu sein, um die Schülerinnen und Schüler am jeweiligen Entwicklungsstand abzuholen, mit ihnen zu reflektieren und ihnen beim Formulieren zu helfen.

Zum jetzigen Zeitpunkt beobachte ich, dass für Erstklässler der Schwerpunkt auf dem „Komm und schau, was ich schon kann!“ liegt.



Reflexionen über Lernstand, Lernstil, Zielformulierungen usw. bahnen sich bei den meisten Kindern erst langsam an und haben meiner Meinung nach ihren Platz frühestens am Ende der zweiten Klasse.

„Komm und schau, ich kann schon Tagebuch schreiben!“

Portfolioarbeit ist für mich eine Möglichkeit, meine Wertschätzung gegenüber den Arbeiten der Kinder zu zeigen. Gleichzeitig möchte ich mit ihnen einüben, das eigene Lernen zu beobachten und selbst Verantwortung dafür zu übernehmen. Als abgebende Lehrerin wünsche ich natürlich für meine Schülerinnen und Schüler, dass die Portfolioarbeit in der 3. Klasse weitergeführt wird und dass sich die Freude am Lernen und Können nicht durch den einseitigen Blick auf Fehler und Mängel verliert.

Liora kann besonders gut auf einem Bein stehen, Anfang Klasse 1



Patrick kann gut Fußball spielen, Elisabeth kann sehr gut die „Lehrerzeit“ einhalten, Anfang Klasse 1



„Schatzkisten“ einer ersten Klasse

Mit dem Talentportfolio beginnen

Katja Rentsch - Häcker

Das Talentportfolio kann zu einer tragenden Säule individualisierten Unterrichts werden, indem es individuelle Leistungsdarstellung ermöglicht, Selbstreflexionen anregt, Lernprozesse kontinuierlich begleitet und als Gegenstand inhaltlich anspruchsvoller, individueller Lernberatungen kontinuierlich genutzt wird.

„Mit mir ist es komisch“, sagte Lotta. „Ich kann so viel!“

Sie hatte gerade Jonas und Mia-Maria vorgemacht, wie gut sie pfeifen konnte, kein Wunder also, dass sie mit sich zufrieden war!

Astrid Lindgren „Lotta kann fast alles“

Portfolioarbeit in der
Hauptschule

MEIN ZUGANG ZUR PORTFOLIOARBEIT

Meine Auseinandersetzung mit dem Instrument Portfolio begann als Fachlehrerin in einer sechsten Hauptschulklassse. Um individuelle Arbeitsprozesse von Schülerinnen und Schülern besser begleiten und beraten zu können, stiegen eine Kollegin und ich in die Arbeit mit Projektportfolios ein.

Nachhaltig beeindruckte mich dabei auch

- die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich auf die anspruchsvollen Prozesse der Selbstreflexion einzulassen,
- der Erkenntniszuwachs, den die Beteiligten über ihre Lernwege, dienliche und hinderliche Rahmenbedingung sowie ihre individuellen Stärken und Schwächen gewannen und
- der immer differenzierter werdende Einblick in die Lernprozesse, der uns Lehrpersonen neue Wege individueller Begleitung, Beratung und Unterstützung ermöglichte.

Nachdem ich meinen Arbeitsschwerpunkt wieder in ein erstes Schuljahr verlegt hatte, begann ich nach einer grundschulgeeigneten Portfoliovariante zu suchen. Auslöser dafür

waren Beobachtungen zum Schuljahresende: Wie an vielen Schulen arbeiten wir an unserer Schule seit längerem an der Öffnung von Unterricht. Dies hat zur Folge, dass die Lernwege und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Laufe eines Schuljahres (je nach Interesse und Leistungsvermögen) individuell sehr verschieden sind. Drei Aspekte haben mich dabei besonders beschäftigt:

1. Der „heimliche Lehrplan“: Bezogen auf die entstehenden Arbeits- und Lernprodukte lautet dieser: Dinge sind in dem Moment wichtig, in dem sie erarbeitet werden. Dann werden sie abgeheftet, abgelegt oder bestenfalls für einige Zeit ausgestellt. Individuelle Lernfortschritte und Lernwege werden dabei nur selten wahrgenommen, Lernzusammenhänge kaum sichtbar.

2. Individualisierung: Individuelle Lernwege sollten individuell begleitet sein. Wie kann ich das bei einer Lerngruppe von 27 Kindern in ausreichendem Maße leisten? Bin ich dabei nicht vielleicht sogar angewiesen auf Schülerinnen und Schüler, die in der Lage sind, sowohl ihre Leistungen als auch ihre (Lern-) Bedürfnisse darzustellen und zu reflektieren? und

3. Stärkenorientierung: Wie fördere ich die Lernenden angemessen und wie arbeite ich in den Fällen, in denen Kinder Kompetenzen nicht oder nur eingeschränkt erreichen? Der neue Bildungsplan sieht diesbezüglich den Wechsel von einer eher defizitorientierten

Herangehensweise zu einer Stärkenorientierung vor. Um stärkenorientierte Förderung realisieren zu können, benötige ich jedoch erst einmal ein Instrument, das mir (und den Lernenden) einen Zugang zu vorhandenen individuellen Stärken, Kompetenzen und Interessen ermöglicht.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen schien mir das Talentportfolio nach Joseph Renzulli geeignet zu sein (siehe dazu auch den Artikel „Portfolio – die Lösung?“, Punkt 3 „Das Talentportfolio“). Sein Einsatz in meinem Unterricht zielt vor allem darauf,

- Lernfortschritte, Lernwege und Lernzusammenhänge sichtbar und reflektierbar zu machen,
- individueller Leistungsdarstellung einen festen Raum zu geben,
- Selbstbeurteilungskompetenzen seitens der Lernenden zu steigern und auch als Grundlage individueller Lernberatungen nutzbar zu machen und
- erste Voraussetzungen zu schaffen, den Anspruch stärkenorientierter Förderung zu realisieren.

EINSTIEG IN DIE ARBEIT MIT TALENTPORTFOLIOS

Portfolioprozesse sind sehr komplex. Wird das Instrument als Ganzes eingeführt (wie wir es etwa beim Projektportfolio in der sechsten Hauptschulklasse getan hatten) wird es selbst zum Lerngegenstand.

Es muss erst einmal überblickt und verstanden werden. Das ist anspruchsvoll.

Zur Einführung in der ersten Klasse habe ich daher den sechsteiligen Prozess (Kontextfestlegung, Sammlung, Auswahl, Präsentation, Reflexion und Ausblick) auf vier Aspekte gekürzt: Kontextfestlegung, Auswählen, Reflektieren und Präsentieren. Grundlage zur Auswahl und Reflexion waren dabei alle individuellen Arbeiten dieses ersten Schuljahres.

Dazu fand im *Vorfeld* der eigentlichen Portfolioarbeit Folgendes statt:

- Die „nicht fokussierte“ Sammlung: Wie überall in Schulen, stellten die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres ersten Schuljahres unzählige Arbeiten her. Einige Arbeitsprozesse haben wir darüber hinaus durch Fotos

dokumentiert. All das wurde im Klassenzimmer ausgestellt oder in Ordnern, Heften und Kisten aufbewahrt.

- Die Vorbereitung und Sichtung der Materialien: In einer Unterrichtssequenz kurz vor Ende des ersten Schuljahres richtete sich jedes Kind eine Sammelkiste mit all seinen Arbeiten ein. Dazu wurden Klassensätze auseinander-sortiert, Arbeiten und Fotos von den Wänden genommen, Arbeitshefte, Schnellhefter, praktische Arbeiten sowie Werkstattarbeiten zusammengesucht und für jedes Kind in einer Pappkiste zusammengestellt.

Bereits hier zeigten sich die Kinder erstaunt, beeindruckt und stolz darüber, was sie im vergangenen Schuljahr alles erarbeitet und wie sehr sich ihre Fähigkeiten weiter entwickelt hatten.

Die *Einführung* in die Portfolioarbeit, die Herstellung der sogenannten Schatzkisten, nahm einen Zeitraum von zwei Vormittagen in Anspruch. Zur Unterstützung der individuellen Prozesse und als Schreibhilfen luden wir portfolioerfahrene Kinder einer vierten Klasse ein. Die Kategorien, unter denen Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsprodukte auswählten und reflektierten, beschränkte ich für den Anfang auf Kompetenzen („was du besonders gut kannst“) und Interessen („was du besonders gerne machst“). Lernstilpräferenzen und Zielvereinbarungen blieben vorerst unberücksichtigt.

Der Einführungsprozess selbst erfolgte in vier Schritten:

SCHRITT 1: KONTEXTFESTLEGUNG

Mit Hilfe einfacher Moderationsmaterialien entwickelte ich an der Tafel schrittweise ein Bild über den gesamten Arbeitsprozess. Die Kinder erfuhren hier etwas über:

- Sinn und Zweck der Schatzkisten:
 - Deine Schatzkiste kann zeigen, was du besonders gut kannst und was du besonders gerne machst.
- Inhalte: Du entscheidest, welche Arbeiten dir dazu wichtig sind.
- Anforderungen:
 1. Wähle 10 Arbeiten aus.
 2. Wenn du fertig bist, such dir ein anderes Kind. Zeigt euch eure Schatzkisten und begründet euch, warum die ausgewählten Arbeiten in eure Kiste müssen.

Einführung in die Portfolioarbeit in vier Schritten



3. Nimm dir 10 Post-It-Zettel und schreibe auf die Rückseite jeder Arbeit, warum sie in deine Schatzkiste muss (Begründungen, sog. Captions oder reflection tags).
 4. Male (und wenn du magst schreibe) als Deckblatt ein Bild von dir, so wie du jetzt aussiehst.
 5. (optional) Schreibe einen Brief an die, die deine Kiste betrachten dürfen. Gibt es etwas, was sie wissen müssen?
- Ressourcen: Du hast zwei Vormittage Zeit. Solltest du Beratung oder Unterstützung brauchen, wende dich an die Kinder deiner Klasse, die Portfolio-Profis aus Klasse 4 oder deine Lehrerin.
 - Eigentümerschaft: Überlege bevor du beginnst, wer am Ende deine Schatzkiste betrachten darf.

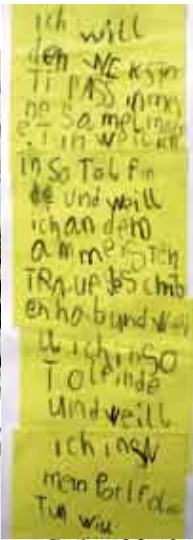
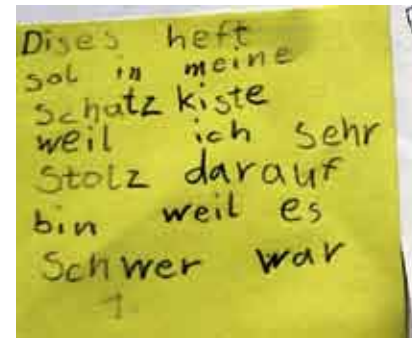
SCHRITT 2: AUSWAHL UND REFLEXION

Anschließend begannen die Schülerinnen und Schüler mit der Auswahl ihrer Arbeiten. Hierbei war häufig zu beobachten, dass alle Kinder mit Freude und Begeisterung in ihren Kisten stöberten und dabei oft sehr zielstrebig entscheiden konnten „muss rein“ – „muss nicht rein“. Für einige Kinder stellte es eine Hürde dar, Arbeitshefte zu zerschneiden. Hier fanden wir gemeinsam Alternativen wie z.B. das Heft ganz lassen und die gewünschte Seite markieren oder die gewünschte Seite aus dem Arbeitsheft lösen und den Rest ebenfalls verwahren etc.

Bereits in dieser Phase kam es zu lebhaften Reflexionsgesprächen unter den Tischnachbarn: „...das war voll einfach, erst fand ich das schwierig...“ oder „...ich war so froh als es fertig war, jetzt kann ich das ganz schnell...“, „...mein erstes eigenes Kreuzworträtsel!“ usw. In dieser Phase entdeckten die Kinder ihre individuellen Lernfortschritte, verbalisierten sie untereinander und zeigten sich erfreut und stolz.

Während der gegenseitigen Vorstellung und Begründung der eigenen Auswahl in Partnergesprächen intensivierten sich diese Entdeckungen noch. Die Schülerinnen und Schüler zeigten engagiert ihre eigene Auswahl, betrachteten aber auch mit großem Interesse die der Partnerin/des Partners. Sie fragten nach, wenn ihnen eine Begründung nicht plausibel erschien oder diskutierten über die eine oder

andere Arbeit.



Die Begründungen fielen ganz unterschiedlich aus. Sie konnten frei formuliert oder auf vorgefertigten Zetteln festgehalten werden.

Individuelle Unterschiede wurden im Umfang der schriftlichen Begründungen zu den ausgewählten Dokumenten sichtbar. Die Kinder hatten hier die Möglichkeit, sich durch portfolioerfahrene Kinder aus den vierten Klassen beraten und unterstützen zu lassen. Diese hatten wir stundenweise als Helferinnen und Helfer eingeladen.

SCHRITT 3: FERTIGSTELLUNG UND GESTALTUNG DER SCHATZKISTEN



Eine Pizzaschachtel als Schatzkiste: Das kann ich besonders gut/Das mache ich besonders gerne.
(Siehe auch Foto links.)

Am Folgetag wurden die Schatzkisten (Pizzaschachteln) fertig gestellt. Die Arbeitsaufträge lauteten:

1. Gestalte deine Schatzkiste so, dass sie dir ganz besonders gut gefällt.
2. (optional) Schreibe eine Nachricht an die Menschen, die sich deine Schatzkiste vielleicht einmal anschauen.



Datum: 7.8.06
Liebe Leserin, lieber Leser!
Das ist meine Schatzkiste
Bitte geh vorsichtig damit
um. Weil andere sie
auch noch sehen sollen.
Ich finde meine Schatz-
kiste schön und du
auch? Von Katharina.

Phillip begründet jedes ausgewählte Dokument und schreibt: „Liebe Mama, lieber Papa. Bitte seid vorsichtig. Diese Kiste ist sehr wertvoll.“ Katharina schreibt: „Liebe Leserin, lieber Leser! Das ist meine Schatzkiste. Bitte geh vorsichtig damit um, weil andere sie auch noch sehen sollen. Ich finde meine Schatzkiste schön und du auch?“ (Siehe auch Foto links.)





Aus der Praxis

**SCHRITT 4: PRÄSENTATION**

Da die anderen ersten Klassen des Jahrgangs ebenfalls erste Talentportfolios erstellt hatten, luden sich die Klassen in den darauffolgenden Tagen gegenseitig ein. Alle Kinder stellten ihre Schatzkisten (freiwillig) aus und betrachteten die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler mit großem Interesse. Auch hier kam es erneut zu inhaltlich anspruchsvollen Gesprächen über individuelle Interessen und Kompetenzen.

FAZIT

Die Erstellung dieser ersten Schatzkisten ist meiner Einschätzung nach ein gangbarer Einstieg in die Portfolioarbeit, der einige zentrale Merkmale dieses Instruments realisiert und dennoch schon für Erstklässlerinnen und Erstklässler zu bewältigen ist.

Diese Schatzkisten

- rücken einen einjährigen Entwicklungs- und Lernzeitraum in den Horizont der Kinder und Lehrperson,
- legen die individuell verschiedenen Kompetenzen, Interessen, ggf. auch Lernwege und Arbeitsschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler offen,
- zeigen Lernzusammenhänge und Lernfortschritte auf,
- veranlassen die Kinder, über die subjektive Bedeutsamkeit eigener Leistungsprodukte nachzudenken,
- geben jedem Kind die Möglichkeit, seine Arbeit nach eigenen Bezugsnormen und Kriterien anzuschauen sowie ausschließlich subjektiv wichtige Dinge auszuwählen und diese darzustellen,
- dienen als realer Gesprächsanlass über individuelle Arbeitsschwerpunkte,



Lernprodukte, Lernfortschritte und Inhalte, die von den Schülerinnen und Schülern selbst festgelegt wurden,

- veranlassen die Schülerinnen und Schüler zur Selbstbetrachtung,
- würdigen eine lange, intensive Arbeitsphase und geben subjektiv bedeutsamen Arbeitsergebnissen der Kinder einen Ort.

