

Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht: Lernreflexion über Sprache und Spracherwerb

1. Vorbemerkungen

Ausgehend von einer sehr knappen Darstellung einiger Positionen der Freinet-Pädagogik sollen im folgenden Beitrag pädagogische Implikationen fremdsprachigen Schreibens reflektiert und Möglichkeiten von Selbstevaluation, Schreibförderung und Reflexion über (Schreib-) Lernprozesse am Beispiel eines an Freinet orientierten Fremdsprachenunterrichts diskutiert werden. Dazu werden wir versuchen, entdeckendes Lernen, natürliche Methode und tastendes Versuchen in Bezug zum konstruktivistischen Paradigma und neueren Entwicklungen auf dem Gebiet der metakognitiven (Selbst-) Reflexion über Sprachlernprozesse anhand der Lerntagebücher darzustellen. Die Anwendung im Rahmen eines an Freinet orientierten Fremdsprachenunterrichts erfolgt an einer Teilfertigkeit, dem Schreiben.

In den letzten Jahren ist in der fachdidaktischen Literatur, den Veröffentlichungen der Sprachlehrforschung und auf Kongressen sehr viel über Bewusstmachung im Sprachlehr- und -lernprozess nachgedacht worden. Von einer kognitivistischen Position haben sich die Akzente zu einer eher konstruktivistischen Auffassung verschoben. Dabei sind die unterschiedlichen Positionen deutlich herausgearbeitet worden und stehen heute teilweise instrumentalisiert zur Verfügung, d.h., unter Begriffen wie Schülerorientierung, Autonomie und schließlich auch Freiarbeit, offener Unterricht usw. sind theoretische Konzepte des Konstruktivismus in unterrichtspraktische Vorschläge überführt worden, bzw. werden unter diesem neuen Paradigma zusammengefasst (vgl. M. WENDT 1996; W. BLEYHL 1996, 1997; R. WESKAMP 1996; BAG-Französisch 1985, 1993, 1997).

Eine rein chronologische Sicht dieser Theoriebildung gäbe aber den (falschen) Eindruck einer linearen Entwicklung, die etwa vom Behaviorismus über Kognitivismus, Mentalismus zum Konstruktivismus geführt habe. Speziell die Konzepte der Arbeitsschulbewegung, hier

besonders die pädagogischen Überlegungen von Célestin Freinets schon in den 20er Jahren können in Parallele zu den konstruktivistischen Ansätzen und Lerntheorien gesehen werden.

2. Prinzipien der Freinet-Pädagogik

Die Freinet-Pädagogik im Unterricht von Fremdsprachen ließe sich mit SCHLEMMINGER wie folgt umreißen:

“Die Freinet-Pädagogik, ganz in der Tradition der Arbeitsschulpädagogik, ist vor allem erst einmal ein produktionsorientierter Ansatz: Im Mittelpunkt des Klassenlebens steht das gemeinsam zu erstellende “Produkt”, das aus einem kollektiv gewählten Interessensgebiet und aus den Kontakten zur Um- und Außenwelt entwachsen ist. Dieser Produktionsprozess wird dann [...] auch zum Lernprozess. Er steht jedoch nicht das unmittelbare Ziel. Dies besteht vielmehr darin, das erarbeitete Produkt wieder anderen, außerhalb der Klasse, zugänglich zu machen, darüber Erfahrungen auszutauschen, sich darüber mitzuteilen.

Konkret für den Fremdsprachenunterricht heißt das: Die Klassenkorrespondenz und die Erkundungen – deren Anknüpfungspunkt die Klassen- und Schulbibliothek, ein Ausflug, ein Film, die ausländischen Briefpartner usw. sein können – bilden den Ausgangspunkt für die Produktion einer Klassenzeitung, einer Wandzeitung, einer Ausstellung, einer Diareihe, für das Verfassen der kollektiven oder Einzelbriefe, der Kurzreferate usw. Das im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht dominierende Lehrbuch erhält hier, im Rahmen der Klassenbibliothek, die Funktion einer Bezugsquelle, genau wie Zeitschriften, Zeitungen, Bücher, Comics... Dieser Vielfalt der Materialien entspricht auch die Vielfalt, ihnen zu begegnen, sie zu be- und verarbeiten, sie zu vermitteln. (G. SCHLEMMINGER 1997 a: 88 f.)

Die Freinet-Pädagogik beruht somit auf der Organisation von Lernen mit Hilfe von speziellen Arbeitsmitteln und pädagogischen Techniken, zu denen gehören:

- die Kommunikationsmittel wie der Freie Text, die Klassenkorrespondenz, die Erkundung, die Vervielfältigungstechniken (z.B. Schuldruckerei), die Klassenzeitung, Klassenbibliothek usw.;
- die Lerntechniken wie die Selbstkorrekturkarteien der individuelle und kollektive Arbeitsplan...;
- die pädagogischen Gruppentechniken: durch das gemeinsame Definieren von Ort und Zeit der Arbeiten, das gemeinsame Bestimmen der Arbeitsteilung (Gruppenarbeit, die Verantwortlichkeiten, die Arbeitsfunktionen der Beteiligten...) und der Klassenrat, wo man alles verhandelt, wird das Klassenleben und der Arbeitsprozess institutionalisiert.

