

Eine Frage der Perspektive: Der Zusammenhang zwischen Portfolio und Fremdsprachenforschung

Frank G. Königs † (Marburg/ Deutschland)

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat die Beschäftigung mit dem Portfolio der Lernenden enorm an Fahrt aufgenommen. Dabei fällt auf, dass der Begriff offensichtlich nicht so eindeutig ist, wie viele vermuten. Eigentlich stammt er aus der Architektur und bezeichnet eine Art Sammelmappe, in der der (zukünftige) Architekt seine Entwürfe sammelt und damit sein Knowhow im Fach nach außen, d.h. für Dritte sichtbar, dokumentiert. Im Kontext von Schule und Unterricht lässt das Portfolio-Konzept sich bereits in der Reformpädagogik verorten (vgl. Ballweg 2015: 20f.), entfaltet seine breitere Wirkung aber erst in den vergangenen zwei Jahrzehnten. Dabei ist es für die Diskussion nicht untypisch, dass eine klare Begriffsdefinition nicht so leichtfällt; nicht von ungefähr ist bei Ballweg (2015: 25–30) von einer „Annäherung an eine Begriffsdefinition“ die Rede, und nicht selten wird man bei der Lektüre einschlägiger Arbeiten zum Portfolio zu dem Eindruck gelangen, dass ein Lernerportfolio nicht für alle dasselbe bedeutet. Bei Burwitz-Melzer (2013: 232) liest man z.B.:

Portfolios werden in schulischen und außerschulischen Lernbereichen angefertigt; sie werden sowohl von jungen Lernenden als auch von Erwachsenen erstellt und erhalten je nach Einsatzgebiet und institutionellem Kontext eine andere Form und andere Schwerpunkte. Ein Portfolio kann abhängig vom Lehr-/Lernumfeld zur Selbstevaluation und zur selbständigen Lernplanung, aber auch zu Dokumentations- und Evaluationszwecken eingesetzt werden (Burwitz-Melzer 2013: 232).

Damit wird bereits angedeutet, dass ein Portfolio zunächst einmal schwer zu fassen ist. Daher kommt man ihm durch eine Bestimmung denkbarer Funktionen wohl insgesamt näher. Ballweg (2015: 32–36) unterscheidet diesbezüglich das Portfolio als Darbietungsmedium, als Dokumentationsmedium, als Produktionsmedium, als Evaluationsmedium und als sprachenpolitisches Medium. Je nach der Funktion, die man ihm zuweist, kommen andere Schwerpunkte zum Tragen. Auch lassen sich viele Entscheidungen eher auf einem Kontinuum darstellen, etwa was Selbst- und Fremdbeurteilung, Prozess und Produkt, Kurzzeit- oder Langzeitportfolios oder die angestrebte oder tatsächliche Reichweite eines Portfolios angeht.

Die Fremdsprachenforschung hat sich den unterschiedlichen Funktionen, die ein Portfolio haben kann, unterschiedlich intensiv gewidmet. Gleichzeitig gilt aber, dass der Portfoliogedanke auch für die Fremdsprachenforschung „nicht vom Himmel gefallen“ ist. Vielmehr gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte, die sich beim Blick auf die Entwicklungen im Fach aufdrängen, zumindest aber konstruieren lassen. Im Folgenden sollen einige dieser Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Dabei ist diese Liste weder vollständig noch objektiv; sie entspringt einem zugegebenermaßen subjektiven Blick auf das Fach und auf die Portfoliodiskussion.

2 Die Autonomiediskussion

Zur Idee des Portfolios gehört die Darstellung der Unverwechselbarkeit, des Einmaligen. Gleichzeitig ist ihr inhärent, dass sich der Portfoliobesitzer/die Portfoliobesitzerin mit anderen vergleicht. Dieser Antagonismus findet sich auch in der Autonomiediskussion der Fremdsprachenforschung wieder. Ihr Anliegen war es, den Blick für ein Verständnis von Fremdsprachenlernen zu öffnen, das Lernenden die Entscheidung darüber überlässt, welchen Lernweg sie einschlagen wollen, und sie selbst feststellen und vor allem festlegen, an welchem Vorwissen sie anknüpfen können. Die Idee der Lernerautonomie, wie sie z.B. von Henri Holec (1981) oder David Little (1991) entwickelt wurde, zielt darauf, Lernende in ihren Lernwegen nicht a priori festzulegen oder gar einzuschränken, sondern es weitgehend ihnen zu überlassen, sich selbst zwischen unterschiedlichen Wegen der Aneignung des fremdsprachlichen Materials zu entscheiden. Zu diesem Selbsterkennen des eigenen Lernweges müssen Lernende allerdings befähigt werden, um nicht zu sagen: erzogen werden. Diese Erziehung läuft zu erheblichen Teilen über die Ausbildung

