

Sandra Ballweg & Bärbel Kühn (Hrsg.)

Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht

Neue internationale Entwicklungen



portfolio [pɔ:t'fɔliəʊ]

Band 102

Materialien
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Sandra Ballweg, Bärbel Kühn (Hg.)
Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



erschieden als Band 102 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2019

Sandra Ballweg und
Bärbel Kühn (Hg.)

Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht

Neue internationale Entwicklungen

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 102



Universitätsverlag Göttingen
2019

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/



Herausgeberin: Annegret Middeke
Schriftleitung: Annett Eichstaedt

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Margarita Rittscher und Sandra Ballweg
Covergestaltung: Heesun Yi
Titelabbildungen: coyot, ninocare und StartupStockPhotos auf Pixabay

© 2019 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-426-0
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2019-1204>
eISSN: 2566-9281

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	iii	
TEIL I: KONZEPTIONELLE UND SPRACHENPOLITISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR PORTFOLIOARBEIT..... 1		
Eine Frage der Perspektive: Der Zusammenhang zwischen Portfolio und Fremdsprachenforschung.....	3	
<i>Frank G. Königs † (Marburg/ Deutschland)</i>		
The European Language Portfolio: Past Success, Present Reality, Future Prospects.....	17	
<i>David Little (Dublin/ Ireland)</i>		
Portfolio und Mehrsprachigkeitsförderung	37	
<i>Michael Langner (Freiburg/ Schweiz)</i>		
Das Portfolio, der Referenzrahmen und seine Weiterentwicklung durch das <i>Companion Volume</i>	53	
<i>Christoph Nickenig (Bozen/ Italien)</i>		
TEIL II: KONZEPTE UND EMPIRISCHE BEFUNDE		67
Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht der Grundschule	69	
<i>Annika Kolb (Freiburg/ Deutschland)</i>		
Der Einsatz des Europäischen Portfolios der Sprachen im Englisch- unterricht – Zentrale Ergebnisse einer quasi-experimentellen Feldstudie.....	83	
<i>Julia Dinn (Aachen/ Deutschland)</i>		
Fostering Reflection in Academic Writing: An ELP Approach.....	97	
<i>Fiona Dalziel (Padova/ Italy)</i>		
Facebook as an e-Portfolio Platform in the EFL/ESL Writing Classrooms	115	
<i>Jessie S. Barrot (Manila/ Philippines)</i>		

ePortfolios for Assessment Purposes in the Foreign Language Classroom: A Project Outline	131
<i>Shelley Hay & Hongying Xu (La Crosse, Wisconsin/USA)</i>	
Personal Development Planning (PDP) and ePortfolios: Arranged Marriage or True Love?	147
<i>Maria Luisa Pérez Cavana & Sue Lowe (Milton Keynes/UK)</i>	
EPOS – Das elektronische Sprachenportfolio. Entwicklung, Didaktik, Perspektiven	171
<i>Jürgen Friedrich † (Bremen/Deutschland)</i>	
TEIL III: PROFESSIONALISIERUNG DURCH PORTFOLIOARBEIT	189
Portfolioarbeit als Professionalisierungsgelegenheit	191
<i>Sandra Ballweg (Bielefeld/Deutschland)</i>	
Prolegomena für ein phasenübergreifendes Lehramtsportfolio (nicht nur) für Fremdsprachenlehrende	211
<i>Eva Burwitz-Melzer (Gießen/Deutschland)</i>	
Durch Reflexion zum sprachbewussten Unterricht – Portfolio als ein Professionalisierungsinstrument für Deutsch als Zweitsprache	239
<i>Magdalena Michalak & Kirstin Ulrich (Erlangen-Nürnberg/Deutschland)</i>	
ePortfolio as a Means of Scaffolding Reflection. From Written Reflections to Graphic Narratives	259
<i>Guillermina Gavaldon (Alcalá de Henares/Spain)</i>	
Autorinnen und Autoren	281

Vorwort

Mit dem Vorwort soll nicht vorweggenommen werden, was die Autor*innen dieses Bandes viel besser darstellen werden; nur neugierig möchten wir machen.

Seit den 1980er Jahren wurden große Erwartungen und Hoffnungen mit Portfolioarbeit verbunden, seit den 1990er Jahren dann auch mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Mit einem Augenzwinkern beschreiben es schon Danielson und Abrutyn (1997: viii) folgendermaßen:

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!

Tatsächlich soll Portfolioarbeit unterschiedliche Funktionen erfüllen, z.B. lebenslanges Lernen unterstützen, Reflexion fördern, Individualisierung und Binnendifferenzierung ermöglichen, als alternative Beurteilungsform dienen oder Lernprozesse nach innen und außen sichtbar machen, um nur einige zu nennen. Sicher hat Portfolioarbeit das Potenzial, das zu leisten – unter guten institutionellen, personellen, curricularen und individuellen Unterrichts- und Lernbedingungen und eben nicht alle Funktionen auf einmal. Diese Erkenntnis und der neue Zugang zur Portfolioarbeit, der mit einer differenzierten Betrachtung des Instruments und der Rahmenbedingungen seines Einsatzes verbunden ist, stehen im Mittelpunkt der Portfolioforschung der letzten Jahre und bilden den Ausgangspunkt für diesen Band, in dem wir Portfolios im Kontext von Sprachenunterricht, Sprachenlernen sowie der Ausbildung und Professionalisierung von Fremd- und Zweitsprachenlehrenden betrachten. Neben dem Europäischen Sprachenportfolio als der vermutlich im Fremdsprachenunterricht verbreitetsten Portfolioform finden sich auch Überlegungen zu offenen Portfolioformaten, die im Kontext von Sprachenlernen zum Einsatz kommen.

Im ersten Teil, *Konzeptionelle und sprachpolitische Überlegungen zur Portfolioarbeit*, behandelt der Beitrag von **Frank G. Königs (Deutschland)** zunächst die grundlegende Frage, inwiefern sich Portfolioarbeit in aktuellen fremdsprachendidaktischen Strömungen verorten lässt. Das Europäische Sprachenportfolio nehmen die folgenden drei Autoren im Kontext der Sprachenpolitik des Europarats und mit Bezug zum *Companion Volume* in den Blick: **David Little (Irland)** diskutiert, inwiefern das Europäische Sprachenportfolio die hohen an das Instrument gestellten Erwartungen erfüllt hat und fragt sich, ob die Zeit reif ist für dessen Wiederbelebung als Instrument der europäischen Sprachenpolitik. **Michael Langner (Schweiz)** beleuchtet das Europäische Sprachenportfolio vor allem in Bezug auf Mehrsprachigkeitsförderung und **Christoph Nickenig (Italien)** konzentriert sich auf die Veränderungen, die das *Companion Volume* mit sich bringen könnte.

Der zweite Teil, *Konzepte und empirische Befunde*, beginnt mit Erkenntnissen aus der Grundschule. **Annika Kolb (Deutschland)** zeigt auf, wie Portfoliodidaktik besonders in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit, die Reflexion des Sprachenlernens und die Dokumentation und Präsentation von sprachlichen Kompetenzen genutzt werden kann, wo aber auch Hürden liegen. Hieran schließt der Beitrag von **Julia Dinn (Deutschland)** an, deren Studie im schulischen Englischunterricht in der Sekundarstufe deutlich den Spagat zwischen Lernendenorientierung und Standardorientierung herausarbeitet, wobei sie besonders auf die Rolle der Lehrperson und die Schwierigkeiten mit der Formulierung der Deskriptoren im Europäischen Sprachenportfolio hinweist.

Fiona Dalziel (Italien) beschreibt die Arbeit mit einer Form von Schreibportfolio, die an das Europäische Sprachenportfolio angelehnt ist, und hebt besonders die Bedeutung von *peer feedback* und das Potenzial für die Entwicklung von Lernendenautonomie hervor, nicht ohne auf mögliche Schwierigkeiten und wesentliche Voraussetzungen hinzuweisen.

Die Beiträge von **Shelley Hay** und **Hongying Xu (USA)** sowie **Jessie S. Barrot (Philippinen)** zur Wirkung von ePortfolios sind auffallend optimistischer als die aus Europa. **Barrot** skizziert, wie Facebook als ePortfolio-Plattform zur Förderung der Schreibfertigkeit genutzt werden kann. Der Beitrag von **Hay** und **Xu**, der den nordamerikanischen Portfoliodiskurs einbringt, thematisiert schließlich die Möglichkeit einer formativen Evaluation durch ePortfolios im universitären Fremdsprachenunterricht und beschreibt die Einführung im Deutsch- sowie im Chinesisch-Programm der University of Wisconsin-La Crosse.

Im universitären Kontext bewegen sich **Maria Luisa Pérez Cavana** und **Sue Lowe (Großbritannien)**, die anhand zweier Pilotstudien erläutern, wie das Bremer ePortfolio EPOS in vorbereitenden Kursen zum individuellen Lernen (*Personal Development Planning, PDP*) eingesetzt werden kann. Ebenfalls mit EPOS befasst sich der Beitrag von **Jürgen Friedrich (Deutschland)**, der die Geschichte und Hintergründe des Bremer Portfolios aufarbeitet.

Der dritte Teil, *Professionalisierung durch Portfolioarbeit*, beginnt mit einem Beitrag von **Sandra Ballweg (Deutschland)**, der die Herausforderungen betrachtet, die bei der Einführung von Portfolioarbeit entstehen können, und Überlegungen anstellt, wie dabei Professionalisierung stattfinden kann. Im darauffolgenden Beitrag zeigt **Eva Burwitz-Melzer (Deutschland)** auf, wie eine Neuauflage ihres phasen- und fächerübergreifenden Lehramtsportfolios für Fremdsprachenlehrende (LAPF) gestaltet sein kann, das besonders Reflexion und die Entwicklung von Lehrer*innenpersönlichkeit in den Fokus rückt. Um Professionalisierung von angehenden Lehrenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache geht es im Beitrag von **Magdalena Michalak** und **Kirstin Ulrich (Deutschland)**. Hier liegt das Augenmerk auf dem LIDAG-Portfolio zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und als Professionalisierungsinstrument beim sprachbewussten Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Weitere Möglichkeiten zur Reflexion zeigt **Guillermina Gavaldon (Spanien)** auf: Im Rahmen ihrer Studie zum ePortfolio erstellten Lehramtsstudierende *graphic narratives*, um über die Multimodalität eine erweiterte Reflexionsmöglichkeit zu gewinnen.

Wir hoffen, Sie sind neugierig auf die spannenden Beiträge geworden, die Portfolioarbeit über verschiedene Lernkontexte, Sprachen, neun verschiedene Länder und drei Kontinente hinweg diskutieren. Die Beiträge spiegeln die aktuelle Diskussion über Portfolios: Wir haben die Phase der Portfolioeuphorie der 1990er Jahre hinter uns gelassen und können nun differenzierter auf das Instrument, die unterschiedlichen Perspektiven, mögliche Rahmenbedingungen und auch hilfreiche Faktoren blicken. So ergeben sich immer wieder neue Einsatzmöglichkeiten, empirische Forschungsfragen und theoretische Entwicklungsaufgaben, die nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Dieses Zusammenspiel und die ständige Weiterentwicklung von Portfoliokonzepten und -kontexten möchten wir in diesem Band abbilden.

Zuletzt möchten wir uns noch bei all denjenigen bedanken, die zum Gelingen des Bandes beigetragen haben:

- Wir danken den Autorinnen und Autoren für den spannenden Austausch, durch den wir viel gelernt haben, und für ihre Geduld. Leider haben zwei der beitragenden Autoren, Frank G. Königs und Jürgen Friedrich, das Erscheinen des Bandes nicht mehr erlebt. Sie haben unsere jeweilige Arbeit im Bereich Portfolio beeinflusst und wir freuen uns, dass ihre Beiträge Teil dieses Bandes sein können.
- Wir bedanken uns bei Dr. Patricia Skorge für die gründliche Durchsicht der englischsprachigen Beiträge.
- Unser besonders herzlicher Dank geht an Margarita Rittscher für die sorgfältige und kompetente Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts. Auch Pirkko Friederike Dresing, Janine Wollny und Johannes Gereons haben uns dabei unterstützt, wofür wir ebenfalls Danke sagen.

- Und schließlich danken wir Dr. Annegret Middeke und Annett Eichstaedt ganz herzlich, dass dieser Band in der MatDaF-Reihe erscheinen kann und sie uns mit so viel Geduld und Kompetenz betreut und begleitet haben.

Alle verbliebenen Fehler und Unstimmigkeiten im Manuskript haben wir selbstverständlich allein zu verantworten.

Sandra Ballweg (Bielefeld) & Bärbel Kühn (Bremen/Darmstadt)

Literatur

Danielson, Charlotte; Abrutyn, Leslye (1997): *Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Teil I:
Konzeptionelle und sprachpolitische
Überlegungen zur Portfolioarbeit

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 Lernalters/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 Schulpädagogik 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 Lehrerseite 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.

The European Language Portfolio: Past Success, Present Reality, Future Prospects

David Little (Dublin/Ireland)

1 Introduction

Portfolio learning and portfolio assessment existed long before the Council of Europe launched the European Language Portfolio, but it was the ELP that introduced portfolio work to mainstream foreign language teaching and learning across Europe. The concept of the ELP was developed through the 1990s in parallel with the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, Council of Europe 2001). In 1997 an intergovernmental conference in Strasbourg was presented with the second draft of the CEFR (Council of Europe 1996) and a set of preliminary ELP studies (Council of Europe 1997). Over the next three years, the CEFR was given its final shape and a network of pilot projects drawn from fifteen Council of Europe member states and four INGOs (international non-governmental organizations) developed and piloted ELPs for learners of all age groups and proficiency levels (Schärer 2000). In 2001 the CEFR was published commercially in English and French, the concept of the ELP was widely disseminated on the basis of *Principles and Guidelines* (Council of Europe 2000), and competent agencies in the member states were invited to develop ELPs and submit them to the Council of Europe for validation and accreditation.

The CEFR immediately established itself as an indispensable international metric; in particular, its proficiency levels were adopted by the major European language testing agencies. To begin with, the ELP was received with much the same enthusiasm as the CEFR, and over the next decade the Council of Europe

validated and accredited 118 ELPs from 33 member states and six INGOs.¹ But while the impact of the CEFR continued to increase steadily, in Europe and beyond (see Byram & Parmenter 2012), the ELP mostly failed to gain lasting traction. Few of the validated and accredited models were ever used on a large scale, and I have been unable to find evidence of an enduring ELP culture anywhere in Europe.

Besides providing much-needed proficiency levels and illustrative scales, the CEFR crystallizes three decades of Council of Europe work on the policy and practice of foreign language education. The structure and function of the ELP reflect the main focuses of this work, which seem to be little known to the language teaching profession at large. In 2018 the Council of Europe published online a *Companion Volume* to the CEFR (Council of Europe 2018). Many of the new scales it contains are intended to support the design of language curricula and the development of language teaching. This prompts the question: Is the time ripe for a revival of the ELP as a way of mediating the Council of Europe's ethos, policy and approach to language education professionals and their learners?

The text that follows attempts to answer that question; in doing so it draws on my own experience as researcher, teacher and administrator. I was involved in the development and implementation of ELPs in various educational domains in Ireland; and from 2000 to 2011 I was successively consultant to and member, vice chair and chair of the Council of Europe's ELP Validation Committee. Section 2 summarizes the challenge the CEFR poses to language education and the role the ELP was intended to play in responding to the challenge; section 3 describes the only ELP project I am aware of that for a few years managed to sustain itself at national level; section 4 seeks to explain why the ELP failed to take root in most European education systems; section 5 suggests some of the ways in which the *Companion Volume* might be used to support a revival of the ELP; and section 6 argues that any revival of the ELP is likely to be on a small scale.

2 The challenge of the CEFR and the role of the ELP

2.1 The alignment of learning, teaching and assessment

It is widely assumed, especially by those whose knowledge is based only on a reading of the global scale and the self-assessment grid (Council of Europe 2001: 24, 26f.), that the CEFR's purpose is to impose a set of proficiency standards on language education across Europe – an assumption that is no doubt reinforced by the fact that the major European language testing agencies all seek to relate their

¹ For details, go to <https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-elp> [01.03.2019]; see also Little et al. (2011).

tests to the CEFR's common reference levels. But this assumption is false, for two reasons. First, the Council of Europe's role in relation to education in its member states is advisory only; and secondly, in its work on language education the organization involved itself first with learning, then with teaching, and only after that with assessment. This chronological order is reflected in the second half of the CEFR's title: *learning, teaching, assessment*. The same order of priority is preserved in its discursive treatment of the different dimensions of language education and reflected in its action-oriented approach to the description of language proficiency as language use. The "can do" descriptors of the global scale, self-assessment grid and illustrative scales describe the communicative capacities of an individual learner/user in his or her social context. And it is in this approach to the definition of communicative proficiency that the CEFR's true challenge lies. Each "can do" descriptor can be used at once to define a curriculum goal or intended learning outcome, suggest learning activities and provide a starting point for the development of assessment procedures and instruments. In other words, the CEFR offers to bring curriculum, teaching/learning and assessment into closer interaction than has usually been the case. This means that it can serve as a tool of "constructive alignment" (Biggs & Tang 2011), a procedure that first defines learning outcomes, then decides how to determine the extent to which those outcomes have been achieved and finally considers what kinds of activity are most likely to bring learners to the desired outcomes (I have explained elsewhere how the CEFR can be used in this way to frame language learning, teaching and assessment at university; see Little 2011, 2012a, 2017a).

According to the theory of constructive alignment, learners should be the agents of their own learning; and learners themselves can share in the assessment culture that the CEFR invites us to develop, thanks to the functional ("can do") orientation of its descriptive scheme. We cannot always gauge accurately what we *know*, but from a very early age we know what we can *do* (though not necessarily what we *cannot do*). The ELP mediates the CEFR's ethos and action-oriented approach to learners via checklists of "I can" descriptors that they use to identify learning targets and assess learning progress. Goal setting and self-assessment are key features of autonomous learning and shape the dynamic of effective ELP use; but when the Principles and Guidelines describe the ELP as "a tool to promote learner autonomy" (Council of Europe 2011: 5), they are referring to an educational value that goes far beyond goal setting and self-assessment.

2.2 Learner autonomy

Ultimately, the CEFR's focus on the individual language user/learner as a social agent derives from the Council of Europe's foundational values: human rights, democratic governance and the rule of law. The purpose of the European Convention on Human Rights (1950) is to protect the autonomy of the individual citizen; while the Council of Europe's education policies are designed to prepare citizens

to participate actively in the democratic process by developing their capacity for autonomous learning and critical thinking. Because it is a transnational organization, the Council has been especially interested in language education. The European Cultural Convention (1954) seeks to “develop mutual understanding among the peoples of Europe and reciprocal appreciation of cultural diversity” and to “encourage [...] the study of the languages, history and civilization” of the countries that are party to the Convention.² It is only as a result of effective language learning that critical thinking and democratic participation can transcend the limits of the monolingual nation state. Thus, for more than half a century the Council of Europe’s work in language education has focused on the individual learner’s communicative needs, the development of language learning skills that can be deployed outside formal education, and the encouragement of lifelong language learning. The Council’s earliest modern languages projects were carried out under the aegis of the Committee for Out-of-School Education, which assigned a central role to “responsible autonomy” (Janne 1977: 17); and it was the Council of Europe that introduced the concept of learner autonomy to language education via Henri Holec’s report *Autonomy and Foreign Language Learning* (1979).

Acknowledging that learners are “the persons ultimately concerned with language acquisition and learning processes”, the CEFR stresses the importance of autonomous learning, especially in a lifelong perspective:

Autonomous learning can be promoted if “learning to learn” is regarded as an integral part of language learning, so that learners become increasingly aware of the way they learn, the options open to them and the options that best suit them. Even within the given institutional system they can then be brought increasingly to make choices in respect of objectives, materials and working methods in the light of their own needs, motivations, characteristics and resources (Council of Europe 2001: 141f.).

The ELP was designed to support this process of “learning to learn”, which is seen here as an additional feature of the language learning process. An altogether more profound understanding of language learner autonomy is, however, licensed by the CEFR’s summary of its action-oriented approach:

² <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018> [01.03.2019].

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of *competences*, both *general* and in particular *communicative language competences*. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various *conditions* and under various *constraints* to engage in *language activities* involving *language processes* to produce and/or receive *texts* in relation to *themes* in specific *domains*, activating those *strategies* which seem most appropriate for carrying out the *tasks* to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences (Council of Europe 2001: 9; the words and phrases in italics, to which “contexts” in the second sentence should be added, refer to the principal dimensions of the CEFR’s descriptive scheme).