Diese Arbeitsmittel, Techniken und Institutionen lassen sich auf den Fremdsprachenunterricht übertragen, wie zahlreiche Untersuchungen und Arbeiten zeigen¹. Die Freinet-Techniken im Fremdsprachenunterricht gehen, wie G. SCHLEMMINGER (1995, 1996 b) darlegt, in Frankreich auf Mitte der 50er Jahre, in Deutschland auf Anfang der 70er zurück. Die theoretischen Bezugspunkte sind die Begriffe “entdeckendes Lernen”, “natürliche Methode” und die “Methode des tastenden Lernens” wie im folgenden weiter ausgeführt wird.

3. Entdeckendes Lernen und natürliche Methode

Schon beim “Entdeckenden Lernen” in der Freinet-Fremdsprachenpädagogik überwiegt ein konstruktivistischer Ansatz à la PIAGET. Er widerspricht dem mentalistischen Ansatz, der Sprachlernen nur als eine Aktualisierung der bereits vorhandenen, angeborenen Sprachkompetenz sieht. Wenn auch der Behaviorismus als Lernkonzept sowohl vom ideologischen als auch vom praktisch-pädagogischen Standpunkt aus abgelehnt wird, finden sich auch behavioristische Elemente in der Freinet-Pädagogik. Sie beziehen sich vor allem auf die Einzelarbeit mit den Selbstkorrekturkarteien, da zumindest die älteren Fassungen häufig nach dem Prinzip des programmierten Lernens aufgebaut sind.

Die weiter unten dargestellten Unterrichtsansätze gehen einen entscheidenden Schritt weg von möglichen behavioristischen Tendenzen, indem sie das aktive, tastende Versuchen und die selbstverantwortliche und selbständige Evaluation des Lerners anstreben. Ein automatisiertes, auf effektive Zielerreichung ausgerichtetes Lernen wird selbstverständlich abgelehnt².

Die Einbeziehung der Muttersprache, die “natürliche Methode”, die Ablehnung einer besonderen Sprachlehr- und lernmethode legen nahe, der Freinet-Pädagogik einen naturalistischen Ansatz zu unterstellen, der Erst- und Zweitsprachenerwerb strukturell und prozessual auf die gleiche Stufe stellt. Diese In-Beziehung-Setzung hieße jedoch, etwas vorschnell eine Entscheidung in dieser Theoriefrage treffen zu wollen. Zumindest auf der praktischen Unterrichtsebene erkennen die Freinet-Lehrer/innen die besonderen Bedingungen des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs an und versuchen diesen durch den Aufbau bestimmter Rahmenbedingungen positiv zu fördern. Institutionelles Zweitsprachen-Lernen wird als sozial induzierter und gesteuerter Prozess verstanden. (vgl. G. SCHLEMMINGER 1997 a)

¹ Z. B. L. BRUDY et al. (1980), K. KUHS (1982), I. DIETRICH (1986), G. SCHLEMMINGER (1990), (1991), I. DIETRICH / W. HÖVEL (1995). Zur Freinet-Pädagogik sei verwiesen auf: I. DIETRICH (1982), (1995); P. CLANCHÉ / J. TESTANIÈRE (Hrsg.) (1989), P. CLANCHÉ / E. DEBARBIEUX / J. TESTANIÈRE (Hrsg.) (1994), L. BRULIARD / G. SCHLEMMINGER (1996); in diesen Veröffentlichungen befinden sich zudem umfangreiche Bibliographien; siehe auch die Bibliographie zur Freinet-Pädagogik von SCHLEMMINGER (1996 a). Eine chronologische Liste der deutschen Veröffentlichungen zur Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht befindet sich in SCHLEMMINGER (1995).

² Sehr pointiert und lesenswert wird dieses Problem von H. RUMPF in: *Fragen und Versuche*, nr. 77, Sept. 96 dargestellt.

Die tatsächliche Realisierung von Autonomie und tastendem Versuchen in der Freinetklasse lösen m.E. in weiten Teilen die lerntheoretischen Forderungen ein, die sich auf den Konstruktivismus berufen. Sie stellen den Erwerb von Lernstrategien ins Zentrum, sind *non-sequentially organized* und lassen individuelle Lernerunterschiede zu (vgl. R. WESKAMP 1996).

4. Die Methode des tastenden Versuchs und der konstruktivistische Ansatz

Ähnlich einem Wasserlauf sucht sich nach C. FREINET (1978) das Kind seinen Weg mit Hilfe des "tastenden Versuchs". Sein naturalistischer Vergleich (wie seine insgesamt naturalistische Sprache im Gesamtwerk) ist eine metaphorische Beschreibung des konstruktivistischen Paradigmas, nachdem der Mensch eine autopoietisches, selbstreferentielles System sei, dass sich durch Viabilisierung der Konstruktionen am Erfolg entwickelt.

Der Mensch ist dabei lernfähig, aber nicht belehrbar (vgl. H. SIEBERT 1996, zit. nach W. BLEYHL 1997). Das Lernen am Erfolg ist aber nicht nur ein intrapsychischer Prozess, insofern hätte C. FREINET wohl die Positionen des radikalen Konstruktivismus nicht unterschrieben, sondern für ihn ist es eine mit zwischenmenschlicher Kommunikation notwendig verbundene Entwicklung. Erst sozialisierte Praktiken ermöglichen eine reale Kommunikation, motivieren einen persönlichen Ausdruck. Ähnliche Positionen werden heute in der Konstruktivismusdebatte vertreten (D. WOLFF 1994, M. WENDT 1996, W. BLEYHL 1997, H. SIEBERT 1996).