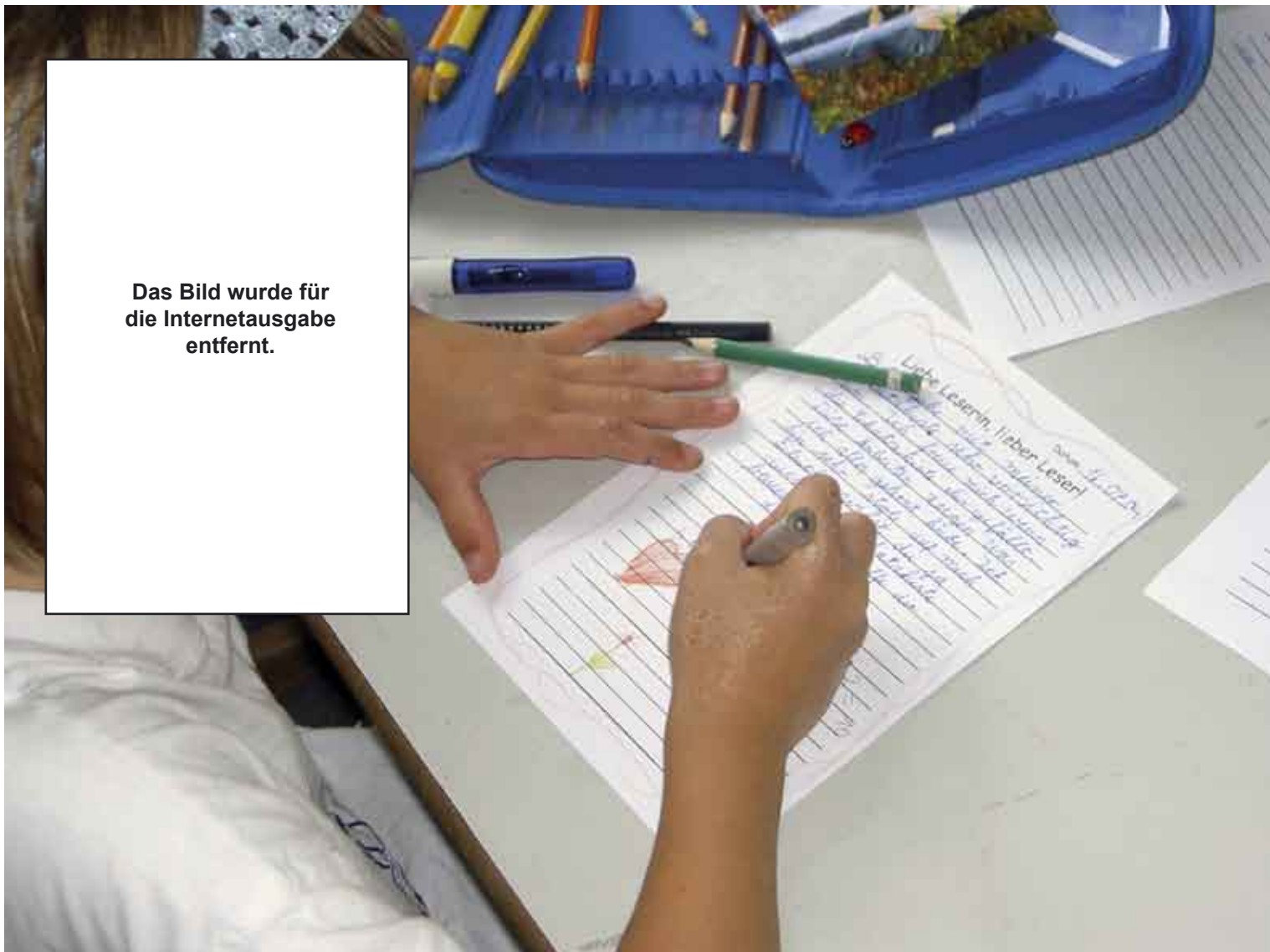
Darüber hinaus ist dieser Einstieg ausbaufähig. Für die schrittweise Erweiterung des Inhaltsverzeichnisses auf die im Einstiegsartikel unter Punkt 3.2 aufgeführten Aspekte stellt er eine Basis dar. Im folgenden Schuljahr können die Schatzkisten als kontinuierliche Reflexionsinstrumente weitergeführt und weiterentwickelt werden. Denkbar wäre hierzu eine feste Portfoliostunde pro Woche, mit gemeinsamem Anfang und offenem Ende, so dass jedes Kind nach individuellem Bedürfnis

arbeiten könnte. Es entstünde ein Arbeitsinstrument, in dem die Schülerinnen und Schüler immer wieder Dokumente ergänzen, austauschen und zunehmend auch Zielperspektiven für ihr eigenes Lernen entwickeln.

In diesem Sinne sollte es darüber hinaus als Grundlage von Lernberatungen sowie von Elterngesprächen genutzt werden.

So kann das Talentportfolio meiner Einschätzung nach zu einer tragenden Säule individualisierten Unterrichts werden, indem es individuelle Leistungsdarstellung ermöglicht, Selbstreflexionen anregt, Lernprozesse kontinuierlich begleitet und zum Gegenstand inhaltlich anspruchsvoller, individueller Lernberatungen werden kann, die sich auf eine Fülle von (förder-)diagnostisch relevantem Material stützt.

Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.





Die (Selbst-)Reflexion als wesentliches Element des Talentportfolios

Innerer und äußerer Dialog
Meike Wolf

 Das Lehrerkollegium der Grund- und Hauptschule Jagstzell hat sich vor gut einem Jahr für das Arbeiten mit Talentportfolios ausgesprochen. Als Lehrerin habe ich diese Arbeitsmethode in meinen Unterricht integriert und möchte hier von meinen persönlichen und praktischen Erfahrungen mit Erst- und Zweitklässlern berichten. Im Besonderen gehe ich dabei auf den inneren und äußeren Dialog der Schülerinnen und Schüler ein. Beim inneren Dialog handelt es sich um die Auseinandersetzung zwischen der Schülerin bzw. dem Schüler und ihrem bzw. seinem Talentportfolio. Das Kind überdenkt sein Lernprodukt und reflektiert dabei sein Lernen sowie seine Begabungen. Beim äußeren Dialog geht es um die Präsentation des Talentportfolios, die in unterschiedlichen Konstellationen stattfinden kann. 

Bereits vor der eigentlichen Einführung von Talentportfolios arbeiteten meine Schülerinnen und Schüler von der ersten Klasse an mit kleinen Tagebüchern. Jedes Kind hatte in Form einer Kladde sein eigenes Buch. In diesen Tagebüchern malten und schrieben die Schülerinnen und Schüler über sich, ihre Familie und Freunde. Außerdem berichteten sie über ihre Hobbys, Wünsche, Träume oder auch über besondere Erlebnisse aus ihrem Alltag. Auch dies wurde, je nach Leistungsstand des Kindes, zeichnerisch und/oder schriftlich festgehalten. Im Laufe des Schuljahres begannen wir dann mit kleinen Rückblicken über einen Schultag. In der jeweils letzten Vormittagsstunde reflektierten wir, was an diesem Tag im Unterricht bearbeitet und gelernt wurde. Dies hielten die Kinder dann in ihrem Tagebuch fest. Für mich war es deutlich zu spüren, dass es den Kindern große Freude bereitete, ihr Tun nochmals aufarbeiten zu können. Daraufhin dehnte ich die Reflexionsperiode auf eine ganze Schulwoche aus. Jetzt wurde freitags in der letzten Schulstunde über die Woche zurückgeblickt. Die Schülerinnen und Schüler durften anschließend ihre Rückblicke vortragen. Nicht selten zeigte sich hier, dass die Kinder montags in die Schule kamen und über das am Wochenende Erlebte freiwillig und selbstständig eine kurze Geschichte

verfasst hatten. Häufig entstand dazu begleitend ein gemaltes Bild. Hier traten die ersten Probleme beim Arbeiten mit dem Tagebuch auf. Die starre Form und das kleine Format der Kladde ließen es nicht zu, dass Bilder, lose Blätter, Gebasteltes oder Ähnliches darin aufgenommen und archiviert werden konnten. Für die Kinder wichtige Dokumente, die ihre Begeisterung, ihre Vielfalt an Ideen und Talenten widerspiegeln, konnten in dieser Kladde nicht ohne Weiteres aufgenommen werden. Im Verlaufe der Arbeit mit den Tagebüchern hatte ich immer mehr das Gefühl, dass die Kinder eine Art Schatzkiste für sich aufbauen wollten, in denen ihre repräsentativsten Werke gesammelt wurden.

Zu dieser Zeit beschäftigte sich unser Kollegium bereits mit Talentportfolios. War dies die Möglichkeit, die Probleme, die beim Arbeiten mit der Kladde auftraten, auszuräumen? So sammelte im Laufe des letzten Schuljahres jedes Kind in seiner Mappe persönlich wichtigen Arbeiten. Immer vor den Ferien wurde dann eine engere Auswahl für das eigene Talentportfolio getroffen. (CD Abb. 1 und 2) Hierbei musste jede Arbeit, die ins Talentportfolio aufgenommen werden sollte, begründet werden. Dazu erstellten wir an unserer Schule

drei Reflexionsbögen, die je nach Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler differenziert waren. Durch grafisch gut strukturierte Bögen waren auch Schulanfänger in der Lage, diese selbstständig auszufüllen. Abbildung 1 zeigt exemplarisch einen ausgefüllten Reflexionsbogen mittleren Differenzierungsgrades.

Name: Lea Datum: 14.07.02

Das wollte ich schaffen: Ich wollte schaffen, dass ich alles über eine Schnecke erfahre.

So schwer war das für mich:

So sehr habe ich mich angestrengt:

Habe ich geschafft, was ich wollte? ☒ Ja ☐ Ja/Nein ☐ Nein

Weil ich mich angestrengt habe.

Wie fühle ich mich jetzt? ☒ Sehr gut ☐ Gut ☐ Nicht so gut ☐ Schlecht

Weil ich das Schneckenheft schön finde.

1: Ausgefüllter Reflexionsbogen, mittlere Differenzierungsstufe, nach Bartnitzky, J.

Während dieser Phase war deutlich zu erkennen, dass jedes Werk der Schülerinnen und Schüler, ob Arbeitsblatt, Themenheft usw. einen höheren Stellenwert bekam. Eine für das Talentportfolio ausgewählte Arbeit konnte nicht einfach abgeheftet werden und in Vergessenheit geraten. Jede Auswahl war mit einem Gespräch, einem inneren Dialog zwischen Kind und seinem Lernprodukt, verbunden. Gegen Ende des Schuljahres schrieben die Kinder ihre Begründungen häufig nicht mehr auf die vorgefertigten Reflexionsbögen, sondern wichen auf **größere Post-It-Aufkleber** aus. Diese wurden auf der Rückseite der dazugehörigen Dokumente fixiert. Je häufiger sie dies durchführten und von mir eine entsprechende Rückmeldung bekamen, desto besser konnten sie reflektieren, was und wie sie gelernt hatten. Dabei trat bei den Kindern eine Vielfalt von Talenten zum Vorschein, die ihnen bisher nicht so bewusst war.



2: ABC-Heft, Klasse 2

Schülerinnen der Wunsch auf, das Talentportfolio anderen zu präsentieren. Ich vereinbarte mit jeweils einem Kind eine Portfolio-Sprechstunde, in der mir das Kind sein Werk vorstellen durfte.



3: Text „Mein schönstes Erlebnis“, Klasse 2

Ich habe mein ABC Heft ins Portfolio gemacht weil ich das ABC gut kann.



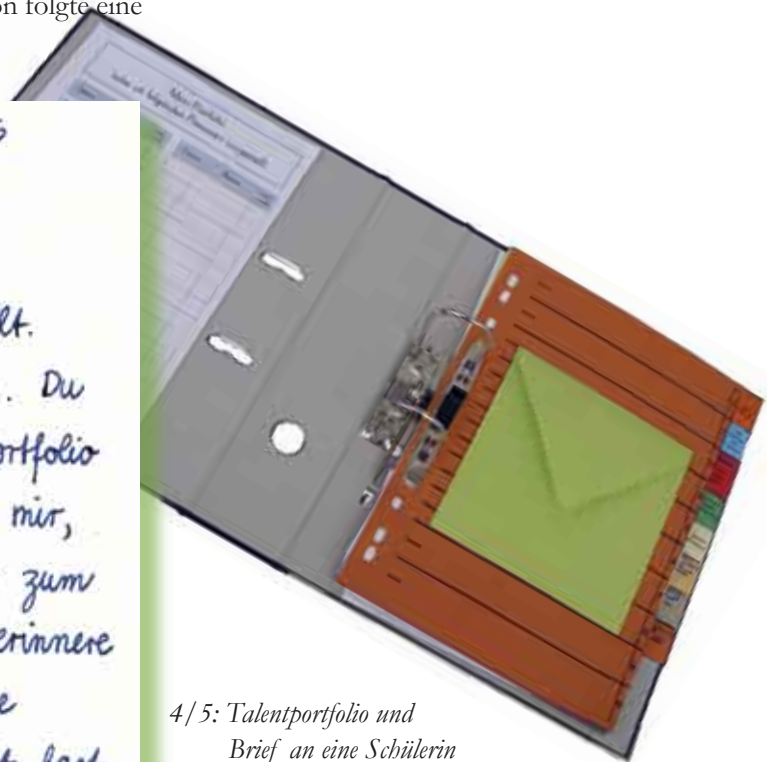
Aus der Praxis



wurden die Präsentationen fließender und freier. Die Schülerinnen und Schüler wurden von einer enormen Euphorie mitgerissen. Schließlich handelte es sich um persönlich ausgewählte Werke. Beispielsweise verfasste eine Schülerin einen Text und ein Plakat zum Thema Hunde. Mir gegenüber begründete sie die Aufnahme ihrer Arbeit im Talentportfolio mit „Ich wollte den anderen Kindern meinen schönen Hund zeigen, den ich mir so lange gewünscht habe. Deshalb habe ich mich bei der Plakatgestaltung besonders angestrengt.“

Besprechung, bei der auf einzelne Arbeiten eingegangen, auf unzureichend begründete Werke verwiesen und Raum zur Selbsteinschätzung gegeben wurde. Des Weiteren wurde das Erreichen der Lernziele überprüft. Neue persönliche Ziele wurden vereinbart. Für die Schülerhand hielt ich schriftlich fest, was mir am Portfolio gut gefallen hatte und woran der Schüler bzw. die Schülerin noch arbeiten könnte. Diese Rückmeldung steckte ich in den dafür vorgesehenen Briefumschlag im Talentportfolio. (CD Abb. 3 - 15)

Im Anschluss an jede Präsentation folgte eine



4/5: Talentportfolio und

Brief an eine Schülerin

Meine persönliche Einschätzung war, dass die Zeit, die den Besprechungen gewidmet wurde, eine gut investierte Zeit war. Schüler bzw. Schülerinnen und Lehrer profitierten davon. Resultierend aus diesen Sprechstunden kam verstärkt der Wunsch auf, die Talentportfolios auch den Eltern vorzustellen. Talentportfolios gab und gebe ich grundsätzlich nicht mit nach Hause, denn ich möchte, dass es ein Werk des Kindes bleibt. Es soll nicht unter Anleitung der Eltern ergänzt werden.

Im vergangenen Schuljahr hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, vor oder nach dem Unterricht ihren Eltern die Talentportfolios vorzustellen. Auf Wunsch des Kindes nahm ich an diesem Gespräch, also dem äußeren Dialog, teil. Ich legte stets Wert

06.07.06

Liebe Nina!

Du hast mir heute dein Portfolio vorgestellt. Deine Präsentation hat mir sehr gefallen. Du hast dich gut vorbereitet und dein Portfolio ausführlich vorgestellt. Besonders gefällt mir, mit welcher Begeisterung du dein Heft zum Thema „Schnecken“ gestaltet hast. Gerne erinnere ich mich daran, als du uns verschiedene Schneckenarten mitgebracht und vorgestellt hast.

Daran solltest du noch arbeiten:

Sprich etwas langsamer, aber laut und deutlich, damit man deinem Vortrag noch besser folgen kann.

Ich freue mich schon auf deine nächste Präsentation!

Deine Lehrerin

M. Holz

darauf, dass auch die Eltern ihrem Kinde eine Rückmeldung gaben. Hierzu durfte von den Eltern ein vorgefertigter Reflexionsbogen zum Ausfüllen mit nach Hause genommen werden. Er wurde dann dem Schüler bzw. der Schülerin überreicht.

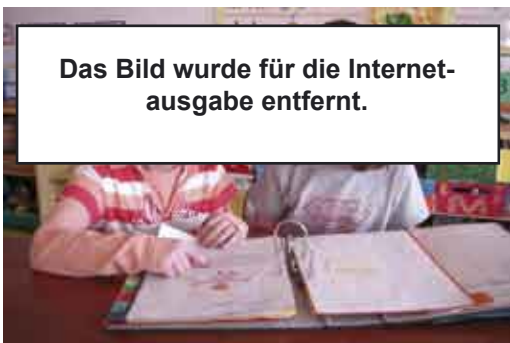


**Das Bild wurde für die Internet-
ausgabe entfernt.**

6: Äußerer Dialog zwischen Schülerin, Mutter und Bruder

In diesem Schuljahr möchte ich die Schüler-Eltern-Gespräche an einem Nachmittag durchführen. Die Kinder sollen hierbei ihre Talentportfolios vorstellen. Die Eltern bekommen dadurch einen zusätzlichen Einblick in den Schulalltag und können die schulische Entwicklung ihres Kindes noch intensiver mitverfolgen.

Nachdem wir nun in der Klasse bereits über ein Jahr mit Portfolios arbeiten, fällt es den Kindern auch nicht mehr schwer, in größeren Runden ihre Werke vorzustellen. Diese weitere Form des äußeren Dialogs findet mittlerweile auch häufig in einer Dreierkonstellation, bestehend aus dem präsentierenden Kind, einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler und mir, statt.



**Das Bild wurde für die Internet-
ausgabe entfernt.**

Schülerin-Schülerin-Gespräch

Von besonderer Bedeutung ist für mich, dass beim Elternsprechtag die Talentportfolios

nach Zustimmung des Kindes hinzugezogen werden können. Natürlich ist hier zu beachten, dass ein Talentportfolio ein sehr persönliches Werk des Kindes ist. Neben dem Besprechen von Diagnosearbeiten, Beobachtungsbögen und anderen Unterlagen fungiert das Talentportfolio für mich als aussagekräftige Ergänzung. Hier können den Eltern Begabungen, Begeisterungen und Fortschritte ihres Kindes aufgezeigt werden. Auch Eltern bestätigten mir dies und waren dankbar über die ergänzenden, stärkenorientierten Aussagen.

Rückblickend bin ich der Meinung, dass die Fortführung von der Kladde hin zum Erstellen eines Talentportfolios für meine Klasse wertvoll und fruchtbar war. Kinder nehmen bewusster wahr, was sie im Unterricht leisten und in welchen Bereichen ihre Stärken liegen.

Ziel war es für mich auch, dass das Talentportfolio in den ersten beiden Schuljahren zum alltäglichen Begleiter wurde. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler sind Ende Klasse zwei in der Lage, selbstständig am Talentportfolio zu arbeiten. Eine Fortführung im dritten Schuljahr ist aufgrund eines Beschlusses der Gesamtlehrerkonferenz gewährleistet.



**Das Bild wurde für
die Internetausgabe
entfernt.**

*Das ganze
Portfolio ist
auf CD*



Auf dem Weg zur Portfolioarbeit

in einer jahrgangsübergreifenden Klasse

Silke Jesse

Die differenzierende Arbeit in jahrgangsübergreifenden Klassen und die daraus entstehende Notwendigkeit der noch genaueren Beobachtung der Kinder hat mir den Einstieg in die Portfolioarbeit erleichtert. Neue Wege im Umgang mit Schülerarbeiten haben sich eröffnet, der Blick auf die Kinder ist mir ein Wegweiser geworden.

