



© Bücherstapel: fotolia/Stephan Koscheck; Mappenstapel: iStockphoto/Henrik5000; Frau: fotolia/Muri Arcurs

Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – *Yes, we can!*

Von Sandra Ballweg und Gerd Bräuer

Was ist der Unterschied zwischen einem Portfolio und einer Sammelmappe? Wie soll eine Mappe den Unterricht verändern? Was steckt hinter der Portfolioidee?

Derzeit erscheinen viele verschiedene Formen von Portfolios auf der Bildfläche: Das Europäische Sprachenportfolio, Lese-Schreibportfolios, Entwicklungsportfolios, Bewerbungsportfolios, Portfolios in der Lehrerbildung, Prozessportfolios, Vorzeigeportfolios und viele mehr. Portfolios haben also viele verschiedene Gesichter und laden deshalb dazu ein, Lernprozesse und -ergebnisse zu dokumentieren, zu reflektieren, damit zu experimentieren und neue Gestaltungsmöglichkeiten für unterschiedliche Zielgruppen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen auszuprobieren.

Portfolios sind, wörtlich genommen, „tragbare Blätter“ (aus it. portare = tragen und foglio = Blatt). Es handelt sich demnach um eine Zusammenstellung von einzelnen Materialien. Für den Unterrichtskontext ist diese Erklärung jedoch nicht ausreichend. Es stellt sich die Frage, nach

welchen Kriterien und vor allem mit welcher Zielsetzung die Lernenden Materialien zusammenstellen sollen. Außerdem muss geklärt werden, wie Lehrpersonen die Lernenden bei dieser Arbeit anleiten und begleiten können. Daran schließt sich wiederum die Frage an, wie

die gesammelten Materialien, die die Fortschritte, Lernwege und Erfolge der Lernenden aufzeigen, bewertet werden können. An diesen Überlegungen werden zwei Dinge deutlich:

- Portfolioarbeit ist als offenes Konzept zu verstehen, das – je nach Gegebenheiten, Rahmenbedingungen, Zielgruppe und Bedürfnissen – neu ausgestaltet werden kann.
- Sie ist nicht auf die Arbeit mit einer Mappe beschränkt, sondern zieht Fragen der Begleitung, Ausgestaltung und Bewertung der Ergebnisse nach sich. Durch Portfolioarbeit können sich neue Möglichkeiten nicht nur für den Unterricht, sondern auch für die Schulentwicklung eröffnen. Für beide Wirkungsbereiche bedarf es jedoch einer guten Planung.

Unter einem Portfolio verstehen wir mit Paulson, Paulson und Meyer (1991, 60) eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. 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 (Übers. Häcker 2006, 36).

Inhalte und Zielsetzungen von Portfolios

Portfolioarbeit bedeutet dementsprechend ein Bündel von Annahmen, Arbeitstechniken und didaktischen Entscheidungen, die aus einem veränderten Verständnis von Lernen und Unterricht heraus entstanden sind. Die Lernenden nehmen eine aktive Rolle im Unterricht ein, indem sie eigene Entscheidungen treffen, individuelle Schwerpunkte setzen und Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Der Lernprozess wird abgebildet, reflektiert und gegebenenfalls optimiert. So wird die Grundlage für erfolgreiches Weiterlernen in der Zukunft geschaffen. Der Prozess wird also gegenüber dem Produkt aufgewertet. Dabei steht im Sinne der Kompetenzorientierung besonders das anwendungsorientierte Können der Lernenden im Vordergrund, das im Portfolio präsentiert wird, weniger die Defizite und Fehler (vgl. Häcker 2007, 100).

Die Sammlung von Arbeitsproben, wie die Übersetzung „tragbare Blätter“ suggeriert, ist lediglich der erste Schritt auf dem Weg zum Portfolio. Dazu kommen die zielgerichtete Auswahl solcher Materialien, die die Entwicklungen und Leistungen besonders eindrücklich zeigen, und die Reflexion der eigenen Leistung (vgl. Paulson/Paulson/Meyer 1991, 60; vgl. Abb. 1).