Der ganzheitliche Ansatz von Freinet integriert Abläufe des Fragens, Erkennens und Lernens, d.h. die Ausgangsfragen der Kinder, Phasen des tastenden Versuchs, Erlebnisse des Erfolgs oder Misserfolgs, die Selbstkorrektur und -evaluation und schließlich die Reflexion. Letztere Lernvorgänge werden zusätzlich und ergänzend in das Bewusstsein der Kinder gehoben, indem Selbst- und Fremdwahrnehmung im Gespräch mit der Lehrperson und in der Interaktion mit der Gruppe korreliert werden z.B. durch Klassenzeitung, Morgenkreis, Arbeitsplan, Referate usw.

5. Schreibförderung an der Freinet-Pädagogik orientiert

Im Zuge der Diskussion um freien Ausdruck und Selbstevaluation im Fremdsprachenunterricht soll hier nun ein Konzept vorgestellt werden, in dem das Verfassen eines freien Textes oder die Erarbeitung einer Form persönlichen Ausdrucks, das selbstständige Überprüfen der Ergebnisse und die Selbstreflexion der eigenen Prozesses des Lerners integriert sind.

Damit freies Schreiben und freier Ausdruck nicht ephemere, den Schwankungen der unterrichtlichen Arbeitsbelastung unterworfenen Aktivitäten unter vielen anderen werden,

scheint es sinnvoll, bestimmte, schon weiter oben benannte Fixpunkte zu benennen und in den Unterricht zu integrieren. Für den Freien Text handelt es sich dabei besonders um die Techniken zur Veröffentlichung und Rezeption der Schreibprodukte sowie die Arbeitsmittel zur Schreibförderung, Selbstevaluation und Reflexion.

Erst durch die Verzahnung dieser Elemente werden die Schüler/innen zunehmend bereit sein, sinn- und mitteilungsbezogene Texte in der Fremdsprache zu schreiben, können soziales Lernen und affektive Lernziele erreicht werden und sich ein Lern- und Kompetenzzuwachs einstellen.

Um Schüler/innen zu motivieren, sich schriftlich oder mündlich in der Fremdsprache auszudrücken, reicht es jedoch nicht aus, den institutionellen Rahmen hierfür zu schaffen, sondern es müssen vielmehr kreative Schreibaufgaben und Ausdrucksmöglichkeiten als Stimuli und Motivation angeboten werden, die Mut zum Sprechen und Schreiben machen, die ein zunehmend autonomes und auf persönliche Mitteilungen zielendes Ausdrucksverhalten der Schüler/innen entfalten helfen und auf einem bestimmten Stand lernersprachlichen Wissens und individuellen Erfahrungen und Einstellungen aufbauen (C. MINUTH 1997, vgl. auch BAG-Französisch³ 1997).

Vor Beginn des eigentlichen Schreibprozesses, aber auch immer wieder begleitend können Grundlagen des Schreibens und der Organisation von Wissen und vorbereitende Lern- und Arbeitstechniken im Unterricht präsentiert, besprochen und eingeübt werden. Im folgenden sollen die vielfältigen Möglichkeiten der Förderung des freien Ausdrucks nur schlagwortartig benannt werden. Details finden sich in C. MINUTH (1996):

1. Schreibziele formulieren und adressatenbezogenheit des Textes klären.
2. Das Planungsverhalten der Schüler/innen durch Handlungsgerüste oder Vorgabe narrativer Grundstrukturen fördern.
3. Das Bemühen der Schüler/innen um Textkohärenz bei Erlebnisschilderungen fördern.
4. Das Textsortenwissen der /innen reaktivieren und zur Textsortenvielfalt anregen.
5. Selbststeuerung durch Schreibmaximen anregen.
6. Individuelles Vorgehen fördern (Binnendifferenzierung).
7. Problemlösungsstrategien entfalten helfen: Arbeit mit Wörterbuch L1 / L2 und weitere Hilfsmittelbenutzung trainieren.

³ Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen. Seit 25 Jahren gibt es in Deutschland die "BAG-Französisch". Sie ist das einzige länderübergreifende Gremium, das insbesondere Französischlehrern und -lehrerinnen an Gesamtschulen die Möglichkeit eröffnet, regelmäßig Erfahrungen auszutauschen, Grundfragen des Französischunterrichts zu erörtern und Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. In jährlich stattfindenden Tagungen treffen sich Kollegen und Kolleginnen aus den verschiedenen Bundesländern, um den aktuellen Stand des Faches in den Gesamtschulen zu dokumentieren, über die Situation des Französischen insgesamt zu diskutieren und die neuere fremdsprachenpädagogische Diskussion zu verfolgen. Besonderes Gewicht wird hierbei auf die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, Erfahrungsberichten und fremdsprachenpolitischen Stellungnahmen gelegt. Nach den beiden Veröffentlichungen *Schülerorientierung im Französischunterricht* von 1985 und *Imaginations* von 1992 liegt nun Ende 1997 die dritte Publikation zu schülerorientiertem Französischunterricht vor: *Mut zum Sprechen, Mut zum Lesen, Mut zum Schreiben*.

8. Das morpho-syntaktische deklarative Wissen aktivieren: Überarbeitungsverhalten fördern, auch lautes Denken einsetzen; Fehlerstatistik und L2-Problemstatistik führen; Schreibkarteien verwenden.
9. Mit Textoperatoren arbeiten / Texte umschreiben: Intertexte und Textserien bearbeiten; bereits früher geschriebene Texte neu bearbeiten.
10. Die Interdependenz zwischen Schreiben und Lesen bewusst machen und fördern.
11. Lerntagebücher führen helfen.