According to this summary, language learning is a variety of language use in the sense that proficiency develops from sustained interaction between the learner’s gradually developing competences and the communicative tasks whose performance requires him or her to use the target language. The last sentence of the summary deserves special attention: “The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences.” The CEFR defines monitoring as the strategic component that “deals with updating of mental activities and competences in the course of communication” (Council of Europe 2001: 92); as such it plays a crucial role in language use. But monitoring is also the metacognitive mechanism that enables us to exercise strategic control over the language learning process (Little 1996). Thus, the CEFR’s summary of its action-oriented approach carries two strong implications. First, if learners are to develop a proficiency that allows them to act as individuals and social agents, the target language should be the principal medium of their learning; and secondly, in formal contexts their learning should be managed in ways that are designed to exercise and further develop the metacognitive and metalinguistic processes of monitoring. According to this interpretation, the CEFR’s action-oriented approach encourages the development of a proficiency that is both communicative and metacognitive. It implies a pedagogical approach in which the target language is the principal channel of the learners’ agency, the communicative and metacognitive medium through which, individually and collaboratively, they plan, execute, monitor and evaluate their own learning (for an extended version of this argument, see Little et al. 2017, also Little & Erickson 2015). The ELP offers language learners a means of organizing and reflecting on their learning that recalls the radical learner-centredness of the Council of Europe’s adult education project of the 1970s (see Little 2017b).

2.3 Plurilingualism and pluriculturalism

Besides supporting autonomous learning, the ELP is intended to foster the development of plurilingualism and pluriculturalism as a lifelong process (Council of Europe 2011: 4). Learner autonomy was already present in the Council of Europe's earliest work on language education; and the organization's interest in the (inter) cultural dimension of language learning dates back to the European Cultural Convention. Plurilingualism, by contrast, made its first appearance in the CEFR, where it is introduced in these terms:

[T]he plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep those languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of languages contributes, and in which languages interrelate and interact (Council of Europe 2001: 4).

Since the publication of the CEFR, the Council of Europe's work in language education has included the project *Languages in Education/Languages for Education*, which developed the concept of "plurilingual and intercultural education" (Cavalli et al. 2009, Coste et al. 2009). This embraces all the languages present in a given school: the language of instruction, which in most countries is also taught as a subject in its own right; modern foreign and classical curriculum languages; and minority languages of all kinds, whether or not they are taught at school. We may think that the Principles and Guidelines go too far in describing the ELP as "a tool to promote plurilingualism and pluriculturalism" (Council of Europe 2011: 5); but it "values the full range of the learner's language and intercultural competence and experience regardless of whether acquired within or outside formal education" (Council of Europe 2011: 5) and thus can be used to promote awareness of a developing plurilingual repertoire and reflection on the relation between its component languages.

As we have seen, one of the principal aims of the European Cultural Convention is to promote mutual understanding and cultural exchange. The ELP's focus on the cultural dimension of language learning is thus to be expected. The Council of Europe's tendency to associate cultures with countries has been criticized as "naïve and positivistic" (Dervan 2016: 76); and my own reflection on the concept of plurilingualism criticizes the assumption that the development of plurilingual repertoires in formal contexts of learning necessarily entails engagement with new cultures that are characterized by their "otherness" (Little 2019). But while we may reject cultural essentialism, it is beyond dispute that many aspects of culture are linguistically bound. They may, for example, be made of language, like broadcast

and print media or works of literature; they may determine the ways in which language is used, like politeness conventions; and they may be part of the unconscious fabric of the language, like the involuntary gestures that accompany speech and seem to reflect the deepest cognitive structures of language. Reflective language learning inevitably engages with these features.

It should be clear from this brief discussion of the ELP's three pedagogical focuses that it posed a formidable challenge to language learning and teaching in all educational domains and at all levels. Section 4 will elaborate on that challenge in an attempt to explain why, despite an enthusiastic reception to begin with, the ELP failed to put down secure roots in the education systems of Council of Europe member states. But first I shall describe the only ELP project I am aware of that succeeded at national level.

3 An example of early success: the inclusion of immigrant pupils in Irish primary education

3.1 The context

Since the late 1990s, Ireland has experienced unprecedented levels of immigration that have brought with them the challenge of including in the school system relatively large numbers of children and adolescents from non-English-speaking families. From 2000 to 2008, Integrate Ireland Language and Training (IILT), a not-for-profit campus company of Trinity College Dublin, was funded by the Irish government to provide intensive English language programmes for adult refugees and to support the teaching of English as an Additional Language (EAL) in Irish schools (I was non-stipendiary director of IILT for the eight years of its existence). The Department of Education gave IILT three tasks in relation to the school sector: to analyse the language needs of non-English-speaking pupils at primary and students at post-primary level; to develop learning materials and other resources to support their learning of English; and to mediate those materials and resources to teachers via regular in-service days. In due course IILT also developed, piloted and published an assessment kit so that schools could use a common tool to gauge the progress of their EAL pupils/students.

3.2 *English Language Proficiency Benchmarks*

The *English Language Proficiency Benchmarks* are IILT's analysis of the language needs of EAL learners. Separate versions were developed for the primary and post-primary sectors; here I focus on the former (Integrate Ireland Language and Training 2003). When IILT was assigned its tasks, the Department of Education had already introduced the policy of funding two years of English language support for EAL

learners. Schools were free to deliver the support in whatever way seemed to them most appropriate, but there was a general expectation that EAL learners would be assigned to an age-appropriate mainstream class and withdrawn regularly, typically once a day, for special instruction in English.

It made sense for IILT's needs analysis to focus on the two years of language support and to provide not a separate curriculum for EAL but a description of the extent to which EAL learners could participate in mainstream classroom learning at different levels of proficiency. The first three levels of the CEFR provided a ready basis for such a description. It seemed reasonable to assume that two years of effective English language support delivered in the context of immersion could bring EAL learners to B1, the level at which they would be able to act as independent agents. IILT intended the *Benchmarks* to be used by teachers on a daily basis. This meant that they must be relatively brief, easy to understand and easy to apply to EAL learners and the content and processes of English language support. For this reason, the basic design of the *Benchmarks* follows that of the CEFR's self-assessment grid (Council of Europe 2001: 26f.): the language activities of listening, reading, spoken interaction, spoken production and writing on the vertical axis and the proficiency levels (A1, A2 and B1) on the horizontal. It was also necessary to establish clear and practical links with the curriculum. Because the Irish primary curriculum is designed to provide an integrated learning experience and begins to distinguish between separate curriculum subjects only in the senior grades, IILT decided to focus on recurrent curriculum themes. Accordingly, the *Benchmarks* comprise a minimum of explanatory text and fifteen grids: global benchmarks of communicative proficiency, global scales of underlying linguistic competence (grammar, vocabulary, phonology, orthography) and thirteen "units of work": *Myself*; *Our school*; *Food and clothes*; *Colours, shapes and opposites*; *People who help us*; *Weather*; *Transport and travel*; *Seasons, holidays and festivals*; *The local and wider community*; *Time*; *People and places in other areas*; *Animals and plants*; *Caring for my locality*. By way of illustration, Table 1 brings together descriptors for spoken interaction from the CEFR's self-assessment grid, the global benchmarks and the unit of work *People who help us*.

Table 1: Descriptors for spoken interaction from the CEFR's self-assessment grid and the primary version of the *English Language Proficiency Benchmarks*

	A1	A2	B1
Self-assessment grid, CEFR (Council of Europe, 2001: 26)	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g., family, hobbies, work, travel and current events).
Global benchmarks (ILT 2003)	<p>Can greet, say <i>please</i> and <i>thank you</i>, and ask for directions to another place in the school.</p> <p>Can respond non-verbally to basic directions to a place in the school when the other person supplements speech with signs or gestures.</p> <p>Can give simple answers to basic questions when given time to reply and the other person is prepared to help.</p> <p>Can make basic requests in the classroom or playground (e.g., for the loan of a pencil) and respond appropriately to the basic requests of others.</p>	<p>Can ask for attention in class.</p> <p>Can greet, take leave, request and thank appropriately.</p> <p>Can respond with confidence to familiar questions clearly expressed about family, friends, school work, hobbies, holidays, etc., but is not always able to keep the conversation going.</p> <p>Can generally sustain a conversational exchange with a peer in the classroom when carrying out a collaborative learning activity (making or drawing something, preparing a role-play, presenting a puppet show, etc.).</p> <p>Can express personal feelings in a simple way.</p>	<p>Can speak with fluency about familiar topics such as school, family, daily routine, likes and dislikes.</p> <p>Can engage with other pupils in discussing a topic of common interest (songs, football, pop stars, etc.) or in preparing a collaborative classroom activity.</p> <p>Can keep a conversation going, though he/she may have some difficulty making him/herself understood from time to time.</p> <p>Can repeat what has been said and convey the information to another person.</p>

	A1	A2	B1
Unit of work People who help us	Can use gestures, key words and simple phrases/sentences to ask for help (e.g., in <i>Stay Safe</i> role-plays) Can reply using key words and simple phrases/sentences to basic questions about the jobs of people who can help (e.g., <i>Where do we find a ...?; What does he/she do?</i>).	Can ask and answer questions about what people in familiar roles do in their jobs. Can talk with the teacher or another pupil about personal experiences with people in roles of responsibility (e.g., visit to doctor, parent is a nurse/doctor, school traffic warden, postman).	Can ask and answer questions about different jobs and responsibilities. Can ask questions of a speaker who has been invited to the school to talk about his/her job. Can answer typical questions that may be asked by a person in responsibility (e.g. in role-plays involving emergencies, danger, etc.).

3.3 European Language Portfolio

IILT then developed a version of the ELP for primary EAL learners (IILT 2004), with “I can” checklists derived from the *Benchmarks* and organized according to curriculum themes. Each learner’s ELP provided up-to-date evidence of his or her progress: pages in the language passport and language biography were gradually filled in, samples of work were stored in the dossier and the checklists were used for regular teacher-supported self-assessment. EAL pupils’ plurilingualism and pluriculturalism were also accommodated. Because the *Benchmarks* seek to describe the development of EAL learners’ capacity to participate in curriculum learning, most descriptors refer to the language activities characteristic of Irish primary and post-primary classrooms in relation to curriculum content. They nevertheless assume that cultural similarities and differences will be acknowledged and discussed. In the *Benchmarks* unit *Seasons, holidays and festivals*, for example, one of the B1 descriptors for spoken interaction reads as follows: “Can describe and respond to questions about what takes place during a festival or celebration in his/her family or community”. Designed exclusively for primary pupils whose home language is neither English nor Irish, the ELP makes space for *all* the languages that the individual learner knows and encourages reflection on similarities and differences between life in Ireland and life as he or she has experienced it elsewhere.

Primary schooling in Ireland comprises two Infant years, which are equivalent to pre-school in other countries, and six grades or classes. In most schools, pupils are introduced to environmental print from the beginning and to reading and writing in Senior Infants. The ELP assumes that learners have acquired at least basic literacy skills, and although some teachers used it to support the development

of reading and writing, it was largely inaccessible to pupils in the Junior and Senior Infant grades. *My First English Book* was designed to fill the gap: a workbook that encouraged pre-literate pupils to reflect on their learning of English and record their progress by colouring in charts and images.

In each of the last two years of IILT's existence, the organization distributed 5000 copies of the primary ELP and 2000 copies of *My First English Book*; in other words, they were used by a majority of EAL pupils nationwide. Both tools were valued pedagogically because they helped teachers to organize English language support and raised pupils' awareness of their developing proficiency. They also served an important documentary function, informing class teachers, principals, school inspectors and parents of the individual pupil's progress. Together, the *Benchmarks*, the ELP and *My First English Book* provided a firm basis on which to develop other supports.

3.4 An assessment kit

One of the intended functions of the *Benchmarks* and the ELP was to help schools to monitor the progress of their EAL pupils; but from an early stage, language support teachers expressed a need for more finely tuned assessment instruments. They wanted to be able to identify specific weaknesses in individual learners' proficiency, measure their progress at the end of their first and second years of English language support and in some cases, use the evidence of formal tests to argue for an extension of language support. IILT responded by developing assessment kits based on the primary and post-primary *Benchmarks* (Little et al. 2007a, 2007b). Each kit had four sections – listening, reading, speaking and writing. Assessment tasks were derived from *Benchmarks* descriptors; listening and reading tasks were designed with an inbuilt scoring scheme; and rating grids were provided for speaking and writing tasks. The various sections of the kits were developed, presented at in-service days and piloted prior to publication in 2007. The piloting of the primary kit involved 50 schools and the analysis of a significant body of data; teachers achieved a high level of accuracy and consistency in rating their own pupils.

3.5 Concluding remarks

The success of this project seems to have been due to three factors. First, the *Benchmarks* and ELP filled a vacuum: EAL teachers had no other resources that were tailored to the demands of the Irish situation. Secondly, over a period of seven years IILT developed further materials in interaction with the teachers who attended twice-yearly in-service seminars. And thirdly, the *Benchmarks* proved to be an accurate reflection of reality: empirical research confirmed that when they were immersed in a mainstream class and provided with additional English language support, immigrant pupils could progress from zero to B1 in two years (Ćatibušić & Little 2014).

Funding was withdrawn from IILT in the summer of 2008, for complex reasons (Little & Lazenby Simpson 2009: 121f.). Without the regular support provided by in-service seminars, the *Benchmarks*, ELPs and other materials quickly fell out of use, though the Department of Education continued to use the tests for a number of years. All materials are still available, however, from the website of the National Council for Curriculum and Assessment.³ IILT's approach to adapting the CEFR seems not to have been replicated in other countries, though the *English Language Proficiency Benchmarks* provided a model for the development of the Council of Europe's *Curriculum Framework for Romani*⁴, which was used to guide the development of two ELPs, for learners aged 6–11 and 11–16, and teaching materials in six varieties of Romani.⁵

4 Why was the ELP not more successful in European schools?

As noted above, the ELP was welcomed with enthusiasm when it was first launched in 2001, and 118 ELPs were developed and validated between 2000 and 2010; but I have been unable to find evidence of large-scale adoption and use except for the example I have just given. In my view there are four reasons for this.

4.1 Inadequate support

When the ELP was first launched, in 2001, there was a widespread expectation that it would be a “magic bullet”, spontaneously providing a universal remedy for the ills of language teaching and learning across the continent. To enthusiasts it seemed to offer everything that language education most needed, and some of them clearly believed that if only an ELP could be put into the hands of every learner its impact would be unstoppable. This may help to explain why, when funding was provided for ELP development, it sometimes failed to provide for the preparation of teachers and rarely lasted beyond the pilot phase (Stoicheva et al. 2009). In most countries ELP implementation needed much more support than the authorities were prepared to provide.

4.2 ELP's pedagogical functions not widely adopted

The ELP's pedagogical functions were and perhaps remain alien to the majority of European education systems. In many countries curricula emphasize the importance of critical thinking and independent learning, but the practice of learner

³ <http://www.ncca.ie> [01.03.2019].

⁴ <http://www.coe.int/lang> [01.03.2019].

⁵ <http://qualirom.uni-graz.at> [01.03.2019].

autonomy in school classrooms remains a minority pursuit (for a detailed description and empirical exploration of autonomous language learning, see Little et al. 2017). Autonomous learning demands changes in teaching approaches and classroom discourse that are evidently beyond the majority of teachers and educational administrators. In much the same way, the wealth of theoretical and practical work that has focused on intercultural awareness and the development of intercultural competence (e.g. Alred et al. 2006, Byram 1997, 2008) seems to have had little impact on what happens in most L2 classrooms. And although the concept of plurilingualism has been central to the Council of Europe's work in language education since the publication of the CEFR (see, for example, Cavalli et al. 2009, Coste et al. 2009), it has still to be widely adopted as a key educational goal; most L2 education in Europe and beyond continues to focus on individual languages in isolation from one another rather than on the development of learners' plurilingual repertoires.

4.3 The problem of integration

The ELP ran into problems of integration in at least three ways. Most models were not developed as part of a larger project of curriculum reform, which meant that the checklists of "I can" descriptors were often difficult for teachers and learners to relate to curriculum goals, especially when the latter were not expressed in functional terms. A further difficulty arose from the fact that most L2 classrooms work with a textbook (in many countries it is obligatory to do so), and teachers were faced with a great deal of extra work if they wanted to use the ELP and the textbook in tandem with each other. Also, the CEFR and ELP imply an assessment culture in which learners themselves are active agents via self-assessment (Little & Erickson 2015), whereas in most educational systems such a culture is wholly unknown. The movement towards Assessment for Learning in the UK (e.g. ARG 1999, Black & Wiliam 2006, James & Pedder 2006) might seem to provide a counter example, but closer examination shows that it allows only limited scope for the exercise of learner agency (see Little et al. 2017: 97–99).

4.4 Problems with the model

As it is defined in the Principles and Guidelines (Council of Europe 2000, 2011), the ELP is itself not without contradictions. For example, we have seen that the CEFR defines L2 proficiency in terms that imply a key role for target language use in the language classroom; and if the reflective processes of planning, monitoring and evaluation are to be part of target language use, it makes sense to provide learners with "I can" checklists in the language(s) they are learning. This, however, may be thought to work against the principle of plurilingualism because checklists in several different languages may reinforce the tendency to see them as entirely separate from one another. On the other hand, providing checklists in the language

of schooling may support plurilingualism while working against reflective target language use. Also, as it is defined in the Principles and Guidelines the ELP provides a comprehensive embodiment of the Council of Europe's political, cultural and educational ethos, but it seems unlikely that any one context of learning will be able to respond equally to all dimensions of that ethos. What is more, in many circumstances the tripartite structure of the ELP – language passport, language biography, dossier – is simply too “heavy” to be easily accommodated to regular classroom use. In an earlier article (Little 2012b), I suggested that it might be wise to redevelop the ELP as two separate but closely related documents. One would focus on the learning of individual languages, using checklists of “I can” descriptors to promote reflective learning and learner autonomy; the other would be used collaboratively by all language teachers in a school to help their learners to reflect on their developing plurilingual repertoires and intercultural awareness.

5 The challenge of the CEFR Companion Volume

The ELP was conceived and pilot models were trialled in parallel with the development of the 2001 version of the CEFR. Work on the 2018 CEFR *Companion Volume* (CV) was not accompanied by a movement to revive the ELP, but the CV is driven by the same political, cultural and educational agenda as the CEFR. If in 2001 the CEFR was needed to help intensify “language learning and teaching in member countries [...] in the interests of greater mobility, more effective international communication combined with respect for identity and cultural diversity, better access to information, more intensive personal interaction, improved working relations and a deeper mutual understanding” (Council of Europe 2001: 5), the same is true of the CV in 2018. By the same token, if in 2001 the ELP was deemed an appropriate means of mediating to language learners the Council of Europe's ethos and values and the CEFR's understanding of language learning as language use, some version of the same instrument remains appropriate in 2018.

In its introductory discussion of key aspects of the CEFR, the CV emphasizes that the CEFR's descriptive scheme and action-oriented approach put the co-construction of meaning at the centre of the learning and teaching process (Council of Europe 2018: 27). Besides coinciding closely with the pedagogical approach summarized in section 2.2 above, this argument is given additional weight by the CV's principal innovation, its extensive treatment of mediation understood as a process in which “the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another” (Council of Europe 2018: 99). The CV provides a total of twenty-four scales for mediation activities and mediation strategies. Taken together, they offer a broad description of the communicative behaviour that the Council of Europe's core values demand of the plurilingual language user/learner. They also describe the capacities required of language teachers if they

are to operationalize the CEFR's action-oriented dynamic in their classrooms. As Little et al. (2017) argue, such a dynamic is fundamental to the development of learner autonomy. If the ELP, in one or another revised version, still has a role to play, it will have a better chance of success if its use is framed by an understanding of language learning and teaching informed by the CV's treatment of mediation.

The CV updates the CEFR's illustrative scales in four ways. First, the 2001 scales have been enriched by the addition of calibrated descriptors from multiple sources, especially at levels A1, C1 and C2, which greatly strengthens their range and depth. Secondly, three new scales have been added, for *Reading as a leisure activity*, *Using telecommunications* and *Sustained monologue: giving information*. Thirdly, the 2001 scale for phonological control has been replaced by three new scales, for *Overall phonological control*, *Sound articulation* and *Prosodic features*. And fourthly, descriptors have been included for a new pre-A1 level. In addition, the CV provides three scales for plurilingual and pluricultural competence: *Building on pluricultural repertoire*, *Plurilingual comprehension* and *Building on plurilingual repertoire*.

The CV seems particularly apt to support a revival of the functionality of the ELP linked to the redevelopment of curricula and assessment. It explains how to create a curriculum by drawing up a needs profile for a given group of learners and then defining communicative aims in four steps (Council of Europe 2018: 42): (i) the descriptor scales are selected that coincide with the needs profile; (ii) in consultation with stakeholders and teachers (and in some cases the learners themselves), a target level is determined for each selected scale; (iii) the descriptors for the target level(s) are compiled in a list; and (iv) the list is refined on the basis of further consultation. Having reached this point, it would be possible to arrange the list in a series of grids similar to those in the *English Language Proficiency Benchmarks* described in section 3.2. As the Irish example shows, this kind of curriculum framework provides teachers with practical assistance, and it could also be used to inform all but the very youngest learners. From here it would be relatively straightforward to create goal-setting and self-assessment checklists and to structure a learning portfolio appropriate to the learners in question. Whether the portfolio should retain the three obligatory components of the ELP is a moot question. Some form of language biography is clearly essential to provide a reflective accompaniment to learning and support the recurrent cycle of goal setting and self-assessment; and a dossier is an obvious way of storing both work in progress and work that can be used to support self-assessment claims. But a version of the language passport might be used for a reporting function only. In a school system, for example, students might need different curriculum frameworks and portfolios for first, second and subsequent foreign languages but could use the same language passport to summarize their learning achievement at the end of schooling.