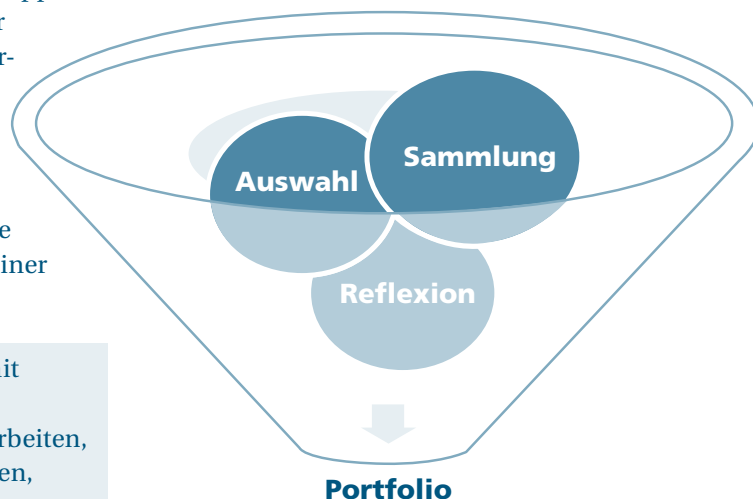


Abb. 1: Merkmale der Portfolioarbeit

Im Schulalltag können Unterrichtsmaterialien zunächst frei und ohne besonderen Fokus gesammelt werden, z.B. eigene Textproduktionen aus dem Unterricht oder aus den Hausaufgaben, Grammatikübungen, Ergebnisse von Recherchen und Projektarbeit. Begleitend oder zum Abschluss einer festgelegten Lerneinheit werden die Materialien unter einem vorher vereinbarten thematischen Schwerpunkt erneut gesichtet, um einige davon für das Portfolio auszuwählen und dort deren Auswahl schriftlich zu begründen.

Typen von Portfolios

Neben dieser allgemeinen Form der Portfolioarbeit ist es aber auch möglich, von Beginn an den Schwerpunkt auf einen bestimmten Bereich der Unterrichtsarbeit zu legen, beispielsweise auf eine Fertigkeit oder auf bestimmte Inhalte. In diesem Heft stellen **Sylwia Adamczak-Krysztofowicz** und **Antje Stork** die Erstellung von Audiportfolios mit dem Schwerpunkt der Hör- und der Sprechfertigkeit vor. **Sabine Jentges** beschreibt in ihrem Beitrag die Arbeit mit Literaturportfolios.

Bevor die Inhalte festgelegt werden können, muss entschieden werden, welchem Zweck das Portfolio dienen soll. Soll darin die Entwicklung



der Lernenden im Mittelpunkt stehen? In einem solchen → Prozessportfolio, das auch → Entwicklungsportfolio oder Lernportfolio genannt wird, sind neben besonders gelungenen Arbeitsproben auch erste Entwürfe, vielleicht sogar misslungene, ein wichtiger Bestandteil. Mit deren Hilfe zeigen die Portfoliobesitzerinnen und -besitzer u.a., was sie seither anders machen oder besser machen wollen und wie sie sich verbessert haben bzw. sich verbessern werden.

Wenn ein → Präsentationsportfolio erstellt wird, das nach außen, vielleicht bei einer Präsentation auf einem Elternabend oder bei einer Bewerbung, die besten Leistungen darstellen soll, dann werden diese ersten Entwürfe aus dem Portfolio herausgenommen und die Darstellung konzentriert sich auf die gelungenen Ergebnisse der Arbeit. Daher wird dieser Portfoliotyp auch als → Showcase-Portfolio bezeichnet.

Die verschiedenen Bezeichnungen für Portfolios beziehen sich also meist auf ihren Inhalt oder Zweck (Schreibportfolio, Bewerbungsportfolio, Sprachenportfolio etc.), gelegentlich aber auch auf ihr Format (ePortfolio bzw. digitales Portfolio) oder institutionelle Rahmenbedingungen (Schuljahresportfolio). Durch diese vielfältigen Unterscheidungsmöglichkeiten gibt es unzählige verschiedene Formen von Portfolios und ebenso viele Möglichkeiten, sie im Unterricht einzusetzen. Für die Planung ist es jedoch wichtig, sich über die Zielsetzung klar zu werden, diese didaktisch mit einem adäquaten Aufgabenarrangement umzusetzen (vgl. Bräuer/Schindler 2011, 38–55) und das Anliegen mit allen Beteiligten zu besprechen.