Die Kategorien stellen keine chronologische Abfolge dar, die im Unterricht abzuarbeiten wäre, vielmehr ergänzen sie sich gegenseitig und bilden gemeinsam einen fortwährenden Prozess der unterrichtlichen Schreibförderung in der Fremdsprache. Im folgenden werden wir lediglich näher auf die gerade entwickelten Arbeitsmittel der Schreib- und Überarbeitungskartei etwas näher eingehen.

5. Schreibkartei / Überarbeitungskartei

Das folgende Arbeitsmittel stellt die Selbstevaluation in den Mittelpunkt des Interesses, indem zwei Typen von Hilfsmitteln zur Textoptimierung, die Schreibkartei und die Überarbeitungskartei, vorgestellt werden, mit deren Hilfe der Lerner seine eigenen Texte sowohl in der Vorbereitungsphase strukturieren, als auch in der besonders wichtigen Überarbeitungssphase retrospektiv verbessern kann.

Die Schreib- und die Überarbeitungskartei lehnen sich an die von Célestin FREINET für die französische Grundschulpädagogik entwickelten Materialien zur Selbstkorrektur an. Diese Materialien werden in Frankreich im muttersprachlichen Rechtschreibunterricht von Freinet-Pädagogen eingesetzt. Sie ermöglichen den Lernern ihre eigenen Texte selbst zu berichtigen und zu optimieren. Dabei werden folgende Ziele verfolgt:

- Die Schüler und Schülerinnen lernen sich die Zeit zu nehmen, ihre Texte aufmerksam durchzusehen.
- Ihre Aufmerksamkeit wird auf bestimmte, klar umrissene und häufige Fehler gelenkt. Sie lernen diese zu finden zu berichtigen und künftig zu vermeiden.
- Sie lernen mit ihrer Zeit effektiv umzugehen.
- Die Schüler und Schülerinnen lernen textsortenspezifische Elemente zu erkennen und zu verwenden. Das Kennen und Produzieren verschiedener Textsorten ist für den Sprachlernprozess wichtig und auch unter fächerübergreifendem Aspekt bedeutsam.
- Grammatik und Redemittel werden textsortenimmanent geübt.
- Die Schreib- und die Überarbeitungskartei sind in ihrem Aufbau binnendifferenzierend angelegt. Alle Lerner können sie ihrem eigenen Lernstand entsprechend individuell benutzen;
- längerfristig wirken die Schreib- und die Überarbeitungskartei einer "Erledigungsmentalität" zugunsten einer "Verbesserungsmentalität" entgegen.

Die vorliegenden Materialien können u.a. folgendermaßen eingesetzt werden:

- Die Karteikarten verbleiben im Klassenraum und werden von den Schülern nach Bedarf entnommen. Für ein derartiges arbeitsteiliges Verfahren kann Unterrichtszeit innerhalb einer Stunde (Binnendifferenzierung) zur Verfügung gestellt werden. Genausogut können sie in reinen Übungsstunden oder Übungsphasen eingesetzt werden.
- Jede einzelne Lerner behält die Karteikarten in seinem Ordner unter der Rubrik Arbeitsmittel,
- Schüler und Schülerinnen sollen bei der Benutzung der Überarbeitungskartei nur auf einen Schwerpunkt achten. Im Vorfeld des Schreibens, also beim Gebrauch der Schreibkartei sollten dagegen möglichst alle Punkte zur Planung, Ideensammlung und Strukturierung des Textes beachtet werden.
- Die Lerner sollen auf den Bögen die benötigte Zeit eintragen um beispielsweise festzustellen, dass 5 Minuten konzentrierten Arbeitens ausreichen um 10 Fehler zu korrigieren.
- Sie markieren selbstentdeckte Fehler mit einer anderen Farbe (grün).

Ein Beispiel für ein Überarbeitungskarteiblatt:⁴

Eine Geschichte in der Vergangenheit erzählen

- Überprüfe deinen Text entsprechend der Hinweise !
- Verbessere ihn mit einem grünen Stift !
- Kontrolliere die Satzzeichen "... " ? !

Du hast eine Geschichte in der Vergangenheit erzählt.

1. Lies sie noch einmal aufmerksam durch und stelle dir bei jedem Satz die Frage:

a) Was war da schon, wie war das, war das schon immer so?
Dann benutze das *Imparfait*.

b) Was geschah dann? Plötzlich? Neu? Unverhofft?
Dann benutze das *Passé composé*.

Beispiel:
*Je jouais au tennis / quand / il a commencé à pleuvoir.
et j'étais en train de gagner / et /*

2. Als zweiter Schritt überprüfe alle Verben auf die Form hin:

a) *Imparfait*
STAMM + Endung
nous fais / ons + ais, ais, ait, ions, iez, aient

b) *Passé composé*
HILFSVERB + Partizip
j'ai fait
elle est descendue
ils se sont amusés

Schreibe unter Deinen Text:
*Ich habe die Überarbeitungskarteiblätter Nr. ... verwendet und ... Fehler verbessert.
Für die Berichtigung habe ich ... Minuten gebraucht.*

⁴ Vgl. BAG-Französisch (1997). Konkrete Vorschläge werden von der BAG-Französisch im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik 1998 veröffentlicht. Für eine kommentierte Bibliographie der (Schreib-)Karteien, siehe auch G. SCHLEMMINGER (1997 b).