6 Conclusion

As the Principles and Guidelines (Council of Europe 2000, 2011) show, the ELP embodies cultural and educational values that flow directly from the Council of Europe's human rights agenda. The same values underpin the CEFR, and the publication of its 2018 *Companion Volume* challenges language educators to revisit the ELP and explore ways of reviving its core functionalities. In principle this should not be difficult. Learner autonomy remains a widespread curricular goal and a major theme in the language learning literature, and in some quarters the ELP is still considered a self-evident support for reflective learning in which self-assessment plays a central role. What is more, the Council of Europe and the European Centre for Modern Languages continue to maintain ELP websites that offer a wealth of relevant material⁶; and the latter organization's current interest in language learning pathways includes a focus on learner self-management and self-assessment that implies the possibility of a renewed role for the ELP. In practice, however, if the ELP is to make a successful return, in new versions tailored to the needs of specific contexts, it will have to overcome the many difficulties that undermined earlier attempts at ELP implementation. Realistically, there is little hope for an ELP revival at the level of national school systems: the cost of persuading, preparing and supporting teachers would simply be too great. Much could no doubt be achieved by local and regional school networks if they were provided with the necessary financial support, but these days funding is always in short supply. The outlook may be more positive in the university sector. CercleS (European Confederation of Language Centres in Higher Education) has long supported use of the CEFR and ELP, and individual universities have the freedom to redesign their language curricula, teaching/learning and assessment according to the principles of constructive alignment. In the end, we must recognize that large-scale educational reform of the kind envisaged by the Council of Europe is always highly problematic. Despite its major impact on language testing, the CEFR remains little known among language education professionals at all levels. The same is true of the ELP, and history suggests that those who make use of the CEFR's *Companion Volume* in the way I have outlined will be the happy few.

References

- Alred, Geof; Byram, Michael; Fleming, Mike (eds.) (2006): *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ARG (Assessment Reform Group) (1999): *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge, School of Education.

⁶ <http://www.coe.int/portfolio> [01.03.2019].

- Biggs, John; Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. Fourth edition. Maidenhead: Open University Press.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (2006): Assessment and classroom learning. In: Gardner, John (ed.): *Assessment and Learning*. London: Sage, 9–25.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael; Parmenter, Lynne (2012): *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ćatibušić, Bronagh; Little, David (2014): *Immigrant Pupils Learn English: A CEFR-related Empirical Study of L2 Development (English Profile Studies 3)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Crisan, Alexandru; van de Ven, Piet-Hein (2009): *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, Daniel; Cavalli, Marisa; Crisan, Alexandru; van de Ven, Piet-Hein (2009): *Plurilingual and Intercultural Education as a Right*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Draft 2 of a Framework proposal. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1997): *European Language Portfolio: Proposals for Development*. With contributions by I. Christ; F. Debyser; A. Dobson; R. Schärer; G. Schneider; B. North; J. Trim. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2000): *European Language Portfolio: Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2011): *European Language Portfolio: Principles and Guidelines, with added explanatory notes*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16804586ba> [01.03.2019].
- Council of Europe (2018): *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [01.03.2019].
- Dervan, Fred (2016): *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Holec, Henri (1979): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe. Republished 1981, Oxford: Pergamon.

- Integrate Ireland Language and Training (2003): *English Language Proficiency Benchmarks for Non-English-speaking Pupils at Primary Level*. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. <https://www.ncca.ie/> → EAL [01.03.2019].
- Integrate Ireland Language and Training (2004): *European Language Portfolio (Primary): Learning the Language of the Host Community*. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. <https://www.ncca.ie/> → EAL [01.03.2019].
- James, Mary; Pedder, David (2006): Professional learning as a condition for assessment for learning. In: Gardner, John (ed.): *Assessment and Learning*. London: Sage, 27–43.
- Janne, Henri (1977): *Organisation, Content and Methods of Adult Education (CCC/EES (77) 3-E)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, David (1996): Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process. In: Holec, Henri; Little, David; Richterich, René: *Strategies in Language Learning and Use. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 9–37.
- Little, David (2011): The *Common European Framework of Reference for Languages*, the European Language Portfolio, and language learning in higher education. In: *Language Learning in Higher Education 1/1*, 1–21.
- Little, David (2012a): The *Common European Framework of Reference for Languages* and the European Language Portfolio: Some history, a view of language learner autonomy, and some implications for language learning in higher education. In: *Language Learning in Higher Education 2/1*, 1–16.
- Little, David (2012b): The European Language Portfolio: history, key concerns, future prospects. In: Kühn, Bärbel; Pérez Cavana, Maria (eds.): *Perspectives from the European Language Portfolio*. London; New York: Routledge, 7–21.
- Little, David (2017a): Responding to the challenge of student diversity: learner autonomy and constructive alignment. In: Harsch, Claudia; Krings, Hans P.; Kühn, Bärbel (eds.): *Inhalt und Vielfalt – Neue Herausforderungen für das Sprachenlernen und -lehren an Hochschulen*, Erträge des 5. Bremer Symposiums. Bochum: AKS-Verlag, 13–29.
- Little, David (2017b): Three versions of learner autonomy and their implications for English-medium degree programmes. In: Breeze, Ruth; Sancho Guinza, Carmen (eds.): *Essential Competencies for English-medium University Teaching*. Cham: Springer International Publishing, 145–157.
- Little, David (2019): Plurilingual and intercultural education: some critical reflections. In: Huhta, Ari; Erickson, Gudrun; Figueras, Neus (eds.): *Developments in Language Education. A Memorial Volume in Honour of Sauli Takala*. EALTA and University of Jyväskylä, 226–238.

- Little, David; Dam, Leni; Legenhausen, Lienhard (2017): *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Little, David; Erickson, Gudrun (2015): Learner identity, learner agency, and the assessment of language proficiency: some reflections prompted by the *Common European Framework of Reference for Languages*. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 120–139.
- Little, David; Goullier, Francis; Hughes, Gareth (2011): *The European Language Portfolio. The story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, David; Lazenby Simpson, Barbara (2009): Teaching immigrants the language of the host community: Two object lessons in the need for continuous policy development. In: Alderson, J. Charles (ed.): *The Politics of Language Education: Individuals and Institutions*. Bristol: Multilingual Matters, 104–124.
- Little, David; Lazenby Simpson, Barbara; Finnegan Ćatibušić, Bronagh (2007a): *Primary School Assessment Kit*. Dublin: Department of Education and Science.
- Little, David; Lazenby Simpson, Barbara; Finnegan Ćatibušić, Bronagh (2007b): *English as an Additional Language. Post-primary Assessment Kit*. Dublin: Department of Education and Science.
- Schärer, Rolf (2000): *European Language Portfolio. Final Report on the Pilot Projects*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16804586bb> [01.03.2019].
- Stoicheva, Maria; Hughes, Gareth; Speitz, Heike (2009): *The European Language Portfolio: An Impact Study*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16804595a9> [01.03.2019].

Portfolio und Mehrsprachigkeitsförderung

Michael Langner (Freiburg/ Schweiz)

1 Einleitung

Portfolio und Mehrsprachigkeitsförderung – Ist der Titel nicht eigentlich schon ein Pleonasmus? Ist das Portfolio¹ nicht das Instrument *par excellence* zur Förderung von Mehrsprachigkeit? Aber vielleicht rechtfertigt sich der Titel aus der Tatsache, dass in den vergangenen Jahren der Fokus der Arbeit mit Portfolios (oft ungerechtfertigter Weise) meist auf der Evaluation lag und weniger beim Dossier!

Aber es gibt ja auch andere Gründe für die Beschäftigung mit diesem Thema. Die derzeitige Situation der europäischen Mehrsprachigkeit ist lamentabel. Im Jahre 2002 wurde in Barcelona auf einem Treffen des Rates der Europäischen Union das sogenannte Barcelona-Prinzip formuliert: Alle Bürger/-innen der Europäischen Union sollten neben ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen beherrschen (L1 plus 2L).² Davon sind wir derzeit weit entfernt, da die Anglizierung des Alltags sehr schnell voranschreitet. Teilweise springen wir freiwillig auf diesen Zug auf, der positiv mit *Internationalisierung*, *Globalisierung*, *Innovation* etikettiert wird, aber durch die Ubiquität des Englischen dazu führt, dass Jugendliche nur schwer für

¹ Wenn ich im Folgenden von Portfolio spreche, ist hier das Europäische Sprachenportfolio (ESP) gemeint. Es gibt eine Reihe anderer Portfolios und dies teilweise schon viel länger, und das ESP hat seinen Namen gerade von diesen anderen (Künstler-, Architekten-)Portfolios übernommen, in denen Beispiele von *best practice* in einem Dossier zusammengefasst werden.

² Der Begriff *Muttersprache* ist zwar allgemein üblich, dennoch recht problematisch. Aus diesem Grund verwenden Fachleute den Begriff *Erstsprache*. Ebenso mag ich den Begriff *beherrschen* nicht und würde eher von *effektiv verwenden*, *können*, *anwenden* sprechen.

eine weitere Fremdsprache zu motivieren sind (vgl. Hufeisen & Neuner 2003: 9). In diesem Zusammenhang wird immer wieder vom Englischen als „Killersprache“ gesprochen. Dies ist keine Eigenschaft an sich des Englischen (oder irgendeiner anderen Sprache), sondern „Killersprache“ meint hier, dass eine Sprache, die international ein großes Renommée besitzt und eine beträchtliche Bedeutung hat, andere zu lernende Sprachen dominiert. Mit dem Erlernen einer solchen Sprache wird das Erlernen weiterer Sprachen für viele Menschen obsolet, was einer (europäischen) Mehrsprachigkeitspolitik diametral widerspricht.³ Genau hier müsste eine Mehrsprachigkeitsdidaktik greifen!

Wir können also festhalten, dass vor diesem Hintergrund gewandelter europäischer Gesellschaften eine (neue) Diskussion um den Einsatz des Portfolios zur Förderung eben dieser offiziell so sehr geschätzten Mehrsprachigkeit wichtig ist.

2 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen als Basis des Europäischen Sprachenportfolios

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (im Folgenden GER, siehe Trim et al. 2001, 2009), der inzwischen um das Companion Volume⁴ ergänzt wurde (vgl. auch Nickenig in diesem Band), markiert in der Fremdsprachendidaktik einen Meilenstein. Neben seinen in den vergangenen Jahren immer wieder beschriebenen Funktionen im Bereich Niveaubeschreibungen, Kompetenzen, Strategien u.ä. ist vielleicht etwas in Vergessenheit geraten, was ebenfalls neu war: Die Situierung von Fremdsprachendidaktik in einen Kontext von Mehrsprachigkeit. Dies wird sehr deutlich in der Studie *Die Umsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen in den europäischen Bildungssystemen* von 2013 (Broek & van den Ende 2013). Der GER dient vorzugsweise der Standardisierung von Fremdsprachenkenntnissen, und damit der Vergleichbarkeit, er schafft eine Basis für Lehrpläne und Leitlinien, Lehrbücher und Prüfungen. Erst 2008 wurde durch die Empfehlung des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten der Fokus auf die Mehrsprachigkeit gelegt, obwohl diese im GER immer wieder thematisiert wird: So schon im ersten Satz des Vorwortes: „*Mehrsprachigkeit* und *kulturelle Kompetenz* sind die zentralen Themen dieser umfassenden Publikation zum Fremdsprachenlernen, [...]“ (GER: 3, Hervorhebungen im Original) und dann in einem eigenen Unterkapitel „Was bedeutet ‚Mehrsprachigkeit?‘“. Insgesamt 19-mal kommt der Begriff *Mehrsprachigkeit* im GER vor!

³ Europa ist eigentlich politisch nur denkbar, wenn seine kulturelle Vielfalt, also auch die sprachliche Diversität berücksichtigt wird. Durch eine geeignete Didaktik für das Englische als *lingua franca* würde das Erlernen weiterer Fremdsprachen nicht ausgeschlossen und das Englische erschiene nicht per se als „Killersprache“.

⁴ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [22.02.2019].

Im Companion Volume kommt der Begriff *plurilingualism* 16-mal vor, der Begriff *plurilingual* sogar 126-mal! Dies zeigt deutlich die noch weiter gestiegene Wichtigkeit der Grundlage der Mehrsprachigkeit für den Referenzrahmen. Auch wenn man die faszinierenden Neuerungen wie die Darstellung von Mehrsprachigkeitsprofilen und Niveaubeschreibungen für Mehrsprachigkeitskompetenzen begrüßen muss, bleibt als Kritikpunkt immer noch der zentrale Blick auf das klassische Europa. Und ein weiterer Kritikpunkt wird auch durch die Neufassung nur unzureichend beantwortet: Bei aller Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit gehen die Kompetenzbeschreibungen von einzelnen, isolierten Sprachen aus. Zwar werden sprachübergreifende Bereiche angesprochen, wie *Mediation*, *Plurilingual* und *Pluricultural Repertoire*, aber die Kernsubstanz der Beschreibungen der linguistischen Kompetenzen bezieht sich auf je eine Einzelsprache.

Einen grundlegend anderen Ansatz wählt hier der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA) (European Centre for Modern Languages 2019). Mit diesem Dokument ist aber keine Grundlagenkritik des GER verbunden, es begreift sich als Ergänzung zu den Instrumenten des Europarats, wie auf der entsprechenden Webseite⁵ deutlich gemacht wird. Damit können einige der angesprochenen Kritikpunkte des GER gelöst werden.

3 Mehrsprachigkeit

„Mehr“ bedeutet „mehr als zwei“, insofern ist die Zweisprachigkeit allenfalls als eine Spezialform, vielleicht sogar eine reduzierte Spezialform der Mehrsprachigkeit zu verstehen. Deswegen bezieht sich der Ausdruck individuelle Mehrsprachigkeit auf eine mindestens dreisprachige Persönlichkeit. Vielleicht ist es an dieser Stelle notwendig, darauf zu verweisen, dass eine mehrsprachige Persönlichkeit keineswegs ein Individuum ist, welches drei oder mehr Sprachen fließend spricht und/oder schreibt! Diese Diskussion ist eigentlich schon lange abgeschlossen: Mehrsprachig ist eine Person, die in verschiedenen Sprachen ihren Alltag bewältigen kann (vgl. Lüdi & Py 2009). Dies beinhaltet, dass sie Kompetenzen in verschiedenen Sprachen hat, die sie situationsadäquat einsetzt. So gibt es z.B. rezeptive oder domänenspezifische Mehrsprachigkeit (ich kann über bestimmte Themen in einer Sprache sprechen, über andere Themen in einer weiteren) und anderes.

Nun müssen wir uns aber in unserem Zusammenhang fragen, was eigentlich mit dem Begriff Mehrsprachigkeit gemeint ist, oder besser noch – seinerzeit gemeint war – und heute in der aktuellen Situation vielleicht anders interpretiert werden muss. Hat sich doch Europa in den bald zwanzig Jahren seit Erscheinen des GER stark verändert. Auch muss vorausgeschickt werden, dass es in diesem Artikel prinzipiell um individuelle Mehrsprachigkeit geht, nicht um territoriale oder institutionelle Mehrsprachigkeit.

⁵ <http://carap.ecml.at/> [23.01.2019].

3.1 „Klassische“ Mehrsprachigkeit – Bildungsmehrsprachigkeit

Wenn im GER von Mehrsprachigkeit die Rede ist, auch im Companion Volume, so vor dem Hintergrund der europäischen Sprachensituation, also eines Europas mit den drei großen Sprachfamilien (Germanisch, Romanisch, Slavisch) und Finnisch, Estnisch, Ungarisch. Es war das Anliegen des Europarates und der Europäischen Union, diese europäische Sprachenvielfalt zu erhalten und die Bürger/-innen dazu zu befähigen, mit dieser Vielfalt umzugehen. Hier handelt es sich um die *klassische Mehrsprachigkeit*, die man auch als *Bildungsmehrsprachigkeit* bezeichnen kann. Durch das Barcelona-Prinzip sollte neben der Erstsprache eine allgemeine Verkehrssprache als erste Fremdsprache und eine weitere europäische Sprache als zweite Fremdsprache gelernt werden.⁶ Es darf hier aber nicht verschwiegen werden, dass den europäischen Anstrengungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit etwas sehr Rhetorisches anhaftet: Die Mehrsprachigkeitsdebatte kreist um sehr wenige Sprachen und ignoriert die europäische Vielsprachigkeit (vgl. Krumm 2003: 36f.).

Die Studie von Kruse (2012) zeigt aber noch ein weiteres Phänomen auf, welches sich durch die Forderung L1 plus 2L (Erstsprache plus 2 Fremdsprachen) ergibt: Da inzwischen klar ist, dass eine der beiden Fremdsprachen Englisch ist, stellt sich die Frage, was die zweite sein soll. Hier gibt es die Tendenz, eine kleinere europäische Sprache zu lernen, was einer Absage an die großen europäischen Sprachen gleichkommt. Kruse formuliert klar und deutlich, dass die politische Diskussion um die europäische Mehrsprachigkeit auch von „nationalen Interessen des Machterhalts und der Ausweitung des sprachlichen Einflusses“ (Kruse 2012: 4) geprägt ist. Auf der einen Seite führt die Sonderstellung des Englischen als *lingua franca* zu immensen Einnahmen der englischsprachigen Länder durch den großen Ausbau der Sprachlernangebote, auf der anderen Seite wehren sich die größeren Sprachgemeinschaften wie z.B. Frankreich (aber auch Deutschland, Italien und Spanien) durch politische und finanzielle Anstrengungen. Aber diese Konkurrenz schadet teilweise dem eigentlichen Anliegen der Mehrsprachigkeit.⁷

Die Diskussion ums Sprachenlernen in Europa bezieht sich in der klassischen Mehrsprachigkeitsdebatte auf die europäischen Sprachen, die als Schulsprachen unterrichtet werden, und dies sind inzwischen herzlich wenige.⁸ Außerdem wird in vielen sprachpolitischen Diskussionen immer noch implizit von monolingualen

⁶ Es muss hier aber angemerkt werden, dass sich die Struktur mit einer allgemeinen Verkehrssprache (heute Englisch) und einer weiteren europäischen Sprache erst mit der Zeit herauskristallisiert hat. In den frühen Formulierungen von L1 plus 2L war wohl eher daran gedacht, dass durch die individuelle Dreisprachigkeit mit freier Sprachenwahl die allgemeinen Kommunikationsmöglichkeiten erweitert würden.

⁷ Der Austritt von Grossbritannien aus der EU (Brexit) führt indessen zu einer Wiederaufnahme der Sprachenfrage. Ob dies aber eher eine rhetorische Frage ist, da schon so viele Festlegungen auf Englisch erfolgt sind, wird sich weisen. Auf jeden Fall ist es wohl delikater, zum Erlernen einer EU-Verkehrssprache in Länder zu gehen, die nicht der EU angehören.

⁸ Die EU umfasst derzeit 24 Amtssprachen, 5 halbamtliche Sprachen.

Lernenden ausgegangen, obwohl schon lange Zeit eine deutliche Zunahme von bilingualen Schüler/-innen zu bemerken ist. Verschiedensprachliche Eltern haben durch die europäische Mobilität stark zugenommen.

3.2 Aktuelle – migrationsbasierte – Mehrsprachigkeit

Obwohl Migration schon ein länger diskutiertes Thema ist, wird erst in den letzten Jahren die Mehrsprachigkeit explizit wahrgenommen, die durch Migrationsbewegungen entstanden ist. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass es ganz unterschiedliche Migrationsbewegungen gibt. So wurden die früheren „Wanderungsbewegungen“ unter allen möglichen Aspekten betrachtet, selten jedoch hinsichtlich der Sprach(en)problematik. Wahrscheinlich erst durch die „Migrationswellen“ der letzten Jahre gerät nun auch die Sprachproblematik in den Fokus. Vielleicht auch deswegen, weil ja durch diese Wanderungen völlig andere Sprachen eine Rolle spielen als die miteinander verwandten europäischen Sprachen. Besonders brisant ist hier die Tatsache, dass (nicht nur in Deutschland oder der Schweiz) in der Vergangenheit angenommen wurde, Gastarbeiter/-innen und besonders Migranten/-innen brauchten ja nicht viel Sprache, da sie ja wieder in ihr Land zurück gehen (müssen).

