

1 Einleitung

In reading the portfolio literature of the past several years (which has been voluminous), one can easily come away with the impression that portfolios can do everything, possibly even paint the house! (Danielson/Abrutyn 1997: viii)

Seit einigen Jahren finden sich zahlreiche Publikationen, in denen der Nutzen und die Einsatzmöglichkeit von Portfolios dargestellt werden. Zentrale Anliegen des Portfolioeinsatzes sind die Verbesserung von Lernprozessen, die Förderung von Lernendenautonomie (vgl. z. B. Zubizarreta 2009) und die Etablierung neuer Formen der Leistungsfeststellung (vgl. Kohonen 1999; vgl. dazu Kap. 3.3). Auch in der Ausbildung von Lehrenden sind Portfolios weit verbreitet, nicht nur zur Dokumentation des eigenen Lernens, sondern ebenso zur Begleitung von Reflexionsprozessen (vgl. z. B. Bräuer 2007). Darüber hinaus soll Portfolioarbeit für die Schulentwicklung genutzt werden, z. B. indem durch die Implementierung von Portfolios in einzelnen Klassen in einem *bottom-up*-Prozess eine veränderte Lernkultur an der Schule etabliert wird (vgl. Bräuer et al. 2012).

Portfolios können unterschiedliche Ausrichtungen haben. Erwähnt werden in der Literatur beispielsweise Audio-Portfolios, Kursportfolios, Lehrportfolios, Schreibportfolios oder das Europäische Sprachenportfolio. Ihnen werden jeweils mehrere Rollen im Unterricht zugewiesen, z.B. als eigene Lernstrategie (vgl. Schwarz 2002: 99), als Methode (vgl. Kara 2007b: 73), als Instrument bzw. Lehr-Lern-Instrument (vgl. Fink 2010: 115) oder gar als Lernumgebung (vgl. Häcker 2008b: 235).

Als gemeinsame Eigenschaft ist allerdings festzuhalten, dass Portfolioarbeit das zielgerichtete Sammeln und Auswählen von Nachweisen des eigenen Lernens beinhaltet, womit der Lernprozess für die Lernenden selbst sowie für Lehrende sichtbar wird (vgl. Paulson et al. 1991: 60). Damit spiegelt Portfolioarbeit verschiedene aktuelle Tendenzen in der Sprachenlehr- und -lernforschung wider: Sie stellt die individuellen Lernprozesse und die Bedürfnisse des Einzelnen in den Mittelpunkt und bereitet schrittweise auf eigenverantwortliches Lernen vor, wobei Lernenden- und Subjektorientierung sowie die Förderung von Lernendenautonomie als zugrundeliegende Konzepte erkennbar werden (vgl. Kolb 2007: 12f.).

Den vielversprechenden Möglichkeiten eines Portfolioeinsatzes und den begeistertsten Visionen stehen manchmal Gespräche mit Kolleg/innen gegen-

über, die die Arbeit mit diesem Instrument als zu zeit- und arbeitsintensiv wahrnehmen, die davon berichten, dass die Lernenden schnell reflexionsmüde werden oder die mit Portfolioarbeit schlichtweg nicht vertraut sind.

Bei einem Forschungsaufenthalt an der Washington State University, Pullman, WA, wo ich durch ein DAAD-Stipendium die Arbeit mit dem *Junior Writing Portfolio* kennenlernen konnte, machte ich Erfahrungen mit dem Potenzial dieses Instruments sowie mit den zahlreichen Problemen, die bei der praktischen Umsetzung auftreten können. Dieses Schreibportfolio, das Bachelor-Studierende aller Fächer an der Universität erstellen müssen, leistet einen Beitrag zur Diagnostik ihrer Schreibkompetenz. Auf der Basis der Schreibleistungen in diesem Portfolio werden weitere Fördermaßnahmen empfohlen. An Grenzen stoßen die Verantwortlichen sowohl durch mangelnde personelle Kapazitäten zur Betreuung und Beurteilung als auch bei der Integration dieses Instruments in den Universitätsalltag und in eine traditionelle Kultur des Testens und Prüfens. In der Praxis führt das dazu, dass Studierende drei verschiedene Texte verfassen, teilweise unter Klausurbedingungen, und diese einreichen. So besteht zwar eine gute Möglichkeit zur Einstufung in weitere Kurse, die oben angeführte Autonomieförderung und Lernendenorientierung können in diesem Konzept allerdings nicht berücksichtigt werden.