Die Schreibkartei und Überarbeitungskartei beziehen sich Reflexion über Sprache und versuchen die Textproduktion zu optimieren. Sie beziehen sich jedoch weniger die Lernstrategien und deren Verbesserung. Hier sind für die Freinet-Pädagogik die persönlichen Arbeitspläne zu nennen. Diese beziehen sich jedoch hauptsächlich auf den arbeitsorganisatorischen Aspekt. Einen Schritt weiter gehen die Lerntagebücher, die explizit metakognitive Reflexion über Lernen fördern.

6. Lerntagebücher, *journaux de bord*, Portfolios

Bislang sind Lerntagebücher vorwiegend in der Arbeit mit Erwachsenen (Student/innen, Berufspraktikant/innen) eingesetzt worden. Die französischen Student/innen beispielsweise, die einen Magister in Französisch als Fremdsprache anstreben, haben sechs Monate lang eine völlig fremde Sprache (Russisch, Türkisch, Arabisch usw.) zu lernen und sind gehalten, über ihre Lernerfahrungen ein Lerntagebuch zu führen. (vgl. Bericht von M.J. BERCHOUD 1997). Die Lerntagebücher werden einmal pro Woche nach dem jeweiligen Sprachunterricht geführt. Die Student/innen notieren, *was* sie während des Sprachunterrichts *wie* gemacht haben und wie sie die jeweilige Aktivität erlebt haben: Inhalt der Unterrichtsstunde, Art der Darbietung und der vorgeschlagenen sprachlichen Aktivitäten, Gruppenbeziehungen und Verhältnis zur Lehrkraft und schließlich mögliche Blockaden.

An der Universität Paris-Nanterre hat sich eine Arbeitsgruppe um R. PORQUIER gebildet, die systematisch die Arbeit mit Lerntagebüchern / *journal de bord* erforscht.⁵ Interessant ist hier u.a. der Ansatz von A. TRÉVISE, die sich mit den metasprachlichen Handlungen der Lerner beschäftigt. Dabei stellt sie der traditionellen Meinung, inneres Sprechen stehe als solitäre Handlung der Interaktion innerhalb der Gruppe dem kollektiven Sprachhandeln gegenüber, eine neue Sichtweise entgegen. A. TRÉVISE nennt das innere, häufig metasprachliche Sprechen eine Kommunikation mit sich selbst, die beim Lernen / Anwenden einer Fremdsprache besonders wichtig und ausgeprägt ist. Spuren dieses inneren Sprechens können sich in den Lerntagebüchern wiederfinden:

“Man stellt häufig Interaktion und Kommunikation innerhalb einer Gemeinschaft auf der einen und reflexive, nur den Einzelnen betreffendes Handeln auf der anderen Seite gegenüber. Nun nimmt aber das, was man inneres oder nach innen gewandtes Sprechen nennt, selbst wenn es sich um eine innere Metasprache handelt, häufig die vielfältigen Formen einer mehr oder weniger elliptischen Kommunikation mit sich selbst an [...]“ (Übers. d. Verf.) (A. TRÉVISE 1994: 21)

Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Neuansätze aus Amerika mit der sog. “Portfolio-Arbeit”, mit denen uns G. BRÄUER im vorliegenden Band bekannt macht. Für die genaue Beschreibung sei auf diesen Artikel verwiesen; seine Einschätzung,

⁵ Erste Ergebnisse und eine sehr interessante Bibliographie sind angeführt in: PORQUIER, Rémy (Hrsg.) (1994).

wonach das Portfolio “schon heute als eines der Schlüsselemente für interdisziplinäres und intersprachliches Lernen der nahen Zukunft” zu gelten habe, ist interessant, wenn man das Arbeitsmittel unter seiner Zielstellung als reflexives, metakognitives Arbeitsmittel versteht, es ist aber noch notwendig, die Unterschiede der Ansätze herauszuarbeiten.

Das Portfolio entwickelt sich in den USA und auch in der Schweiz zu einem eigenständigen, den Lernprozess dauerhaft begleitenden Analyse- und Evaluationsinstrument. Dabei scheinen die schweizerischen Vorschläge (ARBEITSGRUPPE 1997), schon allein wegen ihres großen Umfangs und des vorgefertigten Dossier-Charakters, die am weitesten institutionalisierte Form zu sein. In einer Fülle von präzise ausgearbeiteten Diagnosebögen werden die Lerner zu einzelnen Lernschritten und nach verschiedenen Niveaustufen (*Breakthrough / Waystage / Threshold Vantage; Effectiveness / Mastery*) differenziert, aufgefordert sich selbst einzuschätzen und sich neue Ziele zu stecken. Die Lehrperson trägt auf demselben Bogen in einer eigenen Spalte die eigenen Stellungnahmen ein.

Das amerikanische Portfolio ist dem französischen *journal de bord* in seiner angeleiteten Form ähnlich; das Lerntagebuch bzw. das *livre de vie* aus der Freinet-Bewegung scheint die freieste Form zu sein.

Gemeinsam ist zunächst aber allen Formen das Ziel, der Lerner möge in einem autoevaluativen, retrospektiven Prozess den eigenen Lernvorgang reflektieren und die Ergebnisse dieser Reflexion dokumentieren. Dokumente sind dabei sämtliche Produktionen des Lerners. Im weiteren werden wir uns genauer auf die Betrachtung von Lerntagebüchern eingehen.