In den Schulen finden sich zunehmend Lernende, die sogenannte Herkunftssprachen mitbringen, die aber im schulischen Unterricht sehr unterschiedlich bewertet und berücksichtigt werden. So entscheiden in Deutschland die Bundesländer, ob Unterricht der Herkunftssprachen an öffentlichen Schulen gegeben wird oder in außerschulische Einrichtungen ausgelagert werden muss. Dementsprechend unterscheidet sich dann natürlich auch die Bewertung dieses Sprach- und Kulturunterrichts. Aber vielleicht sollte sich auch der schulische Fremdsprachenunterricht, der ja neueren Ansätzen entsprechend mehrsprachigkeitsdidaktisch unterlegt sein sollte, mit dieser Form von Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Diese Zielgruppe „mehrsprachige Migranten/-innen“ wird aber im GER (noch) nicht genannt (vgl. Schneider et al. 2017: 4).

Diese migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bringt eine weitere Zunahme an Sprachen in Europa mit sich, die die gar nicht so heile Welt der klassischen Mehrsprachigkeitsdiskussion gehörig durcheinanderwirbelt (zu Überlegungen betreffend dieser neuen, migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und ihrer Integration in die Bildungssysteme siehe Bundeszentrale für politische Bildung 2008, Erfa-Gruppe „Migration und Integration“ und Arbeitsgruppe „Sprachen“ EDK-Ost-Kantone und Fürstentum Liechtenstein 2007).

4 Zum Europäischen Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio (im Folgenden ESP) ist eine Anwendung des GER und „wurde entwickelt, um das mehrsprachige und mehrkulturelle Repertoire jedes einzelnen Lernenden zu fördern“ (ESP 2010). Von 2000 bis 2010 wurden 118 ESP von der Validierungskommission des Europarats akkreditiert. Auf der Webseite des Europarats⁹ können Informationen zu diesen ESP analysiert werden (zur Kurzdarstellung der Funktionen des ESP siehe Langner 2011).

4.1 Arten des Europäischen Sprachenportfolios (ESP)

Seit seiner Einführung im Jahre 2000 (es war das Schweizer Sprachenportfolio (vgl. Schneider o.J.)) wurden in zahlreichen europäischen Ländern ESP eingeführt. Dabei wurden verschiedene Zielgruppen anvisiert, für deren unterschiedliche Bedürfnisse auch unterschiedliche Portfolios erstellt wurden.

Portfolios für Kinder und Jugendliche

Schon im Jahr 2000, also zeitgleich mit dem ersten akkreditierten Portfolio für Erwachsene, erschien in Frankreich das erste ESP für Kinder in der Primarschule – Altersgruppe 6-10 Jahre. Insgesamt wurden während der Akkreditierungszeit 38 ESP für die Zielgruppen von 3 bis 15 Jahren akkreditiert. Drei ESP sind für das Kindergarten-Niveau konzipiert, eine größere Anzahl zielt auf die Primarstufe, teilweise auf den Übergang von Primarstufe zur Sekundarstufe I (Altersgruppe 9 bis maximal 15 Jahre).

Die Schweiz z.B. hat das Portfolino (4 bis 7 Jahre) und das ESP I (7-11 Jahre). Eine Reihe von Ländern hat ESP für dieselben Altersgruppen (für Deutschland siehe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung 2015).

Portfolios für Erwachsene

20 validierte ESP für Erwachsene finden sich auf der genannten Webseite. Aber auch hier werden unterschiedliche Zielgruppen angesprochen. So nennen acht ESP explizit als Zielgruppen Migranten/-innen und Sprecher/-innen von Minderheitssprachen. Aber auch ein Portfolio für Blinde und Sehbehinderte ist dabei (für erwachsene Migranten/-innen siehe Lazenby Simpson & Barbara 2012).

Interessant sind hier die Südtiroler Sprachenportfolios, die (ähnlich wie die Schweizer Portfolios) weitere Landessprachen einschließen und für die älteren Lernenden dann auch Englisch (vgl. Gelmi o.J.).

⁹ <https://www.ecml.at/Thematicareas/EvaluationandAssessment/EuropeanLanguagePortfolio/tabid/4179/Default.aspx> [02.07.2019].

Hochschul-Sprachenportfolios

Für die spezifischen Sprachbedürfnisse von Studierenden wurden ebenfalls ESP entwickelt, manchmal einfach durch Erweiterung der Kriterien um zusätzliche Beschreibungen, bisweilen aber auch durch ganz spezifische Kriterien für Studierende (vgl. Langner 2004). Neben dem Schweizer European Language Portfolio – Higher Education und dem Cercles Portfolio, die beide schon 2002 validiert wurden, folgten solche in Albanien, den Niederlanden, Italien, Bulgarien, Portugal, Österreich und Ungarn.

Etwas, was die Schweizer Version des Hochschul-Portfolios auszeichnet, ist sein weitgehend selbsterklärender Aufbau. Für die einzelnen Bestandteile des ESP gibt es beispielhaft ausgefüllte Dokumente, die zeigen, wie man – auch ohne explizite Anleitung – mit dem Instrument arbeitet. Diese Idee haben leider nur wenige ESP aufgegriffen.

Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)

Ein Portfolio, welches den klassischen Weg des ESP dann schon teilweise wieder verlässt, ist das EPOSA/EPOSTL (vgl. Newby 2012), welches sich an zukünftige Sprachunterrichtende wendet. Diese müssen zwar auch in den später zu unterrichtenden Sprachen Kompetenzen aufweisen, zusätzlich aber auch eine ganze Reihe anderer Fähigkeiten. Bei diesem Portfolio werden meiner Meinung nach die ursprünglichen Funktionen betont: Die Begleitung von Lernprozessen, die Setzung von Lernzielen und die Dokumentation von erreichten Ergebnissen.

4.2 Elektronische Versionen – ePortfolios

Bei diesen ESP handelt es sich nicht um andere Arten, sondern um ein anderes Medium. Während die ursprünglichen ESP Papierversionen waren, die eine Reihe von negativen Begleiterscheinungen aufwiesen (Unhandlichkeit, Unübersichtlichkeit, mangelnde Selbsterklärung), versuchen die eESP genau diese Negativfaktoren zu verringern. Ganz besonders zeigt sich dies beim Dossier: Durch die Digitalisierung haben Lernende (und Lehrende) heute vielfältige Möglichkeiten, Lernergebnisse leicht zu sammeln und somit zu dokumentieren (Tonaufnahmen, Videoclips, geschriebene Dokumente) und diese auch sehr leicht zu aktualisieren.

Es gibt inzwischen eine große Anzahl solcher elektronischer Versionen, teilweise plattformbasiert und hier leider oft auch als proprietäre Lösungen, teilweise als einfache Webseiten konzipiert.

Problematisch an den proprietären Lösungen ist, dass ein Grundgedanke des ESP so nicht einfach zu realisieren ist: Das Portfolio ist Eigentum des Benutzers/der Benutzerin und sollte auf einfache Weise portabel sein! Diesen Gedanken greift eine elektronische Version auf, die von Maria Luisa Perez-Cavana, Bärbel Kühn und vom Autor dieses Textes mitentwickelt wird: EPOS.

4.3 Anwendung der Portfolios

Obwohl das ESP schon 2000 eingeführt wurde, gestaltet sich seine Verwendung in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich. Die vielen Portfolios in verschiedenen Arten für sehr unterschiedliche Zielgruppen sind die eine Seite, die vergleichsweise seltene Verwendung ist die andere. Und dies, obwohl praxis- und unterrichtsbezogene Ansätze und Materialien vorliegen (Hutterli 2007, Keller 2010). Dies hat unterschiedliche Gründe:

- Zum einen liegt das an der etwas einseitigen Ausrichtung an der Leistungsbewertung mit Hilfe der Kriterienraster. Die im ESP formulierten Kann-Beschreibungen basieren auf den jeweiligen Deskriptoren des GER, jedoch sind sie als „Ich kann-Beschreibungen“ formuliert. Obwohl diese ursprünglich für die Selbstevaluation gedacht waren, wurden diese Kriterien, vielleicht wegen ihrer leichten Handhabbarkeit, in den Vordergrund gerückt. Damit sind die linguistischen Kompetenzen, die zur Beschreibung von jeweiligen Sprachniveaus dienen sollten, einfach zur Bewertung gebraucht worden.
- Ein weiterer Grund ist sicher darin zu sehen, dass das ESP in seiner Papierform ein eher unhandliches Produkt war und bei seiner Einführung immer darauf hingewiesen wurde, dass es in seiner Gesamtheit verwendet werden solle! Ein Gebrauch von Teilen war nicht explizit vorgesehen.¹⁰
- Ein dritter Grund ist, dass das ESP nicht unbedingt selbsterklärend ist, es also in spezifischen Veranstaltungen eingeführt werden muss. Dies empfinden viele Lehrpersonen als Zeitverlust zu Lasten der eigentlichen, meist schon knappen, Lernzeit.
- Und der wahrscheinlich entscheidende Grund ist die Tatsache, dass mit dem ESP ein innovatives Instrument vorgestellt wurde, welches zu seiner sinnvollen Verwendung auch innovative Lernsituationen erfordert hätte. Dies wurde vielleicht nicht immer deutlich, und so wurde dieses innovative Dokument in traditionellen Lernsituationen eingesetzt. Die für eine sinnvolle Verwendung des ESP notwendige Diskussion von Autonomieförderung, von Lernreflexion, von Eigenverantwortung, von sinnvoller Lernbegleitung unterblieb. Es hätte das benötigt, was inzwischen unter dem Begriff von „Lernberatung“ auch an den Schulen angekommen ist.

¹⁰ Eine interessante Erfahrung aus Japan auf einem Kongress zu autonomem Sprachenlernen 2007: Japanische Kollegen sagten ganz klar, dass ein Dokument grösser als das Format A5 in Japan zum Scheitern verurteilt wäre!

Einen gewissen Ausweg boten dann die sogenannten ePortfolios. Aber auch hier erwies sich die häufige Komplexität der digitalen Lösungen als Hindernis für die Verwendung.

4.4 Mehrsprachigkeitsaspekte

Ähnlich wie auch für den Referenzrahmen wird bei Diskussionen um das ESP immer wieder die Förderung der Mehrsprachigkeit erwähnt. Auch die entsprechenden Webseiten (Europarat, ECML, Wikipedia etc.) verweisen – meist schon an prominenter Stelle ganz am Anfang – auf die Förderung von Mehrsprachigkeit. Es ist – die meisten ESP sind zwischen 2000 und 2008 entwickelt worden – historisch zumindest einigermaßen verstehbar, dass bei dieser wichtigen Ausrichtung an Mehrsprachigkeit die „klassische“, also Bildungsmehrsprachigkeit, im Vordergrund stand. Der Begriff „einigermaßen“ soll hier aufzeigen, dass das „Problemfeld“ Migration nicht erst im 21. Jahrhundert virulent wurde, es drang aber in der europäischen Sprachenpolitik nicht wirklich ins Bewusstsein (typisch für diesen Ansatz: das Europäisches Sprachenportfolio).

Wenn man die (europäische) Geschichte der Migration betrachtet (vgl. z.B. Bacci 2015 oder schon Brüggemann-Buck 1999), so wird schon in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts sehr deutlich, dass neue Wanderungsbewegungen zur europäischen Mobilität hinzutreten: Geflüchtete, Asylbewerber/-innen aus zunehmend nichteuropäischen Ländern und Kulturen der EU. Es wird eine ganze Reihe politischer Abkommen geschlossen, die eine gemeinsame Politik in Bezug auf diese Migration zum Ziel haben: Schengener Übereinkommen 1990, Vertrag von Maastricht 1993, Dublin-Abkommen 1997. Es ist schon bemerkenswert, wie die beiden wichtigsten europäischen Institutionen – Europäische Union als politische und Europarat als eher kulturpolitische Einrichtung – die damalige Wirklichkeit unterschiedlich wahrgenommen haben. Politisch realisiert man die außereuropäische Migration und reagiert darauf (nicht immer sehr gelungen), aber kulturpolitisch wird Mehrsprachigkeit meist nur im klassischen Sinn als Mehrsprachigkeit mit (einigen) europäischen Sprachen verstanden.

Dies ändert sich, zumindest auf der Ebene von Richtlinien ab 2008 mit der Publikation von Beacco – *The role of languages in policies for the integration of adult migrants*. Und noch deutlicher wird es im Dokument des Europarates von 2014, *The linguistic integration of adult migrants*, in dem klar darauf hingewiesen wird, dass der Referenzrahmen teilweise missbraucht wird, um Geflüchteten etc. durch „objektive“ Tests zu zeigen, dass sie nicht die erforderlichen sprachlichen Bedingungen des Ziellandes erreicht haben!

In diesem letztgenannten Dokument ist an einer Stelle vom ESP die Rede: Relativ weit hinten im Kapitel *Teaching methodology* zum Stichwort *lebenslanges Lernen* heißt es: „One of the purposes of the European Language Portfolio is to support the development of such skills, which may help to explain why it has been particularly successful when used with adult migrants” (Council of Europe 2014: 38).

Migranten/-innen sind wohl die ideale Gruppe der lebenslang Lernenden! Und dann noch ein kurzes Kapitel zum Thema *The European Language Portfolio as an assessment instrument*, in dem aber ganz deutlich formuliert wird, dass das ESP ein Instrument für Lernende ist, die damit ihre Lernziele bestimmen und ihre Lernergebnisse selbst bewerten können.

In unserem Zusammenhang noch interessanter ist das Dokument von Beacco et al. (2017). Aber gerade mit diesem Dokument wird deutlich, dass in der neueren Diskussion der europäischen Institutionen teilweise noch der Referenzrahmen erwähnt wird, aber die Nutzung des ESP ziemlich aus dem Blick geraten ist. Vielleicht liegt dies auch daran, dass trotz der häufigen Erwähnung der Mehrsprachigkeitsförderung das ESP in seiner Anlage doch eine eher additive Mehrsprachigkeit fördert: Die Dokumente sind einzelsprachlich entworfen und selbst im Dossier werden die Beispiele von *best practice* nebeneinander abgespeichert. Es fehlt hier die Umsetzung von (zugegebenermaßen sehr jungen) Beispielen für mehrsprachige Kompetenzen (siehe Forschungsgruppe „Dynamik mehrsprachiger Kompetenzen“)!

Aber dieses Dokument zeigt auch etwas anderes sehr deutlich: grundlegende theoretische Divergenzen. Wenn im ersten Beitrag von Ofelia García¹¹ ein revolutionär neuer theoretischer Blick aufscheint, der die bisherige linguistische Grundlegung der Spracherwerbtheorien aus den Angeln hebt, so bleiben die meisten anderen Beiträge dieses Bandes der klassischen Sichtweise verhaftet. García wendet sich deutlich ab von der klassischen Sichtweise von Einzelsprachen – für sie gibt es diese nicht, sondern nur das Sprechen des Individuums. Dies ist eine klare Absage an die Theorien der balancierten Zwei- oder Mehrsprachigkeit, also eine Auffassung der Mehrsprachigkeit aus Sicht der Monolingualen.¹² Das Individuum (hier spezifisch der/die Migrant/-in) benutzt unterschiedliche sprachliche Eigenschaften aus verschiedenen Sprachen, es ist also mehrsprachig in einem neuen Sinn. Das mehrsprachige Individuum „versprachlicht“ (*linguaging* = versprachlichen) also seine Kommunikationsbedürfnisse. Wenn man diesen Ansatz ernst nimmt, ergeben sich große Konsequenzen für den Sprachunterricht und für das Testen. Nur im Beitrag von Laimer und Wurzenrainer im Band von Beacco et al. (2017) wird dieser Ansatz aufgegriffen, alle weiteren, durchaus interessanten Beiträge dieses Bandes bleiben dem klassischen Ansatz von Einzelsprachen, Nationalsprachen, Zweit- und Fremdsprachen verhaftet.

¹¹ Der Ansatz von García stammt selbstverständlich nicht aus dem Jahr 2017, sondern ist schon einige Jahre älter und hat sich in der Soziolinguistik inzwischen auch etabliert. Dies verhindert aber nicht, dass in der Mehrsprachigkeitsdidaktik erst langsam in diese Richtung gedacht wird.

¹² In dieser Sicht bedeutet z.B. Zweisprachigkeit ein doppeltes hundertprozentiges Sprachvermögen. Demnach addiert man z.B. den Wortschatz und muss feststellen, dass bei Zweisprachigen eben kein Wortschatz zu 200% vorhanden ist. Da funktionale Aspekte der Mehrsprachigkeit ausgeklammert werden, ist es eher eine Defizitsicht auf Mehrsprachigkeit.

5 Ausblick

Kehren wir zurück zu unserem Ausgangspunkt: Portfolio und Mehrsprachigkeitsförderung. Es ist leider nicht so gekommen, wie sich die Urheber des ESP dies gedacht haben. Die aktuelle Diskussion, ausgelöst durch die starken Migrationsbewegungen der letzten Jahre, läuft momentan ziemlich an der Portfolioarbeit vorbei, obwohl einzelne Diskussionsbeiträge der letzten Jahre auch für die Spracharbeit mit Geflüchteten das ESP immer mal wieder erwähnen.

Um eine eventuelle Renaissance dieses eigentlich wichtigen und sinnvollen Werkzeugs zu ermöglichen, müssen wir vielleicht von den eingefahrenen Wegen Abschied nehmen (vgl. hierzu Kühn et al. 2014):

- Das ESP ist kein monolithischer Block. Es sollte normal sein, dass man bestimmte Teile des ESP auch ohne den Gesamtzusammenhang verwenden kann und darf. Warum z.B. dem/der Lernenden nach der Selbsteinschätzung mit dem Grobraster nicht einfach nur die jeweilig passenden Kriterienraster geben? Also „Zusammenhängend Sprechen = B1 – Raster A2 und B2“. Und vielleicht das Dossier prinzipiell digital aufbauen und führen lassen.
- Vielleicht müssten manche der Dokumente auch überarbeitet werden. Ein Grundvorwurf an das ESP besteht ja darin, dass es zwar die Mehrsprachigkeit fördern soll, aber von seiner Grundkonstruktion her eine additive Mehrsprachigkeit fördert. Die Mehrsprachigkeitsdiskussion verabschiedet sich ja langsam von den Kategorien additiver und subtraktiver Mehrsprachigkeit. Und um eine integrative Mehrsprachigkeit zu fördern, müssten wohl die Dokumente anders aufgebaut werden.
- Das ESP hat verschiedene Funktionen, ist also nicht auf die Evaluationsfunktion begrenzt. Diese ist vielleicht auch nicht die wichtigste Funktion. Lernbegleitung und -dokumentation sind gerade für Lernprozesse von Erwachsenen eminent wichtig.
- Ein innovatives Instrument kann nicht einfach auf traditionelle Strukturen aufgesetzt werden. Aber genau dies wurde meistens gemacht. Da inzwischen die früher nur auf Hochschul-Niveau diskutierte (Sprach-) Lernberatung in der Erwachsenenbildung und in den Schulen angekommen ist, könnte hier eine bessere Grundlage für die neue Verwendung des ESP geschaffen werden (vgl. Kühn & Langner 2011). Gerade auch im Bereich der Spracharbeit mit Migranten/-innen wird Lernberatung intensiv diskutiert. So habe ich Ende 2017 für eine Zürcher Institution im Bereich der Arbeit mit Geflüchteten und Asylbewerber/-innen Konzepte von Lernberatung vorgestellt.

- Und was verschiedene Länder inzwischen schon tun, sollte generell überlegt werden: Ist die Papierversion mit ihrer Schwerfälligkeit noch zeitgemäß? Bräuchte es nicht digitale Versionen? Wobei wir hier mindestens zwei grundlegende unterschiedliche Formen von eESP unterscheiden müssen:
 - Die einfache Übertragung der Papierversionen in elektronische Dokumente und die damit verbundene leichtere Handhabbarkeit, besonders auch der wichtigen Funktion des Dossiers.
 - Die Neukonzeption einer Plattformlösung, wie sie in mehreren Beiträgen dieses Bandes zu EPOS diskutiert wird. Hierbei müsste aber meines Erachtens der Modulgedanke noch stärker entwickelt werden: die einzelnen Bestandteile des ESP (und vielleicht auch weitere ergänzende Dokumente) sollten als eigenständige Module konzipiert werden, die unabhängig voneinander eingesetzt werden könnten. So könnte sich jede/r Lernende die für ihn/sie wichtigen Komponenten/Module zu seinem/ihrer Portfolio zusammenfügen!
 - Durch eine solche elektronische Plattformlösung könnten dann z.B. auch verschiedene Teile unterschiedlicher Portfolios oder Referenzrahmen integriert werden: Die grundlegende Schwäche des GER durch seine Orientierung an Einzelsprachen könnte beispielsweise durch die Hinzunahme von Teilen des REPA „behooben“ werden.
 - Und vielleicht wäre es am besten, eine Hybridversion zu erstellen, in der einzelne Teile auch als Papierdokumente eingesetzt werden könnten – sie liegen dann als druckbare PDF-Dokumente vor.¹³
 - Dies ist nicht das einfache Mitschwimmen auf dem derzeitigen Hype der Digitalisierung, sondern der Versuch, die Vorteile von elektronischen Portfolios zu nutzen.