Vor allem diese Spannungsfelder zwischen Begeisterung und Ablehnung, zwischen wünschenswerten Unterrichtsszenarien und Zweifeln an der Umsetzbarkeit, haben mein Interesse an diesem Thema geweckt. Insbesondere über die Arbeit mit Portfolios zur Förderung der Schreibfertigkeit wollte ich mehr erfahren, da ich in der Zeit der Entstehung dieser Arbeit mit dem Aufbau eines Schreibzentrums und der Einrichtung eines Online Writing Labs betraut war, bei dem durch ein umfassendes und gezieltes schreibdidaktisches Angebot die Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden unterstützt werden sollte (vgl. Hufeisen 2011). In diesem Rahmen stieß ich immer wieder auf Portfolios, beispielsweise als Möglichkeit, individuelle Schreibprozesse und Schreibentwicklungen aufzuzeigen oder als diagnostische Grundlage für Beratungsgespräche und Kurs- oder Workshopempfehlungen, da dadurch ein umfassendes Bild vom Leistungsstand der Studierenden entsteht.

Allerdings konnte ich vor allem zum Einsatz von Schreibportfolios im Fremdsprachenunterricht kaum Ergebnisse empirischer Forschung finden. Ausgehend von Schilderungen der Portfolioarbeit in der einschlägigen Literatur oder von Kolleg/innen, die meist entweder sehr begeistert oder stark ablehnend sind, war mein Ziel die dichte Beschreibung von Portfolioarbeit bei der fremdsprachlichen Schreibförderung, bei der Zusammenhänge eben-

so sichtbar werden wie die Bedingungen, unter denen die jeweiligen Wahrnehmungen zustande kommen. Daher entwickelte ich die vorläufige Forschungsfrage:

Wie wird Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht bei der Schreibförderung eingesetzt und wie nehmen die Akteur/innen sie wahr? Dabei konzentriere ich mich auf den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (DaF). Die Unterrichtsgestaltung der Lehrerin mit ihrer Wahrnehmung und ihrem subjektiven Verständnis von Portfolioarbeit ist Gegenstand der Teilstudie A. In Teilstudie B, die als Hauptstudie zu betrachten ist, wird zunächst die Wahrnehmung der Studierenden dargestellt, bevor Einflüsse herausgearbeitet, die aus der Sicht aller Akteur/innen, Lehrender wie Lernender, gelingensförderlich oder gelingenshemmend auf Portfolioarbeit wirken.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung untersuchte ich die Portfolioarbeit in einem Kurs für ausländische Studierende an einer hessischen Universität, der etwa auf dem Niveau B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen angesiedelt war und in dem die Lernenden auf das Schreiben im Studium vorbereitet wurden (vgl. Kap. 7). Diesen Kurs begleitete ich über seinen kompletten Verlauf von neun Wochen, machte Unterrichtsaufzeichnungen, Aufzeichnungen der Portfoliogespräche und führte jeweils drei bzw. vier Interviews mit sieben Lernenden und mit der Lehrerin (vgl. Kap. 6.3, 6.4). Als methodische Ausrichtung entschied ich mich für die Grounded Theory Methodologie, die sich durch die induktive Kategorienbildung insbesondere für Forschungsfelder eignet, in denen wenig gesichertes Vorwissen besteht (vgl. Kap. 6.2).

Bei der Betrachtung von Portfolioarbeit, die in verschiedenen Fächern eingesetzt wird und ihre Wurzeln in der Reformpädagogik hat (vgl. Kap. 2.1), bleibt es nicht aus, dass ich in dieser Arbeit die Fachgrenzen überschreite und Erkenntnisse aus den Erziehungswissenschaften berücksichtige. Ebenso kommt die Betrachtung von Schreibportfolios nicht ohne einen Blick auf die erstsprachliche Schreibforschung aus. Dennoch ist diese Arbeit in der Sprachenlehr- und -lernforschung angesiedelt und aus dieser Perspektive zu verstehen.