Die Lerntagebücher werden parallel, d.h. nur geringfügig zeitversetzt zum Lerngeschehen geführt und stellen individuelle Protokolle eigener Lernvorgänge dar. Sie sind selbstgesteuerte (in Frankreich allerdings obligatorische) schriftliche, d.h. verlangsamte, Introspektion und enthalten deskriptive, analytische und kritische Elemente. Erste Erfahrungen konnten in einem Hauptseminar der Freien Universität Berlin gesammelt werden, zu dem die Student/innen fakultativ ein begleitendes Lerntagebuch schreiben konnten. Die studentischen Texte enthalten z.T. sehr genaue Reflexionen über das eigene Lerngeschehen und ihre Motivation. Besonders interessant sind hier Beschreibungen von Prozessen, bei denen sich Veränderungen *vorher/nachher* in der Motivation zu bestimmten Themen zeigen.

Hier einige unkommentierte Zitate aus Lerntagebüchern⁶, die ausschnitthaft die oben angesprochenen Reflexionsprozesse zeigen:

⁶ Die Beispiele stammen aus einem Hauptseminar zur Landeskundendidaktik an der Freien Universität Berlin und einem von H. HAGSTEDT organisierten Seminar zur Freinet-Pädagogik an der Universität Kassel.

“Ist so ein Lerntagebuch nicht sehr hilfreich, kann es einem nicht vieles bewusst machen? Aber was geht das andere an? Ich habe einige Studentinnen gesehen, die naserümpfend den Kopf über das Tagebuch schüttelten. Zu viel Selbsterkenntnis könnte ja vielleicht auch gefährlich sein...” (Nicole, 20.10.95)

“Stefan und ich machen an zwei Nachmittagen in der Woche einen Hausarbeitszirkel... Nachdem die Schüler mal gerade drei Wörter auf Französisch sagen konnten, wurde schon mit Übersetzungen gearbeitet. Hausarbeiten bestanden dann ebenfalls in einer Übersetzung, so z.B.: Wo ist der Tisch? Er ist vor den Stühlen. Da die Artikel nach ein paar Französischstunden noch nicht so gut sitzen, tappen die Schüler auch gleich in die Falle hinein: Er muss eben mit “elle” übersetzt werden, denn es ist ja “la table”[...] (Diana 27.10.95)

“Bei der Bildung von Gruppen zur Bearbeitung unterschiedlicher Themen entstand große Aufregung darüber, wer mit wem welches Thema und warum dieses und kein anderes Thema bearbeiten wollte. Und überhaupt diese Art der Gruppeneinteilung!” (Anja, 8.12.1995)

“Ich denke gerade in diesen Ateliers kommt dem freien Ausdruck eine sehr starke Bedeutung zu. Jeder einzelne kann kreativ sein und das in seinen Texten und Bildern ausdrücken, was ihm gerade wichtig erscheint. Es gibt keine Vorgaben, die von jedem so gut wie möglich eingehalten werden müssen”. (Anett, Sommersemester 1995)

Zur Arbeit mit Lerntagebüchern stellt M.J. BERCHOUD (1997) folgende Fragen, die es sich lohnt einmal individuell zu beantworten:

“Und wenn das Führen eines Lerntagebuches den Studenten dazu brächte, auf sich selbst zu hören? aktiv zu sein, Energie daraus zu ziehen, Effizienz daraus zu ziehen, das Subjekt seines Lernprozesses zu werden.” (Übers. d. Verf.)

Abgesehen von den amerikanischen Ansätzen, beziehen sich alle aus der europäischen Literatur bekannten Erfahrungen auf den Einsatz von Lerntagebüchern in der Arbeit mit Student/innen und fortgeschrittenen Lernern. Ihr Einsatz im schulischen Fremdsprachenunterricht und eine Auswertung der sichtbar werdenden Prozesse steht noch aus, ist aber lohnend und muss dringend geleistet werden. Die von C. MINUTH (1993) untersuchten freien Texte oder die Textsammlungen aus französischen Grundschulklassen (P. CLANCHÉ 1988) sind zu Teilen auch Reflexionen über Lernen und Schule, allerdings nicht spezifiziert und explizit. Sie können deshalb nur ganz vorsichtig als Dokumente für den Sprachlernprozess angesehen werden. Weitere Quellen derartiger Selbstreflexion über den individuellen Sprachlernprozess stellen die Lernermonographien (z. B. G. SCHLEMMINGER 1989). Schließlich stellen auch die Praktikumsberichte der Student/innen im Schulpraktikum mögliche Formen von Lerntagebüchern dar.

7. Anwendungsmöglichkeiten des Lerntagebuchs im Fremdsprachenunterricht

Abschließend sollen einige konkrete Vorschläge zur unterrichtlichen Realisierung der Lerntagebucharbeit zur Diskussion gestellt werden. Antworten auf die vielfältigen Fragen sind bei der noch unzureichenden empirischen Basis m.E. noch nicht möglich.

Folgende grundsätzliche Strategien der Arbeit mit Lerntagebüchern sind denkbar:

- selbständiges, weitgehend ungesteuertes Vorgehen der Lerner,
- formal gelenktes Vorgehen / Vorgaben durch die Lehrperson.