der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Bereits den „Vätern“ der Autonomiediskussion war klar, dass man durch Aufforderungen wie „Nun seid mal schön autonom“ keine Lernerautonomie erreicht. Wie komplex sich unter unterrichtlichen Bedingungen der Erwerb von Lernerautonomie gestaltet, haben z.B. Hélène Martinez (2008) und Barbara Schmenk (2008) in ihren Arbeiten gezeigt. Neben einer Fülle von Einzelresultaten, die an und in diesen Arbeiten ablesbar sind, scheinen mir zwei Beobachtungen für unseren Zusammenhang bedeutsam: Erstens wird die Autonomisierung von Lernenden nur gelingen, wenn es Verfahren gibt, die es ihnen erleichtern, den selbstreflexiven Blick auf das eigene Lernen zu entwickeln. Hier bietet sich das Portfolio als ein methodisch adäquates Mittel an. Zweitens steht der Autonomiebegriff in der Gefahr der Sinnentleerung; darauf hat Barbara Schmenk hingewiesen. Die grundsätzlich positive Konnotation des Autonomie-Begriffs verleitet dazu, den Begriff und damit das dahinterstehende Konzept zu überstrapazieren. Dabei besteht dann die Gefahr, das eigentliche Anliegen, nämlich die Entwicklung der Selbstreflexivität der Lernenden im Kontext der sie umgebenden Bedingungen, aus dem Blick zu verlieren. Hier stellt sich durchaus die Frage, wie autonom ein Lerner/eine Lernerin überhaupt sein kann. Denn durch die Möglichkeiten des je einzelnen Lerners/der je einzelnen Lernerin, aber auch die methodischen Wege, die eine Lehrkraft bei der Entwicklung von Autonomie einschlägt, wird Autonomie ein Stück weit eingeschränkt, zumindest aber aus den unendlich scheinenden Möglichkeiten der Aneignung eine Auswahl getroffen, die die Lerner und Lernerinnen möglicherweise ein Stück weit festlegt. Für die Portfolio-Diskussion bedeutet dies, dass die Anlage des Portfolios die Ausgestaltung der Autonomie mitbestimmt. Das Portfolio wird so zu einem Gestaltungselement von lernerseitiger Autonomie.

3 Leistungsfeststellung

Ein anderer Begründungszusammenhang ergibt sich beim Blick auf die Diskussion um die Leistungsmessung. Hier wird sowohl fachübergreifend aus Sicht der Schulp dagogik als auch fachbezogen mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht Klage darüber geführt, dass die objektive Leistungsmessung beinahe zwangsläufig Gefahr läuft, an den unterschiedlichen Normvorstellungen zu scheitern. Es liegt ja auch zunächst auf der Hand, dass individuelle, soziale und am Lerngegenstand orientierte Bezugsnormen jeweils andere Aspekte in den Mittelpunkt der Leistungsbeschreibung und -bewertung stellen. Aus der augenfälligen Schwierigkeit, mit einer einzigen Schulnote, wie z.B. „befriedigend“ oder „9 Punkte“, die Leistung von Lernenden sowohl im Hinblick auf die persönliche Leistungsentwicklung als auch in Bezug auf die Leistungserbringung der gesamten Lerngruppe oder hinsichtlich des zu lernenden Sachverhalts angemessen zum Ausdruck zu bringen, erwuchs die Empfehlung, die Leistungsfeststellung auch testtheoretisch auf gesichertere Füße zu stellen. Vielfach wurde und wird damit das Portfolio als Lösung

der Wahl propagiert. Begründet wird dies mit der Struktur des Portfolios, die es erlaubt, individuelle Entwicklungen subjektiv und objektiv zu erfassen und in Bezug zur gesamten Lernumgebung angemessen zu bewerten. Dies setzt freilich voraus, dass die Struktur des Portfolios sowohl individuelle Entwicklungen zu erfassen erlaubt als auch gestattet, Vergleiche innerhalb der Lerngruppe und mit Bezug auf den Lerngegenstand vorzunehmen. Damit wird aber gleichzeitig deutlich, dass sich der Fokus des Portfolios verschiebt: Waren unter Bezug auf die Autonomiediskussion die Lernenden in ihrer Reflexion des Lernvorgangs im Zentrum, so rückt unter dem Blickwinkel der Leistungsfeststellung die Produktorientierung stärker in den Mittelpunkt, allerdings in ihrem Zustandekommen vor dem Hintergrund lernerseitiger Entscheidungen über den Lernweg.