Dasselbe gilt auch für die Bewertung von Portfolios. Während einige Lehrpersonen die Bewertung von Portfolios ablehnen, nutzen andere sie bewusst als alternatives Bewertungsinstrument. Für beide Vorgehensweisen gibt es gute Gründe. Es ist jedoch unerlässlich, dass die Rolle des Portfolios, auch bei geplanter Notengebung, vorab geklärt wird.

Ursprung des Portfoliogedankens

Unseres Erachtens sind Portfolios ein konkretes Resultat des Übergangs von der Informationsgesellschaft zur Wissensgesellschaft, in der es immer dringlicher wird, sich nicht schlechthin Informationen zu beschaffen, sondern diese effizient zu neuen Einsichten zu verarbeiten. Inzwischen kommt es darauf an, dass neben

dem inhaltlich orientierten Lernen auch die Reflexion darüber, **wie** man lernt, ein wesentliches Element erfolgreichen Lernens darstellt. Dieses Ziel der Lernoptimierung hat Portfolios hervorgebracht. Es ist ja nicht so, dass Portfolios einmal irgendwo erfunden wurden und dann in anderen Teilen der Welt auf dieselbe Art und Weise eingesetzt werden. Portfolioarbeit ist vielmehr ein Spiegelbild des gewachsenen Bedarfs an Metakommunikation über Bildung und Lernen in einer Institution oder Gesellschaft.

Ein für uns bemerkenswertes Beispiel für die Entstehung dieses Bedarfs an Metakommunikation liefert die Geschichte des US-Bildungssystems: Hier erwuchs aus einer Bildungskultur, die aufgrund verschiedenster Ursachen (u.a. durch den Bildungswettbewerb als Teil des Kalten Krieges) grundsätzlich für Veränderungen bereit war, sukzessive die Notwendigkeit für Portfolios. Diverse Impulse in der Schreibkultur an US-amerikanischen Schulen und Hochschulen in den 1970/80er Jahren trugen Anfang der 1990er Jahre (vgl. u.a. Belanoff/Dickson 1991) dazu bei, dass Portfolios gefordert wurden. Damit waren zwei Ziele in der Leistungsbewertung verbunden:

1. das Zusammenspiel von schreibprozess- und produktorientierten Aspekten auch endlich in der Bewertung adäquat zu berücksichtigen und
2. im offiziellen Evaluationsdokument einer Institution nicht nur die erbrachte Leistung für sich sprechen zu lassen, sondern das lernende Individuum selbst zu Wort kommen zu lassen. Das sollte erreicht werden, indem die Lernenden das eigene Handeln auf dem Weg zur erbrachten Leistung kritisch hinterfragen und damit selbst die Brücke schlagen zur nächsten Lernphase bzw. den Weg dorthin unter Umständen auch mitbestimmen.

Inzwischen hat nicht nur der deutschsprachige Bildungsraum von den reichhaltigen Portfolio-Erfahrungen profitiert – US-Bildungsexperten (u.a. Lund 2004) sehen vor allem im Europäischen Sprachenportfolio eine Bereicherung für das amerikanische Bildungswesen.

Der Portfoliogedanke im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum etablierte sich der Portfoliogedanke schrittweise in zwei verschiedenen Formen, die ihrerseits unterschiedliche Ausprägungen hervorbringen. Die zuvor



beschriebenen, aus Nordamerika stammenden offenen Portfolios, d.h. Portfolios, die nicht durch Formblätter oder vorgegebene Mappen vorstrukturiert sind, finden Einzug in verschiedene sprachnahe und textintensive Fächer im Primar- und Sekundarbereich der Schulen in Deutschland, beispielsweise im Geschichts- oder Deutschunterricht. Hier geht es einerseits um die Darstellung von erarbeiteten Informationen, vor allem aber um die Metakommunikation, um das Lernen lernen (vgl. u.a. Michalsen-Burkardt/Witte 2008).