Bei der Form des Lerntagebuchs mit selbständigem und ungesteuertem Vorgehen erfolgt lediglich eine allgemeine Aufforderung oder Anregung durch die Lehrperson, verbunden mit einer Erklärung, welchen Zielen die Lerntagebücher dienen sollen. Diese freie Form ist eine Sammlung von Selbsteinschätzungen, die aber in regelmäßigen Abständen in ein spezielles Heft eingetragen werden sollen und auch mit der Lehrperson, möglicherweise auch mit der Gruppe, besprochen werden kann. Offene Fragen in diesem Zusammenhang sind:

- Sollen alle Schüler/innen ihr eigenes Lerntagebuch schreiben?
- Soll ein gemeinsames Lerntagebuch geschrieben werden und in der Klasse zirkulieren?
- Wie kann die gegenseitige Rezeption der Inhalte gewährleistet und damit die Kommunikation über individuelle Lernvorgänge sichergestellt werden?

Bezüglich der formal gelenkten Form des Lerntagebuchs macht M.J. BERCHOUD (1997) die folgenden Vorschläge:

1. Was habe ich gelernt?

- Inhalte und Wissen. Lexik (dieses Wortfeld, jene Wortfamilie...).
- Grammatik (Strukturen, Konjugationen...).
- Phonetik (Hören, Aussprache diesen oder jenen Lautes...).
- Sprechakte (z.B. sich vorstellen, eine Information erfragen...).
- Kultur (Geschichte des Landes, Bräuche...).
- Und der Rest... (Wissen über sich selbst...).

2. Wie ist es abgelaufen? / meine Reaktionen

- Gefühlsebene: was ich fühle (einfach, schwierig, motivierend, anstrengend für mich...).
- Intellektuelle Ebene: was ich denke (nützlich, komplex, ähnlich, unterschiedlich im Vergleich zu anderen Sprachen...)

Der bisherige Stand der Diskussion über formal gelenkte Lerntagebuch-Arbeit kann zu folgenden konkreten Handlungsanweisungen für Lehrende und Lernende zusammengefasst werden. Dabei erfolgt die Anleitung durch Arbeitsvorschläge, die auf einem Blatt für alle Lerner stehen und das auf die Umschlagseite eines entsprechenden Hefters o.ä. geklebt wird und folgende Angaben enthalten kann:

- über die äußere Form: Numerierung / Datierung / Annotierung / Stichwortsammlung / Integration von Lese- und Schreibkartei / Gestaltung der Seiten des Heftes
- über das Vorgehen und die Inhalte: Text- und Aufgabensorten / verschiedene Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche / Integration von Mündlichkeit / Leselisten / Materialsammlung aller Art

- über die Selbstreflexion: Was habe ich gelernt? / Wie ist der Lernprozess abgelaufen? / freie, tagebuchartige Reflexion
- über die Bewertung: Wochenpläne / Einschätzungen durch Lehrende / Einschätzungen durch Mitschüler / vorher festgelegte Bewertungsmaßstäbe.

8. Schlussbemerkung

Wir haben versucht aufzuzeigen, wie sich pädagogische Konzepte von reflektiertem Lernen über Sprache am Beispiel der Schreib- und Überarbeitungskartei ergänzen mit den Techniken des Lerntagebuchs, wie sie in der didaktischen Diskussion der jüngsten Zeit entwickelt worden sind. Auch wenn von ganz unterschiedlichen Ausgangspositionen ausgegangen wird, – auf der einen Seite ein “vom Kind aus” orientierter, überwiegend hermeneutischer Pädagogikansatz, auf der anderen Seite die lerner- und handlungsorientierten Konzepte des Konstruktivismus –, so lassen sich doch interessante Berührungspunkte feststellen, die es gilt produktiv weiterzuentwickeln. So wurde bisher hauptsächlich die metakognitive Selbstreflexion des lernenden Individuums ins Blickfeld gerückt. Doch die Gruppe in ihrer Funktion als entscheidender Lern- und Sozialisationfaktor blieb bislang weitgehend unberücksichtigt, sieht man einmal von Arbeiten wie G. SCHLEMMINGER (1992) ab. Hier liegen Möglichkeiten der Aufarbeitung und Weiterentwicklung gemeinsamer Positionen.

Literaturangaben

- ARBEITSGRUPPE "Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse" (1997), *Language Portfolio – Portfolio Langues – Sprachenportfolio – Portfolio linguistico [Entwurf]*, Bern, Erziehungsministerium.
- BERCHOUD, Marie Jo (1997), "Ce qu'apprend le journal d'apprentissage. Du bon usage du métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère", in: *Français dans le Monde*, 286, janvier 1997, (49-50)
- BLEYHL, Werner (1996), "Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4/1996.
- BLEYHL, Werner (1997), "Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht – Was soll's?" in: *Fremdsprachen und Hochschule*, 1/97.
- BRUDY, L. et al. (1980), "Freinet-Pädagogik in einem MSBE - Kurs", in: *Spracherverband DfaA Info*, n° 18.
- BRULIARD, Luc / SCHLEMMINGER, Gerald (1996), *Les mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingts*, Paris: L'Harmattan.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen (Hrsg.) (1985), *Schülerorientierung im Französischunterricht*, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Kassel.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen (Hrsg.) (1992), *Imagination*, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung. Kassel.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Französisch an Gesamtschulen (Hrsg.) (1998), *Mut zum Sprechen, Mut zum Schreiben, Mut zum Lesen*, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Kassel.
- CLANCHÉ, Pierre (1989), "Méthode naturelle et méthode didactique: peut-on parler de transposition didactique dans la production des textes?" in: CLANCHÉ, Pierre / TESTANIÈRE, Jacques (Hrsg.) (1989): *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Education) les 26-27-28 mars 1987*, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, (157-168).