Vielleicht können wir mit solchen Ideen einem guten und wichtigen Lerninstrument nach über zwanzig Jahren zum Durchbruch verhelfen, und damit nicht nur, aber auch die Mehrsprachigkeit in Europa fördern. Vielleicht klappt dies nicht mehr wirklich für die europäische Mehrsprachigkeit (L1 plus 2L), die vielleicht doch nur für eine Elite erreichbar ist, aber eben für die auch sprachlichen Herausforderungen, die uns die Migrationsbewegungen stellen. Einen Versuch, das ESP in einen leicht utopischen Ansatz zu integrieren, bieten Kühn und Langner (2015).

¹³ Wir haben derzeit ja eine gewisse Rückwendung zum Analogen: Gerade die sogenannte *Generation Z* (Scholz 2014), die derzeit 16-18-Jährigen, beginnt sich mit „Greifbarem“ auseinanderzusetzen und erkennt z.B. gewisse Lernvorteile des Arbeitens mit Papier (Sax 2017).

Literatur

- Bacci, Massimo Livi (2015): *Kurze Geschichte der Migration*. Berlin: Wagenbach.
- Beacco, Jean-Claude (2008): *The Role of Languages in Policies for the Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: COE. <https://rm.coe.int/16802fc0b0> [01.03.2019].
- Beacco, Jean-Claude; Krumm, Hans-Jürgen; Little, David (2017): *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research*. <https://www.degruyter.com/view/product/472830> [01.03.2019].
- Broek, Simon; van den Ende, Inge (2013): *Die Umsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen in den europäischen Bildungssystemen*. Brüssel: Europäische Union. http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET%282013%29495871_DE.pdf [26.06.2019].
- Brüggemann-Buck, Ilka (1999): *Migration in Europa. Wanderungsbewegungen und ihre politischen Auswirkungen im Rahmen der Europäischen Integration*. Marburg: Inauguraldissertation. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2001/0406/pdf/dibb.pdf> [01.03.2019].
- Bundeszentrale für politische Bildung (2008): *Grundlegendossier Migration*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/> [02.07.2019].
- Council of Europe (2014): *The Linguistic Integration of Adult Migrants. From One Country to Another, from One Language to Another*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publications. <https://rm.coe.int/16802fd54a> [04.07.2019].
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [22.02.2019].
- Council of Europe (o.J.): *European Language Portfolio. Home*. <https://www.coe.int/en/web/portfolio/home> [02.07.2019].
- Erfa-Gruppe „Migration und Integration“ und Arbeitsgruppe „Sprachen“ EDK-Ost-Kantone und Fürstentum Liechtenstein (2007): *Sprachförderung für eine mehrsprachige Schülerschaft. Empfehlungen an die Kantone*. Zürich: Bildungsdirektion. https://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Bildung_Kultur/Amt_fuer_Volksschule/Foerderangebote/Sprachfoerderung_und_Mehrsprachigkeit.pdf [01.03.2019].
- Europäisches Sprachenportfolio (2010): *Mehrsprachigkeit und Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*. <http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2082&ID=3367&Menu=14&Item=1.2.2> [27.06.2019].
- Europäisches Sprachenportfolio (o.J.): *Profil der Sprachenkenntnisse. In fünf Schritten zu Ihrem Mehrsprachigkeitsprofil*. <http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2051&ID=3284&Menu=14&Item=7.2.2.1> [27.06.2019].

- European Centre for Modern Languages (2011): *Using the European Language Portfolio*. <http://elp.ecml.at/Portfolios/tabid/2370/language/en-GB/Default.aspx> [02.07.2019].
- European Centre for Modern Languages (2019): *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. <http://carap.ecml.at/> [01.03.2019].
- European Parliament (2019): *Fact Sheets of the European Union*. http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html [01.03.2019].
- Forschungsgruppe Dynamik Mehrsprachige Kompetenzen (o.J.): *Forschung*. <https://www3.unifr.ch/pluriling/de/forschung/dynamik-mehrsprachige-kompetenz.html> [01.03.2019].
- García, Ofelia (2017): Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In: Beacco, Jean-Claude; Krumm, Hans-Jürgen; Little, David; Thalgot, Philia (Hrsg.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research. L'intergration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche*. Berlin, Boston: de Gruyter, 11–26.
- Gelmi, Rita (o.J.): *Südtiroler Sprachenportfolios*. <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/sprachenportfolio-esp.asp> [27.06.2019].
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hutterli, Sandra (2007): Europäisches Sprachenportfolio. Stufenübergreifendes, plurilinguales Lernen im europäischen Kontext. In: *PH | Akzente* 1, 7–10.
- Keller, Marlies (2010): *Unterrichtsmaterialien und -ideen für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio*. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 35–49.
- Kruse, Jan (2012): *Das Barcelona-Prinzip: Die Dreisprachigkeit aller Europäer als sprachopolitisches Ziel der EU*. Frankfurt/M.: Lang.
- Kühn, Bärbel; Langner, Michael (2011): Lernberatung, digitale Medien und Europäisches Sprachen-Portfolio. In: Vogler, Stefanie; Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 93–105.
- Kühn, Bärbel; Langner, Michael (2015): Schwarm-X: Die große Erzählung vom Europäischen Sprachenportfolio an der Schwelle zur post-digitalen Welt. In: Böcker, Jessica; Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis (Festschrift für Karin Kleppin)*. Frankfurt/M.: Lang, 125–149.

- Kühn, Bärbel; Langner, Michael; Perez-Cavana, Maria Luisa (2014): Zur bildungspolitischen und pädagogischen Aktualität von Lernberatung mit EPOS, der Online-Plattform des Europäischen Sprachenportfolios – Oder: Tempora mutantur et nos mutamur in illis. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt/M.: Lang, 213–234.
- Laimer, Thomas; Wurzenrainer, Martin (2017): Multilingualism as a resource for basic education with young migrants. In: Beacco, Jean-Claude; Krumm, Hans-Jürgen; Little, David; Thalgott, Philia (Hrsg.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research. L'intergration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche*. Berlin, Boston: de Gruyter, 117–122.
- Langner, Michael (2004): Europäisches Sprachenportfolio Bereich Hochschule. In: Duricová, Alena; Hanuljaková, Helena (Hrsg.): *Europäische Sprachenvielfalt - Chance oder Herausforderung für die deutsche Sprache. Beiträge der VII. Tagung des Verbandes Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 182–186.
- Langner, Michael (2011): Das Europäische Sprachen-Portfolio. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Themenheft: Portfolioarbeit* 45/2, 12.
- Lazenby Simpson, Barbara (2012): *European Language Portfolio for Adult Migrant Learning the Language of the Host Country. A Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lüdi, Georges; Py, Bernard (2009): To be or not to be ... a plurilingual speaker. In: *International Journal of Multilingualism* 6/2, 154–167.
- Newby, David (2012): *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (2015): *Mehrsprachigkeit fördern: Europäisches Sprachenportfolio*. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=544:mehrsprachigkeit-foerdern-europaeisches-sprachenportfolio&catid=292> [01.03.2019].
- Sax, David (2017): *Die Rache des Analogen. Warum wir uns nach realen Dingen sehnen*. Salzburg, Wien: Residenz.
- Schneider, Günther (o.J.): *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version)*. <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/html-texte/teil1-aufsatz-gu-sprachenportfolio.htm> [26.06.2019].
- Schneider, Günther; Lenz, Peter; Foster Vosicki, Brigitte u.a (2017): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) und Europäisches Sprachenportfolio (ESP)*. Bericht der SIG Arbeitsgruppe 3.1. Freiburg, Fribourg: IDT 2017.
- Scholz, Christian (2014): *Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt*. Weinheim: Wiley-VCH.

Trim, John; Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund; Schneider, Günther (Hrsg.)
(2001/2009): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren,
beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Goethe-Institut Inter Nationes;
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland; Österreich. [Nachdr.]. Berlin: Langenscheidt.

Das Portfolio, der Referenzrahmen und seine Weiterentwicklung durch das *Companion Volume*

Christoph Nickenig (Bozen/Italien)

1 Einleitung

Das Europäische Sprachenportfolio und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (im Folgenden wird für den Referenzrahmen in der deutschen Fassung durchgehend das Akronym GER verwendet) können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, auch wenn ihr Erfolg und ihre Verbreitung auf Grund ihrer jeweiligen Zielsetzungen unterschiedlich waren und sind.

Der Referenzrahmen ist seit seiner Veröffentlichung im Jahr 2001 zur Bibel für alle Fachleute geworden, die sich theoretisch und praktisch mit Sprachdidaktik, Sprachpolitik, Curriculums- und Lehrwerksentwicklung sowie Sprachtests beschäftigen. Ebenso wie die Bibel zitiert man den GER oft sehr plakativ. Man beruft sich auf ihn, sonst wäre er ja kein Referenzrahmen, aber bis auf seine Autorinnen und Autoren und auf wenige Exegeten kennt ihn die breite Masse der Sprachlehrerinnen und -lehrer nicht bis ins Detail, obwohl ihn alle ständig im Munde führen. Genau wie die Bibel.

Der GER bietet den Rahmen für alles Mögliche, während das Sprachenportfolio praxisorientiert ist und ohne Reflexion über das auto-/didaktische Handeln nicht funktioniert. Inzwischen liegt nun eine Erweiterung des GER in Form eines so genannten „Companion Volume with New Descriptors“ (im Folgenden als CEFR-CG abgekürzt) vor.¹

¹ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [01.03.2019].

Der folgende Beitrag unternimmt einen etwas subjektiv gehaltenen Rückblick auf die Geschichte des Portfolios in Südtirol und an der Freien Universität Bozen und setzt sich an diese Erfahrungen anknüpfend kritisch mit der Weiterentwicklung des Referenzrahmens auseinander.

2 ESP und GER

Fangen wir bei einer banalen aber dennoch bedeutungsvollen Frage an: Wo stehen heutzutage in Ihrem Bücherregal die Portfolios und wo steht der Referenzrahmen? Bei mir stehen die Portfolios links unten im untersten Fach, direkt neben Profile Deutsch. Dagegen liegt der Referenzrahmen immer griffbereit auf meinem Schreibtisch, obwohl ich mich selbst nicht zu jenen zähle, die ihn wirklich gut kennen. Das mag mit einer Verschiebung meiner persönlichen Interessen und meines Arbeitsfeldes zu tun haben: weg vom Unterricht und hin zur Testentwicklung.

Aber eine solch stiefmütterliche Behandlung haben die teils wirklich schön gestalteten Portfolioordner nicht verdient. Das gilt für das Portfolio des European Language Council (ELC) ebenso wie für das von CercleS oder das der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Auch die Portfolios für die Südtiroler Schulen sind ansprechend gestaltet und waren ein Meilenstein für diese kleine aber sehr auf ihre Autonomie bedachte Provinz.

2.1 Das ESP an den Südtiroler Schulen

Die Bildungslandschaft in Südtirol ist auf Grund der Dreisprachigkeit mit Deutsch, Italienisch und Ladinisch als Landes- und Unterrichtssprachen in den Schulen vielfältig. Jede der drei ethnischen bzw. Sprachgruppen hat ihre eigene Schulverwaltung und ihre Besonderheiten. Die drei Schulämter sind jeweils für Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen zuständig und jedem Schulamt ist ein Pädagogisches Institut angegliedert, das die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer koordiniert. Auch werden jeweils unterschiedliche Akzente im Hinblick auf die Vermittlung der Zweitsprache gesetzt. Es gibt gemeinsame Interessen und Aufgaben, aber die drei Schulsysteme, die sich keineswegs nur durch ihre jeweils andere Unterrichtssprache unterscheiden, agieren weitgehend unabhängig voneinander. In den deutschsprachigen Schulen ist Italienisch die Zweitsprache, in den italienischen hingegen Deutsch, während die ladinischen Schulen ein paritätisches Modell besitzen, in dem Deutsch und Italienisch gleichberechtigte Unterrichtssprachen sind, während die ladinische Sprache ebenfalls als Unterrichtsfach und -sprache gepflegt wird. Für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner sowie der Grundschullehrerinnen und -lehrer ist die Bildungswissenschaftliche Fakultät der Freien Universität Bozen zuständig und auch hier gibt es drei verschiedene Sprachabteilungen mit je eigenen Schwerpunkten und Methoden. In diesem von

Partikularinteressen bestimmten Umfeld war die gemeinsame Entwicklung von drei gemeinsamen Portfolios (Grundschule, Mittelschule und Gymnasium) ein absolutes Novum. Die mit Expertinnen und Experten aus allen drei Schulämtern besetzten Arbeitsgruppen konnten sich auf gemeinsame Deskriptoren und Inhalte verständigen, sodass die deutsch-, italienisch- und ladinischsprachigen Kinder und Jugendlichen mit inhaltlich identischen Portfolios gearbeitet haben und vereinzelt vielleicht noch arbeiten.² Größere Veranstaltungen zur Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer gab es in Südtirol bereits 2003. In den Jahren 2004 und 2005 habe ich – wie viele Kolleginnen und Kollegen – diverse Tagungen und Schulungen in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen besucht, bei denen die Portfolioarbeit und der Referenzrahmen im Mittelpunkt standen.

Die Südtiroler Schulen haben seinerzeit ihre Portfolios im großen Stil und mit wissenschaftlichem Tamtam lanciert. Es gab – ebenso wie andernorts – damals einen regelrechten Portfoliohype in Südtirol und das ist sicher auch einer der Faktoren, warum einige Kolleginnen und Kollegen am Sprachenzentrum schon bald mit Überdruß auf Vorschläge für weitere Schulungen und sehr reserviert auf die Implementierung des ELC- oder des CercleS-Portfolios reagierten. Da viele der Honorar-dozentinnen und -dozenten an der Freien Universität Bozen als Zweitsprachenlehrerinnen und -lehrer arbeiteten, waren sie nach zwei Jahren intensiver Schulungen zum Portfolio nicht mehr bereit, sich auf ein weiteres Portfolio für eine neue Zielgruppe, nämlich Studierende und Erwachsene, einzulassen. Nach mehr als zehn Jahren hat es dagegen den Anschein, als sei von der damaligen Euphorie nichts mehr übriggeblieben. Auf den Internetseiten der drei Schulämter bzw. Pädagogischen Institute (PI) findet man zwar weiterhin Seiten zum Europäischen Sprachenportfolio, so etwa des PI für die ladinische Sprachgruppe³ oder die Seite des deutschen PI⁴. Auf den Seiten des Pädagogischen Instituts für die italienische Sprachgruppe bin ich nicht fündig geworden.⁵ Die Informationen auf allen genannten Seiten werden offenbar nicht gepflegt – ein klares Indiz dafür, dass die Portfolioarbeit im Zweit- und Fremdsprachenunterricht mittlerweile zum Erliegen gekommen ist. Dies wurde auch im Gespräch mit der ehemaligen Verantwortlichen für das Portfolio am deutschen Pädagogischen Institut bestätigt. Nach Aussage von Marcella Perisutti sei der Portfoliogedanke nicht richtig bis zu den Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern vorgebracht und mit den immer noch sehr stark auf die Figur der Lehrkraft zugeschnittenen Methoden nicht vereinbar gewesen.⁶

² Das Grundschulportfolio wurde mit der Nummer 65/2004, das Mittelschulportfolio mit der Nummer 69/2005 und das für die Oberschulen unter 101/2009 vom Europarat akkreditiert.

³ http://www.pedagogich.it/index_de.html [27.06.2019].

⁴ <http://www.bildung.suedtirol.it/unterricht/sprachen/europaeisches-sprachenportfolio1/> [27.06.2019].

⁵ Die Recherche wurde am 13.01.2018 angestellt.

⁶ Das Gespräch fand Anfang April 2018 statt.

2.2 Das ESP an der Freien Universität Bozen

In den Jahren 2004 und 2005, als die Rahmenbedingungen besonders günstig gewesen wären, führten wir am Sprachenzentrum der Freien Universität Bozen mehrere Weiterbildungsworkshops zum Referenzrahmen und zum Sprachenportfolio durch. Wir hätten damals das bereits unter der Nummer 29/2002 akkreditierte und auf Englisch, Deutsch und Italienisch vorliegende CercleS-Portfolio einführen können. Ein Portfolio in drei Sprachen an einer dreisprachigen Universität hätte natürlich eine tolle Erfolgsstory abgegeben. Es gelang mir damals jedoch als Leiter des Sprachenzentrums an der Freien Universität Bozen nicht, die Portfolioarbeit in den Unterricht zu integrieren, weil die Mehrzahl der Honorarkräfte das didaktische Konzept zwar gut fand, aber nicht die Konsequenzen für den Unterricht ziehen wollte. Viele Kolleginnen und Kollegen, die über einige Jahre hinweg im schulischen Bereich Portfolios einsetzen mussten, empfanden das immer als Gängelung und unzumutbaren Mehraufwand. Sobald der Druck etwas nachließ, wurde die Portfolioarbeit in der Schule – wie oben angedeutet – ad acta gelegt. Da das Sprachenzentrum vor allem mit Lehrbeauftragten zusammenarbeitet, die häufig DaZ oder Italiano L2, also Italienisch als Zweitsprache, an Schulen unterrichten, nutzten sie die Gelegenheit, um die Portfolioarbeit schnellstmöglich einzustellen.

Selbst dort, wo sich das Portfolio aus meiner persönlichen Sicht wirklich in idealer Weise nutzen lässt, also im Bereich des autonomen Lernens mit Unterstützung durch Lernberatung, vermag es auch ein elektronisches Portfolio nicht, einen einzigen Studierenden zu begeistern.

Das haben wir leider auch an der Freien Universität Bozen miterlebt, als das elektronische Portfolio des Sprachenzentrums der Hochschulen im Land Bremen, EPOS, im Jahr 2015 eingeführt werden sollte. Obwohl im Vorfeld Workshops zu didaktischen und technischen Fragen mit den Expertinnen und Experten aus Bremen angeboten wurden, stieß das Projekt auf keine große Resonanz. Die Sprachlehrenden befürchteten Kürzungen bei den angebotenen Sprachkursen und auch die Studierenden selbst konnten nicht von den Vorteilen des Portfolios überzeugt werden, das im Rahmen von Lernberatungen genutzt werden sollte. Leider haben wir uns zum Einsatz von EPOS zu einem Zeitpunkt entschlossen, als das Sprachenzentrum umstrukturiert und die Kompetenzen neu verteilt wurden und es fand sich niemand, der hinter dieser Idee stand. Und so ist es ja letztlich immer: Wenn eine Person im Team ist, die alle anderen mitzieht, dann funktioniert es. Wenn das Zugpferd fehlt oder wenn kein Zwang ausgeübt wird, dann ist das Beharrungsvermögen und die Trägheit der meisten Menschen einfach größer. Das hat vielleicht auch mit der Einstellung gegenüber dem eigenen didaktischen Handeln zu tun. Was sich bewährt hat oder bequem ist, ändert man nicht gerne. Dabei ist der Gradmesser für Dinge, die im Unterricht gut funktionieren, nicht so sehr die Bewertung durch die Studierenden, sondern die eigene Wahrnehmung und die ist nun einmal subjektiv. Die Peerhospitation wäre hier ein adäquates Instrument,

damit aus einem kollegialen Feedback auch die richtigen Konsequenzen gezogen werden. Grundsätzlich gilt aber, dass kaum jemand bereit ist, sein/ihr didaktisches Handeln komplett zu überdenken und sich neu aufzustellen, vor allem, wenn man schon einige Jahre mit einer Methode bzw. einem Methodenmix erfolgreich gearbeitet hat. Woran aber bemisst sich der Erfolg der Sprachlehrenden? An guten Bewertungen durch Studierende und Peers? Am Ergebnis eines Kursabschluss-tests? An der Zahl derer, die eine Niveau-Prüfung bestehen? An der Fähigkeit, ein Verbparadigma herunterzubeten? Oder daran, dass man fünf Jahre nach dem Universitätsabschluss und einem Auffrischkurs wieder in der Lage ist, eine Präsentation auf Französisch zu halten?

2.3 Die Entwicklung des ESP in Europa

Die oben geschilderten Episoden aus Südtirol spiegeln im Grunde aber nur eine Entwicklung wider, die sich auch auf europäischer Ebene zeigt. Der Europarat ist daran wohl auch selbst mit schuld, denn er hat seit 2014 die Akkreditierung weiterer Portfolios eingestellt. Auf der Internetseite heißt es dazu ziemlich lapidar:

In view of the large number and wide range of validated and registered models now available, the Council of Europe stopped registering ELPs at the end of 2014. The website will continue to provide all the necessary resources for compiling ELP models, which in future will be the sole responsibility of developers. These resources include descriptors of language proficiency at all GER levels and for different age groups, templates of various kinds, and step-by-step guidelines.⁷

Schaut man sich die Liste der in den Internetseiten ebenfalls verzeichneten akkreditierten Portfolios an, so fällt auf, dass die Boom-Jahre zwischen 2000 und 2010 lagen. Danach kam – bis 2014 – nicht mehr viel. Das Spitzenjahr war 2001, als 18 Portfolios akkreditiert wurden. Weitere „gute“ Jahre waren 2003, 2006 und 2010. Danach ebte die Begeisterung dann stark ab (vgl. Abb. 1).