Auf das Arbeiten im jahrgangsübergreifenden Unterricht kann an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden. Es sei hier auf die bisher erschienene Literatur hingewiesen. Grundsätzlich ist der jahrgangsübergreifende Unterricht jedoch durch offene Unterrichtsformen gekennzeichnet. Soziales Lernen, Projekte, Werkstattunterricht, eigenverantwortliches Lernen stehen hier verstärkt im Vordergrund. Der Unterricht in unserer jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe ist unter anderem durch folgende Eckpunkte ge-

kennzeichnet:

- Soziales Lernen durch Patenschaften: Jeweils ein Erstklässler ist Patenkind eines Zweitklässlers und wird in Lern- und Arbeitsformen von ihm eingewiesen. Darüber hinaus ist er Ansprechpartner und Stütze beim Bewältigen des Schulalltages.
- Projektorientiertes Arbeiten bzw. Werkstattarbeit im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur.
- Offener Unterrichtsformen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik: Einführungsstunden, die Klasse 1 und 2 getrennt erhalten, werden durch Übungsphasen in Form eines Wochenplanes ergänzt.

Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.

Am Anfang gab es Lebrersammlungen – eine von Erwachsenen für Erwachsene angelegte und gegebenenfalls kommentierte Zusammenstellung von Schülerarbeiten.

Vor fünf Jahren übernahm ich zum ersten Mal eine jahrgangsübergreifende Klasse im Anfangsunterricht. Ich arbeitete im Team mit zwei weiteren Lehrkräften, für die es in den jahrgangsübergreifenden Klassen bereits selbstverständlich war, dass für jedes Kind eine Hängeregister-Mappe bereitstand. In dieser Mappe wurden die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler gesammelt. Ziel dieser Sammlung war es, einen genauen Überblick über den Lernstand des Kindes zu haben. Darüber



hinaus diene diese Mappe als Grundlage für Elterngespräche, aber auch als „Übergabe-Mappe“, wenn die Kinder in die dritte Klasse wechselten. Durch die unterschiedliche Verweildauer in der Eingangsstufe konnte ich so den Überblick behalten, schnell nachschauen und auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kinder besser eingehen. Einige Kinder hatten eine Verweildauer von eineinhalb Jahren, andere wiederum wechselten nach drei Jahren in Klasse 3. In den Mappen sammelte ich

- Texte, die beim freien Schreiben entstanden waren,
- Beobachtungsbögen,
- Arbeitsproben aus Projekten (Zeichnungen, Bilder beim Arbeiten),
- Testunterlagen aus standardisierten Testverfahren (Stolperwörter-Lesetest nach Metzke, Hamburger Schreibprobe, etc.),
- sowie Arbeiten, die einen besonderen Entwicklungsschritt des Kindes dokumentierten oder mich an eine besondere Unterrichtssituation erinnerten,
- ein Notizblatt auf dem besondere Stärken und Schwächen des Kindes eingetragen wurden.

Lehrersammlung und Schülersammlung laufen von nun an parallel.

Die Neugier der Kinder brachte mich auf einen erweiterten Ansatz. Natürlich wollten die Kinder nach einer Weile wissen, welche Arbeiten ich auswählte und warum. Nicht immer waren sie mit meiner Auswahl einverstanden – vor allem standardisierte Testverfahren gefielen ihnen nicht. Ein weiterer Kritikpunkt der Kinder war, dass ich die Auswahl der Unterlagen übernahm. Sie wollten auch eine gelungene Wochenplanarbeit, eine für sie besondere Schönschreibübung oder auch ganz andere Ergebnisse aus ihrer Werkstatt- und Projektarbeit dokumentiert haben. Dadurch kam ich ins Nachdenken und erkannte, dass die Fülle all dieser Unterlagen mir keinen schnellen Überblick mehr verschaffen konnte. Ich vereinbarte mit den Kindern folgende Lösung: Ich sammelte weiterhin meine Unterlagen in der Hängeregistratur, sie durften ihre Unterlagen in einem Ablagekorb aufbewahren. Im Elterngespräch konnten dann die



Kinder ihre Unterlagen zeigen und ich anhand meiner Unterlagen besondere Stärken und Schwächen besprechen.

Problematisch waren ab diesem Zeitpunkt zwei Punkte:

- Erstens war die Auswahl der Kindersammlung noch sehr umfangreich.
- Zweitens gab es Streit bei den Ergebnissen der Gruppenarbeiten, z. B. wer bekam diese wohl in seinen Ablagekorb? Im Gruppengespräch wurde dann nach einer Lösung gesucht, die ganz unterschiedlich ausfiel. Eine Gruppe entschied, dass derjenige, der am meisten in der Gruppe mitgearbeitet hat, die Unterlagen in seinen Ablagekorb nehmen durfte. Eine andere Gruppe wollte die Unterlagen kopiert haben, damit alle sie hatten.

Durch den verstärkten Blick auf das Methoden- und Sozialcurriculum ergeben sich Aspekte für die Arbeit mit einem Schüler-Talentportfolio.

Im Bereich des sozialen Lernens beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres verstärkt mit ihrer eigenen Person und ihren eigenen besonderen Eigenschaften. So markierte bei uns das Thema „Meine Welt“ den Beginn der Arbeit mit dem eigentlichen Talentportfolio. Die Kinder wurden angeregt darüber nachzudenken, was sie zu etwas Besonderem macht und zeichneten sich in die Mitte eines großen Kreises.



Aus der Praxis



Darüber hinaus sollten sie in einem zweiten Arbeitsschritt darüber nachdenken, was alles zu ihrer Welt dazugehört. Im anschließenden Schülergespräch, bei dem sich die Kinder gegenseitig ihre Welt erklärten, kamen hier sehr viele Talente, Hobbies und Interessen zum Vorschein. Zeit haben sich selbst wahrzunehmen und sich in andere einzufühlen, ins Gespräch treten zu können, sich und seine Arbeit reflektieren zu können, bildeten hier die Grundlage für eine erste Arbeit mit ihrem Portfolio. Die in dieser Phase entstandenen Kinderzeichnungen wurden in diesem Schuljahr jeweils als Deckblatt für die individuelle Sammlung verwendet.

Auch das Nachdenken über das Arbeiten der Schülerinnen und Schüler trat noch verstärkter in den Blick. Aspekte des Unterrichts, über die sich die Lernenden ganz selbstverständlich in jahrgangsübergreifenden Klassen austauschten, waren:

- Was kann ich schon? (schneiden, falten, kleben, anmalen, lesen, schreiben, rechnen, ...)
- Was will ich jetzt lernen?

Beim jahrgangsübergreifenden Arbeiten schauten Erstklässler den Zweitklässlern über die Schulter, sie erhielten Hilfestellung von den Zweitklässlern („Kannst du mir das mal aufschreiben?“ – „Lies mal vor!“ – „Ach, das kenn ich schon aus der ersten Klasse, das geht so ...“) und tauschten sich ganz selbstverständlich darüber aus, wie welche Arbeiten

angegangen und wie Probleme beim Arbeiten gelöst werden können. Wichtig war hier meines Erachtens, dass die Zweitklässler über ein größeres Methoden-Repertoire verfügen, so dass das imitierende Lernen der Erstklässler angeregt wurde. Ein weiterer wichtiger Bereich war das schrittweise gemeinsame Einführen von Methoden, die es den Kindern ermöglichten, selbstständig zu arbeiten.

Im weiteren Verlauf des Schuljahres wurden immer wieder kleinere Einheiten eingebaut, die sich gezielt mit der Arbeit am Sozial- und Methodencurriculum und somit auch mit der Arbeit am Portfolio beschäftigen. Eine erste Struktur ergab sich durch den sechsstufigen Prozess, der im Artikel „Portfolio – die Lösung? Oder: Was im Vorfeld zu klären wäre ...“ genauer erläutert wird (vgl. Rentsch-Häcker).

Darüber hinaus setzte ich für meine Arbeit in der jahrgangsübergreifenden Klasse noch folgende Schwerpunkte:

- Jahrgangsgetrennt

Ende Klasse 1

... Was haben wir bisher im Portfolio-Ordner ausgewählt?

... Was wollte ich lernen?

... Was habe ich gelernt?

... Was will ich in Klasse 2 noch lernen?

Ende Klasse 2

... Was wählen wir Zweitklässler am Ende der zweiten Klasse aus?

... Haben wir unsere vereinbarten maximal 10 Arbeiten ausgesucht?

... Warum gerade diese?

- Jahrgangsübergreifend

Bewusstes Einbauen bestimmter Bausteine aus den Themenfeldern „So lerne ich“, „Das bin ich“ sowie erneutes wiederholendes Aufgreifen im zeitlichen Abstand von ca. 2-3 Monaten zur Verdeutlichung des Lernprozesses.

Wichtig erscheint mir, dass den Kindern genügend Zeit für einen Austausch über ihre Portfolios eingeräumt wird. Voneinander lernen heißt auch, dass Zweitklässler ihren Lernprozess im Gespräch mit den Erstklässlern reflektieren und Erstklässler dadurch zugleich einen Einblick erhalten, welchen Lernprozess ihr Zweitklasspate im Laufe seiner Verweildauer in der jahrgangsübergreifenden Klasse



Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.

FAZIT

Das Bild wurde für die Internet-
ausgabe entfernt.



Können zeigen - Fortschritte dokumentieren

Wie Schülerpräsentationen die Grundlage
eines Talentportfolios bilden können

Christl Jost und Susanne Junginger-Rieke

Für uns war der Weg vom Themenheft zum Talentportfolio eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Arbeit in und mit unseren Klassen. Je sicherer die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit verschiedenen Arbeitstechniken beherrschten, je selbstsicherer sie ihre Ergebnisse vortrugen, desto kritischer reflektierten sie eigene Leistung. Sie forderten eine Dokumentation dieser Erfolge, ihres Könnens, geradezu heraus. Der transparente Umgang mit Kriterienkatalogen zur Bewertung von Kompetenz und Leistung ermöglichte es den Lernenden, sich selbst einzuschätzen, individuelle Ziele zu finden und eigenverantwortlich an deren Realisierung zu arbeiten.

Als Lehrerinnen an einer Erprobungsschule begannen wir bereits im Jahr 2003 mit der Umsetzung der neuen Bildungspläne in allen Grundschulklassen. Die im Bildungsplan Grundschule 2004 formulierten Standards wurden in fächer- oder fächerverbundübergreifende Leitthemen umgesetzt, die themen- und projektorientiertes Unterrichten

ermöglichen. Das Arbeiten an einem Thema erfüllte in unserem Curriculum in erster Linie die Funktion, Lerninhalte der verschiedenen Fachbereiche in einen Lernzusammenhang zu stellen, ohne das Entwickeln fachlicher Kompetenzen vorzuschreiben. Vor diesem Hintergrund formulierten wir ein Kompetenzentwicklungscurriculum, welches das Erlernen bestimmter Methoden und die Erstellung von Lernprodukten verbindlich festschreibt. Als Klassenlehrerinnen der Jahrgangsstufen 3 und 4 suchten wir dabei nach Arbeitsformen, die eigenverantwortliches Lernen in den Mittelpunkt rücken. Gleichzeitig stellte sich für uns als Lehrende nun die Frage der Leistungsmessung der vermittelten Kompetenzen.

So wurden die im Bildungsplan Grundschule 2004 verbindlich vorgeschriebenen Buchpräsentationen im Fach Deutsch und die Präsentation im Fächerverbund Mensch-Natur- und Kultur zu einem zentralen Instrument unseres Unterrichts, und zwar nicht als funktionales Endergebnis, sondern als handlungsorientierte Lernform.

DIE PRÄSENTATION WIRD ZU EINEM TRAGENDEN UNTERRICHTSELEMENT

Mit ausgewählten Inhalten boten wir den Schülerinnen und Schülern immer wieder

Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.

verschiedene Erprobungsmöglichkeiten an, Präsentationskompetenz aufzubauen. Dies geschah, entsprechend des Curriculums, möglichst kleinschrittig, mehrstufig und auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus. Zunächst begannen wir mit einfachen Formen der Präsentation. Dazu gehörte in erster Linie das gemeinsame Betrachten der verschiedenartigen Lernprozesse und die Abschlussbesprechung der einzelnen Arbeitsergebnisse. Im Klassenplenum reflektierten wir künstlerische Arbeiten, Schmuckblätter, Plakate, Steckbriefe auch Themenhefte und Themenordner (CD).

In dieser Anfangsphase wurde es besonders deutlich, dass klare Zielformulierungen („Rezepte“) die vorher mit der Klasse genau besprochen und festgelegt wurden, für die Kinder sehr wichtig waren. Einfach strukturierte Formblätter mit altersentsprechend ausformulierten Kriterien, erleichterten es ihnen, die Aufgaben zu erfüllen.

Mit angebotenen Satzkarten wie

- „Ich finde gut, dass ...“ oder
- „Denke nächstes Mal daran, dass“ oder
- „Es wäre besser, wenn du“ oder
- „Besonders gefallen hat mir ...“ oder

entwickelte sich eine Gesprächskultur, in der die Kinder Arbeiten ihrer Klassenkameraden wertschätzend beurteilten.

Nun schufen wir immer wieder Präsentationssituationen mit klar formulierten Lernzielen und dazugehörigen Qualitätskriterien. Diese ermöglichten es den Schülerinnen und Schülern einerseits bereits bekannte Lerntechniken, wie das Erstellen eines Plakates oder eines Steckbriefes anzuwenden und zu festigen. Andererseits motivierten die eindeutigen Zielvorgaben nahezu alle Schülerinnen

Das Bild wurde für die Internet-ausgabe entfernt.



Ein Plakat gestalten

Zuerst überlegen

oder ? oder ?

Überschrift

- groß, farbig, unterstreichen, dick, fett, versieren,

Gliederung

- genau überlegen wie es eingeteilt wird. Das Plakat soll übersichtlich sein.

Abbildungen

Bilder, Fotos, selbstgemachte Zeichnungen, verschönern das Plakat.

Texte

- kurze Texte, Sätze und Stichwörter informieren über das Thema.

Wir denken über unsere Arbeit nach

Das haben wir gemacht:

Wir haben viel über die Kartoffel
gelernt. wir haben selber eine
Kartoffel gepflanzt und hoffen das sie was wird.

Das habe ich neu gelernt und vorher noch nicht gewusst:

Das kann ich nicht alles aufzählen
aber ich weiß nun so viel
über die Kartoffel das ich nicht mehr viel zu
lernen brauche.

Das hat mir besonders gut gefallen:

Mir hat besonders gut gefallen das
Fräulein Scheible gekommen ist und es
hat Spaß gemacht über die Kartoffel
zu lernen.

Das fand ich nicht so toll oder hat mich eher gelangweilt:

Ich fand gar nicht
langweilig

Gerade bei der Reflexion halfen die Qualitätskriterien den Schülerinnen und Schülern über ihre eigenen Schritte differenziert nachzudenken und sie in Worte zu fassen.



Aus der Praxis



und Schüler, neue produkt- oder handlungsorientierte Arbeitsformen auszuprobieren.

Aufgabenstellungen wie ein Referat zu halten, einen Fragebogen zu erstellen, ein Interview zu führen, eine Tabelle anzulegen, ein Inhaltsverzeichnis zu erarbeiten (CD) oder eine eigene Ordnung im Themenordner zu finden, waren für viele echte Herausforderungen. In beiden Klassen entwickelten die Kinder Kompetenzen, die ihr Lernen zunehmend auf ein höheres Niveau brachten. Basierend auf den vereinbarten Kriterien, ritualisierte sich in den Auswertungsphasen ganz selbstverständlich eine Feedback- und Reflexionskultur. In der so genannten „Lobrunde“ meldeten die Kinder zunehmend selbstständiger und kompetenter sowohl Lob als auch konstruktive Kritik und Verbesserungsvorschläge zurück. Diese Rückmelderituale stellten für uns den Auslöser zur Erweiterung der Leistungsbeurteilung dar. Da es den Schülerinnen und Schülern nach und nach zur Gewohnheit wurde, Leistung wahrzunehmen und darüber nachzudenken, resultierte für uns als logische Konsequenz, sie in die Leistungsbeurteilung einzubeziehen, um so verstärkt Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Es entstanden Reflexionsbögen: „Ich denke über meine Arbeit nach“ (CD)

VOM THEMENHEFT ZUM TALENTPORTFOLIO

Je selbstständiger die Schülerinnen und Schüler durch die vielfältigen Arbeitstechniken wurden und je weitgefächerter wir Interessengebiete anboten, desto mehr kristallisierten sich Vorlieben und Stärken der einzelnen Jungen und Mädchen heraus. Die Schülerinnen und Schüler brachten mehr und mehr eigene Ideen und kreative Lösungen ein. Sie übertrugen diese entdeckten Interessen auf alle Fachbereiche, arbeiteten mit Visualisierungsmöglichkeiten, gestalteten mit Schrift, verfassten Texte und Gedichte, bastelten und bauten Modelle, suchten Zusatzinfos aus Lexika oder recherchierten im Internet. Sie zeigten also ihr ganzes Können.

Als nächsten Schritt gaben wir den Schülerinnen und Schülern mehr Raum, genau dieses neu erworbene Können bewusst zu machen und darüber hinaus eine Möglichkeit zu finden, diesen Fortschritt zu dokumentieren. Angeregt durch Impulse, die aus der Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe Portfolio kamen, wurde die Idee eines „Talentordners“ geboren. Uns wurde bewusst, dass die Lernenden ein Medium brauchten, um diese Fortschritte zu dokumentieren.

EIN TALENTPORTFOLIO ENTSTEHT

Initiiert durch das Wort „Talent“ erarbeitete die Klasse ein Mindmap mit Begriffen und Schlagworten (CD), die die Kinder mit diesem Ausdruck in Zusammenhang brachten.

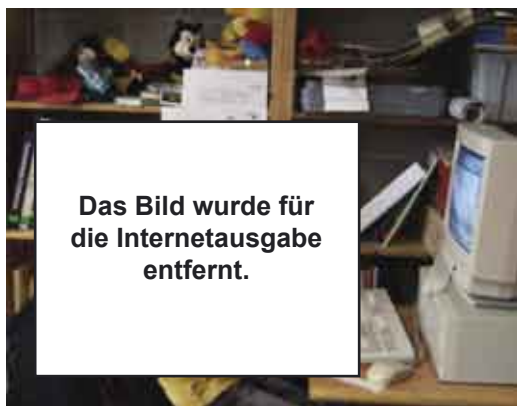
Interessanterweise nannten die Schülerinnen und Schüler zunächst ausschließlich Leistungen aus dem Sport oder Freizeitbereich. Im Verlauf unserer brainstorming Phase entdeckten die Kinder allerdings schnell, dass auch schulische und kognitive Fähigkeiten ein „Talent“ sein können.