4 Welches Lernerbild steht hinter dem Portfolio?

Spätestens bei dem Versuch, die Autonomiediskussion und Fragen der Leistungsfeststellung in ihrer Bedeutung für das Portfolio angemessen zu bewerten, stellt sich die Frage nach dem Lernerbild, das hinter dem Portfolio steckt. Die Idee des Portfolios geht von Lernern und Lernerinnen aus, die sich gleichsam neben sich selbst stellen und einen (selbst-)kritischen Blick auf ihr Lernverhalten werfen können. Das Portfolio zeichnet sich nämlich dadurch aus, dass die Lernenden ihren Lernvorgang nicht nur beobachten, sondern auch gleichzeitig analysieren und aus dieser Analyse die notwendigen Schlüsse zur Optimierung dieses Lernvorgangs ziehen. Das bedeutet nicht unbedingt, dass mit dem Portfolio aus Lernalternative auch gleichzeitig die „Therapie“ verbunden ist und sich den Lernenden gleichsam aufdrängt. Aber es impliziert, dass die Lernerinnen und Lerner erkennen (können sollten), dass es einen Optimierungsbedarf für ihr Lernen gibt. Damit erweitert sich das Bild der Lernenden: Während sie in der Autonomie-Diskussion nicht selten darauf „reduziert“ wurden, dass sie selbst für die Ausgestaltung ihres Lernvorgangs verantwortlich sind, indem sie sich für eine bestimmte Kombination von denkbaren Lernwegen entscheiden, legt der Portfoliogedanke noch eins drauf: Die Lernenden arbeiten mit einem Instrument, mit dessen Hilfe sie ihren Lernvorgang analysieren und durch dessen Verwendung sie erkennen, wo sich ihr Lernen noch nicht als adäquat herausstellt. Damit sie dies erkennen können, müssen sie allerdings auch das Interesse dafür aufbringen, sich in dieser Weise analytisch mit ihrem Lernen auseinanderzusetzen. Wir haben es also mit Lernenden zu tun, die bereit sind, ihren Lernvorgang auf zwei Ebenen voranzutreiben: Auf der einen Ebene beschäftigen sie sich mit dem Lerngegenstand, den es sich anzueignen gilt; auf der anderen Seite setzen sie sich gleichzeitig mit dem Lernvorgang auseinander, den sie zu erfassen bemüht sind und den sie daraufhin bewerten, ob es einen Optimierungsbedarf gibt. Bei der Feststellung eines möglichen Optimierungsbedarfs sind sie allerdings auf Hilfe von außen angewiesen: Sie benötigen eine Bewertungshilfe – z.B. in Form von Rückmeldungen, Zensuren, Fremdeinschät-

zungen –, ohne die sie dieser doppelten Aufmerksamkeit gegenüber Lerngegenstand und Lernvorgang nicht gerecht werden können. Es ist von daher kein Zufall, wenn Antje Stork (2017) in ihrer Habilitationsschrift feststellt, dass die Arbeit mit Lerntagebüchern – und das gilt für Portfolios zweifelsohne in gleichem Maße – dann an ihre Grenzen stößt, wenn es Lernenden an dieser Rückmeldung fehlt.

5 Reflexivität und forschendes Lernen

Wir haben oben gesehen, dass Portfolioeinsatz Lernende vor etliche analytische Herausforderungen stellt. Die Fremdsprachenforschung insgesamt zeigt in den letzten Jahren zunehmend, dass sie der Selbstreflexion der Lernenden – fast möchte man sagen: endlich! – die notwendige Aufmerksamkeit schenkt. Lernende werden nicht nur als reflexive und reflektierende Wesen erkannt und ernst genommen, sondern Reflexivität wird als wichtiges Element zum Verständnis fremdsprachlicher Lernprozesse (Gerlach 2015) und der Fremdsprachenlehrausbildung (Martinez 2015) gesehen. Das gilt bereits für die Grundschule, wie Kolb (2007) im Zusammenhang mit dem Portfolio gezeigt hat. Auch für die aus der Schulpädagogik in die Fremdsprachenforschung herüberschwappende Professionalisierungsdiskussion ist Reflexivität ein zentraler Bestandteil. Dies gilt unabhängig davon, ob man eher dem strukturtheoretischen, dem kompetenzorientierten oder dem berufsbiografischen Bestimmungsansatz folgt (vgl. dazu z.B. Terhart 2011). Professionalität bestimmt sich durch die Fähigkeit der Lehrenden, ihre Lehrsituation zu erfassen, zu ordnen und zu bewerten (vgl. auch Berkemeyer et al. 2011). Verkürzt gesprochen: Je differenzierter dieser Vorgang ausfällt, desto mehr Professionalität liegt vor. Interessant ist dabei, dass diese analysierende Tätigkeit in der Portfoliodiskussion ein Stück weit von der Lehrseite auf die Seite der Lernenden übergeht: Lernende, die ihren eigenen Lernprozess „überwachen“, handeln nicht nur autonom und professionell, sondern bieten damit gleichzeitig Ansatzpunkte zur Optimierung. Insofern stellt ein Portfolio auch den Ansatz für forschendes Lernen dar: Lernende bewegen sich in einem beständigen Hin und Her zwischen der aktiven Lernerrolle und der Beobachterrolle, aus der heraus sie Einfluss auf die Lernerrolle nehmen (können). So gesehen trägt das Portfolio dazu bei, die in einem traditionellen Lernverständnis eher unsystematische und an die Persönlichkeitsstruktur der Lernenden gebundene Reflexion zu systematisieren und zum genuinen Bestandteil des Lernens zu machen. Dabei werden die Erkenntnisse aus der Beobachtung und Analyse des eigenen Lernens genutzt, um weiteres Lernen zu fördern. In gewisser Weise schließt sich hier der Kreislauf der wissenschaftlichen Entwicklung, denn die Lernenden als Hypothesentester gab es bereits, wie wir aus den Ansätzen Nemsers (1971) oder Selinkers (1972) wissen (vgl. z.B. Königs 1998). Allerdings wird diese Lernerqualität durch das Portfolio nicht zuletzt dadurch aufgewertet, dass es von einer gewissen Zufälligkeit befreit wird, die dem Merkmal des Hypothesentests bei Selinker noch innewohnte.