Von 2000 bis 2003 waren die westeuropäischen Länder in Sachen Portfolio dominant. Ab 2003 kamen dann auch Portfolios aus Bulgarien und der Türkei dazu und dann haben auch die osteuropäischen und baltischen Staaten zahlreiche Portfolios akkreditieren lassen. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch bei den Übersetzungen des Referenzrahmens beobachten. Interessant ist die Tatsache, dass die Portfoliobegeisterung in Italien am größten war, denn mit 11 von 123 zugelassenen Portfolios verzeichnet es bei weitem die meisten. Das kann unter anderem auch mit der uneinheitlichen Bildungspolitik in Italien zusammenhängen. Mir liegen leider keine Zahlen darüber vor, ob und welche Portfolios in Südtirol bzw. Italien effektiv noch verwendet werden.

⁷ <https://www.coe.int/en/web/portfolio/history> [27.06.2019].

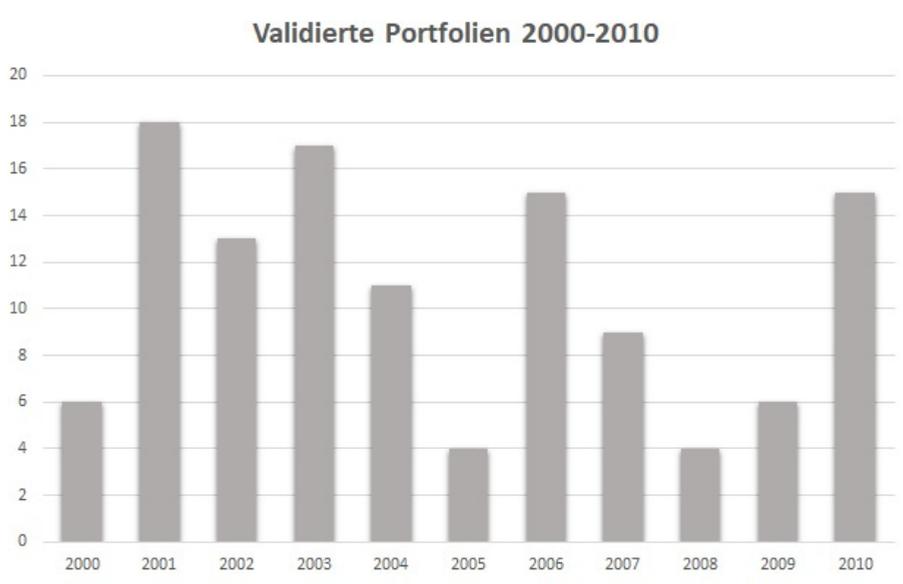


Abb. 1: Validierte Portfolios (vom Autor anhand statistischer Daten auf den Internetseiten des Europarats erstellt⁸)

Vielleicht ist aber auch der quantitative Ansatz in diesem Fall irreführend, denn das Sprachenportfolio und in noch weit größerem Maße der Referenzrahmen haben doch trotz aller verdienten Kritik bei Sprachkursanbietern, Lehrwerks-, Test- und Curriculums-Entwicklerinnen und -Entwicklern eine dauerhafte Veränderung bewirkt, die sich zwangsläufig auch in der Unterrichtspraxis niederschlägt.

2.4 Der GER

Die Portfoliobegeisterung hat also stark nachgelassen, während der Referenzrahmen immer noch hoch im Kurs steht, was aber nichts daran ändert, dass sich heute die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Schulungen zu Fragen des Testens damit schwertun, eine Kann-Beschreibung einem Niveau zuzuordnen. Das gilt für junge Teilnehmende ebenso wie für Sprachlehrende mit langer Erfahrung und dem Besuch zahlreicher Tagungen und Weiterbildungen zum Thema.

Mit den Niveaustufen und der Globalskala sind fast alle mehr oder weniger vertraut und man kommuniziert auch im Alltag munter über Etiketten. Studentin A: „Können Sie mich nicht doch in den B2.1-Kurs einschreiben?“ Mitarbeiter X: „Aber Sie haben zuletzt einen A2.2-Kurs besucht. Das geht nicht.“ So oder ähnlich

⁸ <https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date#%7B%2211838743%22%5B10%5D%7D> [20.07.2019].

laufen heute viele Dialoge in Sprachschulen und Sprachzentren ab. Es geht hier nicht um Inhalte, sondern um Hülsen. Und gerade hier liegt paradoxerweise vielleicht der Hauptgrund für den andauernden Erfolg des Referenzrahmens. Er erlaubt es, sich über Dinge zu verständigen, mit denen jeder eine komplett andere Bedeutung verbindet. Das Verdienst des Referenzrahmens liegt also nicht in der eindeutigen Definition von Niveaustufen, sondern in der Möglichkeit, die Niveaustufen als bloße Chiffren zu benutzen. Dass mein „B2“ nicht dein „B2“ ist, wissen wir seit langem, aber gerade das macht pikanterweise den Erfolg des Referenzrahmens aus. Der Grund dafür liegt nicht in der Vagheit oder Interpretierbarkeit der Kann-Beschreibungen, sondern im laxen Umgang mit dem Referenzrahmen. Nun kann man einwenden, dass es ja nur ein Rahmen sein sollte, aber es macht einen großen Unterschied, ob man einen modernen Rahmen mit einem barocken Aktbild oder einem abstrakten Kunstwerk füllt. Der Rahmen bleibt zwar identisch, aber der Inhalt nicht. Höchstens erweckt die ästhetische Diskrepanz zwischen Rahmen und Inhalt aus stilistischen Gründen Anstoß. Bleibt man bei der Rahmenmetapher, so erinnert der GER bisweilen eher an ein Passepartout als an einen massiven Rahmen.

Der Referenzrahmen ist ja auch hinreichend kritisiert worden und diese Kritik ist aus verschiedenen Gründen berechtigt. Man denke an die Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, in denen die Herausgeber Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank Königs und Hans-Jürgen Krumm 2003 eine Reihe von kritischen Arbeiten zum Referenzrahmen versammelt haben. So bedauerte zum Beispiel Bausch, dass der Referenzrahmen bei seiner Veröffentlichung in gedruckter Form im Jahr 2001 auf Grund seiner langen Entwicklungszeit schon den damaligen Wissensstand nicht wiedergegeben habe. Die meisten damaligen und späteren kritischen Äußerungen mündeten aber fast immer in das einmütige Fazit: Bei aller Kritik ist der Referenzrahmen ein wertvolles Instrument, das die Praxis des Unterrichtens und Testens revolutioniert hat (vgl. Bausch 2003). Die Kritik sollte sich nicht so sehr gegen den Referenzrahmen und seine hehren Absichten richten, sondern gegen seine Nutzerinnen und Nutzer, seien es nun Kursanbieter, Lehrbuchautorinnen und -autoren und deren Verlage, Sprachzertifizierungsorganisationen, Bildungspolitikern und -politikerinnen und Sprachlehrerinnen und -lehrer. Überspitzt gesagt werden die guten Absichten des Referenzrahmens durch eine deviante Verwendung konterkariert.

3 Die Weiterentwicklung des GER

3.1 Neuer GER in alten Schläuchen?

Es ist zu hoffen, dass die Weiterentwicklung des Referenzrahmens in Form des CEFR-CG die Diskussion um Methoden, Formen und Ziele des Sprachenlernens wieder entfacht. Im Moment scheint sich die Diskussion aus meiner Sicht ja vor

allem um alle Fragen zu drehen, die mit Migration zu tun haben und da könnte die Ergänzung zum GER tatsächlich etwas Klarheit schaffen, denn das CEFR-CG enthält neue Deskriptoren zu „Interaktion“ und „Mediation“. Darüber hinaus gibt es neue Deskriptoren in dem Themenbereich „Medien und Telekommunikation“ sowie für die Zwischenniveaus und die Niveaustufe unterhalb von A1. Ganz neu hinzu kommt die Gebärdensprache. Auch die separate Darstellung von Deskriptoren für junge Lernerinnen und Lerner war mit Sicherheit ein Desiderat. Auf der Webseite des Referenzrahmens findet man nun eigene Deskriptoren für 7-10-jährige und 11-15-jährige Lernerinnen und Lerner.⁹

Die Deskriptoren für Gebärdensprache und für junge Lernerinnen und Lerner würden es verdienen, gesondert analysiert zu werden. Dafür ist hier jedoch nicht der richtige Rahmen. Diese seit langem erwartete Ergänzung zum GER liegt seit September 2017 als Vorab-Edition auf den Internetseiten des Europarates in einer englischen und französischen Version vor. Als Autorin und Autoren dieses Bandes sind Brian North, Tim Goodier und Enrica Piccardo ausgewiesen. Darüber hinaus hat eine illustre Gruppe von Expertinnen und Experten zu dem Band beigetragen, die teilweise schon an der ersten Fassung des Referenzrahmens beteiligt waren. Auch die Liste der Institutionen und Personen, die an der Erprobung und Validierung der Deskriptoren für Mediation mitwirkten, ist beeindruckend. Der Veröffentlichung dieser vorläufigen Version des CEFR-CG gingen vier Arbeitsphasen voraus:

In Phase 1 sollten die Lücken des Referenzrahmens aus bereits vorhandenen Materialien geschlossen werden, Phase 2 diente der Entwicklung neuer Deskriptoren für bestimmte Bereiche und hier insbesondere hinsichtlich der Mediation, in Phase 3 stand die Skalierung der phonological control im Mittelpunkt und Phase 4 der Erarbeitung von Deskriptoren für junge Lernerinnen und Lerner.

Die Frage ist, ob nun die Druckversionen des Referenzrahmens Makulatur sind und eine Neufassung ansteht, worüber die Verlage sicher nicht betrübt wären. Müssen im Gefolge der Überarbeitung dann auch Publikationen wie „Profile Deutsch“ angepasst und ebenfalls einer Bearbeitung unterzogen werden? Und was geschieht mit den Portfolios? Müssen diese nun auch revidiert werden, sofern sie up to date bleiben wollen? Stellt diese Erweiterung des Referenzrahmens tatsächlich den Übergang zu einer neuen Phase dar? Müssen zu einem späteren Zeitpunkt dann auch die Begleitmaterialien, wie etwa das Handbuch zur Verbindung zwischen Referenzrahmen und Testerstellung, überarbeitet werden? Die Autorinnen und Autoren des CEFR-CG sind selbst eher vorsichtig, wenn sie mit Blick auf den GER behaupten: „The present document does not change the status of that 2001 publication“ (CEFR-CG: 23). Vielleicht ist das aber ein Übermaß an Bescheidenheit, denn die Änderungen und Ergänzungen sind doch weit mehr als eine behutsame Überarbeitung. Für Antworten auf all diese Fragen ist es vielleicht

⁹ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors> [20.02.2019].

zu früh, aber es lohnt sich, diese Erweiterung zum GER einmal genauer zu betrachten. Im Vorwort führen die Leiter der im Europarat zuständigen Abteilungen aus, welche Bandbreite an Ergänzungswünschen seit der Erstveröffentlichung des Referenzrahmens von verschiedenen Seiten geäußert wurde:

[T]he Council of Europe has frequently received requests to continue to develop aspects of the CEFR, particularly the illustrative descriptors of second/foreign language proficiency. Requests have been made to complement the original illustrative scales with descriptors for mediation, reactions to literature and online interaction, to produce versions for young learners and for sign languages, as well as to develop more detailed coverage in the descriptors for A1 and the C levels (CEFR-CG: 21).

Diese Lücken versucht nun die Neufassung des GER zu schließen. Dabei beanspruchte die Entwicklung und Validierung von Deskriptoren für Mediation die meisten Energien.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich mich vor allem auf die Ergänzungen zum GER konzentrieren und nicht auf die neu hinzugekommenen Bereiche. Eine vertiefte Betrachtung über den CEFR-CG würde wesentlich mehr Zeit und Raum beanspruchen. Das gilt insbesondere für die Kann-Beschreibungen für junge Lernerinnen und Lerner, für Gebärdensprache, Online-Kommunikation und „neue“ Medien, Mediation und Phonologie.

3.2 Das siebte Referenzniveau

Die Grundprinzipien des Referenzrahmens bleiben auch im CEFR-CG unverändert. Soweit so gut. Die sechs Niveaustufen des GER bleiben unangetastet, aber durch die Hintertür wird ein Pre-A1-Niveau eingeführt, womit der Kenntnisstand eines „falschen Anfängers“ beschrieben wird. Ist das der Versuch, den relativ großen Schritt von A0 zu A1 durch eine Zwischenstufe besser zu fassen? Tragen die Deskriptoren für Pre-A1 neue Aspekte zur Selbsteinschätzung der Lernerinnen und Lerner bei und machen sie den Curriculums- und Kursentwicklerinnen und -entwicklern die Arbeit leichter? So ähnlich wie bei C2 gibt es auch für bestimmte sprachliche Aktivitäten wie etwa das Anschauen von Fernsehsendungen, Filmen und Videos aus nachvollziehbaren Gründen keine Pre-A1-Deskriptoren.

Generell wird die Absicht des CEFR-CG folgendermaßen beschrieben:

Pre-A1 represents a ‘milestone’ half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions. The existence of a band of proficiency below A1 is referred to at the beginning of CEFR Section 3.5. A short list of descriptors is given that had been calibrated below A1 in the Swiss National Research Project. A fuller description of the competences of learners at A1 and the inclusion of a level below A1 was important for users as evidenced by the number of descriptor projects which focused on these lower levels. Therefore, a band of proficiency labelled Pre-A1 is included in the majority of the updated scales (CEFR-CG: 47).

Aber schauen wir uns einmal den A1-Deskriptor für das globale Leseverstehen im Vergleich zu der Kann-Beschreibung für Pre-A1 an. Für A1 wird das globale Verstehen so definiert: „Can understand very short simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required“ (CEFR-CG: 60). Im Vergleich dazu lautet die Beschreibung für Pre-A1: „Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary“ (CEFR-CG: 60). Um das Verstehen zu erleichtern, werden auf Pre-A1 in starkem Maße visuelle Reize herangezogen, um die sprachliche Information zu verarbeiten. Das Erlernen neuer Vokabeln anhand von bebilderten Menütafeln in Fast-Food-Ketten wird noch dazu dadurch erleichtert, dass „Cola“ und „Hamburger“ mittlerweile zum universalen Wortschatz gehören. Für Pommes Frites gilt das nur eingeschränkt, gibt es doch in vielen Sprachen eigene Begriffe für frittierte Kartoffelstäbchen. Problematisch wird das Entziffern der Wörter auf solchen Menütafeln in Kulturen mit einem nicht-lateinischen Schrift- bzw. Zeichensystem. Da setzt die sprachliche Umsetzung des Gelesenen in Laute schon ein erhebliches Maß an Sprachkenntnis voraus. Die Kenntnis des arabischen oder kyrillischen Alphabets könnte zum Beispiel die Grenze zwischen A1 und Pre-A1 markieren, während das Erkennen und Zuordnen etwa eines japanischen oder chinesischen Schriftzeichens vielleicht sogar auf A2 anzusiedeln wäre. Der CEFR-CG bleibt bei der Definition des Pre-A1-Niveaus ziemlich vage und beruft sich auf die Notwendigkeit, Lernziele unterhalb von A1 gerade auch für junge Lernenden und Lerner zu definieren. Dieses an sich löbliche Unterfangen wird im CEFR-CG aber nicht stringent genug umgesetzt.

Bei Pre-A1 bewegen sich Lernende in einer Grauzone aus Alltags- und Weltwissen, Interferenzen mit L1 und anderen Sprachen aus dem individuellen mehrsprachigen Repertoire sowie optischen, akustischen und haptischen Reizen, die das Entschlüsseln und Verstehen der neuen und fremden Sprache erleichtern.

Diese Grauzone ist dem Sprachenlernen bzw. Spracherwerb in einem formalen Umfeld vorgelagert. Daran ist natürlich nichts auszusetzen, ganz im Gegenteil,

denn hier werden Strategien und Vorkenntnisse aktiviert, die für das „Überleben“ in einem fremden sprachlich-kulturellen Ambiente entscheidend sein können und eine stimulierende Wirkung entfalten. Oft findet dieses sprachliche „Material“ ja auch Eingang in die A1-Lehrbücher, sei es als „Vorentlastung“, Gesprächsanlass oder Lernwortschatz. Auf dem Weg zu A1 taucht also vieles davon ohnehin auch im Unterricht auf. Daher ist es fraglich, ob die Beschreibung von Pre-A1 tatsächlich einen Mehrwert für die Nutzerinnen und Nutzer des GER darstellt. In einem Portfolio können diese para-lingualen Deskriptoren motivierend wirken und der Bewusstmachung von bereits vorhandenen Formen und Strukturen dienen.

3.3 Neue Deskriptoren

Wenden wir uns nun anhand eines Beispiels den neuen Deskriptoren zu und greifen hierfür willkürlich die „Konversation“ heraus. Im CEFR-CG sind die neu formulierten Deskriptoren schwarz gedruckt, während die „alten“ Deskriptoren blau gedruckt sind. Die entsprechende Tabelle (CEFR-CG: 83) wird durch Kann-Beschreibungen für die Gebärdensprache ergänzt, dafür wird durch einen Hyperlink auf die Internetseiten verwiesen. Solche Querverweise sind als „PROSIGN“ gekennzeichnet und deutlich vom Text abgehoben. Die Beschreibung für C2 und C1 bleibt unverändert. Für B2 hingegen wurden zwei neue Kann-Beschreibungen formuliert:

Can establish a relationship with interlocutors through sympathetic questioning and expressions of agreement, plus, if appropriate, comments about third parties or shared conditions. Can indicate reservations, reluctance, state conditions when agreeing to requests or granting permission, and ask for understanding of his/her own position (CEFR-CG: 83).

In der ursprünglichen Version des GER lauteten die drei Deskriptoren für Konversation auf Niveau B2:

Can engage in extended conversation on most general topics in a clearly participatory fashion, even in a noisy environment. Can sustain relationships with speakers of the target language without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with another proficient speaker. Can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences (CEFR-CG: 83).

Nun besitzen wir also fünf validierte Kann-Beschreibung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer Konversation mit Niveau B2. Daneben gibt es natürlich noch eine ganze Reihe weiterer Merkmale für eine gelingende Konversation von Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern auf diesem Niveau. Wir können uns ein präziseres Bild vom sprachlichen Handeln machen. Die ursprüngliche Be-

schreibung wird um einige Aspekte bereichert, aber der Beziehungsaspekt wird zur Anteilnahme hin erweitert, während es in der ursprünglichen Version eher von der Resonanz von L1-Sprecherinnen und -Sprechern auf die Äußerungen von B2-Sprecherinnen und -Sprechern die Rede war. Ein wirklicher kognitiver Mehrwert wird aber aus meiner Sicht nicht erzielt. Es geht um den Aufbau einer Beziehung, zur Äußerung von Meinungen über eine Vielzahl an Themen durch Zustimmung oder Ablehnung. Neben den neuen Kann-Beschreibungen ist für die Konversation nun auch explizit ein Niveau A2+ ausgewiesen. In der ursprünglichen Fassung des GER hingegen gab es zwischen der „stärkeren“ und der „schwächeren“ Beherrschung eines Niveaus einen Trennstrich. Diese Trennstriche gibt es auch weiterhin im CEFR-CG, unklar ist jedoch, ob auch hier zwischen zwei Stufen unterschieden wird. Hier gehen der GER und der CEFR-CG nicht konsequent vor. Die neuen Deskriptoren erweitern das Spektrum des GER und lassen ein klareres Bild vom Sprachkönnen entstehen. An anderer Stelle hingegen schließen die neuen Deskriptoren auch Lücken, etwa wenn es um zielorientierte Kooperation geht (vgl. GER: 86). Dort reichten die Beschreibungen nur bis Niveau B2. Im CEFR-CG lautet nun die neue C1-Beschreibung: „Can frame a discussion to decide a course of action with a partner or group, reporting on what others have said, summarising, elaborating and weighing up multiple points of view“ (CEFR-CG: 86). Auch wenn diese Kann-Beschreibung sehr handlungs- und beziehungsorientiert ist, so bildet die sprachliche und kognitive Fähigkeit des Zusammenfassens, Herausarbeitens und Gewichtens verschiedener Standpunkte als Merkmal von C1 doch einen Mehrwert gegenüber der stärker auf eine Hilfestellung hin ausgerichteten B2-Beschreibung der Sprachhandlung. Wo der CEFR-CG Lücken schließt, leistet er tatsächlich etwas Neues. Dagegen wirken die Ergänzungen zu bereits vorhandenen Deskriptoren mitunter verwirrend oder tragen nur in begrenztem Maße zur Klärung bei.