Im folgenden **Kapitel 2** stelle ich zunächst die Grundgedanken der Portfolioarbeit dar. Dazu zeige ich die Ursprünge des Instruments auf (vgl. Kap. 2.1), diskutiere den Begriff, stelle Klassifizierungsmöglichkeiten dar und verorte Portfolioarbeit in Lerntheorien und Spracherwerbshypothesen (vgl. Kap. 2.2). Im Anschluss daran folgen Überlegungen zur Einbettung von Portfolioarbeit in den Fremdsprachenunterricht, was die Auswirkungen auf

das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden einschließt (vgl. Kap. 2.3).

In **Kapitel 3** stehen konzeptionelle Überlegungen sowie der Stand der empirischen Forschung zur Portfolioarbeit im Mittelpunkt. Dazu betrachte ich das Portfolio als Instrument der Autonomieförderung, der Reflexionsförderung sowie der Leistungsfeststellung und stelle außerdem Ergebnisse zur Implementierung und zur Akzeptanz von Portfolios sowie zur Sprach- und Schreibförderung durch Portfolioarbeit vor.

Vor diesem Hintergrund beschäftige ich mich in **Kapitel 4** mit Portfolioarbeit im Kontext der Schreibförderung in der Fremdsprache. **Kapitel 5** dient schließlich als Zwischenfazit und zur Präzisierung der Forschungsfragen.

Der Teil der empirischen Untersuchung beginnt in **Kapitel 6** mit der Beschreibung des methodischen Zugangs. Neben grundsätzlichen Überlegungen zur Forschungsmethode folgen hier Ausführungen zur Grounded Theory Methodologie sowie zum Vorgehen bei der Datengenerierung, -aufbereitung und -interpretation. In **Kapitel 7** erfolgt die Vorstellung des Unterrichtskontexts, in dem die Studie durchgeführt wurde. Dies beinhaltet neben dem Ablauf des Unterrichts und der Portfoliogespräche die Vorstellung der Untersuchungspartner/innen.

Die Ergebnisse der Teilstudie A, die Perspektive der Lehrerin auf Portfolioarbeit sowie ihre Unterrichtsgestaltung, werden in **Kapitel 8** präsentiert und liefern einen Hintergrund für das Verständnis der Ergebnisse der Teilstudie B, die in **Kapitel 9** dargelegt werden. Dabei gehe ich davon aus, dass Einflüsse, die auf Portfolioarbeit wirken, nur bei einer genauen Analyse der Rahmenbedingungen zu interpretieren sind. Die zusammenführende Diskussion der Ergebnisse sowie die Implikationen, die daraus für die Unterrichtspraxis abgeleitet werden können, finden sich in **Kapitel 10**. Damit verfolge ich das Ziel, zu einem besseren Verständnis der Portfolioarbeit sowie zu ihrer differenzierteren Betrachtung beizutragen.

2 Grundgedanken der Portfolioarbeit

Ob Künstlerportfolios, das Europäische Sprachenportfolio oder ein Schulzeitportfolio – Portfolios können vielerlei Gestalt annehmen. Das Ziel dieses Kapitels ist es daher, die Ursprünge des Portfoliogedankens aufzuzeigen (Kap. 2.1), darzustellen, wie Portfolios definiert, kategorisiert und lerntheoretisch verortet werden (Kap. 2.2) und zu skizzieren, wie Portfolioarbeit in den Unterricht eingebettet werden kann (Kap. 2.3). Diese Erörterung der begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen bietet die Basis für die Diskussion des Forschungsstandes in Kapitel 3.

2.1 Ursprünge des Portfoliogedankens

Whoever first expressed the idea of portfolios of student work might have conjured up images of capable professionals opening impressive binders filled with polished displays of art, a far more appealing vision than dreary worksheets and multiple-choice tests (Calfee/Freedman 1996: 3).

Der Portfoliogedanke ist kein Phänomen der heutigen Zeit. Schon in der Renaissance nutzten Künstler/innen Portfolios, um ihre Arbeiten zu präsentieren, und auch in der Architektur sind sie schon lange verbreitet (vgl. Häcker 2008d: 27). Der Begriff, der sich aus *portare* (lat./it.: tragen) und *folium/foglio* (lat./it.: Blatt) ableitet, bezeichnet zunächst im weiteren Sinne eine Sammlung von Dokumenten und losen Blättern, die die Präsentation von individuellen Leistungen zum Ziel hat.