Die zweite Form des Portfolios ist das Europäische Sprachenportfolio, das vor allem in seinem Mutterland, der Schweiz, weit verbreitet ist und inzwischen auch in anderen europäischen Ländern eine große Rolle spielt. Auch hier werden die Ziele der Dokumentation und der Reflexion verfolgt, allerdings fokussiert auf den Spracherwerb und mit Hilfe stärkerer Strukturierungen, beispielsweise in Form von Checklisten.

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das Europäische Sprachenportfolio, das im Beitrag von **Michael Langner** vorgestellt wird, besteht aus drei Teilen: In der → Sprachenbiographie reflektieren Lernende ihren Sprachstand und ihre Vorgehensweise beim Lernen, was sie im → Dossier durch eine Sammlung von Beispielmateriale zeigen können. Der → Sprachenpass gibt einen kurzen, formellen Überblick über gelernte Sprachen und abgelegte Prüfungen. Inzwischen gibt es 113 vom Europarat akkreditierte Versionen des Europäischen Sprachenportfolios (<http://www.coe.int/portfolio>), die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten und in verschiedenen Sprachen verfasst wurden. Eine besonders interessante Version des Europäischen Sprachenportfolios, ein mehrsprachiges Portfolio aus Südtirol, stellen **Rita Gelmi** und **Gretl Senoner** in diesem Heft vor und geben gleichzeitig Hinweise zur Einführung von Portfolios an der Schule.

In Deutschland wird das ESP im Fremdsprachenunterricht häufig im Primarbereich eingesetzt (vgl. u.a. Kolb 2007; Nandorf 2006). Ein Portfoliomodell auf Deutsch, das in diesem Kontext oft verwendet wird, ist das Grundportfolio (vgl. Burwitz-Melzer 2008). Im außerschulischen Deutschunterricht ist das ESP derzeit weniger weit verbreitet (vgl. Ballweg/Stork 2008). Die zahlreichen Veröffentlichungen und Fortbil-

dungsangebote weisen jedoch darauf hin, dass es in allen Bereichen weiter an Bedeutung gewinnen wird.

Mit dem Europäischen Sprachenportfolio arbeiten

Lehrende sind gelegentlich unsicher, wie mit dem Europäischen Sprachenportfolio gearbeitet werden kann und welchen Nutzen es hat, eine solche Mappe zu führen. Die Funktion der Dokumentation von Sprachlernleistungen ist auf diesem Wege leicht zugänglich, denn besuchte Kurse und abgelegte Prüfungen können im ESP mühelos abgebildet werden. Daher steht diese Funktion für manche Lehrende im Vordergrund (vgl. Ballweg/Stork 2008). Doch es wäre bedauerlich, das Portfolio auf diesen Bereich zu beschränken.

Ein zentrales Element des ESP ist die Selbsteinschätzung der Lernenden, die sich an den → Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (*can-do-statements*) orientiert. Lernende haben die Möglichkeit, sich innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen eigene Ziele zu setzen, auch bei gemeinsamen Inhalten individuelle Schwerpunkte zu schaffen und in den Selbsteinschätzungen direkten Bezug auf Lerninhalte und erworbene Kompetenzen zu nehmen. Wenn zum Beispiel Lernende in der Selbsteinschätzung der Sprachenbiographie angeben, dass sie eine persönliche E-Mail in der Zielsprache schreiben können, dann können sie das auch mit einer im oder außerhalb des Unterrichts geschriebenen E-Mail belegen, welche als Beweisstück im Dossier abgelegt wird.

Auch bei der Reflexionsarbeit ist die vorgegebene Struktur des Sprachenportfolios als Anregung zu verstehen. Den Platz für freie Reflexionen müssen sich Lernende und Lehrpersonen allerdings selbst schaffen. Anregungen dazu bietet der Beitrag von **Antje Stork** in diesem Heft.

Die Aufteilung des ESP in Sprachenbiographie und Dossier ist demnach als Vorschlag zu bewerten und kann jederzeit aufgebrochen werden, um die Inhalte nach Bedarf anders anzuordnen, beispielsweise durch eine Kombination von Selbsteinschätzung, freier Reflexion und Arbeitsprobe. Mit der Entstehung neuer elektronischer Modelle des ESP ergeben sich außerdem neue Vernetzungsmöglichkeiten der einzelnen Portfolioinhalte. **Lena Bellingrodt** beschreibt die Rolle von elektronischen Port-