So wurde es den Jungen und Mädchen bewusst, dass das laute und verständliche Vortragen vor der Klasse, das Schreiben eines Elfchens, eine künstlerische oder handwerkliche Arbeit, auch das klare Ordnen und Strukturieren von Informationen eine Leistung ist. Alle diese Fertigkeiten zeigen individuelles Können und somit eine Kompetenz. Häufig wird in Schulen aber genau das, was am besten gekannt wird, am wenigsten thematisiert, erhält am wenigsten Raum und Würdigung. So stellte sich uns die Frage, wie die Wertschätzung

Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.



und Sicherung solcher Fähigkeiten erfolgen



**Das Bild wurde für
die Internetausgabe
entfernt.**

könnte. Der Talentordner bot sich nun als geeignetes Medium an. Um die Vielfalt und das breite Spektrum an Talenten einer Klasse zu verdeutlichen, entschieden wir uns für folgende Gliederung: „Gut gelungen“, „Besonders schwierig“, „Neu gelernt“, „Neugier gestillt“ und „Freizeit“.

Mit diesen Impulsen legten wir die Verantwortung zum Führen des Talentordners in die Hände der Kinder. Selbstständig suchten die Schülerinnen und Schüler nun Arbeitsergebnisse heraus, die ihr eigenes Können widerspiegeln. Eine jeweils kurze schriftliche Reflexion ihrer Auswahl (CD) vervollständigte die Sammlung und zeigte uns als Lehrerinnen, welche reflektierenden Gedanken die Kinder mit dem Werk verbanden. Anfangs fiel es noch schwer, alle eigenen Arbeiten zu überblicken. Doch inzwischen führt die Klasse ihr Portfolio aus eigenem Ansporn heraus. Kinder sind stolz auf das, was sie leisten und hinterfragen ihr jetziges Arbeiten immer im Hinblick darauf, ob es wohl ein Beitrag für den Talentordner sein könnte.

Für uns war der Weg vom Themenheft zum Talentportfolio eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Arbeit in und mit unseren Klassen. Je sicherer die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit verschiedenen Arbeitstechniken beherrschten, je selbstsicherer sie ihre Ergebnisse vortrugen, desto kritischer reflektierten sie eigene Leistung (CD). Sie forderten eine Dokumentation dieser Erfolge, ihres Könnens, geradezu heraus. Der transparente Umgang mit Kriterienkatalogen zur Bewertung von Kompetenz und Leistung ermöglichte es den Lernenden, sich selber einzuschätzen, individuelle Ziele zu finden und eigenverantwortlich an deren Realisierung zu

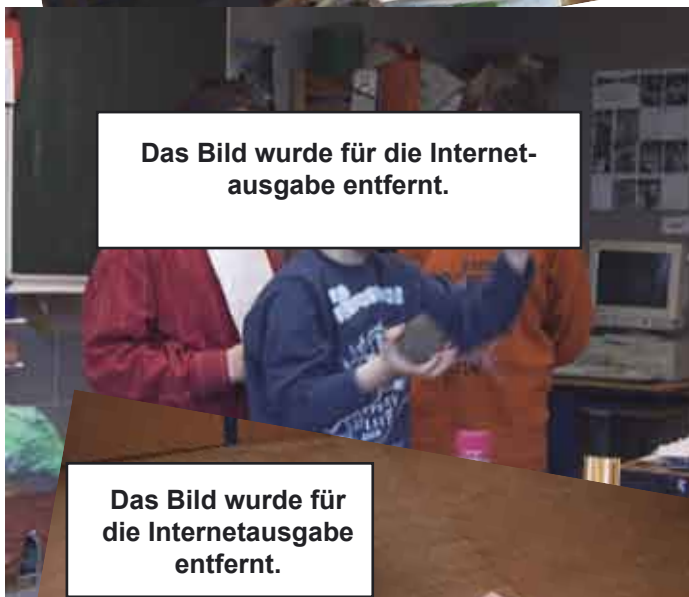
arbeiten. Dieses taten die Schülerinnen und Schüler sehr motiviert. Durch die Vielfalt und Variabilität der Leistungsmessung bot sich ein klares Bild erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Talentordner (CD) ergänzte und bestätigte unseren Eindruck in eindrucksvoller Weise.



**Das Bild wurde für die Internetausgabe
entfernt.**



**Das Bild wurde für die Internet-
ausgabe entfernt.**



**Das Bild wurde für die Internet-
ausgabe entfernt.**



**Das Bild wurde für
die Internetausgabe
entfernt.**



Individuen stärken für eine lebendige Gesellschaft

Das Talentportfolio als methodisches Prinzip einer integrativen Montessoripädagogik

Ulrike Walther-Vullo

Auch 100 Jahre nach der Eröffnung des ersten Casa di bambini (Kinderhaus) ist die Pädagogik Montessoris (Ital. Ärztin * 1870, gest. 1952) aktuell, die sich insbesondere der gezielten und aktiven Förderung und Integration behinderter Kinder widmete und das Ziel verfolgte, kindliche Unabhängigkeit und Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit zu entwickeln.

Das zeigt sich u.a. in der interessierten wahrgenommenen Präsentation der Deutschen Montessori-Gesellschaft auf der Didacta in Köln. Darüber hinaus nimmt die Anzahl der Montessorischulen und -klassen zu.

Montessoris Motto in Bezug auf die kindliche Erziehung „Hilf mir, es selbst zu tun“ ist nach wie vor ein programmatischer und beachtenswerter Ansatz in der Pädagogik.

Im Folgenden skizziere ich Elemente der Montessori-Pädagogik und die darin enthaltenen integrativen Ansätze in Verbindung eines möglichen Einsatzes des Talentportfolios.

Montessori beschreibt Kinder im Vergleich zu Erwachsenen als Persönlichkeiten, die eine eigene Art haben die Welt wahrzunehmen, zu denken und zu interpretieren, zu kommunizieren und zu handeln. Eine Achtung vor dem Kind gründet sich auf die Beachtung seiner Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen. Diesen Entwicklungsprozess kann ein Kind mit dem Talentportfolio selbstständig und selbsttätig, aber auch reflektierend dokumentieren.

Kinder sind Akteure ihrer Entwicklung. Montessori will das Bild vom bedürftigen

Kind überwinden und wendet sich gegen das „Helfersyndrom“ als unprofessionelles pädagogisches Handeln. Das Kind wird jedoch nicht idealisiert, sondern ganzheitlich mit Sprachproblemen, Verhaltensauffälligkeiten und Behinderungen wahrgenommen. So sieht Montessori das Ziel in der „Gesundheit der Psyche und mit dieser Gesundheit entstehen in jedem normalen Kind soziale Haltung, freiwillige Disziplin, Gehorsam und Willensstärke“ (Montessori 1967, S.35).

FREIHEIT DES FORSCHENS UND AUSPROBIERENS

Ein weiterer zentraler Begriff in der Montessoripädagogik, der auch im Talentportfolio sehr wichtig ist, ist die „Freiheit“. Kinder brauchen für ihre Eigenaktivität eine Freiheit des Forschens und des Ausprobierens und eine Freiheit Fehler machen zu dürfen. Jedoch ist die Freiheit mit einem Entwicklungsprozess verknüpft, den das Kind erst durchlaufen muss. Das Kind gewinnt eine zunehmende Freiheit durch eine Lernumgebung und Lernerfahrungen, die Fehler zulassen.

Montessori stützt ihre Aussagen vom Kind und seiner Selbsttätigkeit auf naturwissenschaftliche insbesondere kognitionspsycholo-

gische Aussagen. Klein stellt große Gemeinsamkeiten zwischen der Montessoripädagogik und der Gehirnforschung fest (vgl. G. Klein, in Montessori, Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, Heft 3, 2005 S.97 f.).

„SENSIBLE PHASEN“

Ein besonderer Verdienst Montessoris besteht in der Beschreibung der „sensiblen Phasen“. Sensible Phasen sind Empfänglichkeitsperioden, in denen Kinder sich besonders intensiv mit einer Sache auseinandersetzen wollen und dabei schnell und mit hoher eigener Motivation lernen. Die moderne Entwicklungspsychologie beschreibt diese Phasen mit dem Begriff „Entwicklungsfenster“, die sich nach einiger Zeit wieder schließen und von Kind zu Kind in verschiedenen, individuellen Rhythmen bzw. Geschwindigkeiten ablaufen, die von Erziehern und Lehrkräften sensibel beobachtet werden müssen und besonders deutlich in Talentportfolios dokumentiert werden können. Zum Beispiel lassen sich sowohl entwicklungsspezifische Interessensschwerpunkte wie naturwissenschaftliche Sachgebiete, aber auch der Entwicklungsstand der Sprache und des Abstraktionsvermögens in den Dokumentationen verfolgen. Die individuelle Gestaltungsmöglichkeit von Portfolios bietet allen Kindern, auch denen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, eine Möglichkeit, ihren Lernprozess aufzuzeigen, zu präsentieren und individuell zu reflektieren. Es ist eine Chance, dass sich die Kinder und Erwachsenen intensiver und fundierter kennen lernen, sich miteinander auseinandersetzen und sich gegenseitig die für ein Funktionieren von Gesellschaft notwendige Wertschätzung entgegenbringen.

Diese sensiblen Phasen sind deshalb zentrale Aspekte, die genau beobachtet und begleitet werden sollen, nicht zuletzt mit Lernangeboten, die den jeweiligen Kindern entsprechen.

In ihrer Theorie von der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ geht Montessori der für den Lern- und Entwicklungsprozess entscheidenden Frage nach, wie die Konzentrationsfähigkeit der Kinder erhöht werden kann.

Dazu zählen das methodische Prinzip der „Isolation der Eigenschaften“. Dieses Prinzip bei der Auswahl der Lernangebote und der Lernumgebung trägt dazu bei, die Aufmerk-

samkeit des Kindes zu lenken und bietet ihm damit eine wichtige Hilfe bei der Strukturierung seiner Erfahrungswelt, zur Abstraktion und zur begrifflichen Unterscheidung. Das damit verbundene Prinzip der „Isolierung der Schwierigkeiten“, das einen systematischen Aufbau kleinster Lernschritte zu komplexen Leistungen ermöglicht, und das Prinzip der „Wiederholung“ sowie die in jedem Montessorimaterial inbegriffene „Fehlerkontrolle“ geben den Kindern die Chance, Schwierigkeiten selbstständig und selbsttätig zu überwinden, neue Lernerfahrungen zu erwerben und ihrem Entwicklungsprozess kontinuierlich voranzuschreiten. Im Talentportfolio, das konsequent durch die ganze Grundschulzeit geführt wird, lässt sich dieser Prozess eindrücklich verfolgen.

KINDER MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF

In diesem Zusammenhang gilt es gerade in Bezug auf behinderte Kinder darauf hinzuweisen, dass die Aufmerksamkeit des behinderten Kindes geweckt und jede Möglichkeit erspürt werden muss, die eine konzentrierte Tätigkeit des Kindes hervorrufen kann, auch wenn sie sich am Anfang nur auf einen kurzen Zeitraum erstreckt, aber sich im Talentportfolio eindeutig dokumentieren und präsentieren lässt. Es ist mitentscheidend, diesen Kindern die Möglichkeit zu bieten, die Entwicklung der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit nicht vorschnell durch direkte Lern- und Übungseinheiten zu verhindern, sondern die Handlungssituationen stets so gestalten, dass das Kind seine eigenen Fähigkeiten zunehmend einsetzen und ausbauen kann, auch wenn die einzelnen Schritte im Lern- und Entwicklungsprozess sehr klein ausfallen.

Dieser Lernprozess und seine Dokumentation wie Reflexion zeigen, dass sich jedes Kind entwickeln kann und muss. Montessori sagt: „Der Weg, auf dem die Schwachen sich stärken, ist der Gleiche wie der auf dem sich die Starken vervollkommen.“

(W. Böhm, M. Montessori, 1991)

Der zentrale Aspekt für Erwachsene ist und bleibt, die Person des Kindes zu achten und somit auch ihr individuelles Anrecht, Potenziale zu entwickeln und zu entfalten.





Aus der Praxis



Eine Erziehungsmethode, welche eine innere Betätigung des Kindes fördert und hegt, ist keine allgemeine Frage, die sich speziell an Kindergärten und Schule wendet, sondern an die gesamte Gesellschaft einschließlich der Familie.

In den Montessorieinrichtungen gibt es neben den Materialien zur kreativen Erziehung spezielle Entwicklungsmaterialien, insbesondere das Sinnesmaterial. Diese Entwicklungsmaterialien haben eine diagnostische Funktion und helfen den Pädagogen bei der Förderung und Frühförderung. Besonders gut strukturiert sind die Montessorimaterialien in der Förderung des mathematischen Denkens und Erstlesens und –schreibens. Ergebnisse aus der Freiarbeit können bzw. sollten ebenfalls im Portfolio aufgenommen werden.

Ergänzend dazu noch ein Hinweis auf die „Vorbereitete Umgebung“, die Entwicklungsmaterialien für das Kind bereitstellt. In den Materialien wird jeweils eine Eigenschaft isoliert dargestellt, die in aufbauenden Materialien erweitert und immer detaillierter dargestellt wird. Weiter gelten Merkmale wie überschaubare Anzahl der Bestandteile, die Ästhetik, der Aufforderungscharakter zur Eigenaktivität der Kinder, sowie die oben genannte Fehlerkontrolle.

BILDUNGSPLAN

Der Bildungsplan Grundschule 2004, aber auch der seit 2006 erprobte Orientierungsplan für den Kindergarten weisen viele Elemente aus dieser pädagogischen Richtung auf.

PROJEKTARBEIT UND FREIARBEIT

Am Beispiel der Projektarbeit im Bildungsplan kann der Zusammenhang zwischen der beschriebenen Freiarbeit und der Erstellung eines Talentportfolios aufgezeigt werden.

Projekte sollen nie dazu dienen, abgeschlossen und einfach irgendwo abgeheftet zu werden, sondern sie sollen Anregungen bieten, sich in der Freiarbeit weiter mit dem Thema zu beschäftigen. In der Projektarbeit beobachtet, interpretiert, handelt und dokumentiert das Kind. Es erstellt Produkte wie Schriftstücke, Theateraufführungen, Töpferarbeiten, Zeichnungen oder Tänze. Darüber hinaus werden aber auch die einzelnen Schritte vom Anfangs-

bis zum Endpunkt gesammelt, dokumentiert, in der Gruppe oder mit Partnern präsentiert und schließlich reflektiert, so dass der Lern- und Entwicklungsprozess jedes Kindes mit unterschiedlichsten Unterstützungsmechanismen von Seiten seines Lernumfeldes wahrgenommen und transparent gemacht werden kann.

Dabei sollen möglichst viele Teilschritte der Selbsttätigkeit, der Selbstständigkeit und somit der kindlichen Selbstbestimmung überlassen werden, um das Kind zu einem eigenverantwortlichen Mitglied unserer Gesellschaft zu erziehen.



Literaturliste zu Teil 1

Elbow, P. (1991). Foreword. In Pat Belanoff & Marcia Dickson (Hrsg.): Portfolios. Process and Product. Portsmouth, NH: Heinemann.

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

Häcker, T. (2006): PORTFOLIO: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

May, P.: Hamburger Schreibprobe. Verlag für pädagogische Medien, Seelze. Zu beziehen über Friedrich Verlagsservice.

Metze, W.: Stolperwörter-Lesetest. www.lesetest1-4.de

Pölzleitner, E. (2006). Reflektieren kann man lernen. In Felix Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. (S. 165- 170). Seelze: Kallmeyer

Rentsch, K. (2006): Mit Portfolioarbeit beginnen. In: Ilse Brunner, Thomas Häcker & Felix Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. S. 116-120. Velber: Seelze-Velber.

Renzulli, J. S. et al (2001a): Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM. Trainingsaktivitäten, Vorlagen, Unterrichtsmaterialien. Aarau: Bildung Sauerländer.

Renzulli, J. S. et al (2001b): Das schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Bildung Sauerländer.

Schelbert, B. (2006): Das Talentportfolio – eine Schatztruhe der Stärken. In: Ilse Brunner, Thomas Häcker & F. Winter: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. S. 127-135. Velber: Seelze-Velber.

Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Winter, F. (2006): Etwas, worauf man stolz sein kann. In: Ilse Brunner, Thomas Häcker & F. Winter: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte (wie oben) S. 19-23.

Winter, F. (2006). Wir sprechen über Qualitäten. In Ilse Brunner, Thomas Häcker, & Felix Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. (S. 165- 170). Seelze: Kallmeyer



Das Sprachenportfolio in der Grundschule



Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer

Inhalt: „Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer“

- 1 Das Sprachenportfolio
Was ist es? Wozu dient es?
- 2 Das Sprachenportfolio und seine Teile
Mein Sprachenpass - Meine Sprachlernbiografie - Mein Dossier
- 3 Methodische Hinweise
 - 3.1 Struktur der Selbsteinschätzungsbögen
 - 3.2 Vorbereitung
 - 3.3 Die Einführung
 - 3.4 Hinweise für die weitere Arbeit
 - 3.5 Erste Hilfe
 - 3.6 Fremdeinschätzung
 - 3.7 Rückmeldung durch einen Partner
 - 3.8 Planung des weiteren Lernens
 - 3.9 Rückmeldung durch die Lehrerinnen und Lehrer
 - 3.10 Die Reflexion des Lernprozesses
 - 3.11 Umgang mit dem Sprachenschatz/Dossier
4. Schülerbeispiele
5. Beginn der Arbeit am Sprachenportfolio
6. Bewertung der Portfolioführung
7. Übersicht über die Kopiervorlagen zur Erprobung des Sprachenportfolios der Grundschule
8. Literaturliste



Das Sprachenportfolio

Was ist es?