Dieser Gedanke wurde, wie Calfee und Freedman (1996) in der oben zitierten Passage darstellen, in den Unterricht transportiert. Jedoch weisen die heutigen Portfolios im Unterrichtskontext nur noch wenige Gemeinsamkeiten mit den Künstlerportfolios aus der Renaissance auf. Sie zeichnen sich vielmehr vor allem dadurch aus, dass sie neben Lernprodukten außerdem Spuren des Lernprozesses zeigen und neben der Dokumentation der Leistung auch die Entwicklung der Lernenden abbilden. Darüber hinaus sind sie mit der Hoffnung auf eine veränderte Unterrichtskultur verbunden:

Portfolioarbeit entwickelt sich in einem bildungspolitischen Klima der Erneuerung, in dem individuelle Förderung, Persönlichkeitsentwicklung und eine Veränderung der Leistungsbewertung im Mittelpunkt stehen. Auch wenn wesentliche Impulse gegenwärtig aus den USA kommen, finden sich historische und theoretische Anknüpfungspunkte in der Reformpädagogik (Häcker 2008d: 27).

In den USA war es vor allem die Schreibdidaktik in den frühen 1980er Jahren, durch die Portfolios mit dem Ziel eingeführt wurden, die Leistungsfeststellung zu reformieren. Die reformpädagogischen Wurzeln sind darin zu erkennen, dass diese schreibdidaktische Strömung ebenfalls „die Individualität des lernenden Subjekts und die Bindung des Lernens an sinnhaftes, komplexes und für das lernende Subjekt bedeutsames Handeln akzentuiert“ (Thürmann 2006: 427).

Die Entwicklungen des Portfoliogedankens in der Reformpädagogik (Kap. 2.1.1) und in der nordamerikanischen Schreibdidaktik (Kap. 2.1.2) werden in diesem Kapitel umrissen, da sich aus den beiden Ursprüngen die Merkmale und Eigenschaften von Portfolios ableiten lassen. Es folgt ein kurzer Überblick über ihren Einsatz im deutschsprachigen Raum (Kap. 2.1.3).

2.1.1 Der Portfoliogedanke in der Reformpädagogik

Reformpädagogische Ansätze im engeren Sinne entstanden gegen Ende des 19. Jahrhunderts, obwohl es zuvor schon pädagogische Tendenzen gab, die inhaltliche Parallelen zu reformpädagogischem Gedankengut aufweisen (z. B. bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi) (vgl. Schonig 2002: 13). Eine wichtige Triebfeder für die neuen pädagogischen Ansätze war das Bedürfnis, im Kontext der Industriellen Revolution, in der Menschen als Arbeitsressource begriffen wurden, und der politischen Umgestaltung, Lernende auf Aufgaben und Arbeitsumgebungen vorzubereiten, die nicht nur für sie, sondern auch für die Lehrenden unbekannt waren (vgl. Benner/Kemper 2001: 85). In einem radikalen Bruch mit bestehenden pädagogischen Tendenzen wählten Reformpädagog/innen in Anlehnung an Humboldt eine Vorgehensweise, bei der Lernende weniger auf spezifische Aufgaben vorbereitet, sondern für unterschiedliche Situationen handlungsfähig gemacht werden sollten (vgl. ebd. 21).

Es handelt sich bei der Reformpädagogik allerdings nicht um eine geschlossene Bewegung, die sich über viele Länder erstreckt, sondern um ein Bündel äußerst unterschiedlicher Ansätze (vgl. Benner/Brüggen 2011: 45). Diese sind als Reaktionen auf die jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Besonderheiten zu verstehen und daher nicht zu vereinheitlichen (vgl. Oelkers 2012: 38). Die wichtigen gemeinsamen Grundgedanken der Reformpädagogik sind die Orientierung an der Entwicklung des Einzelnen (vgl. Weiß 2013), die „Ganzheit“ oder Ganzheitlichkeit unter Einbezug verschiedener „Seinsbereiche“ (Rülcker 2013: 407), die Betonung der Individualität (vgl. Kirchhöfer 2013), die Lernendenorientierung (vgl.