Bei Licht betrachtet haben wir es im Zusammenhang mit dem Portfolio mit einer Reflexivität erster und zweiter Ordnung zu tun: Die Reflexivität erster Ordnung bezieht sich auf den Lerngegenstand: Welche Regularitäten lassen sich erkennen? Wie passen sie zu meinem bisherigen Wissen über die Fremdsprache? Die Reflexivität zweiter Ordnung gibt Antworten auf Fragen, die sich auf die Auswirkungen der festgestellten Regularitäten auf den eigenen Anwendungsvorgang richten: Welche Bedeutung hat die festgestellte Regularität auf mein Lernen? Zu welchem Wissensbestand, über den ich als Lernender/Lernende verfüge, lassen sich Verbindungen herstellen und wie können diese Verbindungen behaltensfördernd genutzt werden? Welche Lernwege könnten sich mir neu erschließen und das Behalten bzw. Abrufen der objektsprachlichen Informationen erleichtern? Dabei entscheidet der Aufbau des Portfolios darüber, ob eher die Reflexivität erster Ordnung oder auch die Reflexivität zweiter Ordnung gefördert wird und auch darüber, ob – regelmäßig und systematisch oder eher unregelmäßig und weniger systematisch – dazu angeregt wird, das eigene Lernverhalten einer Selbstevaluation zu unterziehen. Zudem ist es ein Kennzeichen der hier beschriebenen Reflexivität, dass sie durch das Portfolio auch für Außenstehende – in diesem Fall: für Lehrpersonen – zumindest partiell zugänglich gemacht wird. Es sei noch einmal daran erinnert, dass die Festlegung der Funktion, die ein Portfolio haben soll, seine Ausgestaltung mit beeinflusst, zumindest mit beeinflussen sollte.

6 Das Theorie-Praxis-Problem

Wer sich die Themen der Fremdsprachenforschung ansieht, die in den Publikationen behandelt werden, erkennt rasch, dass das Portfolio zu einem der „Modethemen“ geworden ist. Beim Blick in die fremdsprachenunterrichtliche Praxis gelangt man indes zu dem Eindruck, dass diese Themenfokussierung die Praxis nicht gleichermaßen erreicht hat. Woran liegt das? Zunächst drängt sich hier erneut das Theorie-Praxis-Problem auf: Es könnte durchaus sein, dass die Forschung wieder einmal ein Thema favorisiert, das aus der Sicht der praktischen Unterrichtsgestaltung (noch) nicht so virulent ist. Auch die Fremdsprachenforschung sieht sich in einem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, das sich sehr differenziert darstellt (vgl. Königs 2018): Die Einsicht in eine methodisch oder lerntheoretisch wünschenswerte Entwicklung mag die Forschung beflügeln, führt aber nicht automatisch zu der intendierten Veränderung der Praxis. Dafür kann es eine Reihe von Gründen geben: Im „schlimmsten“ Fall vollzieht die Praxis die theoretischen Überlegungen nicht nach und entscheidet sich dazu, beim Status quo zu bleiben. Häufiger scheint mir allerdings der Fall, dass die Einsicht in die wünschenswerte Veränderung der Praxis zwar geteilt wird, aber nicht klar ist, wie diese Veränderung konkret herbeigeführt werden kann. Arbeiten, in denen über die Arbeit mit lernerseitiger Selbstreflexion beim Fremdsprachenlernen berichtet wird (vgl. z.B. Ballweg 2015, Stork 2017), dokumentieren auch, dass die zufrieden-