- CLANCHÉ, Pierre / TESTANIÈRE, Jacques (Hrsg.) (1989), *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Éducation) les 26-27-28 mars 1987*, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- CLANCHÉ, Pierre / DEBARBIEUX, Eric / TESTANIÈRE, Jacques (Hrsg.) (1994): *La Pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- DIETRICH, Ingrid (1986), "Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht", in: *Fragen u.nd Versuche*, 1986, N° 35/36 (39-43).
- DIETRICH, Ingrid (1982), *Politische Ziele der Freinet-Bewegung*, Weinheim: Beltz.
- DIETRICH, Ingrid (1995), *Handbuch der Freinet-Pädagogik*, Weinheim: Beltz.
- DIETRICH, Ingrid / HÖVEL, Walter (1995), "Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht", in: DIETRICH, I. (1995), (218-240).
- Français dans le monde*, Les Recherches et applications (1992), Les auto-apprentissages, Paris: Hachette.
- FREINET, Célestin (1994), *Oeuvres pédagogiques*. [2 Bde.], Paris: Editions du Seuil.
- HAGSTEDT, Herbert (Hrsg.) (1997), *Freinet-Pädagogik Heute. Beiträge zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel*, Weinheim: Beltz/Deutscher Studienverlag.
- KUHS, K. (1982), "Ausländische Schüler schreiben Texte", in: *Deutsch lernen* Nr. 2 (3-38).
- MINUTH, Christian (1996), *Freie Texte im Französischunterricht*, Berlin: Cornelsen-Verlag.
- MINUTH, Christian (1997), "Deine Muttersprache – Meine Fremdsprache. Ein Modell des Fremdverstehens", in: MEISSNER, F.-J. (Hrsg.) (1997), *Festschrift für L. Schiffler*, Tübingen: Gunter Narr, (201-210).
- PORQUIER, Rémy (Hrsg.) (1994), *Les journaux de bord d'apprenants de langues. Objets de recherche et de questionnements théoriques. Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994*, Université Paris-X, Nanterre.
- SIEBERT, Horst (1996), "Ein konstruktivistisches 'Reframing' der Pädagogik? Vortrag: Heidelberg, 8.3.1996; zit. nach BLEYHL, W. (1997), "Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht - Was soll's?", in: *Fremdsprachen und Hochschule*, Heft 1, 1997, (407-429).
- SCHLEMMINGER, Gerald (1985), "Der freie Text. Konzeption eines lehrbuchunabhängigen Fremdsprachenunterrichts", in: MÜLLER, Bernd-Dietrich (Hrsg.) (1985), *Textarbeit-Sachtexte*, München: iudicium, (205-247).
- SCHLEMMINGER, Gerald (1989), "Nadines erster eigener Text entsteht. Eine Monographie aus einem Fremdsprachenunterricht, in dem die Schüler mit Freinettechniken und nach Elementen der institutionellen Pädagogik arbeiten", in: *Fragen und Versuche*, 50, Nov. 1989, (33-41).
- SCHLEMMINGER, Gerald (1990), "Freinet-Pädagogik und institutionelle Pädagogik im Fremdsprachenunterricht", in: *Päd Extra/Demokratische Erziehung*, März 1990, (29-33).
- SCHLEMMINGER, Gerald (1991), "Unterrichtsprojekt à la Freinet", in: *Fremdsprache Deutsch*, April 1991, 4, (41-44).
- SCHLEMMINGER, Gerald (1992): "Radio-cours ou de l'ambivalence", in: GROUPE DE PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE DE LA GIRONDE (Hrsg.) (1992) : *Monnaies d'échanges. Pratiques de la classe coopérative institutionnelle*, Bordeaux, Imprimerie spéciale, (47-53).
- SCHLEMMINGER, Gerald (1995), "Freinet-Techniken im Fremdsprachenunterricht – Forschungsbericht über 40 Jahre Unterrichtspraxis", in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 1995, Nr. 3, (158-163).
- SCHLEMMINGER, Gerald (1996a), *Bibliographie Freinet*, Nantes: Editions I.C.E.M.
- SCHLEMMINGER, Gerald (1996b), *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes. Approche historique, systématique et théorique*, Bern: Peter Lang.
- SCHLEMMINGER, Gerald (1997a), "Freinet-Pädagogik – (auch) ein Ansatz für den Fremdsprachenunterricht?", in: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 26, 1996, (87-105).
- SCHLEMMINGER, Gerald (1997b), "Fichiers pour la classe de langue: Bibliographie commentée", in: *Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues*, sept. 1997, n° 12, (69-78).
- TRÉVISE, Anne (1994), "Activités métalangagières et acquisition / apprentissage des langues (Quelques réflexions à l'issue de la journée sur les journaux de bord)", in: PORQUIER, Rémy (Hrsg.) (1994): *Les journaux de bord d'apprenants de langues. Objets de recherche et de questionnements théoriques*. Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994. Université Paris-X Nanterre, (21-32).

- WENDT, Michael (1996), *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- WESKAMP, Ralf (1996), "Selbstevaluation ein zentraler Aspekt schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts", in: *Fremdsprachenunterricht*, 40/49, 1996, (406-411).
- Wolff, Dieter (1994), "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?" in: *Die Neueren Sprachen*, 5/93.