In vielen Bereichen des beruflichen Lebens sind Portfolios ein wichtiges Mittel, sich selbst und seine Fähigkeiten zu präsentieren. So legen unter anderem Architekten, Designer, Werbefachleute und Künstler bei ihren Bewerbungen häufig sogenannte „best products“ ihrer Arbeit vor, anhand derer Auftraggeber ihr Können einschätzen, bewerten und vergleichen. Im Sprachenportfolio der Grundschule geht es zum Teil ebenfalls um „best products“, um Unterlagen der Kinder, die Zeugnis ablegen von ihren sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die wichtigste Aufgabe des Portfolios aber liegt in der Selbsteinschätzung. Dazu sollte es Hilfen anbieten für die Reflexion und Dokumentation des eigenen sprachlichen Könnens und dessen Entwicklung.

1. DAS SPRACHENPORTFOLIO

Seinen Ursprung hat das Sprachenportfolio im Europäischen Portfolio der Sprachen (European Language Portfolio), das vom Europarat entwickelt wurde, um über Landesgrenzen hinweg Sprachkenntnisse und Abschlüsse einschätzbar, bewertbar und vergleichbar zu machen.

Darin wird das Sprachkönnen auf sechs Niveaustufen (A1 – C2) beschrieben. Hierdurch werden Sprachkenntnisse vergleichbar.

Wozu dient es?

Der Erwerb von Sprachkompetenz ist ein lebenslanger Prozess; ihr gezielter Aufbau bildet eine der wichtigsten Aufgaben der Grundschule.

Um beides zu unterstützen und zu fördern, müssen bereits Grundschulkinder dazu befähigt werden,

- Lernen als Prozess zu erleben,
- sich der Entwicklung ihres Sprachkönnens bewusst zu werden,
- ihren Lernstand einschätzen, dokumentieren, diskutieren und präsentieren zu können,
- ihre Lernfortschritte regelmäßig zu kontrollieren,
- sie als Ergebnis von Anstrengung zu erfahren, Lernerautonomie zu gewinnen und
- ihre Lernerfahrungen zu reflektieren.

Hierbei hat das Sprachenportfolio eine wichtige Funktion, denn es unterstützt alle oben genannten Fähigkeiten.

In verständlicher Form gibt es Lernziele wieder, regt an, sich eigene und fremde Bewertungskriterien bewusst zu machen und erlaubt auch solche Aspekte mit einzubeziehen, die durch Fremdevaluation oder Prüfungen kaum erfasst werden können, wie zum Beispiel Einstellungen, Gefühle, Lernbereitschaft, Strategien und andere.

2. DAS SPRACHENPORTFOLIO UND SEINE TEILE

Wie das vom Europarat geschaffene Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) besteht auch das Sprachenportfolio der Grundschule aus folgenden drei Teilen:

Mein Sprachenpass

In diesem Teil machen die Schülerinnen und Schüler Aussagen zur eignen Person und zu den Sprachen, die in ihrem schulischen und außerschulischen Umfeld gesprochen und gelernt werden. In den weiterführenden Schulen erfolgt im Sprachenpass dazu noch auf der Grundlage der durch den Europarat festgelegten Standards (A1 bis C2) eine Zertifizierung des sprachlichen Könnens.

Name: _____ Klasse: _____

Ich und meine Sprachen

Zu meiner Familie gehören _____

Wir sprechen zuhause _____



Hier sind die Eltern meines Vaters _____

und _____

Sie sprechen _____

Mit ihnen spreche ich _____



Hier sind die Eltern meiner Mutter _____

und _____

Sie sprechen _____

Mit ihnen spreche ich _____

Die Anderen und ich:

Meine Freunde sind: _____

Sie sprechen _____

Mit ihnen spreche ich _____

Manchmal sprechen wir auch _____

Meine Sprachlernbiografie

Hier reflektieren und dokumentieren die Schülerinnen und Schüler ihr Sprachkönnen und ihre Sprachlernerfahrung in den Bereichen Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Lern und Arbeitstechniken.

PORTFOLIO ENGLISCH
SPRACHLEBENSBIOGRAFIE

E 2.01 Schule 1/4



Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

1. Kreise die Bilder ein, die du auf Englisch benennen kannst!



2. Hier kannst du noch mehr Schulsachen malen, die du auf Englisch kennst.

Datum: _____

Datum: _____

Durch den wiederholten Einsatz gleicher Unterlagen und mehrmaliger selbstständiger Beurteilung ihres Könnens erkennen sie Lernfortschritte, mögliche Rückschritte und die Nachhaltigkeit von Lernen.

Mein Dossier

Das Dossier ist die „Schatztruhe“, der Sprachenschatz der Schülerinnen und Schüler und enthält in Form von Text, Bild und Ton ihre „best products“, Produkte, die ihnen im Hinblick auf ihr Sprachenlernen besonders wichtig sind und die Auskunft über ihren momentanen Sprachstand geben. Da das Dossier „mitwächst“, muss es ständig aktualisiert werden. Bei der begründeten Auswahl seiner Inhalte wird Reflexionsvermögen gezeigt und geschult.

**3. METHODISCHE HINWEISE****3.1 STRUKTUR DER SELBSTEINSCHÄTZUNGSBÖGEN****• Datumszeile**

Jeder Selbsteinschätzungsbogen wird, um Lernzuwachs oder auch Lernrückschritte erkennen zu können, mindestens zweimal bearbeitet. Für die Dokumentation der Einsätze sind deshalb zwei Kästchen pro Aufgabe vorgegeben, in die die Kinder den Zeitpunkt der jeweiligen Bearbeitung eintragen.

• Beschreibung der Aufgaben**- Einkreisen / Unterstreichen**

Um die unterschiedlichen Bearbeitungszeitpunkte zu verdeutlichen, kreisen die Kinder die Bilder mit zwei verschiedenen Farben ein. Der Datumseintrag ist in jeweils derselben Farbe vorzunehmen. Dieser Aufgabentyp wird bei Aufgabe 1 und 3 verwendet.

- Selbstständiges Eintragen / Malen

Hier sind zwei Kästen vorgesehen, in die Schüler an zwei verschiedenen Zeitpunkten Dinge malen, die in Aufgabe 1 nicht erfragt werden. Verwendung erfolgt bei der 2. Aufgabe.

- Eintragen von behandeltem Lehrstoff

Hier können durch die Lehrkraft oder die Schülerinnen und Schüler die Titel der im Un-



terricht behandelten Lieder, Reime, Gedichte und Geschichten eingetragen werden.

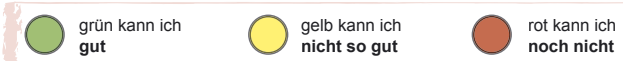
Wurde keine Geschichte zu dem gefragten Thema erzählt oder (vor)gelesen, wird dieser Bereich übersprungen. Dieser Aufgabentyp wird bei den Aufgaben 7-9 verwendet.

- Eintragen von zusätzlichen Informationen

Hier dokumentieren die Kinder durch Zeichnungen, auf Deutsch oder in der Zielsprache weitere sprachliche Kenntnisse. Dieser Aufgabentyp wird in Aufgabe 11 verwendet.

• Erläuterungen zur Symbolik:

Auf dieser dreistufigen Skala schätzen die Schüler ihre Sprachkenntnisse ein:



3.2 VORBEREITUNG

Bei den Portfoliobögen handelt es sich um Beispiele, die auf andere Themen übertragbar sind und nach Bedarf in Inhalt und Form verändert werden können. Eine Adaption an den eigenen Unterricht kann problemlos vorgenommen werden.

Die einzelnen Teile eines Bogens können als flexibel einsetzbare Module betrachtet werden.

Die vorgeschlagenen Themen sind nicht verbindlich; die Selbstevaluationsbögen dazu können deshalb in beliebiger Reihenfolge eingesetzt und durch lehrwerkseigene Vorlagen ergänzt werden.

3.3 DIE EINFÜHRUNG

Ein Portfolio besteht nicht aus Arbeitsblättern, die ohne weitere Erklärung ausgehändigt werden können, daher ist eine ausführliche Einführung notwendig. Den Kindern sind folgende Punkte vor der Bearbeitung zu erläutern:

• Vorstellung des Portfolios

„Es ist eine Sammlung von Arbeitsblättern und Arbeiten, die dir zeigen, was du in der Fremdsprache gelernt hast. Bei der Arbeit mit dem Portfolio findest du selbst heraus, was du bereits gut kannst, was du noch üben solltest und wie dein Lernen weiter geht. Dein Port-

folio ist nur für dich. Du kannst damit dir und anderen zeigen, was du schon alles kannst.“

• Hinweise zur Symbolik

Die drei verschiedenfarbigen Symbole und die entsprechenden Erklärungen können z.B. an der Tafel visualisiert und erläutert werden.

• Erklärung der Portfoliobögen

Das Vorgehen bei der Bearbeitung der Bögen sollte gemeinsam erarbeitet werden, z.B. mit Hilfe einer Folie. Dabei ist besonders darauf hinzuweisen, dass es um die ganz persönliche Einschätzung jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers geht. Auch das korrekte Eintragen des Datums sollte besprochen werden, da es hierbei häufig zu Schwierigkeiten kommt.

• Bearbeitung der Selbsteinschätzungsbögen

Die Kinder bearbeiten die einzelnen Teile ihrer Selbsteinschätzungsbögen individuell und möglichst selbständig.

• Gegenseitiger Austausch

Nach der Bearbeitung eines Selbsteinschätzungsbogens kann ein Austausch der Kinder untereinander stattfinden. Dabei sollte den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, sich ihre Selbsteinschätzungsbögen zu zeigen und sich über ihr Sprachenlernen auszutauschen.

3.4 HINWEISE FÜR DIE WEITERE ARBEIT

• Zeitpunkt des Einsatzes

Der Einsatz der Themenbögen bietet sich gegen Ende einer thematischen Einheit an. Wenn die Schülerinnen und Schüler mit der Portfolioarbeit vertraut sind, kann die selbständige Bearbeitung der Bögen auch in Freiarbeitsphasen stattfinden. Um einen Lernzuwachs, gegebenenfalls auch einen Rückschritt sichtbar zu machen, sollte ein und derselbe Bogen in größeren zeitlichen Abständen zweimal bearbeitet werden. Deshalb müssen z.B. beim Thema „Schule“ auch nicht alle De-

skriptoren bereits beim ersten Einsatz positiv beantwortet werden.

• Organisation

Es bietet sich an, alle Portfolioseiten in einer gesonderten Mappe aufzubewahren, die Eigentum des Schülers ist. Da die Portfolioarbeit vorwiegend in der Schule stattfindet, verbleibt diese Mappe im Klassenzimmer; Schülerinnen und Schüler haben aber jederzeit das Recht, ihr Portfolio einzusehen.

• Korrektur

Um den besonderen Charakter des Portfolios zu unterstreichen, sollte die Lehrkraft darin keine Korrekturen vornehmen. Sie kann die Kinder aber jederzeit auf die Führung ihrer Portfolios ansprechen und ihnen dazu Hinweise und Tipps geben.

• Präsentation

Am Ende eines Schuljahres können Schülerinnen und Schüler ihre Portfolios im Rahmen eines besonderen Portfoliotages vorstellen, z.B. ihren Mitschülern, Eltern oder anderen Klassen.

• Selbsteinschätzungskriterien

Es ist wichtig, die Kriterien für die Selbsteinschätzung mit den Schülerinnen und Schülern zu thematisieren, z.B. nach der ersten Bearbeitung eines Portfoliobogens. Dabei können sie erzählen, wie sie zu ihrer Selbsteinschätzung gekommen sind (Was bedeutet „Das kann ich“?). Auch können gemeinsam Kriterien erarbeitet und Überprüfungsmöglichkeiten (leise vorsprechen, Dialog mit Mitschülern etc.) ausprobiert werden.

• Hörverstehen

Um den Kindern das Beantworten der Fragestellungen zum Hörverstehen zu erleichtern, sollte eine entsprechende Aktivität, z.B. nochmaliges Vorlesen der Geschichte, vorgeschaltet werden, bei der die Kinder ihr Verständnis überprüfen können.

• Bewusstmachung

„Wir arbeiten heute mit dem Portfolio“. Um einerseits keine Testsituation zu schaffen, andererseits aber flüchtige und/oder oberflächliche Bearbeitung zu vermeiden, sollte den Kindern die Bedeutung und Wichtigkeit der Portfolioarbeit immer wieder bewusst gemacht werden.

• Rückmeldung durch die Lehrkraft

Regelmäßige Gespräche zwischen der Lehrkraft und den Kindern über ihre Selbsteinschätzung sind wichtig. Dabei sollte die Einschätzung des Kindes stets ernst genommen werden und die Rückmeldung konstruktiv und motivierend erfolgen.

• Sinn und Zweck

Mit den Schülerinnen und Schülern sollte immer wieder darüber gesprochen werden, warum es wichtig ist, ihr Können selbst einzuschätzen und zu dokumentieren.

• Zusammenarbeit

Die Kinder bearbeiten die Selbsteinschätzungsbögen alleine. Sie können sich aber mit ihren Mitschülern über ihr Können austauschen.

3.5 ERSTE HILFE

Was ist zu tun, wenn...?

... ein Schüler Wörter in der Fremdsprache falsch schreibt?

Da das Portfolio ausschließlich der Schülerin oder dem Schüler gehört, sollten darin keine Korrekturen vorgenommen werden (s.o.). Bei der Arbeit kann aber auf die Benutzung von Bildlexika hingewiesen werden. Bei einer zweiten Bearbeitung der Portfoliovorlage besteht für das Kind die Möglichkeit, Fehlerhaftes zu verbessern und dabei einen Lernfortschritt wahrzunehmen.

... die Schüler sich bei der Bearbeitung gegenseitig nach Inhalten fragen?

Gegenseitige Beratung sollte zugelassen werden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass es





um das persönliche Können geht und die Farbe gelb dann zu wählen ist, wenn Hilfe von anderen in Anspruch genommen wird.

... Schüler gegenseitig ihre Einschätzung vergleichen?

Man kann darauf hinweisen, dass nicht die Anzahl der grünen Punkte entscheidend ist, sondern dass es um das Lernen jedes Einzelnen geht, was auch durch die individuelle Auswahl der Arbeiten im Dossier deutlich wird.

Die Atmosphäre einer Klassenarbeitssituation sollte auf jeden Fall vermieden werden.

... die Lehrkraft nicht mit der Selbsteinschätzung der Kinder einverstanden ist?

Zunächst ist die Einschätzung der Kinder ernst zu nehmen und zu würdigen. Die Lehrkraft kann aber das Gespräch mit ihm suchen. Auch die gegenseitige Beratung der Kinder untereinander und die Thematisierung von Kriterien tragen zu realistischeren Einschätzungen bei.

Fremdeinschätzung

An die Selbsteinschätzung kann sich eine Rückmeldung anschließen, die von einem Lernpartner und/oder der Lehrkraft kommen kann. Außerdem können Konsequenzen aus der eigenen Einschätzung gezogen und das weitere Lernen geplant werden. Dazu dient die Portfoliovorlage Gemeinsam geht es besser.

Die Rückmeldung durch andere dient der Bestätigung oder Korrektur der eigenen Einschätzung und übt die Fähigkeit, Lernergebnisse einzuschätzen. Den Schülerinnen und Schüler sollte es dabei freigestellt werden, diese Möglichkeit zu nutzen.

Durch die weitere Planung des eigenen Lernens übernehmen die Schülerinnen und Schüler ein Stück weit Verantwortung für ihr Lernen und das ihres Lernpartners.

3.6 RÜCKMELDUNG DURCH EINEN PARTNER

In einem ersten Schritt zeigen die Kinder einem Partner ihre Portfoliobögen. Ziel ist es dabei, in ein Gespräch über das eigene Können zu treten und einzelne Aufgaben zu rekapitulieren. Diese Form der Rückmeldung

muss, wie die Selbsteinschätzung, sorgfältig eingeführt und mit den Schülerinnen und Schülern geübt werden.

Um zu verhindern, dass das Feedback des Partners von Willkür, Sympathie und Subjektivität dominiert oder der Partner damit überfordert wird, sollten den Kindern stets konkrete Kriterien an die Hand gegeben werden, anhand derer sie die Portfolieinträge des Lernpartners beurteilen. Hierzu dient die Vorlage Gemeinsam geht es besser – Tipps.

Anschließend wird auf der Vorlage angekreuzt, über welche Aufgaben mit dem Partner gesprochen wurde. Der Partner hat die Möglichkeit, einen schriftlichen Kommentar zu formulieren.

Natürlich wird keine objektive Korrektur erwartet. Ziel ist in erster Linie eine vorsichtige Überprüfung des eigenen Urteils, eine weitere Bewusstmachung des Gelernten, des Lernzuwachses und eventuell vorhandener Defizite.

3.7 PLANUNG DES WEITEREN LERNENS

Um nicht bei der Feststellung von Defiziten stehen zu bleiben, sollten aus der Einschätzung des eigenen Könnens auch Konsequenzen gezogen werden. Die Kinder überlegen, was sie konkret tun können, um sich zu verbessern. Dazu wird ihnen eine Liste von Lernaktivitäten an die Hand gegeben, aus denen sie (evtl. gemeinsam mit dem Partner) eine Auswahl treffen. Diese individuelle Lernplanung wird mit einer Unterschrift bestätigt.

3.8 RÜCKMELDUNG DURCH DIE LEHRKRÄFTE

Im letzten Teil des Bogens ist Raum für eine Rückmeldung durch die Lehrkraft vorgesehen. Hierbei ist jedoch die Einschätzung des Kindes ernst zu nehmen, z.B. „Bist du dir wirklich sicher, dass du alle Tiere benennen kannst?“ Die Lehrkraft kann außerdem ergänzende Vorschläge für das weitere Lernen machen, z.B. auf in der Klasse vorhandenes Freiarbeitsmaterial hinweisen.

Die Reflexion des Lernprozesses

Ebenfalls der Sprachlernbiografie zuzuordnen sind Bögen, deren Bearbeitung die Reflexion eigener Sprachlernerfahrungen beinhaltet und zur Entwicklung von Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz beiträgt. Sie

ermöglichen den Schülerinnen und Schülern sich ihrer Strategien und Zugänge zum Sprachenlernen bewusst zu werden und ggf. alternative Lernwege auszuprobieren.