stellende Umsetzung nicht selten an den Umsetzungsbedingungen scheitert: Hier sei noch einmal an das Befragungsergebnis erinnert, das Antje Stork bei den Schülerinnen und Schülern ermittelt hat, die mit dem Lerntagebuch arbeiteten: Schülerseitig wurde hier beklagt, dass das Lehrer-Feedback nicht kontinuierlich genug erfolgt und sich die Schülerinnen und Schüler so nicht ernst genommen fühlen. Auf Lehrerseite entstand demgegenüber eine Unsicherheit bezüglich der Gestaltung des Feedbacks, und auch der Zeitfaktor spielte eine nicht unerhebliche Rolle, die systematische und regelmäßige Beschäftigung mit den Lernereinschätzungen zum eigenen Lernvorgang setzt ein Zeitvolumen voraus, das im „normalen Unterrichtsalltag“ nur sehr bedingt zur Verfügung steht. Das Beispiel verdeutlicht einmal mehr, dass gut begründete und wünschenswerte Veränderungen der unterrichtlichen Praxis den Weg ins Klassenzimmer nur schwer finden, wenn die Rahmenbedingungen von Unterricht dem entgegenstehen. Umgekehrt führt dies zu dem Schluss, dass die Propagierung des Portfolio-Gedankens für den Fremdsprachenunterricht nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Rahmenbedingungen des Unterrichts mit verändert werden. Dass sich kommerzielle Sprachschulen und selbstständig agierende Anbieter von Fremdsprachenunterricht hierbei leichter tun als staatliche Schulen und curricular eingebundene Sprachenzentren, liegt auf der Hand – sollte aber nicht dazu führen, die Portfolio-Idee vorschnell aus den Überlegungen für eine Veränderung des Fremdsprachenunterrichts auszublenden. Die Arbeit mit Portfolios sollte dann allerdings institutionell abgesichert erfolgen; sie sollte nicht der Initiative einer einzelnen Lehrkraft überlassen bleiben, sondern die Institution sollte sich als Ganzes darauf verständigen, regelmäßig und systematisch mit Portfolios zu arbeiten. Dies setzt natürlich Absprachen über die Ausrichtung und Gestaltung des Portfolios voraus. Es liegt an der Institution und an den Absprachen in den entsprechenden Gremien, für welche Funktion (siehe oben) des Portfolios sie sich entscheidet und wie das Portfolio entsprechend gestaltet werden soll. Es geht also um nicht weniger als die Entwicklung und Etablierung einer Portfolio-Kultur an einer Institution. Das bedeutet auch, dass die Entwicklung von und die Arbeit mit dem Portfolio eine Gemeinschaftsaufgabe ist, deren Erfolg vom Zusammenwirken als Aktantinnen und Aktanten des Unterrichts und der Institution abhängt.

7 Überlegungen zum methodischen Umgang mit dem Portfolio

Ich habe oben darauf hingewiesen, dass lernerseitige Reflexion einer systematischen und methodischen Hinführung bedarf. Das schließt nicht aus, dass lehrerseitig methodische Unsicherheiten bestehen und damit für das Theorie-Praxis-Problem mit verantwortlich sind. Worin bestehen diese Unsicherheiten und wie kann man ihnen begegnen?

Das Portfolio stellt ein Angebot an die Lernenden dar, ihr eigenes Lernen sowohl hinsichtlich des Produkts als auch bezogen auf den Prozess systematisch wahrzunehmen und ggf. zu optimieren. Dies setzt voraus, dass die Lehrkraft dieses Angebot entsprechend formuliert und dazu ermuntert, diese Selbstreflexion in Gang zu setzen. Das ist zum einen durch entsprechende Aufgabenstellungen und Fragen im Portfolio möglich; dies ist andererseits aber auch durch ergänzende Gespräche möglich, in denen das Ergebnis der Selbstreflexion thematisiert wird. Wenn Lernende autonom sind und wenn es gilt, dass sie ihren eigenen Lernweg entdecken, um ihn vor diesem Hintergrund einzuschätzen und ggf. zu verbessern, dann impliziert das ein *anderes* Lehrverhalten als dasjenige, das wir aus traditionellen Instruktionsprozessen kennen. Lehrkräfte können also nicht a priori die Lernenden mit einer Leitungslösung konfrontieren. Es müsste vielmehr ihr Ansatz sein, den Lernenden im Gespräch und unter beständigem Bezug auf ihre eigene Reflexion Wege vor Augen zu führen, wie sie ihr eigenes Lernen evaluieren und ggf. verbessern können. Damit verlässt die Arbeit mit dem Portfolio die klassisch anmutende Richtig-Falsch-Dichotomie, wie sie für viele Unterrichtskontexte (immer noch?) Gültigkeit besitzt. An ihre Stelle tritt der Anstoß zur Selbstreflexion, zur Selbstevaluation und zum Gespräch über deren Ergebnisse. Hier kommt es lehrerseitig darauf an, den einzelnen Lernenden/die einzelne Lernende wahrzunehmen und seine/ihre Erwartungen und Bedürfnisse entsprechend mit Rückmeldungen zu versorgen. Dass dieses Maß von Lerner zu Lerner variiert, dürfte auf der Hand liegen, zeigt indes noch einmal, dass die angemessene Arbeit mit dem Portfolio auch den Fremdsprachenunterricht in neue methodische Bahnen lenkt, in denen der Kontakt mit dem Individuum eine größere Bedeutung erhält. Dazu muss die Lehrkraft Reflexionsanreize bezogen auf die unterrichtlichen Inhalte (objektsprachliche und textuelle Strukturen, inhaltliche Aussagen) schaffen und der Reflexion sowie dem Austausch darüber den nötigen Raum geben. Dies setzt gleichzeitig eine Rückmeldekultur voraus, deren Fehlen Lernende häufig im Kontext mit Portfolios und Lerntagebüchern (vgl. exemplarisch die zitierten Arbeiten von Ballweg 2015 und Stork 2017) beklagen. Lernende benötigen diese Rückmeldung nicht zuletzt deshalb, weil sie ihnen den Eindruck vermittelt, dadurch den Mehrwert sicherzustellen, den die „zusätzliche“ Arbeit mit dem Portfolio oder dem Lerntagebuch für sie *prima vista* bedeutet.