3.4 Die Kompetenzprofile

Der CEFR-CG beschreitet bei der graphischen Umsetzung der Niveaustufen von A1 bis C1 in konzentrischen Kreisen einen neuen Weg. Dass man endlich von den Stufen abrückt und dazu übergeht, A1 in A2 und A2 in B1 etc. einzuschließen, war überfällig. Die Sprachkompetenz expandiert nun von Kreis zu Kreis in alle Richtungen und wird als ein farbliches Kontinuum von hellblau bis dunkelblau dargestellt (CEFR-CG: 34). Auch die kreisförmigen Kompetenzprofile (CEFR-CG: 37f.) stellen Ansätze zu einer holistischeren Betrachtung von Sprachenlernen und Sprachkompetenz dar. Individuelle Kompetenzprofile legen sich wie Sterne mit ihren Eckpunkten, die für einzelne Fertigkeiten stehen, über die konzentrischen Kreise. Jedes Profil bedeckt einen bestimmten Teil der Fläche, wobei das Leseverstehen irgendwo zwischen B2 und C1 liegen kann und das Hörverstehen bei C2, während die Fähigkeit zur Mediation bei B1 angesiedelt wird. So entsteht ein Kontinuum mit einer ganz persönlichen Ausprägung und für jede Sprache sieht

das Kompetenzprofil anders aus, wie das mehrsprachige Kompetenzprofil zeigt (CEFR-CG: 39).

Viel zu oft betrachten wir die Lernenden immer noch als Entitäten, die eine bestimmte Sprache über alle Fertigkeiten – und dazu gehören auch Interaktion und Mediation – hinweg auf einem bestimmten Niveau beherrschen, das letztlich an fiktiven L1-Sprecherinnen und -sprechern gemessen wird. Da steht die Fehleranalyse immer noch im Vordergrund, weil es leichter ist Defizite aufzuzeigen als „Gekonntes“ zu würdigen. Da redet man generalisierend von „sie“ (die Lernenden) und klammert die individuelle Sprachbiografie aus.

4 Zusammenfassung

Der GER hat – und damit komme ich zum Anfang meiner Ausführungen zurück – das Verdienst, das Sprechen und Schreiben über das Erlernen und den Erwerb von Sprachen vereinfacht zu haben. Ob der CEFR-CG einen wirklichen Anstoß für die weitere Diskussion sein wird, kann ich zurzeit nicht sagen. Die Resonanz scheint mir bislang eher abwartend zu sein. Einen Impuls für eine Diskussion über den CEFR-CG wollten Olaf Bärenfänger, Claudia Harsch, Bernd Tesch und Karin Vogt mit einem Diskussionspapier geben.¹⁰

Und wie sieht die Antwort auf die Frage aus, ob nun alle Begleit- und Lernmaterialien, alle Raster zur Selbsteinschätzung, alle Portfolios und Handbücher revidiert werden müssen?

Sicher sollten die bestehenden Portfolios dort ergänzt werden, wo der GER Lücken aufwies. Wer aber Mut zur Lücke hat, den werden die neuen Deskriptoren nicht zu einer Revision veranlassen. Die Kann-Beschreibungen für junge Lernerinnen und Lerner kommen wahrscheinlich 10 bis 15 Jahre zu spät, denn sie hätten auf dem Höhepunkt des Portfoliohypes in die zahlreichen ELP für junge und sehr junge Lernerinnen und Lerner einfließen können.

In die elektronischen Portfolios lassen sie sich stillschweigend aufnehmen. Auch neue sprachliche Domänen, die sich inzwischen einen wichtigen Platz in unserem Alltag erobert haben und die im GER ursprünglich noch nicht abgebildet wurden, wie zum Beispiel neue Textsorten oder die Fähigkeit zum effektiven Twitern, können behutsam in die Materialien zum Lehren, Lernen und selbstgesteuerten Lernen aufgenommen werden. „Profile Deutsch“ und analoge Projekte in anderen Sprachen sollten sich auf jeden Fall anpassen und müssen auf dem jeweils neuesten Stand gehalten werden, sonst laufen sie Gefahr, schnell zu veralten.

¹⁰ Auf den Internetseiten des Verbandes kann das Papier unter dem Titel „Reform, Remake, Retouche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum *Companion to the CEFR*“ abgerufen werden: <http://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf> [20.02.2019].

Fazit: Der CEFR-CG beschreibt mit Blick auf die Deskriptoren für Pre-A1, junge Lernende, Gehörlose, die Sprache von Internet und Sozialen Medien sowie für den Bereich der Mediation die vom GER vorgeprägten Wege und schließt einige Lücken und darin liegt ein echtes Verdienst. Eine tiefergehende Revision des GER strebt der CEFR-CG nicht an und kann das auch in dieser Form nicht leisten. Man darf aber darauf gespannt sein, welche Resonanz diese Ergänzung zum Referenzrahmen in der Fachwelt haben wird.

Literatur

- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd; Vogt, Karin (2018): *Reform, Remake, Retouche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR*. <http://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf> [20.02.2019].
- Bausch, Karl-Richard (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...! In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Coste, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. München: Langenscheidt. <http://www.goethe.de/referenzrahmen> [27.06.2019].
- Council of Europe (2018a): *Bank of supplementary descriptors*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors> [20.02.2019].
- Council of Europe (2018b): *History of the ELP Project*. <https://www.coe.int/en/web/portfolio/history> [27.06.2019].
- Deutsches Pädagogisches Institut für Südtirol (2019): *Europäisches Sprachenportfolio – ESP*. <http://www.bildung.suedtirol.it/unterricht/sprachen/europaeisches-sprachenportfolio1/> [27.06.2019].
- Institut Pedagogich Ladin (o.J.): *Europäisches Sprachenportfolio*. http://www.pedagogich.it/index_de.html [27.06.2019].
- North, Brian; Goodier, Tim; Piccardo Enrica (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [27.06.2019].

Teil II:
Konzepte und empirische Befunde

Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Annika Kolb (Freiburg/Deutschland)

1 Das Sprachenportfolio in der Grundschule

In den Fremdsprachenunterricht der Grundschule hat die Portfolioarbeit im Zuge der in Verbindung mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen entwickelten Idee des Europäischen Sprachenportfolios (vgl. Council of Europe 1997; s. auch Little in diesem Band) Einzug gehalten. In der Folge wurden sowohl in einzelnen Bundesländern als auch im Rahmen des Bund-Länder-Projekts *Sprachen lehren und lernen als Kontinuum* verschiedene Sprachenportfolios für die Primarstufe entwickelt, die teilweise vom Europarat akkreditiert wurden (vgl. z.B. Kultusministerien der Länder Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen 2008; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2011 und die Website¹ des Europarates für eine Übersicht über die akkreditierten Versionen). Auch die meisten Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule enthalten inzwischen Portfolioseiten, auf denen die Kinder aufgefordert werden, ihren Lernfortschritt einzuschätzen und Lernergebnisse zu dokumentieren.

Gerade für die Arbeit in der Grundschule erscheint der Portfolioansatz vielversprechend. Hier wie dort sind individualisiertes Lernen, die Dokumentation subjektiver Lernwege und eine prozessorientierte Sichtweise auf Lernen und Leistung von Bedeutung. So steht in der Primarstufe die pädagogische Funktion der Port-

¹ <https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-elp> [20.02.2019].

folioarbeit im Vordergrund. Ziel ist es, Portfolioarbeit anzubahnen und die Kinder in den Umgang mit diesem Instrument und eine prozessorientierte Lern- und Reflexionskultur einzuführen. Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, die Vielfalt von Sprachen zu erfahren, Sprachen in ihrem Umfeld zu erkunden und werden für Mehrsprachigkeit sensibilisiert. Weiterhin reflektieren sie ihren eigenen Lernprozess und werden angeregt, über das eigene Sprachenlernen, ihre sprachliche Kompetenz, individuelle Zugänge und Lernstrategien nachzudenken und sich darüber auszutauschen. Sprachenportfolios ermöglichen außerdem die Darstellung der eigenen Leistung gegenüber sich selbst und anderen, beispielsweise auch am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. Diese drei Aspekte – Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit in der eigenen Lebenswelt, Reflexion des eigenen Lernprozesses und Lernstandes beim Fremdsprachenlernen und Dokumentation der sprachlichen Kompetenzen – spiegeln sich in den verschiedenen Dokumenten, die ein Sprachenportfolio enthalten kann. Gesammelt werden können „Selbsteinschätzungsdokumente [...], individuelle [...] Sprachenbiographien und selbst angefertigte [...] fremdsprachige [...] Arbeitsbeispiele“ (Burwitz-Melzer 2016: 416). Weiterhin werden die drei Dimensionen in den einzelnen Teilen des Sprachenportfolios abgebildet. Auch Portfolioversionen für die Grundschule folgen üblicherweise der vom Europäischen Sprachenportfolio vorgegebenen Gliederung in Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier. Der Sprachenpass gibt einen Überblick über die Sprachkenntnisse und formalen Qualifikationen seiner Inhaberrinnen und Inhaber. In Portfolioversionen für die Primarstufe wird dieser Teil häufig dazu genutzt, Erfahrungen mit Sprachen in der Lebenswelt der Kinder zu dokumentieren. In der Sprachenbiografie schätzen die Lernenden ihre sprachlichen Kompetenzen ein und reflektieren ihren Lernprozess. Es geht um die beiden Fragen *Was kann ich?* und *Wie lerne ich?*² Im letzten Teil, dem Dossier, werden ausgewählte Schülerarbeiten gesammelt und damit Kompetenzen dokumentiert. Im Folgenden sollen diese drei Dimensionen der Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht der Grundschule näher beleuchtet werden.

² Beim Vergleich von verschiedenen Portfolioausgaben für die Primarstufe fällt auf, dass die Abgrenzung zwischen Sprachenpass und Sprachenbiografie nicht immer trennscharf ist. Wenn es unter Überschriften wie „Ich und meine Sprachen“ oder „Ich in der Welt“ um Begegnungen mit Sprachen und Kulturen geht, wird das entweder dem Sprachenpass oder der Sprachenbiografie zugeordnet, zuweilen wird ganz auf einen Sprachenpass verzichtet (vgl. z.B. BLK-Grundportfolio).

Ich über mich
Ich und meine Sprachen



Me and my languages

Ich spreche folgende Sprachen:

Mit wem und wo ich sie gerne spreche:



Diese Sprachen werden in meiner Umgebung gesprochen:



_____ ist eine Sprache, die ich gerne lernen möchte,
 weil _____

G-4

Abb. 1: Bund-Länder-Kommission (BLK)-Portfolio. Grundportfolio, G-4

2 Mehrsprachigkeit in der eigenen Lebenswelt – *Ich und meine Sprachen*

Diese erste Dimension der Portfolioarbeit im Sprachenunterricht der Grundschule zielt auf die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Umfeld der Kinder (vgl. Abb. 1). Hiermit wird das Ziel des Europäischen Sprachenportfolios verwirklicht, alle Sprachkenntnisse der Inhaber und Inhaberinnen zu dokumentieren, auch solche, die in außerschulischen Kontexten erworben wurden (vgl. Council of Europe 2000). Des Weiteren wird damit im Sinne eines Abschieds vom *native speaker model*

auch der Tatsache Rechnung getragen, dass nicht nur fremdsprachliches Können auf einem möglichst hohen Niveau relevant ist (vgl. Rau & Legutke 2008: 211). Vielmehr werden auch Kompetenzen in einzelnen Fertigkeiten (z.B. nur im rezeptiven Bereich) gewürdigt. Beispielsweise können die Kinder einzelne Wörter, die sie in anderen Sprachen kennen, dokumentieren (vgl. z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2011: 8). Betont wird weiterhin die kommunikative Begegnung mit anderen, was dem Ziel eines *intercultural speaker* (vgl. Kramsch 1998) entspricht. Sprachliches und kulturelles Lernen werden in einen Zusammenhang gebracht. Es können Eintragungen zu Sprachen, die in der Familie und mit Freunden gesprochen werden, Ländern, in denen Sprachkontakte stattgefunden haben, fremdsprachigen Wörtern und Wendungen, die den Kindern im Alltag begegnen, vorgenommen werden.

Es bietet sich an, zur Einführung in diesen Teil der Portfolioarbeit (oder in die Portfolioarbeit überhaupt) kleine Projekte zum Thema Sprachen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit durchzuführen (eine Vielzahl von Anregungen dazu gibt Schader 2012). Durch die Beschäftigung mit der Thematik und ihrer Dokumentation im Portfolio kann der Wert von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität aufgezeigt und die Kinder können zum Lernen weiterer Sprachen motiviert werden, was einer Grundintention des Europäischen Sprachenportfolios entspricht (vgl. Burwitz-Melzer & Quetz 2006: 203).

3 Lernprozesse und -ergebnisse reflektieren – *Was ich schon kann und wie ich lerne*

Während es im Sprachenpass um eine Vielfalt von Sprachen geht, konzentriert sich die Einschätzung des eigenen Sprachlernprozesses in den Portfolios für die Primarstufe meist auf eine in der Schule gelernte Fremdsprache. Im Zentrum steht die Reflexion des eigenen Lernens, das *Nachdenken über das eigene Ich als Lerner(in)* (vgl. Kolb 2007: 48). Dieses Nachdenken hat zwei Stoßrichtungen, zum einen die Reflexion der eigenen Kompetenzen (*was kann ich?*), zum anderen die Reflexion des Sprachlernprozesses (*wie lerne ich?*).

3.1 Reflexion der eigenen Kompetenzen

Die Integration der Lernendenperspektive in die Lernstandserhebung hat zunächst einen diagnostischen Wert. So gibt die Selbsteinschätzung sowohl Schülerinnen und Schülern als auch Lehrkräften eine Rückmeldung über den erreichten Lernstand und kann damit als Basis für das weitere Lernen dienen. Zugleich sollen Lernfortschritte sichtbar gemacht und Sprachenlernen als Prozess erlebt werden (vgl. Becker 2015, Burwitz-Melzer 2008: 171).

Selbsteinschätzungsfähigkeit stellt außerdem ein Lernziel im Kontext von Sprachlernkompetenz dar. Kinder sollen in die Lage versetzt werden, ihren Lernstand selbständig einzuschätzen, zu dokumentieren, zu diskutieren und zu präsentieren und somit Selbstevaluationskompetenz (vgl. Burwitz-Melzer 2016: 418) zu erwerben. Diese Fähigkeiten sind auch für das Ziel des lebenslangen und des autonomen Sprachenlernens von Bedeutung (vgl. Ballweg 2015: 62–71, Becker 2015, Häcker 2007). Des Weiteren präsentieren Selbsteinschätzungsbögen Lernziele in für die Kinder verständlicher Form. Gerade ein Unterricht, der in den ersten beiden Klassen vorwiegend mündlich durchgeführt wird, hinterlässt bei den Lernenden oft den Eindruck von Flüchtigkeit. Hier kann die Portfolioarbeit bei den Kindern dazu beitragen, sich der eigenen Kompetenzen – vor allem im rezeptiven Bereich – deutlicher bewusst zu werden und Lernergebnisse greifbarer zu machen.

Wie realistisch ist die Einschätzung der Kinder? Das ist eine in diesem Zusammenhang oft gestellte Frage. Selbstverständlich ist von Lernanfängerinnen und Lernanfängern zunächst nicht in jedem Fall ein valides Urteil über ihr Können zu erwarten, auch wenn Selbsteinschätzung von Kindern oft spontan vorgenommen wird und somit jegliche Arbeitsprozesse begleitet. Die Fähigkeit zu einer angemessenen Einschätzung bildet sich vielmehr im Laufe der Zeit heraus. In einem Forschungsprojekt zur Portfolioarbeit (vgl. Kolb 2007: 197–222) zeigte sich, dass die Kinder verschiedene Strategien benutzen, um ihr sprachliches Können einzuschätzen:

- *Rückgriff auf das Unterrichtsgeschehen*: Die Kinder machen ihr Können am erlebten Unterricht fest und setzen „können“ mit im Unterricht „behandelt haben“ gleich.
- Sie suchen nach *Fremdbestätigung* durch die Lehrkraft oder Mitschüler.
- Sie führen einen *Selbsttest* durch, in dem sie sich die gefragte Kompetenz selbst unter Beweis stellen.
- Sie mobilisieren *ein inneres Bild der eigenen Kompetenz*, das durch den Unterricht aufgebaut wurde.

Diese Strategien entsprechen in unterschiedlichem Maße den Zielen der Portfolioarbeit. Nur die beiden Strategien *Selbsttest* und *inneres Bild* lenken den Blick auf das individuelle Können und stellen eine *Selbsteinschätzung* dar, die unabhängig vom Urteil anderer ist und ein differenziertes Bild der eigenen Kompetenz liefert. Lehrkräfte sollten bei der Einführung von Portfolioarbeit demnach darauf gefasst sein, dass die Kinder auch weniger geeignete Strategien zur Einschätzung ihres Sprachkönnens heranziehen und die Selbsteinschätzung zu Beginn deshalb oft wenig verlässlich ist. Die Fähigkeit, eigene Lernergebnisse einzuschätzen, muss also sorgfältig eingeführt und geübt werden.

Um die Entwicklung von Selbsteinschätzungskompetenz zu unterstützen, ist es wichtig, den Kindern das Spezifische der Portfolioarbeit immer wieder zu verdeutlichen und deren Wert für ihr eigenes Lernen herauszustellen. Dazu gehört insbe-

sondere die Tatsache, dass eine subjektive Einschätzung des eigenen Könnens von ihnen erwartet wird und dass das Portfolio eine Hilfe für ihre persönliche Lernplanung ist. Die Entstehung einer Testsituation sollte vermieden werden. Dazu trägt auch bei, dass Lehrkräfte das Portfolio als Eigentum der Schülerinnen und Schüler respektieren und keine Korrekturen darin vornehmen. Vielmehr sollten sie den Lernenden beim Bearbeiten beratend zur Seite stehen.

Gefördert werden kann die Ausbildung von Selbsteinschätzungsfähigkeit auch durch die Thematisierung von Verfahren und Kriterien der Selbsteinschätzung. Die Kinder können sich darüber austauschen, wie sie zu ihrer Einschätzung gekommen sind, es können gemeinsam Kriterien erarbeitet und Überprüfungsmöglichkeiten des eigenen Könnens (leise vorsprechen, Dialog mit Mitschülerinnen und Mitschülern etc.) ausprobiert werden. Als Einstieg in die Selbsteinschätzung kann am Ende einer Unterrichtsstunde oder einer thematischen Einheit mit einem kurzen Reflexionsgespräch über die Lerninhalte begonnen werden, in dem die Kinder beispielsweise erzählen, was ihnen vom Unterrichtsgeschehen im Gedächtnis geblieben ist, was sie besonders leicht oder schwierig fanden oder was ihnen besonders gefallen hat. Damit wird die Fähigkeit geübt, Lernergebnisse und -prozesse zu reflektieren. Eine weitere Möglichkeit, das Nachdenken über den individuellen Lernprozess anzubahnen, ist es, in regelmäßigen Abständen das eigene Heft zu betrachten und Eintragungen mit bunten Klebepunkten zu markieren (z.B. rot für „das fand ich schwierig“, blau für „das hat mir besonders gefallen“, orange für „das ist mir besonders gut gelungen“ etc.).

Zur Ausbildung einer realistischen Selbsteinschätzung gehört weiterhin der Abgleich mit einer Fremdeinschätzung. Diese kann von der Lehrperson oder von Mitschülerinnen und Mitschülern kommen. Die Lehrkraft kann in regelmäßigen Abständen die Portfolios einsammeln und den Lernenden ein Feedback geben. Dabei ist es wichtig, das Urteil der Kinder zunächst ernst zu nehmen und nur vorsichtige Anregungen zu seiner Überprüfung zu geben (z.B. „Bist du dir wirklich sicher, dass du den Reim auswendig kannst?“). Hier können Lehrende auch Vorschläge für das weitere Lernen machen, wenn sie etwa auf in der Klasse vorhandenes Freiarbeitsmaterial hinweisen.

Empirische Ergebnisse zeigen, dass bei einem solchen Vorgehen eine angemessene Selbsteinschätzung auch schon bei Grundschulkindern ein realistisches Ziel ist (vgl. Kolb 2007, Legutke 2003).

Eine zuverlässige Einschätzung der eigenen Kompetenz hängt gerade bei Lernenden in der Primarstufe von möglichst konkreten, auf die Unterrichtsinhalte zugeschnittenen Deskriptoren ab. Bei der Entwicklung von Portfoliofassungen für die Grundschule ergibt sich hier ein gewisses Dilemma: Auf der einen Seite sollen die Deskriptoren sich auf diejenigen des GER beziehen, um Vergleichbarkeit und eine Einordnung in die entsprechenden Niveaustufen zu gewährleisten. Auf der anderen Seite entsteht dabei ein Abstraktionsgrad, der für Lernende in der Primarstufe die Einschätzung ihrer sprachlichen Kompetenzen nicht mehr ermöglicht (vgl. Burwitz-Melzer 2008: 179f.). Es ist demnach nötig, die Deskriptoren für die

Kinder durch konkrete sprachliche Handlungen zu veranschaulichen (z.B. „Ich kann sagen, was ich am liebsten esse und trinke“), auch wenn diese eine gewisse Interpretation der ursprünglichen Deskriptoren darstellen.