Dabei ist ihnen zu vermitteln, dass es beim Sprachenlernen kein „richtig“ oder „falsch“ gibt, sondern vielmehr individuelle Zugänge, die gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Die Reflexion des Lernprozesses zielt darauf ab, zum Nachdenken anzuregen und mit den Schülerinnen und Schülern über ihr Lernen ins Gespräch zu kommen. Portfolioarbeit schließt demnach neben der Bearbeitung der Portfoliovorlagen und der Auswahl von Dokumenten immer auch die Gespräche ein, die dabei innerhalb und außerhalb des Unterrichts entstehen.

Die folgenden Portfoliobögen sind Beispiele solcher Reflexionsimpulse:

• **Portfoliovorlage: Tätigkeiten beim Sprachenlernen**

Auf dieser Vorlage werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, einer Auswahl von abgebildeten Unterrichtstätigkeiten Zahlen zuzuordnen, die ihr subjektives Verständnis von der Wichtigkeit der einzelnen Tätigkeiten für den Sprachlernprozess wiedergeben sollen. Die neun Bilder zeigen Tätigkeiten in Unterrichtssituationen, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sind.

Die Reihenfolge, in die die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Tätigkeiten bringen, ist weniger von Bedeutung, vielmehr dient diese Vorlage dazu,

- a) sie zum Nachdenken darüber anzuregen, was für sie beim Lernen wichtig ist und
- b) als Grundlage für Gespräche über das Sprachenlernen überhaupt.

Zur Einführung können, beispielsweise auf einer Folie, die einzelnen Abbildungen kurz besprochen und Bezüge zum eigenen Unterricht hergestellt werden (z.B. Welche Bücher haben wir schon gelesen? Welche Hörtexte gehört?). An die Bearbeitung der Vorlage in Einzelarbeit schließt sich dann eine Phase an, in der die Kinder sich ihre Einschätzung vorstellen und begründen.

• **Portfoliovorlage: Das hilft mir**

Diese Vorlage enthält eine Auswahl von

Lernstrategien, die einem oder mehreren Fertigkeitsbereichen zuzuordnen sind.

Dabei betont die Fragestellung „Was hilft mir beim Lernen?“ die Individualität des Lernens. Um den Kindern den Bezug zu eigenen Sprachlernerfahrungen zu erleichtern, können die einzelnen Lernstrategien anfangs gemeinsam gelesen und Beispiele dafür gesucht werden.

Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe gewinnen die Schülerinnen und Schüler weitere Erkenntnisse über den eigenen Lernstil, werden sich bevorzugter Lernstrategien bewusst und tauschen sich anschließend darüber aus.

• **Portfoliovorlage: Gefühle**

Die Portfoliovorlage Gefühle zielt auf die emotionale Seite des Sprachenlernens ab. Die Lernenden werden aufgefordert, ihre Gefühlslage im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe eines Symbols darzustellen und anschließend zu begründen.

Zur Einführung bietet es sich an, die Symbole (Gesichtsausdrücke) von den Schülerinnen und Schülern beschreiben und Vermutungen darüber anstellen zu lassen, welche Gefühle damit ausgedrückt werden. Die Schülerinnen und Schüler können dabei von Situationen erzählen, in denen sie sich schon einmal so gefühlt haben.

Umgang mit dem Sprachenschatz / Dossier

Im Sprachenschatz, dem Dossier, kann alles gesammelt werden, was ihre sprachliche Kompetenz dokumentiert und für die Schülerinnen und Schüler sprachliches Können sichtbar macht. Es können Dokumente aufgenommen werden, mit denen sie ein besonderes Lernerlebnis verbinden, zu denen sie einen besonderen Bezug haben und/oder die ihre herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit belegen.

Die Auswahlkriterien für den Sprachenschatz sollten im Unterricht thematisiert werden und den Kindern anhand von Beispielen (z.B. Lehrerinnen und Lehrer bringen ihren eigenen Sprachenschatz mit) verdeutlicht werden.

Sinnvoll ist, dass die Schülerinnen und Schüler zu jedem Dokument eine kleine schriftliche Begründung dafür anfügen, warum sie es in ihr Dossier aufgenommen haben, z.B. „Dieses



Spachenportfolio



Bild zeigt Lebensmittel, die ich auf Englisch benennen kann.“

Der Sprachenschatz ist nicht als fertiges Produkt zu sehen, sondern kann jederzeit verändert werden. Die Entscheidung über den Verbleib eines Dokuments liegt bei den Schülerinnen und Schülern.

Um ihnen ihre Lernfortschritte deutlich bewusst zu machen, sollte das Portfolio Arbeiten, aus der gesamten Grundschulzeit enthalten.

Zur Übersicht kann ein „mitwachsendes“ Inhaltsverzeichnis angelegt werden. Auch positive Rückmeldungen anderer Schüler oder der Lehrkraft zum Portfolio können in das Dossier aufgenommen werden.

Beispiele für Dokumente im Sprachenschatz:

- ein fremdsprachiges Dokument (Postkarte, Brief,...) aus dem eigenen Herkunftsland
- Bilder, zu denen Informationen gegeben werden können
- Audio- und Videoaufnahmen der eigenen Sprachfertigkeit
- Rezepte in einer anderen Sprache von Speisen, die besonders gemocht werden
- eine fremdsprachige Weihnachtskarte
- ein englisches/ französisches (Lieblings-)Lied
- eine Liste von Wörtern in den fremden Sprachen, die in der Klasse vertreten sind

- eine besonders gelungene Heftseite, bzw. die Kopie davon
- eine besonders gut gelungene Aufgabe
- Photos einer Aufführung
- usw.

4. SCHÜLERBEISPIELE

Bearbeitete Schülerbögen und Erläuterungen

Die Schülerbeispiele zum Thema Schule sind eine frühere Version der hier vorliegenden Bögen. Alle Bögen veranschaulichen die Unterrichtspraxis; sie sind Beispiel

- für den Einsatz des Portfolios im Unterricht (s. Datum)
- für die Art und Weise der Bearbeitung (z. B. Farbgebung; individuelle Angaben,...)
- für den selbstkritischen Umgang der Schüler mit seinen Inhalten (sehr reflektierte Angaben; z.B. zweifarbige Gestaltung eines Kreises)
- für ihren Kompetenzzuwachs (Erkennen von Lernfort - aber auch Lernrückschritten)
- u. a. m.

Hinweis:

Die Bögen zeigten aber auch die Notwendigkeit, ihre damalige Form den Anforderungen entsprechend zu verändern, was zur heutigen Vorlage führte.



Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.

Blatt 1: Aufgaben 1 und 2

Sylvie:

- Sie konnte alle Bilder sowohl beim ersten als auch beim zweiten Bearbeiten benennen.
- Bei der zweiten Aufgabe zeigte sie, dass sie noch viele andere Wörter zum Thema Schule kannte, die nicht Gegenstand der Aufgabe 1 waren.
- Aus ihrer Bearbeitung ist zwar nicht ersichtlich, ob bzw. was Sylvie im Juli hinzufügte; die roten Kreise um Uhr und Kreide jedoch belegen, dass sie die Bezeichnungen für diese Gegenstände zwar bei der ersten, nicht aber bei der zweiten Bearbeitung wusste.

Name: Sylvie

Klasse: 4C

Schule

1. Male die Bilder an, die du auf Französisch benennen kannst.

28.10.2005

2. Hier kannst du noch mehr Dinge aus Klassenzimmer und Schule malen, die du auf Französisch benennen kannst.

28.10.2005



☐ grün kann ich gut ☐ gelb kann ich, wenn jemand hilft ☐ rot kann ich noch nicht

Florence:

- Sie konnte wie Sylvie auch nach neun Monaten noch alle gefragten Gegenstände auf Französisch benennen.
- Bei Aufgabe 2 fügte Florence im Juli vermutlich nichts hinzu, da weder ein Datum eingetragen ist noch Bilder als „neu“ markiert wurden.

Name: Florence

Klasse: 4C

Schule

1. Male die Bilder an, die du auf Französisch benennen kannst.

12.07.2005

2. Hier kannst du noch mehr Dinge aus Klassenzimmer und Schule malen, die du auf Französisch benennen kannst.

12.07.2005



☐ grün kann ich gut ☐ gelb kann ich, wenn jemand hilft ☐ rot kann ich noch nicht



Valentin:

- Er vergaß seit der ersten Bearbeitung einige Vokabeln und brachte dies sowohl durch das Einkreisen der Gegenstände als auch durch seine Farbgebung der Markierungspunkte (Wechsel von grün nach gelb) zum Ausdruck.
- Valentin kannte zur Zeit der ersten Bearbeitung von Aufgabe 2 die Bezeichnungen für zusätzliche Gegenstände. Neun Monate später aber war kein Lernzuwachs erfolgt, was so wohl das „leere Feld“ als auch der rote Punkt beweisen.

Name: Valentin

Klasse: 4C

Schule

1. Male die Bilder an, die du auf Französisch benennen kannst.



1. Hier kannst du noch mehr Dinge aus Klassenzimmer und Schule malen, die du auf Französisch benennen kannst.


☐ grün kann ich gut ☐ gelb kann ich, wenn jemand hilft ☐ rot kann ich noch nicht

Blatt 2: Aufgaben 3 und 4

Silvie:

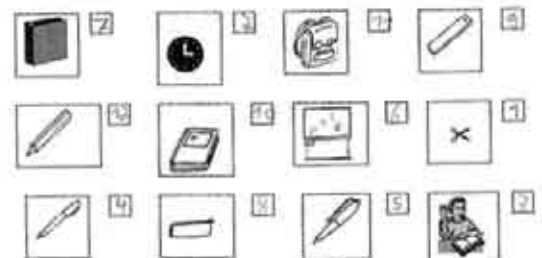
- Aufgabe 3 konnte Silvie zu beiden Bearbeitungszeitpunkten gut lösen.
- Bei der Aufgabe 4 sieht man, dass eine Progression stattgefunden hat.
- Silvie gab bei der ersten Bearbeitung an, noch nicht alles zu verstehen, was die Lehrerin erzählte; neun Monate später aber war sie der Meinung, es gut zu können.

Name: Sylvie

Klasse: 4C

3. Welche Wörter kannst du auf Französisch lesen und verstehen?
Trage die richtige Nummer ein.

1- des ciseaux 2- une montre 3- un élève 4- un stylo
5- un style à bille 6- un tableau 7- un livre 8- une trousse 9- une règle
10- un cahier 11- un cartable 12- un crayon



4. Ich kann auf Französisch verstehen,

- wenn die Lehrerin uns begrüßt
wenn die Lehrerin uns etwas erzählt
wenn die Lehrerin uns etwas erklärt
wenn die Lehrerin sagt, was wir tun sollen
wenn ich etwas nachsprechen soll
wenn ich ein Wort oder einen Satz abschreiben soll
wenn ich ein Wort oder einen Satz vorlesen soll

☐ grün kann ich gut ☐ gelb kann ich, wenn jemand hilft ☐ rot kann ich noch nicht

Valentin:

- Er zeigte bei beiden Bearbeitungen durch die fehlenden Eintragungen, dass er zwei der angegebenen Wörter nicht zuordnen konnte und durch die Farbgebung der Kreise, dass er sich dessen auch bewusst war.
- Aufgabe 4 kann folgendermaßen interpretiert werden:
- Valentin konnte im Juli weniger als im Oktober / Valentin wurde reflektierter und selbstkritischer.
- Welche Interpretation man auch wählen möchte, Valentin hat auf jeden Fall gemerkt, dass einmal Gelerntes nicht unbedingt immer abrufbereit ist.

Name: Valentin Klasse: 4C

3. Welche Wörter kannst du auf Französisch lesen und verstehen?
Trage die richtige Nummer ein.

1. des ciseaux 2. une montre 3. un élève 4. un stylo
5. un stylo à bille 6. un tableau 7. un livre 8. une trousse 9. une règle
10. un cahier 11. un cartable 12. un crayon

4. Ich kann auf Französisch verstehen,

wenn die Lehrerin uns begrüßt ☒ ☒ ☐

wenn die Lehrerin uns etwas erzählt ☒ ☒ ☐

wenn die Lehrerin uns etwas erklärt ☒ ☒ ☐

wenn die Lehrerin sagt, was wir tun sollen ☒ ☒ ☐

wenn ich etwas nachsprechen soll ☒ ☒ ☐

wenn ich ein Wort oder einen Satz abschreiben soll ☒ ☒ ☐

wenn ich ein Wort oder einen Satz vorlesen soll ☒ ☒ ☐

☐ grün kann ich gut ☐ gelb kann ich, wenn jemand hilft ☐ rot kann ich noch nicht

Florence:

- Bei der ersten Bearbeitung der Aufgabe 3 schätzte sie sich selbst besser ein als sie es tatsächlich war. Auch sie wurde im Laufe der Zeit selbstkritischer und kreiste deshalb bei der zweiten Bearbeitung alle Nummern gelb ein, bei denen sie sich nicht mehr ganz sicher war. Eine der Aufgaben wurde sogar verbessert – leider nicht richtig.
- Beide Bearbeitungen der Aufgabe 4 zeigen keine Unterschiede.

Name: Florence Klasse: 4C

5. Ich kann

andere begrüßen und verabschieden. ☒ ☒ ☐

sagen, wie ich heiße und wie alt ich bin. ☒ ☒ ☐

sagen, wie es mir geht. ☒ ☒ ☐

sagen, wenn ich etwas nicht verstehe. ☒ ☒ ☒

sagen, dass ich etwas brauche. ☒ ☒ ☐

sagen, was ich mag und was ich nicht mag. ☒ ☒ ☐

6. Ich kann zum Thema „Schule“ auf Französisch sagen,

was ich im Klassenzimmer sehe. ☒ ☒ ☐

welche Farbe es hat. ☒ ☒ ☐

wo es ist. ☒ ☒ ☐

7. Ich kann fragen,

wie etwas auf Französisch heißt. ☒ ☒ ☐

ob mir jemand helfen kann. ☒ ☒ ☐

8. Zum Thema „Schule“ kann ich auf Französisch fragen:

- nach dem Namen eines Gegenstandes im Klassenzimmer ☒ ☒ ☐

- nach seiner Farbe ☒ ☒ ☐

- nach der Anzahl der Dinge ☒ ☒ ☐

☐ grün kann ich gut, ☐ gelb kann ich, wenn jemand hilft, ☐ rot kann ich noch nicht



Blatt 3: Aufgabe 5 bis 8

Die Nummern 5 bis 8 wurden - bis auf einige Ausnahmen - von allen drei Schülern beim zweiten Durchgang in derselben Farbe markiert wie im ersten.

Name: Sylvie Klasse: 4C

5. Ich kann
 andere begrüßen und verabschieden.
 sagen, wie ich heiße und wie alt ich bin.
 sagen, wie es mir geht.
 sagen, wenn ich etwas nicht verstehe.
 sagen, dass ich etwas brauche.
 sagen, was ich mag und was ich nicht mag.

6. Ich kann zum Thema „Schule“ auf Französisch sagen,
 was ich im Klassenzimmer sehe.
 welche Farbe es hat.
 wo es ist.

7. Ich kann fragen,
 wie etwas auf Französisch heißt.
 ob mir jemand helfen kann.

8. Zum Thema „Schule“ kann ich auf Französisch fragen:
 - nach dem Namen eines Gegenstandes im Klassenzimmer
 - nach seiner Farbe
 - nach der Anzahl der Dinge.

Name: Florence Klasse: 4C

5. Ich kann
 andere begrüßen und verabschieden.
 sagen, wie ich heiße und wie alt ich bin.
 sagen, wie es mir geht.
 sagen, wenn ich etwas nicht verstehe.
 sagen, dass ich etwas brauche.
 sagen, was ich mag und was ich nicht mag.

6. Ich kann zum Thema „Schule“ auf Französisch sagen,
 was ich im Klassenzimmer sehe.
 welche Farbe es hat.
 wo es ist.

7. Ich kann fragen,
 wie etwas auf Französisch heißt.
 ob mir jemand helfen kann.

8. Zum Thema „Schule“ kann ich auf Französisch fragen:
 - nach dem Namen eines Gegenstandes im Klassenzimmer
 - nach seiner Farbe
 - nach der Anzahl der Dinge.

Blatt 4: Aufgabe 9 bis 12

Bei den Aufgaben 9 – 11 fällt auf, dass keines der Kinder sich zutraute, ein Gedicht, ein Lied, eine Geschichte oder einen Reim alleine aufzusagen, zu singen oder vorzulesen, selbst beim zweiten Anlauf nicht.

Aufgabe 12 zeigt Vokabelkenntnis und Schreibkompetenz, die individuell ausgeprägt sind, wobei zwei der drei Schüler einen Lernfortschritt dokumentierten.

Name: Sylvie Klasse: 4C

9. Ich kann den Reim / das Gedicht
 - verstehen.
 - mit Bewegungen darstellen.
 - zusammen mit anderen Kindern sprechen.
 - alleine aufsagen.
 - vorlesen.

10. Ich kann das Lied *Je dis aime mon école*
 - verstehen.
 - mit Bewegungen darstellen.
 - zusammen mit anderen Kindern singen.
 - alleine singen.

11. Ich kann die Geschichte
 - verstehen.
 - mit anderen Kindern nachspielen.
 - zusammen mit anderen Kindern nachzählen.
 - vorlesen.

12. Das kann ich auf Französisch zum Thema „Schule“ schreiben:

comme colle
 stylo stylo à bille
 tableau portable
 un cahier
 une règle
 comme colle
 stylo
 une trousse

Name: Valentin Klasse: 4C

9. Ich kann den Reim / das Gedicht _____ bei: 28.10.04 30

- verstehen. ☒ ☒ ☐
- mit Bewegungen darstellen. ☒ ☒ ☐
- zusammen mit anderen Kindern sprechen. ☒ ☒ ☐
- alleine aufzugen. ☒ ☒ ☐
- vorlesen. ☒ ☒ ☐

10. Ich kann das Lied Je desine mon école bei: 18.10.04

- verstehen. ☒ ☒ ☐
- mit Bewegungen darstellen. ☒ ☒ ☐
- zusammen mit anderen Kindern singen. ☒ ☒ ☐
- alleine singen. ☒ ☒ ☐

11. Ich kann die Geschichte _____ bei: 18.10.04

- verstehen. ☒ ☒ ☐
- mit anderen Kindern nachspielen. ☒ ☒ ☐
- zusammen mit anderen Kindern nach erzählen. ☒ ☒ ☐
- vorlesen. ☒ ☒ ☐

12. Das kann ich auf Französisch zum Thema „Schule“ schreiben: bei: 28.10.04

la gomme, des cahiers, le poise, une stylo.