8 Das Europäische Sprachenportfolio – Geht das überhaupt?

Zertifizierungen von Fremdsprachenkenntnissen haben an Bedeutung gewonnen (vgl. Raasch 2013). Nicht nur, dass es viele davon gibt, sondern sie werden auch vermehrt nachgefragt, weil man sich durch sie verspricht, seine Fremdsprachenkenntnisse auch international dokumentieren zu können. Hierzu zählt auch das Europäische Sprachenportfolio, das sich aus Sprachenpass, Sprachenbiographie und Dossier zusammensetzt:

Im Sprachenpass werden Prüfungen und formale Qualifikationen dokumentiert, während in der Sprachenbiografie die Selbsteinschätzung der Lernenden in Anlehnung an die Niveaubeschreibungen des GER [Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, F.G.K.] vorgesehen ist. Zudem können hier Überlegungen zu Sprachlernerfahrungen, interkulturellen Begegnungen, Lernzielen und verwendeten Strategien berücksichtigt werden. Das Dossier ist schließlich eine Zusammenstellung von Arbeiten, Dokumenten und Zertifikaten, die den Sprachlernprozess beschreiben und die Fähigkeiten der Lernenden illustrieren (Ballweg 2015: 38).

Blickt man auf die unterschiedlichen Funktionen, die Portfolios haben können (siehe oben), so ist man geneigt, dem Europäischen Sprachenportfolio gleich mehrere Funktionen zu attestieren: Die Funktion als Dokumentationsmedium ist augenfällig, als Darbietungsmedium ebenfalls, und auch die Rollen als Produktionsmedium und als Evaluationsmedium fallen sofort ins Auge. Angesichts dieser vielen unterschiedlichen Funktionen verwundert es nicht, wenn Ballweg (2015: 38) betont, dass von *dem* Europäischen Sprachenportfolio nicht die Rede sein kann, sondern dass es mehrere Varianten gibt, die sich alle unter dem gleichen Terminus vereinen (lassen). Und Burwitz-Melzer (2013: 235) weist zu Recht darauf hin, dass etliche Fragen offen sind, die sich aus der engen Anbindung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ergeben. Ist das Instrumentarium des Referenzrahmens geeignet, um Lernenden die angemessene Beschreibung ihrer Lernfortschritte zu ermöglichen? In welchem Zusammenhang stehen gerade bei jüngeren Lernenden Selbst- und Fremdevaluation? Und wir wissen auch (noch) nicht, ob die Deskriptoren des Referenzrahmens europaweit oder überhaupt international gleich aufgefasst werden. Dies wäre wohl die Voraussetzung dafür, dass das Europäische Sprachenportfolio seine Funktion als sprachenpolitisches Medium erfüllen könnte.

Am schwersten fällt die Einschätzung, ob das Europäische Sprachenportfolio die Reflexion über das eigene Lernen wirklich hinreichend fördern kann, wenn es nicht entsprechende Anregungen und Fragestellungen mitliefert, die Lernende dazu animieren, ihre eigene Lerngeschichte mitzureflektieren. Die Fremdsprachenforschung weist gerne und sicher auch zu Recht auf die unterschiedlichen Lerntraditionen hin, die sich in bestimmten Lernkulturen herausgebildet haben. Diese müssten aber systematisch mit erhoben und zu den aktuellen Beobachtungen und Selbsteinschätzungen in Beziehung gesetzt werden, damit sich ein einigermaßen zutreffendes Bild für den jeweiligen individuellen Lerner ergibt. Dass sich diese Notwendigkeit angesichts einer Vielzahl von Schülern aus fremden Kulturkreisen und mit gänzlich unterschiedlichen Erstsprachen besonders stellt, liegt auf der Hand.

9 Portfolio und Aufgabenorientierung

Seit etwa drei Jahrzehnten hat sich die Aufgabenorientierung als „feste Größe“ in der Fremdsprachenforschung etabliert (vgl. exemplarisch Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2011, Müller-Hartmann et al. 2013). Sie zielt darauf ab, den Fokus auf die inhaltliche Bearbeitung einer Aufgabe zu legen, ohne dabei gleichzeitig formalsprachliche Aspekte der fremden Sprache außer Acht zu lassen. Es geht also um die Überwindung oder besser: die Weiterentwicklung der klassischen Übung, weg vom sprachlichen Drill und hin zu einer selbständigen inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Thema und zu einer eigenverantwortlichen Positionierung und Darstellung. Das macht vorangehendes Üben keineswegs obsolet. Gleichzeitig enthält die Aufgabenorientierung eine Verständigung zwischen den an der Lösung der Aufgabe beteiligten Lernenden über die inhaltliche und die sprachliche Dimension der Aufgabebearbeitung. Hier werden Parallelen zwischen der reflektierenden Auseinandersetzung mit der Aufgabe und dem reflektierenden Anteil in Portfolios sichtbar. Die Bearbeitung von Aufgaben und Portfolio setzt eine bewusstmachende Beschäftigung mit dem Gegenstand voraus; in der Aufgabenorientierung bezieht sie sich insbesondere auf die Aufgabe selbst und nachgeordnet auf die Reflexion des Lernprozesses. Demgegenüber fokussiert das Portfolio stärker den Lernprozess, als dessen Auslöser die Aufgabenbewältigung zwar gesehen, aber u.U. nur mittelbar thematisiert wird. Es gibt also durchaus Bezüge zwischen der Aufgabenorientierung und der Portfoliodiskussion. Gemeinsam ist beiden Bereichen überdies, dass es nicht unbedingt eine Leitungslösung gibt; der Lernende ist gefordert, die Lösung zu entwickeln. Und die besteht keineswegs automatisch in der von der Lehrkraft erwarteten oder geplanten inhaltlichen oder formalen sprachlichen Gestaltung. Weder bei einer Aufgabe noch bei der Arbeit am bzw. mit dem Portfolio weiß die Lehrkraft von vornherein, wie die richtige Lösung bzw. das richtige Lernverhalten aussieht. Insofern beziehen beide Formen des Arbeitens ihre innere Spannung aus der Beschäftigung der beteiligten Personen mit der jeweiligen Aufgabe bzw. der jeweiligen Frage/Rubrik im Portfolio. Im Unterschied zum Portfolio, das Lernentwicklungen des Einzelnen/der Einzelnen thematisiert und in der Regel auch zuerst im Dialog zwischen dem individuellen Lerner/der individuellen Lernerin und der Lehrkraft belässt, verläuft der Prozess der Aufgabebearbeitung in der Regel stärker interaktiv zwischen den beteiligten Lernenden. Es geht dabei weniger um die Autonomie der einzelnen Lernenden, sondern – sofern die Aufgabenstellung das zulässt oder nahelegt – um die im interaktiven Prozess gewonnene Einsicht und Lösung der Aufgabe. Gewiss wird man aber feststellen können, dass die Arbeit mit dem Portfolio sich eine Entwicklung zunutze macht, die durch die Aufgabenorientierung in entscheidendem Maße mit angestoßen und gefördert wurde.