O grün kann ich gut, O gelb kann ich, wenn jemand hilft, O rot kann ich noch nicht

Name: Florence Klasse: 4C

9. Ich kann den Reim / das Gedicht _____ bei: 28.10.04 6.705

- verstehen. ☒ ☒ ☐
- mit Bewegungen darstellen. ☒ ☒ ☐
- zusammen mit anderen Kindern sprechen. ☒ ☒ ☐
- alleine aufzugen. ☒ ☒ ☐
- vorlesen. ☒ ☒ ☐

10. Ich kann das Lied Je desine mon école bei: 28.10.04 6.705

- verstehen. ☒ ☒ ☐
- mit Bewegungen darstellen. ☒ ☒ ☐
- zusammen mit anderen Kindern singen. ☒ ☒ ☐
- alleine singen. ☒ ☒ ☐

11. Ich kann die Geschichte _____ bei: 28.10.04 6.705

- verstehen. ☒ ☒ ☐
- mit anderen Kindern nachspielen. ☒ ☒ ☐
- zusammen mit anderen Kindern nach erzählen. ☒ ☒ ☐
- vorlesen. ☒ ☒ ☐

12. Das kann ich auf Französisch zum Thema „Schule“ schreiben: bei: 28.10.04 6.705

un tableau un manteau
un lierre un trousseau
un règle un cartable
un stylo

O grün kann ich gut, O gelb kann ich, wenn jemand hilft, O rot kann ich noch nicht

Blatt 5: Aufgabe 13 bis 15

Aufgabe 13 und 15 ergaben auf Grund der Fragestellung sehr individuelle Lösungen, Nummer 14 zeigt, dass Lieder, Spiele und Geschichten bei den Schülern großen Anklang fanden.

Name: Sylvie Klasse: 4C

13. Was ich zum Thema „Schule“ auf Französisch sonst noch kann: bei: 28.10.04 6.705

Die Wochenzeitung Das Datum Das Wetter Die Monate

14. Was mir bei diesem Thema am besten gefallen hat: bei: 28.10.04

Fische angeln schnappen

15. Was ich zum Thema „Schule“ noch auf Französisch lernen möchte: bei: 28.10.04 6.705

Trännschreiben

O grün kann ich gut, O gelb kann ich, wenn jemand hilft, O rot kann ich noch nicht

Name: Florence Klasse: 4C

13. Was ich zum Thema „Schule“ auf Französisch sonst noch kann: bei: 28.10.04

Buch Schere Knete Kleider

14. Was mir bei diesem Thema am besten gefallen hat: bei: 28.10.04

Ich habe ein Fisch

15. Was ich zum Thema „Schule“ noch auf Französisch lernen möchte: bei: 28.10.04

den Ordner den Süßler alle Tiere alle Fische

O grün kann ich gut, O gelb kann ich, wenn jemand hilft, O rot kann ich noch nicht



5. BEGINN DER ARBEIT AM SPRACHEN-PORTFOLIO

Das Sprachenportfolio ist wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts in Klasse 3 und 4. Es ist aber durchaus möglich, die Portfolioarbeit schon früher zu beginnen und langsam in diese einzuführen.

Ein erster Einstieg bietet sich gegen Ende des ersten Schuljahres an mit einem Gespräch über die gesammelten Inhalte des ersten Jahres, über das, was den Kindern im ersten Fremdsprachenjahr am besten gefallen hat, woran sie sich erinnern, die ihnen wichtigsten Themen, ihre Lieblingsgeschichten, -lieder und -spiele.

Bei solchen gemeinsamen Gesprächen beginnt jedes Kind über seinen individuellen Lernstand nachzudenken, wenn es sich überlegt, ob es sich an genannte Inhalte, Wörter, Reime etc. erinnern kann.

In Klasse 2 können bereits Selbstevaluationsbögen eingesetzt werden, in denen nur die Kompetenzbereiche Hörverstehen und Sprechen vorkommen, nicht aber Lesen und Schreiben. Alle Selbstevaluationsbögen aus dem Portfolio können dafür benutzt und entsprechend geändert werden.

In Klasse 2 sollte die Lehrkraft zu Beginn der Arbeit jeweils alle Aussagen zuerst vorlesen und erläutern und einzelnen Kinder beim Ausfüllen der Bögen helfen, wenn diese mit dem Lesen und Schreiben noch Probleme haben. Zusätzlich eingefügte Illustrationen oder Symbole können bei den verschiedenen Aufgaben als Erkennungshilfe dienen.

In den Bögen des Sprachenportfolios geben die Kinder die Einschätzung ihres Kenntnisstandes mit Hilfe dreier Farben an, wozu bereits Erstklässler in der Lage sind.

Schulanfänger führen als Portfolio besser keine dreiteilige Mappe und treffen auch noch keine Auswahl für ein „Dossier“, da für sie üblicherweise noch jede selbst gefertigte Arbeit schön, wichtig und sammelnswert ist.

Viele erste und zweite Klassen führen ein Englisch/Französisch-Heft, in das gemalt wird, in das Lieder und Fotos eingeklebt werden, das Gebasteltes enthält und das als erstes

Dokument des Fremdsprachenlernens aufbewahrt wird.

Eine erste Sprachlernbiographie, Seiten zur Selbsteinschätzung, sind ganz einfach Bestandteil dieses Schulheftes. Ab Klasse 2 bietet sich dann ein Gespräch über dieses Heft an.

Statt für eine Extramappe einzelne Seiten des Heftes herauszutrennen (womit viele Kinder sicher nicht einverstanden wären), können darin besonders bedeutsame, gelungene Seiten mit bunten Klebepunkten gekennzeichnet und so hervorgehoben werden.

Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer

Wer aber gerne einen Schnellhefter führt, kann die entsprechenden Seiten, ggf. auch kopiert, in eine Extramappe umheften und in das 3. Schuljahr mitgeben.

Auch Lernstrategien können bereits im zweiten Schuljahr angesprochen und manchen Kindern auch bewusst gemacht werden. So kann ein Kind z.B. feststellen, dass es sich an manche Sätze besser erinnert, wenn es sie singt oder wenn es beim Singen an passende Bewegungen denkt.

Auf diese Weise kann bereits in den ersten Klassen sanft in die Portfolioarbeit eingeführt werden; in Klasse drei benötigen dann das Anlegen einer Portfolio-Mappe und Portfoliogespräche wenig Vorbereitung.

6. BEWERTUNG DER PORTFOLIOFÜHRUNG

Der Bildungsplans 2004 fordert im Bereich der Sprachlernkompetenz bzw. der Lernstrategien, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend lernen, „ihre sprachlichen Fähigkeiten mit Hilfe eines Sprachenportfolios selbst zu beurteilen und ihren individuellen Fortschritt einzuschätzen“ und dass sie „diese Möglichkeit zur Entwicklung und Optimierung eigener Lernstrategien und Lerntechniken zu nutzen“ beginnen.

Wie in anderen Bereichen werden auch bei der Arbeit mit dem Portfolio Leistungen erbracht, die zu würdigen Aufgabe der Lehrkraft ist. Diese Würdigung kann in unterschiedlicher Form geschehen. Eine Bewertung des Sprachenportfolios darf jedoch kein Bestandteil der Fachnote Englisch oder Französisch sein. Es empfiehlt sich, die Führung des Portfolios unter dem Bereich Lern – und Arbeitstechniken/ Methodenkompetenz anzusiedeln und

Selbstständigkeit, Ausdauer und Engagement, äußere Form und Gestaltung, Nutzung von Erkenntnissen für den Ausbau und Veränderung von Lernstrategien und Bewertung und Auswahl der Materialien für das Dossier entsprechend zu werten.

7. ÜBERSICHT ÜBER DIE KOPIERVORLAGEN ZUR ERPROBUNG DES SPRACHEN PORTFOLIOS

- Sprachenpass
- Ich und meine Sprachen
- Sprachenbiografie

Englisch Klasse 2

- E 2.01 Schule
- E 2.02 Haustiere
- E 2.03 Winter
- E 2.00 Blankoseite

Klassen 3 und 4

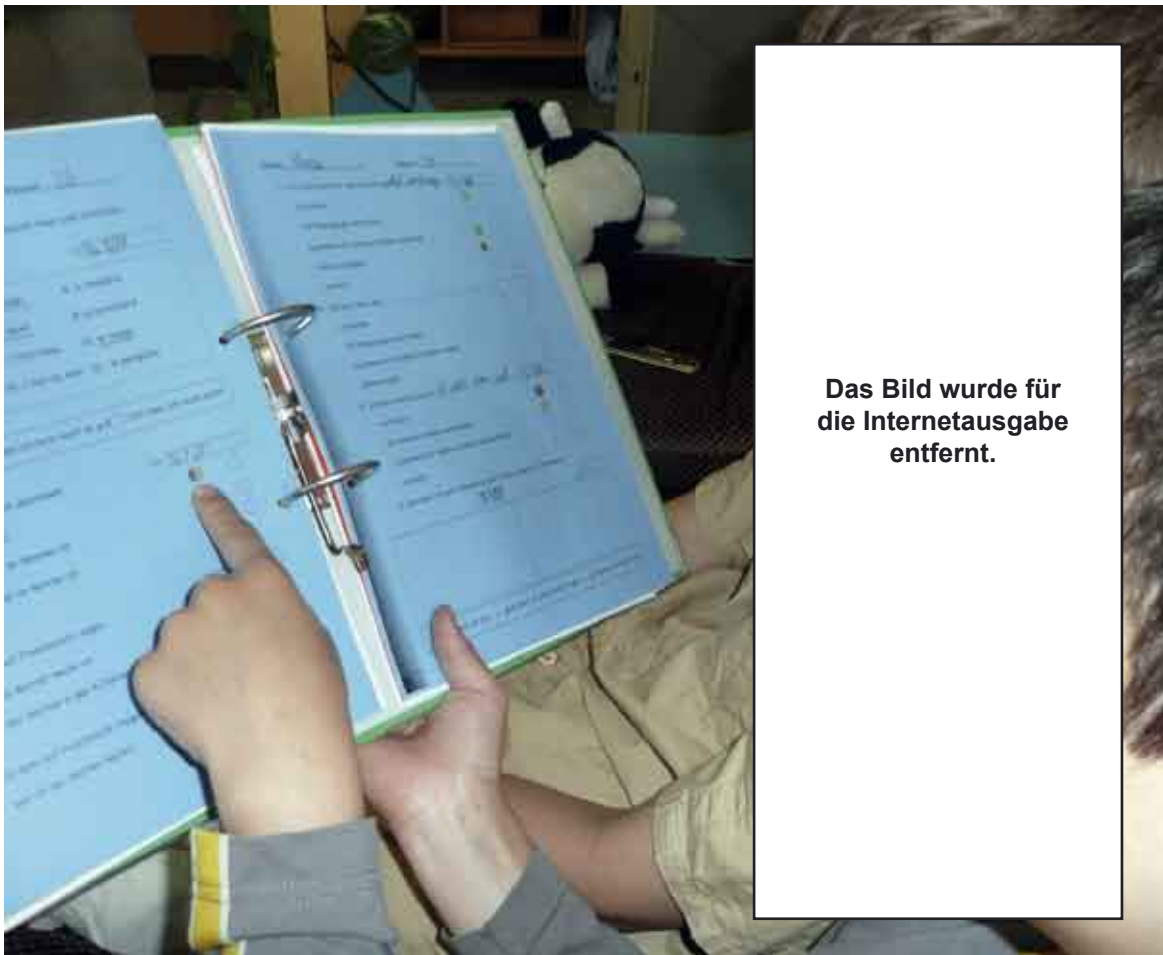
- E 4.01 Schule
- E 4.02 Tiere
- E 4.03 Körperteile

- E 4.04 Kleidung
- E 4.05 Ernährung
- E 4.06 Bei mir zu Hause
- E 4.07 Wetter
- E 4.08 Herbst
- E 4.09 Halloween
- E 4.10 Weihnachten
- E 4.00 Blankoseite

Französisch Klassen 3 und 4

- F 4.01 Bei mir zu Hause
- F 4.02 Schule
- F 4.03 Tiere
- F 4.04 Körperteile
- F 4.05 Kleidung
- F 4.06 Ernährung
- F 4.07 Wetter
- F 4.08 Herbst
- F 4.09 Weihnachten
- F 4.00 Blankoseite

Die vollständigen Kopiervorlagen befinden sich auf der CD „Portfolio in der Grundschule“



Das Bild wurde für die Internetausgabe entfernt.

Name: _____

Klasse: _____

Ich und meine Sprachen

Zu meiner Familie gehören

Wir sprechen zuhause _____



Hier sind die Eltern meines Vaters

und

Sie sprechen _____

Mit ihnen spreche ich _____



Hier sind die Eltern meiner Mutter

und

Sie sprechen _____

Mit ihnen spreche ich _____

Die Anderen und ich:



Meine Freunde sind: _____

Sie sprechen _____

Mit ihnen spreche ich _____

Manchmal sprechen wir auch _____



Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Musterseiten: Die vollständigen Seiten finden Sie auf der CD

1. Kreise die Bilder ein, die du auf Englisch benennen kannst!



2. Hier kannst du noch mehr Tiere malen, die du auf Englisch benennen kannst.

Datum:

Datum:



Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____



grün kann ich
gut



gelb kann ich
nicht so gut



rot kann ich
noch nicht

2. Ich kann auf Englisch verstehen:

Datum:

Datum:

- wie ein ... aussieht.

☐
☐

- was ein ... kann.

☐
☐

- was ein ... frisst.

☐
☐

3. Ich kann auf Englisch sagen:

Datum:

Datum:

- wie eine ... aussieht.

☐
☐

- was eine ... kann.

☐
☐

- was eine ... frisst.

☐
☐

4. Ich kann auf Englisch fragen:

Datum:

Datum:

- Wie heißt das Tier?

☐
☐

- Wie alt ist es?

☐
☐

- Was mag es?

☐
☐



Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____



grün kann ich
gut



gelb kann ich
nicht so gut



rot kann ich
noch nicht

Musterseiten: Die vollständigen Seiten finden Sie auf der CD

6. Ich kann den Reim / das Gedicht

Datum: _____

Datum: _____

- verstehen.
- mit Bewegung darstellen.
- zusammen mit anderen Kindern sprechen.
- alleine aufsagen.

☐

☐

☐

☐
☐

☐

☐

☐

6. Ich kann das Lied

Datum: _____

Datum: _____

- verstehen.
- mit Bewegung darstellen.
- zusammen mit anderen Kindern singen.
- alleine singen.

☐

☐

☐

☐
☐

☐

☐

☐

4. Ich kann die Geschichte

Datum: _____

Datum: _____

- verstehen.
- mit Bewegungen darstellen.
- zusammen mit anderen Kindern erzählen.

☐

☐

☐
☐

☐

☐



Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

9. Was ich zum Thema „Schule“ auf Englisch sonst noch kann:

Datum:	Datum:

10. Was mir bei diesem Thema am besten gefallen hat:

Datum:	Datum:

11. Was ich zum Thema „Schule“ noch auf Englisch lernen möchte:

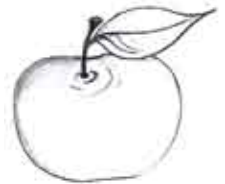
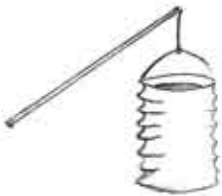
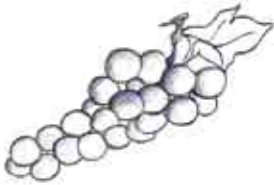
Datum:	Datum:



Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Musterseiten: Die vollständigen Seiten finden Sie auf der CD

1. Kreise die Bilder ein, die du auf Englisch benennen kannst!



2. Hier kannst du noch mehr Dinge zum Thema „Herbst“ malen, die du auf Englisch benennen kannst.

Datum: _____

Datum: _____



Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

3. Unterstreiche die Wörter, die du auf Englisch lesen und verstehen kannst

Datum: _____

Datum: _____

apple

chestnut

grape

hedgehog

kite

lantern

leaf

mushroom

walnut

orange

potato

pumpkin

pear



grün kann ich
gut



gelb kann ich
nicht so gut



rot kann ich
noch nicht

4. Ich kann auf Englisch verstehen:

Datum: _____

Datum: _____

- wenn ich beim Einkaufen gefragt werde, was ich kaufen möchte.

☐
☐

- wenn ich beim Einkaufen gefragt werde, ob das alles ist.

☐
☐

- wieviel Euro Obst kostet.

☐
☐

- wenn über das Wetter gesprochen wird.

☐
☐

- wenn ich etwas basteln soll.

☐
☐

- wenn jemand über Halloween spricht.

☐
☐

5. Ich kann auf Englisch sagen:

Datum: _____

Datum: _____

- dass ich Obst und Gemüse kaufen möchte.

☐
☐

- sagen, wieviel Äpfel ich kaufen möchte.

☐
☐

- fragen, wie viel etwas kostet.

☐
☐

- sagen, was etwas kostet.

☐
☐



Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____



grün kann ich
gut



gelb kann ich
nicht so gut



rot kann ich
noch nicht

Musterseiten: Die vollständigen Seiten finden Sie auf der CD

6. Ich kann den Reim / das Gedicht

Datum: _____

Datum: _____

- verstehen.
- mit Bewegung darstellen.
- zusammen mit anderen Kindern sprechen.
- alleine aufsagen.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

7. Ich kann das Lied

Datum: _____

Datum: _____

- verstehen.
- mit Bewegung darstellen.
- zusammen mit anderen Kindern singen.
- alleine singen.

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

8. Ich kann die Geschichte

Datum: _____

Datum: _____

- verstehen.
- mit Bewegung darstellen.
- zusammen mit anderen Kindern erzählen.