10 Portfolio und Mündlichkeit: Widerspruch oder Ergänzung

Man hat die aktuelle Entwicklung der Fremdsprachenforschung bisweilen als Resultat der Konzentration des Fremdsprachenunterrichts auf das Mündliche interpretiert (vgl. dazu u.a. zahlreiche Beiträge in Burwitz-Melzer et al. 2014). Das Primat des Mündlichen führt dabei nicht nur zu methodischen Schwerpunktsetzungen, sondern beeinflusst auch den Blick auf Sprache und führt so zu „neuen Mündlichkeiten“ (Hallet 2014). Diesem Trend scheint auf den ersten Blick das Portfolio zuwiderzulaufen, denn es setzt in der traditionellen Form – wenn auch nicht bei e- oder Audio-Portfolios – stärker als andere Formen des Arbeitens an und mit der Fremdsprache auf Schriftlichkeit. Doch dieser erste flüchtige Blick täuscht – wie meistens. Dafür gibt es mindestens drei Belege: Zum einen obliegt es den methodischen Entscheidungen der Lehrkraft und/oder den Entwicklungsarbeiten der Institution, inwieweit sie die Arbeit mit dem Portfolio auf Schriftlichkeit konzentrieren wollen. Hier sind andere Formen denkbar. So kann man das Portfolio als Gerüst für Fragen zur Selbstevaluation nutzen, dessen Füllung man aber dem Gespräch mit dem einzelnen Lerner/der einzelnen Lernerin oder mit kleineren Gruppen überlässt; dies könnte sich z.B. anbieten, um dem oben angesprochenen Zeitproblem wenigstens ein Stück weit zu begegnen, setzt aber das nötige Fingerspitzengefühl bei der Gruppenbildung und der lehrerseitigen Interaktion mit der Gruppe voraus. Zum anderen stellen sich die Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit heute durchaus anders dar als vor einigen Jahren; das mag man bedauern – und gerade Lehrkräfte tun dies immer wieder und auch durchaus zu Recht – es ändert aber nichts daran, dass sich unsere Kommunikation unter dem Einfluss der Sozialen Medien verändert hat. Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, dass die Arbeit mit dem Portfolio nicht so einseitig den Gesetzmäßigkeiten der (traditionellen) Schriftlichkeit unterliegt, wie man dies annehmen könnte. Schließlich sei drittens darauf verwiesen, dass das Portfolio auch zum Auslöser der Reflexion über die eigene mündliche Sprachproduktion und damit zu einer lernerseitigen Einschätzung über deren Rolle und Bedeutung für die eigene fremdsprachliche Produktion und das eigene fremdsprachliche Lernen führt, zumindest führen kann. Überdies sensibilisiert es zusätzlich für die Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Modi der Literalität.

11 Schlussbemerkung

Ich weise abschließend noch einmal darauf hin, dass meine Anmerkungen zur Entwicklung des Portfolios im Fremdsprachenunterricht weder vollständig noch objektiv sind. Sie stellen vielmehr das Kondensat eines subjektiven Blicks auf die Fremdsprachenforschung und deren Entwicklung dar und sollen zeigen, dass etliche Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Portfolio ihre Vorläufer bereits auf anderen Feldern der Fremdsprachenforschung haben. Gleichzeitig sollen sie auch zum Ausdruck bringen, dass bestimmte Entwicklungen in diesem Zusam-

menhang zwar „spannend“, aber auch nicht frei von Risiken sind. Und sie sollen auch den Blick dafür öffnen, dass die Entscheidung für die Arbeit mit Portfolios auch impliziert, dass wir uns von alten Zöpfen im Fremdsprachenunterricht verabschieden müssen. Täte man dies nicht, würde man der Idee des Portfolios Unrecht tun – und damit vor allem den Lernenden. Aber das dürfte in niemandes Interesse liegen.

Literatur

- Ballweg, Sandra (2015): *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hanna; Otto, Johanna; Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: Beltz, 225–247.
- Burwitz-Melzer, Eva (2013): Sprachenportfolios. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 232–236.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Gerlach, David (2015): Reflexion über Reflexion in der Fremdsprachenlehrerbildung. In: Hoffmann, Sabine; Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 309–319.
- Hallet, Wolfgang (2014): *Beyond speaking: Neue Mündlichkeiten*. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 69–78.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Königs, Frank G. (1998): Kognition: Begriffliches und (Un-)Begriffliches zu einem häufig verwendeten Terminus bei der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In: Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 105–113.

- Königs, Frank G. (2018): Theorie und Praxis in der Fremdsprachendidaktik: Dauerkonflikt oder ziehen sich Gegensätze tatsächlich an? In: Rößler, Elke (Hrsg.): *Wilhelm, Alexander und wir: Einbeit von Lehre und Forschung im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. Dokumentation der 29. Arbeitstagung des AKS*. Bochum: AKS-Verlag, 35–55.
- Kolb, Annika (2007): *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.
- Little, David (1991): *Learner autonomy*. Dublin: Authentik.
- Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Martinez, Hélène (2015): Standards in der Lehrer(aus)bildung: Zur Frage der Lehrbarkeit von Kompetenzen. In: Hoffmann, Sabine; Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 333–343.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English. Task Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker, Marita; Pant, Hans Anand (Hrsg.) (2013): *Kompetenzentwicklung in der Sek. I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Braunschweig: Diesterweg.
- Nemser, William (1971): Approximative systems of foreign language learners. In: *International Review of Applied Linguistics* 9, 115–123.
- Raasch, Albert (2013): Sprachenzertifikate. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 236–240.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10, 219–231.
- Stork, Antje (2017): *Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht*. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13145/pdf/GiFon_10.pdf [12.03.2018].
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: Beltz, 202–224.