☐
☐
☐
☐
☐
☐

9. Das kann ich zum Thema „Herbst“ auf Englisch schreiben.

Datum: _____

Datum: _____



Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

10. Was ich zum Thema „Herbst“ auf Englisch sonst noch kann:

Datum:	Datum:

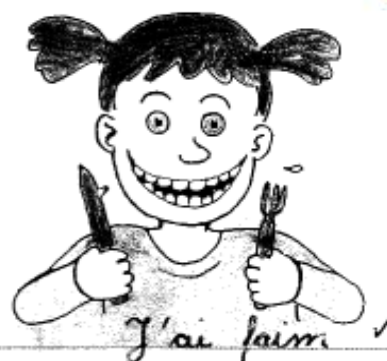
11. Was mir bei diesem Thema am besten gefallen hat:

Datum:	Datum:

12. Was ich zum Thema „Herbst“ noch auf Englisch lernen möchte:

Datum:	Datum:

Mein Dossier





Sprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg

Professorin Dr. Gabriele Kugler-Euerle

 Die Konzeption der Portfolioarbeit an der weiterführenden Schule in Baden-Württemberg geht über den Einsatz eines Sprachenportfolios als bloßes Dokumentationsinstrument hinaus. Sie hat pädagogische Ziele und wird zum aktiven Lernen in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen genutzt.

AUSSAGEN DES BADEN-WÜRTTEMBERGISCHEN BILDUNGSPLANS: KOMPETENZORIENTIERTES LERNEN MIT DEM SPRACHENPORTFOLIO

Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen einer Fremdsprache beinhaltet selbstverständlich den Einsatz eines Portfolios, allein schon um die Kontinuität des Lernens im Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule zu gewährleisten. In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb Moderne Fremdsprachen Grundschule, Hauptschule und Werkrealschule, Realschule, Gymnasium des baden-

württembergischen Bildungsplans von 2004 wird auf die Funktion des Portfolios als Mittel der Evaluation ausdrücklich sowohl für die Grundschule als auch für die weiterführende Schule hingewiesen: „Durch Selbstevaluation im Sprachenportfolio kann das Bewusstsein der Lernenden für den erreichten Kenntnisstand und damit auch für die Lernerautonomie gestärkt werden.“ Sprachenportfolios werden auf den Jahrgangsstufen aller allgemeinbildenden Schulen genutzt, weil sie die Forderungen des baden-württembergischen Bildungsplans optimal einlösen, wie die Gegenüberstellung zeigt: Auszüge BP

Baden-Württemberg Bildungsplan 2004	Funktionen des Sprachenportfolios
Die Schülerinnen und Schüler bauen im Fremdsprachenunterricht eine positive Haltung gegenüber dem Sprachenlernen auf, entwickeln und erweitern Sprach- und Sprachlernkompetenzen ...	Das Portfolio orientiert sich an den Stärken der Schülerinnen und Schüler, indem es den Lernzuwachs betont. Auf der Basis der Lernreflexion entwickeln Schülerinnen und Schüler Lern- und Arbeitstechniken.
Mehrsprachigkeit und der Erwerb interkultureller Kompetenz sind Voraussetzung für den interkulturellen Dialog. ... Um Mehrsprachigkeit zu erreichen, gilt es daher von Anfang an, grundlegende und ausbaufähige Strategien für den Spracherwerb zu vermitteln und die Schülerinnen und	Im Portfolio werden die Leistungen in allen modernen Fremdsprachen der weiterführenden Schule, aber auch der mitgebrachten Fremdsprache dokumentiert und reflektiert. Der jeweilige Lernstand wird erfasst, Lernziele werden gesetzt und Techniken ausgewählt, um diese zu erreichen. Im Sinne des

Schüler zu befähigen, den **Lernprozess** in zunehmendem Maße **selbstständig** und verantwortungsbewusst zu gestalten.

Ziel ist die **Vermittlung einer Sprachlernkompetenz**, die die Schülerinnen und Schüler zu **lebenslangem Lernen** befähigen soll. ... Der Fremdsprachenunterricht unterstützt und entwickelt ... den **Erwerb von Sprachlernstrategien** und die **Entwicklung von Sprachlernkompetenz** unter Berücksichtigung **entwicklungs- und lernpsychologischer Voraussetzungen**. Die Fähigkeit zum **Transfer** von Methoden, Fertigkeiten und Kenntnissen von einer Sprache zur anderen trägt zur Ökonomie des Lernprozesses bei.

lebenslangen Lernens wird so der Grundstein für eigenverantwortliches Lernen gelegt.

Die Sprachausbildung erfolgt über die **Schulstufen und Schularten** hinweg mit dem gemeinsamen Ziel einer **funktionalen Mehrsprachigkeit**. ... Die konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Schularten bezieht das Entwickeln und Umsetzen von **Übergangsdidaktiken** mit ein.

Als Instrument des Übergangs gibt das aus der Grundschule mitgebrachte Sprachenportfolio Einblicke in das Fremdsprachenlernen der Grundschule und den individuellen Lernstand. Deshalb fungiert es an dieser wichtigen schulischen Schnittstelle als Teil der Lernstandsermittlung.

Die vorliegenden Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen orientieren sich am **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates** ... Die Bildungsstandards Baden-Württembergs stützen sich auf diese detaillierten Beschreibungen der einzelnen **Kompetenzstufen**. Von den sechs Niveaustufen werden im schulischen Fremdsprachenunterricht bis zum Abitur die ersten vier Stufen erreicht

Das *Europäische Portfolio der Sprachen* zielt darauf ab, die Kompetenzstufen des **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen** des Europarates transparent zu machen. Durch die Deskriptoren der Lernerbiografie werden die Kompetenzstufen konkret abgebildet. Damit ist die internationale Vergleichbarkeit des Fremdsprachenlernens auf allen schulischen Stufen möglich.

... [Die] neue Gesamtkonzeption des Fremdsprachenunterrichts und die Beschreibung der erworbenen Sprachkenntnisse in Bildungsstandards [erleichtern] eine direkte **Vernetzung mit außerschulischen Anforderungen und Sprachzertifizierungen**.¹

Der Sprachenpass enthält die außerschulischen Qualifikationen eines Schülers bzw. einer Schülerin im Bereich der Fremdsprache. Im Dossier werden Produkte des fremdsprachlichen Könnens abgeheftet, die auch außerhalb der Schule entstanden sind. Dadurch spiegelt das Portfolio sowohl inner- als auch außerschulisches Lernen wider.

¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004), Hg. Bildungsplan der Normalform. Stuttgart: 105 Hervorhebungen von der Verfasserin



Grundzüge der Portfolioarbeit an der weiterführenden Schule

Am weitesten entwickelt ist derzeit die Portfolioarbeit am Gymnasium, wo ausgehend von Klasse 5 bzw. den Klassenstufen der später einsetzenden Fremdsprachen bis in die gymnasiale Oberstufe hinein methodisch-didaktische Vorschläge für Englisch und Französisch mit dem Ziel vorliegen, das baden-württembergische Konzept der Mehrsprachigkeit durch den Einsatz des Sprachenportfolios zu realisieren. Die Realschule orientiert sich ebenfalls an diesem Konzept. Auch die Arbeit in der Hauptschule bezieht sich auf diese Arbeiten, legt jedoch einen starken Akzent auf die Abschlussprofile, um klare Aussagen zum erreichten Kompetenzstand auf einzelnen Klassenstufen geben zu können.

Die praxisnahe Integration des Portfolios in den Unterricht der weiterführenden Schule fokussiert sich auf drei Gebiete:

1. Selbst- und Fremdevaluation mit besonderer Berücksichtigung der Tandemarbeit,
2. Aufbau einer Feedbackkultur,
3. selbsttätiges Lernen auf dem Hintergrund der angestrebten Lernreflexion.

DIE FORM DES PORTFOLIOS

Diese Art der Portfolioarbeit wird durch den Einsatz eines Instrumentes geleistet, das in allen Schularten aus drei Teilen besteht, dem Sprachenpass, der Lernerbiografie und dem Dossier. Form und Funktion dieser Bestandteile stellen sich wie folgt dar:

DER SPRACHENPASS

Der Sprachenpass ist eine kurze formale Übersicht über inner- und außerschulische Lernleistungen, die zum Beispiel auch bei Auslandsaufenthalten (Feriensprachkurse) oder Volkshochschulkursen erworben wurden. Die entsprechenden Bescheinigungen werden hier gleichfalls abgeheftet.

Dokumentiert wird außerdem, wie lange der jeweilige Fremdsprachenlerngang dauert bzw. gedauert hat. Weiter wird basierend auf den Lernergebnissen im Kapitel *Lernerbiografie* und *Dossier* die Kompetenzstufe des Europäischen Referenzrahmens dokumentiert,

DIE LERNERBIOGRAFIE

Dieser Teil des Portfolios enthält Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Der Kern der Lernerbiografie besteht aus Selbstevaluationsbögen mit Deskriptoren oder Indikatoren, die die Schülerinnen und Schüler selbst und in Abgleichung mit ihrem Lernpartner, dem *learning buddy*, ausfüllen. An konkreten Aufgaben, die meist auf der Rückseite des Bogens beigelegt sind, überprüfen die Schülerinnen und Schüler eigenständig und mit ihrem Lernpartner, inwiefern sie eine Kompetenz beherrschen.

Entscheidend sind schließlich die Konsequenzen, die sie aus ihrer Einschätzung ziehen. Lernziele werden genauso benannt wie die Maßnahmen, anhand derer sie diese Ziele erreichen wollen. Die Lernerbiografie wird als Bindeglied zwischen Pass und Dossier verstanden, denn sie belegt die Aussagen innerhalb des Passes. Ferner dokumentiert sie den Lernfortschritt, der einerseits in den Evaluationsbögen der Lernerbiografie und andererseits in den Produkten des Dossiers sichtbar wird.

DAS DOSSIER

Das Dossier enthält die besten Produkte des fremdsprachlichen Könnens, zum Beispiel aus dem Bereich des kreativen Schreibens. Gerade im Anfangsunterricht der weiterführenden Schule fungiert das Dossier als Schatztruhe oder als *scrapbook*, das alle fremdsprachlichen Produkte, auch Realien, enthalten kann. Dazu gehören Formen des kreativen Schreibens ebenso wie beispielsweise E-mail-Kontakte. Obere Klassenstufen können auch eine Internetplattform als Dossier nutzen.

DAS EUROPÄISCHE PORTFOLIO DER SPRACHEN (EPS)

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein Instrument, das vom Europarat entwickelt wurde und auf dem *Europäischen Referenzrahmen für das Lehren und Lernen von Sprachen*² beruht. Dieser beinhaltet sechs Kompetenzstufen, die sich auf die Fertigkeitsbereiche „Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben“ beim Fremdsprachenlernen beziehen. Folgende Stufen beschreiben das Sprachenlernen:

²Council of Europe, Hg. (2003). A Common European Framework of Reference for Languages. Strasbourg.

- Breakthrough (A1)
- Waystage (A2)
- Threshold (B1)
- Vantage (B2)
- Effective Proficiency (C1)
- Mastery (C2)

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) dient als Instrument der Leistungsfeststellung zuallererst der internationalen Vergleichbarkeit der Sprachkompetenzen in einem mehrsprachigen Europa. Es reflektiert neben schulischem auch außerschulisches Sprachenlernen, zum Beispiel die mitgebrachte Mehrsprachigkeit von Zuwandererkindern oder die außerschulische Fremdsprachenzertifizierungen. Es umfasst die oben beschriebenen drei Teile, den Sprachenpass, die Sprachenbiografie und das Dossier:

In der Praxis der weiterführenden Schule hat die Erprobung gezeigt, dass das EPS in den Unterricht so oft wie möglich funktional zu integrieren ist, ohne dass es selbst ständig als Medium thematisiert wird oder eine vom übrigen Unterricht losgelöste Rolle spielt. Es wird für alle weiterführenden Schulen empfohlen, die Selbstevaluationsbögen der entsprechenden Kompetenzstufe aus dem EPS ein oder zwei Mal im Schuljahr einzusetzen. Die ermittelte Stufe wird im Sprachenpass vermerkt. Die Passung zwischen der Portfolioarbeit an der weiterführenden Schule in Baden-Württemberg und dem EPS wird durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* gewährleistet, der beide Konzeptionen in der Kompetenzorientierung verbindet.

DIE KONZEPTION DER PORTFOLIOARBEIT AN DER WEITERFÜHRENDEN SCHULE

Die Konzeption der Portfolioarbeit an der weiterführenden Schule in Baden-Württemberg geht über den Einsatz eines Sprachenportfolios als bloßes Dokumentationsinstrument hinaus. Sie hat pädagogische Ziele und wird zum aktiven Lernen in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen genutzt. Die Schülerinnen und Schüler erfassen ihren Lernstand anhand ihrer fremdsprachlichen Produkte im Dossier und mittels Selbsteinschätzungsbögen in der Lernerbiografie. Bezugspunkt ist die Lehrwerkslektion in den Eingangsklassen, so dass Lernfortschritte bereits innerhalb der Behandlung einer Unter-

richtseinheit sichtbar gemacht werden können. Von zentraler Bedeutung ist die Rückmeldung für Mitschülerinnen und Mitschüler zu deren Lernstand. Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler durch Lernstrategien und Materialien der Portfolioarbeit ihre fremdsprachlichen Kompetenzen eigenverantwortlich und selbsttätig ausbauen. Hierzu dienen die Lern- und Arbeitstechniken der Lernerbiografie, das eigene Setzen von Lernzielen und die Teamarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Somit ist die Konzeption eindeutig den Prämissen des Kooperativen Lernens verpflichtet.

Das Portfolio geht in der weiterführenden Schule über die pure Dokumentationsfunktion hinaus, denn es stellt ein *Manual* für das eigenständige Sprachenlernen dar, das nachhaltig die Grundlage für das Lernen weiterer Fremdsprachen in einem Europa der Mehrsprachigkeit bildet. Gerade für die weiterführenden Schulen gewährleistet dieses Instrument die Anschlussfähigkeit für das weitere Fremdsprachenlernen in schulischen, universitären oder beruflichen Zusammenhängen.





Literaturliste „Sprachenportfolio“

PORTFOLIOARBEIT ALLGEMEIN

Brunner, Ilse (2002): „Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe.“ Informationen zur Deutschdidaktik 26 (1), S. 56-64.

Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (2006): Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmayer.

Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede (2000): Gerechtfertigen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz: Veritas.

Easley, Shirley-Dale; Mitchell, Kay (2004): Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

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

Schwarz, Johanna (2001): „Die eigenen Stärken veröffentlichen. Portfolios als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung“. Friedrich Jahresheft XIX Qualität entwickeln: evaluieren, S. 24-27.

Winter, Felix (2003): „Person -Prozess -Produkt. Das Portfolio und der Zusammenhang der Aufgaben“. Friedrich Jahresheft 21, Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln, S. 78-81.

PRAXISORIENTIERTE LITERATUR ZUM SPRACHENPORTFOLIO IN DER GRUNDSCHULE

Becker, Carmen (2003): „Lernentwicklung dokumentieren. Das Sprachenportfolio.“ Grundschulzeitschrift 164, S. 42-44.

Christ, Herbert (2005): „Beobachtungen bei der Arbeit mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen in der Grundschule“. In: Müller-Hartmann/Schocker-v.Ditfurth (Hg.) (2005), S. 347-358.

Christ, Ingeborg (1999): „Das europäische Portfolio für Sprachen: Konzept und Funktionen“. Babylo-
nia, 7 (1), S. 10-13.

Hoffmann, Pia; Reifferscheid, Julia; Weller, Andrea (2005): „Mein Sprachenportfolio“. Primary English H. 1, S. 34-35.

Hoppe, Irene (2002): „Lernen und Lernprozesse bewusst machen -auch in der Grundschule“. Grundschulunterricht 49 (11), S. 15-18.

HINWEISE FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER

Kolb, Annika (2006): „Nachdenken muss man öfters als fernsehgucken‘ -zur Reflexion des eigenen Lernens im Rahmen von Portfolioarbeit“. In: Schlüter, Norbert (Hg.): Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004. Berlin: Cornelsen, S. 34-41.

Kolb, Annika (2006a, i.V.): „Damit man was über sich selber weiß‘-Portfolioarbeit im Sprachenunterricht der Grundschule“. Friedrich Jahresheft Schüler 2006. Lernen.

Kolb, Annika (2007) „Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Narr“

Kugler-Euerle, Gabriele (2005): „Engischlernen als Kontinuum -Didaktik des Übergangs oder Übergangsdidaktik?“ PRAXIS Fremdsprachenunterricht 3, S. 13-17.

Richter, Annette (2003): „Sich selbst beurteilen lernen -Portfolio als alternatives Bewertungsinstrument“. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 37 (6), S. 44-47.

Schärer, Rolf (2003): „Sprachenportfolio“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke, S. 387-390.

SPRACHENPORTFOLIOS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT DER WEITERFÜHRENDEN SCHULEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG

HÄCKER, THOMAS H. (2002), „Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts?“ Die Deutsche Schule 94. Jg. H 2: 204 – 215.

KUGLER-EUERLE, GABRIELE (2005a). ---. Portfolios im Englischunterricht des Übergangs. How to Continue. Handreichungen für eine Didaktik des Übergangs. Stuttgart. Heft E 41.

---. (2005b). „Engischlernen als Kontinuum - Didaktik des Übergangs oder Übergangsdidaktik?“ PRAXIS Fremdsprachenunterricht 3, S. 13-17

--- (2005c): „Schnittstelle Grundschule – Gymnasium. Inhalte und Ziele einer Didaktik des Übergangs im Fach Englisch.“ Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, Hg. How to Continue. Handreichungen für eine Didaktik des Übergangs. Stuttgart: Heft E 41:10 - 16.

--- (2005d): „Methodische Ansätze im Englischunterricht der Klasse 5.“ Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, Hg. How to Continue. Handreichungen für eine Didaktik des Übergangs. Stuttgart: Heft E 41:17 - 28.

--- (2002). „Gingerfarbene Katzen, giftgrüne Schildkröten und andere Monster: Der gymnasiale Englischunterricht in Klasse 5 - heute und morgen.“ Lehren und Lernen Heft 3: 32 – 37.

SCHWARZ, HELLMUT, Hg. (2008). Portfolioarbeit Klasse 5/6. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen. Erarbeitet von K. Klee, G. Kugler-Euerle, W. Schnaidt, M. Thürwächter.