Um Sprachenlernen als Prozess erlebbar zu machen, ist es sinnvoll, Einträge an mindestens zwei Bearbeitungszeitpunkten zu ermöglichen. Für die Kinder werden der eigene Lernfortschritt oder auch eventuelle Rückschritte sowie die Nachhaltigkeit von Lernen so unmittelbar sichtbar. Die beiden Bearbeitungszeiträume können entweder durch zwei Spalten oder durch unterschiedliche Farben verdeutlicht werden. Dazu gehört auch zu vermitteln, dass nicht alle Inhalte bei der ersten Bearbeitung beherrscht werden müssen. Vielmehr werden die einzelnen Themen im Laufe der Grundschulzeit immer wieder aufgegriffen und die Kompetenzen der Kinder so sukzessive erweitert. Wenn Items vorgegeben werden, sollte immer Platz für die Ergänzungen der Kinder gelassen werden, um persönlich relevante Wörter und Wendungen einzutragen.

3.2 Reflexion des eigenen Lernens

Neben die Einschätzung des eigenen Sprachkönnens tritt bei der Reflexion des eigenen Ichs als Lernerin oder Lerner das Nachdenken über den Sprachlernprozess. Hierbei werden den Lernenden Impulse gegeben, sich über eigene Lernzugänge, -hilfen und -strategien Gedanken zu machen sowie emotionale Aspekte des Sprachenlernens zu thematisieren. Ziel ist die Ausbildung von *language learning awareness* (vgl. Burwitz-Melzer 2008: 184–187). Hierzu bieten viele Portfoliovorlagen auf den Selbsteinschätzungsbögen Gelegenheit für Eintragungen zu „Was mir bei diesem Thema am besten gefallen hat“ oder „Was ich noch schwierig finde“. Die weitere Lernplanung wird unter der Überschrift „Was ich zu diesem Thema sonst noch lernen möchte“ oder „Was ich mir vornehme“ eingetragen.

Zur Entwicklung von Sprachlernkompetenz kann die Portfolioarbeit weiterhin dabei helfen, das Repertoire an Lernstrategien zu erweitern. Das Nachdenken über Lernstrategien und individuelle Zugänge zum Lernen ist für Lernanfängerinnen und Lernanfänger eine recht abstrakte Aufgabe, mit Hilfe von kindgemäßen Formen jedoch auch schon in der Grundschule machbar (vgl. de Leeuw 1997, Kolb 2007, Legutke 2003). Ein erster Schritt kann es sein, sich Aktivitäten beim Sprachenlernen zu vergegenwärtigen (z.B. die Arbeit mit Bildkarten, Geschichten hören, Dialoge mit einem Partner oder einer Partnerin etc.). Diese können dann danach beurteilt werden, inwieweit sie zum Lernerfolg beitragen. Angebahnt werden kann die Reflexion des Lernprozesses auch, indem die Schülerinnen und Schüler sich darüber austauschen, was ihnen beim Lernen hilft (z.B. Verknüpfung mit Bildern, Rückgriff auf Mimik und Gestik). Dabei werden sie allmählich für individuelle Lerntypen sensibilisiert und es werden ihnen weitere Strategien an die Hand gegeben. Wichtig ist es dabei, deutlich zu machen, dass es in diesem Bereich kein „richtig“ oder „falsch“, sondern nur individuelle Zugänge zum Lernen gibt. Das im BLK-Projekt entwickelte Portfolio für die Primarstufe gibt beispielsweise

für die einzelnen Fertigkeiten verschiedene Lernstrategien vor, und die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert einzuschätzen, inwieweit diese sie beim Lernen unterstützen (vgl. Abb. 2). „Der vom Portfolio vorgezeichnete Ablauf, zunächst die Lernenden über Lerntipps nachdenken zu lassen, dann eigenes Lernverhalten abzufragen, neue Lernziele und Lernstrategien planen zu lassen und schließlich die erreichten Lernziele auch zu kontrollieren, ist auch für junge Lernende schon plausibel“ (Burwitz-Melzer 2008: 184).

Wie ich Sprachen lerne

Hörverstehen

Listening



Beim Hörverstehen hilft zum Beispiel,
 wenn die Lehrerin oder der Lehrer beim Sprechen Bewegungen macht.
 wenn man bekannte Wörter oder Teile von Sätzen wiedererkennt.
 wenn man etwas gezeigt bekommt (Bilder, Gegenstände).
 wenn wichtige Stellen stark betont werden.

Trage auf der Skala ein, was dir besonders hilft.

Wenn dir etwas sehr hilft, so

Wenn dir etwas wenig hilft, so

Mir hilft,
 wenn ich etwas mehrmals höre.
 wenn ich weiß, worum es geht.
 wenn _____





■

Abb. 2: BLK-Portfolio. Grundportfolio, G-14

4 Sprachliche Kompetenzen dokumentieren und präsentieren – *Meine Schätze*

Das Dossier – für das in der Grundschule häufig kindgemäßere Begriffe wie „Mein Sprachenschatz“ oder „Schatztruhe“ gewählt werden – sammelt Produkte, die Sprachkönnen dokumentieren (vgl. Rau & Legutke 2008). Im Sinne eines Produktportfolios steht hier die Präsentation der eigenen Leistung im Vordergrund. Die Kinder sammeln im Dossier „Schätze“, mit denen sie ihr sprachliches Können unter Beweis stellen können (vgl. Dreßler et al. 2016).

Sowohl für Lernende als auch für Lehrende stellt diese Arbeit zunächst eine Herausforderung dar: „Die Lernenden müssen nämlich nicht nur mit dem Konzept des Schatzes vertraut gemacht werden, sondern lernen, Schätze zu entdecken und Schätze zu pflegen“ (Rau & Legutke 2008: 213). Auswahlkriterien für Dokumente, die in das Dossier aufgenommen werden, müssen im Laufe der Zeit erarbeitet werden. Wichtig ist dabei der Fokus auf das Sprachkönnen: Zu Beginn wählen viele Kinder häufig besonders schön verzierte Arbeitsblätter aus. In diesem Fall sollte den Schülerinnen und Schülern deutlich gemacht werden, dass mit jedem ausgewählten Dokument eine sprachliche Kompetenz unter Beweis gestellt werden sollte. „Der Schatz muss immer aktiver geistiger Besitz des Kindes sein. Er entsteht also aus dem Zusammenwirken von Produkt und sprachlicher Handlung“ (Dreßler et al. 2016: 30). Zur Erarbeitung von Auswahlkriterien sind Kreisgespräche geeignet, in denen Kinder einzelne Dokumente aus ihrem Dossier vorstellen und begründen, warum sie diese ausgesucht haben. Hilfreich ist es außerdem, die Kinder – z.B. auf einem *post-it*-Zettel – den Satzanfang „Mit dieser Arbeit kann ich zeigen, dass ich ... kann“ vervollständigen zu lassen, z.B. „Mit dieser Seite kann ich zeigen, dass ich Obst und Gemüse auf Englisch benennen kann“ oder „Diese Seite zeigt, dass ich den Reim xy vortragen kann“. Dokumentation und Reflexion stehen hier in einem engen Zusammenhang, da zum einen eine Einschätzung der eigenen Kompetenz und des Lernprozesses notwendig ist, um begründet „Schätze“ auszuwählen. Auf der anderen Seite führen die ausgewählten Dokumente den Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten deutlich vor Augen, was deren Einschätzung erleichtert.

Neben dem Bezug zur Portfoliodimension *Reflexion des eigenen Lernstandes* ist auch eine enge Verbindung des Dossiers zur Portfoliodimension *Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit in der eigenen Lebenswelt* zu erkennen, da Schätze auch interkulturelle Erfahrungen dokumentieren können, beispielsweise E-Mailprojekte oder Tonaufnahmen eines Interviews in der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler.

Ergänzend zur Auswahl von Dokumenten aus dem Unterricht ist es möglich, am Ende einer thematischen Einheit spezielle Arbeiten für das Dossier anzufertigen, die sich dazu eignen, sprachliche Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Unter der Überschrift „Was wir zum Thema ... gelernt haben“ können die Schülerinnen und Schüler Bilder zu Geschichten malen und diese dann anhand der Bilder nach-

erzählen. Kleine Dialoge können – beispielweise in Form von Sprechblasen – aufgeschrieben und als Rollenspiel präsentiert werden.

Somit kann das Portfolio, das ja eher ein schriftliches Dokument ist, auch zum Ausgangspunkt für die Präsentation mündlicher Sprachkompetenz werden, die gerade in der Primarstufe im Zentrum des Unterrichts steht. Portfoliodokumente können auf unterschiedliche Weise dazu genutzt werden, Sprechsituationen im Unterricht zu schaffen (vgl. Rau & Legutke 2008). Die Kinder können auf der Basis ihrer Portfolioeinträge eine kleine Präsentation vorbereiten, beispielsweise anhand eines im Dossier gesammelten *fact sheets* über das eigene Hobby, und diese der Klasse vorstellen. Dialogisches Sprechen wird eingesetzt, wenn die Kinder sich gegenseitig ihre Schätze vorstellen. Schülerinnen und Schüler müssen immer wieder Gelegenheit bekommen, solche Präsentationen zu üben. Dadurch werden die sprachlichen Mittel gefestigt und „im Diskurs mit Klassenkameraden und der Lehrperson werden sich die Kinder ihrer Kenntnisse nicht nur bewusster, sondern sie verstärken das Vertrauen in ihr fremdsprachliches Können“ (Rau & Legutke 2008: 228).

Besonders interessant wird die Inszenierung von Sprechanlässen anhand des Portfolios beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule (vgl. Kolb & Legutke 2016). Den Kindern wird so ermöglicht zu zeigen, was sie können, Lehrkräfte können diese Sprechsituationen zur Diagnose der mündlichen Kompetenz nutzen. Stufenübergreifende Portfolioversionen wie das BLK-Portfolio verdeutlichen den kontinuierlichen Aufbau sprachlicher Kompetenzen. Hier kann das Portfolio eine Brückenfunktion einnehmen.

5 Herausforderungen bei der Portfolioarbeit

Trotz des beachtlichen didaktischen Potentials und positiver Erfahrungen im unterrichtlichen Einsatz des Sprachenportfolios der Grundschule (vgl. Kolb 2007, Little et al. 2011) bleibt die flächendeckende Implementierung der Portfolioarbeit im Sprachenunterricht der Primarstufe bis jetzt hinter den Erwartungen zurück (Becker 2013, Little et al. 2011). Als Herausforderungen lassen sich die Einbettung der Portfolioarbeit in den sonstigen Unterricht, ausreichende Unterstützungssysteme für Lehrkräfte und die mit dem Europäischen Sprachenportfolio einhergehende Standardisierung benennen.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang eine von Carmen Becker durchgeführte Studie, welche die Implementierung des Sprachenportfolios im Englischunterricht sowohl in Klasse 3 als auch in Klasse 5 in Niedersachsen untersucht (Becker 2013). Sie stellt fest, dass die Mehrzahl der 120 teilnehmenden Lehrkräfte die Portfolioarbeit negativ bewertet und dieses Instrument nicht weiterverwenden möchte. Bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern nimmt die Motivation im Verlauf des Projekts ab, die Portfolioarbeit wird eher selten eingesetzt, wenig in den übrigen Unterricht eingebunden und die Möglichkeit der Kooperation mit

Kolleginnen und Kollegen wird kaum genutzt. Als äußerst relevanten Faktor für eine erfolgreiche Implementierung identifiziert die Autorin eine Anbindung der Portfolioarbeit an den restlichen Unterricht; dem gegenüber geben fast 90% der Lehrkräfte an, dass sich ihr Unterricht durch den Einsatz von Portfolioarbeit kaum oder gar nicht verändert habe (vgl. Becker 2013: 170). „Eine der Hauptvoraussetzungen einer erfolgreichen und nachhaltigen Portfolioimplementierung ist eine Veränderung der gewohnten Unterrichtsskripte und somit eine Veränderung der Lern- und Gesprächskultur im Vorfeld oder ein Wunsch nach Veränderung allgemein“ (Becker 2013: 218). Die Erprobung des Sprachenportfolios im Englischunterricht in zwei Grundschulklassen (vgl. Kolb 2007) zeigt ähnliche Befunde. Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler deuten die Portfolioarbeit im Lichte ihrer bisherigen schulischen Sozialisation. Sie gehen von einem für alle Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger gleichen Lernstand aus anstatt einen individualisierenden Blick einzunehmen. Der Lernendenperspektive bei der Leistungseinschätzung wird eher wenig Gewicht beigemessen und die Lernergebnisse stehen im Vordergrund (vgl. Kolb 2007: 318–322). Somit wird deutlich, dass Portfolioarbeit ihr Potenzial nicht als isolierte Einzelmaßnahme in einem ansonsten traditionellen Unterricht entfalten kann, sondern nur wenn sie – wie der Titel von Beckers Studie sagt – als ein „Baustein einer neuen Lernkultur“ eingesetzt wird. Diese ist durch Individualisierung, Prozess- statt nur Ergebnisorientierung, Aufwertung der Lernendenperspektive und Kooperation zwischen Lehrkräften gekennzeichnet.

Ebenfalls von entscheidender Bedeutung ist die Unterstützung, die Lehrkräften bei der Einführung der Portfolioarbeit zur Verfügung steht. Sowohl der Bericht des Europarats (vgl. Little et al. 2011) als auch die Studie von Becker sehen diese als unabdingbar für den Erfolg von Portfolioarbeit an. Sie muss über organisatorische Aspekte hinausgehen und etwa Gelegenheit zu individueller Begleitung, Austausch über Erfahrungen oder *best practice*-Beispiele anbieten (vgl. Becker 2015: 273).

Als problematisch hat sich weiterhin in manchen Fällen die Standardisierung des Europäischen Sprachenportfolios herausgestellt. In vielen Klassen steht die Bewertung des eigenen Lernstands in der in der Schule gelernten Fremdsprache durch die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen im Zentrum der Portfolioarbeit. Auch Lehrwerke konzentrieren sich unter der Überschrift „Portfolio“ häufig auf die Selbsteinschätzung des eigenen Könnens. Damit wird das volle Potential der Portfolioarbeit aber bei weitem nicht ausgeschöpft. Die Reflexion von Lernwegen und subjektiven Zugängen zum Sprachenlernen sowie lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird hierbei vernachlässigt. Die vorgegebenen Portfoliobögen des Sprachenportfolios scheinen die Ergebnisorientierung zu befördern und Lehrkräften wenig Gelegenheit zur flexiblen Anpassung an die Bedürfnisse ihrer Lerngruppe zu bieten (vgl. Bräuer 2006: 260). So halten 70% der Lehrkräfte in Beckers Studie die Portfolioarbeit nicht dafür geeignet, Lernprozesse besser zu verstehen, Lernstrategien sichtbar zu machen und individuelle Förder-

maßnahmen zu entwickeln (vgl. Becker 2013: 219). Es besteht ein gewisses Spannungsfeld zwischen der angestrebten Individualisierung und der Standardisierung bei der Portfolioarbeit.

Die extern vorformulierten Anforderungen in den Selbsteinschätzungsbögen [...] [beinhalten] die Möglichkeit zu Leistungsvergleichen und gehen unter Umständen gerade an den Stärken des individuellen Lernenden vorbei, da sie den eigenen Lernstand mit extern gesetzten Standards in Verbindung bringen (Kolb 2007: 319).

Für eine erfolgreiche Portfolioarbeit ist deshalb gerade die Arbeit mit den „freieren“ Teilen – dem Dossier und eigenen Vorlagen – wichtig.

6 Fazit

Über die drei Dimensionen a) Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit in der eigenen Lebenswelt, b) Reflexion des eigenen Sprachenlernens und c) Dokumentation und Präsentation sprachlicher Kompetenzen eröffnet die Portfolioarbeit im Sprachenunterricht der Grundschule einen Reflexionsraum und bietet die Chance, *language learning awareness* zu entwickeln. Gestärkt werden kann weiterhin die Perspektive der Lernenden sowie eine Fokussierung auf das Können anstatt auf die Defizite der Schülerinnen und Schüler. Diese Beschäftigung mit dem individuellen Lernen „konturiert das Selbstbild der Lernenden und stärkt ihr Selbstbewusstsein“ (Rau & Legutke 2008: 212). Erfolgreich kann Portfolioarbeit vor allem in einem Unterricht sein, der einen individualisierenden Blick auf Schülerinnen und Schüler einnimmt, die Perspektive der Lernenden ernst nimmt, individuelle Lernwege zulässt und den Lernprozess und nicht nur Lernergebnisse würdigt.

Literatur

- Ballweg, Sandra (2015): *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Becker, Carmen (2013): *Portfolio als Baustein einer neuen Lernkultur. Eine empirische Studie zur Implementierung des Europäischen Portfolios der Sprachen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Becker, Carmen (2015): Assessment and portfolios. In: Bland, Janice (Hrsg.): *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury, 261–278.
- Bräuer, Gerd (2006): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee? In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer, 257–261.

- Burwitz-Melzer, Eva (2008): Ein neues Portfolio für den Fremdsprachenunterricht: Übergang und Selbstevaluation. In: Grau, Maïke; Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 170–193.
- Burwitz-Melzer, Eva (2016): Sprachenportfolio. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke, 416–420.
- Burwitz-Melzer, Eva; Quetz, Jürgen (2006): Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Fremdsprachenportfolios. In: Martinez, Hélène; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr, 203–213.
- Council of Europe (1997): *European Language Portfolio. Proposals for Development*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Council of Europe (2000): *The European Language Portfolio. A Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- De Leeuw, Howard (1997): *English as a Foreign Language in the German Elementary School: What Do the Children Have to Say?* Tübingen: Narr.
- Dre ler, Constanze; Kolb, Annika; Kollmann, Sabine; Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2016): *Herausforderung  bergang: Kontinuit t im Englischunterricht. Handreichungen für die Praxis in den Klassen 4 und 5*. Braunschweig: Diesterweg.
- Dre ler, Constanze; Kollmann, Sabine; Legutke, Michael (2016): Show what you know – show what you can do. Zur Arbeit mit Sch tzen. In: Dre ler, Constanze; Kolb, Annika; Kollmann, Sabine; Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Herausforderung Übergang: Kontinuität im Englischunterricht. Handreichungen für die Praxis in den Klassen 4 und 5*. Braunschweig: Diesterweg, 30–41.
- H cker, Thomas (2007): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen*. Hohengehren: Schneider.
- Kolb, Annika (2007): *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.
- Kolb, Annika; Legutke, Michael (2016): Chancen und Herausforderungen des Englischunterrichts am Übergang von Klasse 4 nach Klasse 5. In: Dre ler, Constanze; Kolb, Annika; Kollmann, Sabine; Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Herausforderung Übergang: Kontinuität im Englischunterricht. Handreichungen für die Praxis in den Klassen 4 und 5*. Braunschweig: Diesterweg, 9–13.
- Kramsch, Claire (1998): The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael; Fleming, Michael (Hrsg.): *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 16–31.

- Kultusministerien der Länder Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen (2008): *BLK-Portfolio. Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio*. Braunschweig: Diesterweg, Leipzig: Klett, Berlin: Cornelsen.
- Legutke, Michael (2003): Neue Wege für die Lernstandsermittlung im fremdsprachlichen Unterricht der Grundschule? Anmerkungen zum Junior-Portfolio für Sprachen. In: Hermes, Liesel; Klippel, Friederike (Hrsg.): *Früher oder später: Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 69–86.
- Little, David; Goullier, Francis; Hughes, Gareth (2011): *The European Language Portfolio. The story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2011): *Mein Sprachenportfolio Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Rau, Natalie; Legutke, Michael K. (2008): Sprachliches Können dokumentieren und präsentieren. Anmerkungen zur Arbeit mit dem Dossier (der „Schatztruhe“) des Juniorportfolios. In: Grau, Maike; Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule: Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt: Grundschulverband, 211–229.
- Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Orell Füssli.

Der Einsatz des Europäischen Portfolios der Sprachen im Englischunterricht – Zentrale Ergebnisse einer quasi-experimentellen Feldstudie

Julia Dinn (Aachen/Deutschland)

1 Stand der Forschung und Erkenntnisdesiderata der Studie

Gemäß dem Barcelona-Ziel sollen Europäerinnen und Europäer neben ihrer Erstsprache zwei weitere Fremdsprachen unabhängig von ihrer Bildungsbiographie erlernen. „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ (Europäische Kommission 1995: 62). Um diese sprachpolitisch geforderte individuelle Mehrsprachigkeit umzusetzen, wird besonders auf zwei zentrale sprachpolitische Instrumente des Europarats, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und das etwa zeitgleich publizierte Europäische Portfolio der Sprachen (ESP), gesetzt.

Portfolios sind in aller Munde: Bei einer Google-Suchanfrage erhält der Begriff „Portfolio“ aktuell 618.875.000 mehr Suchtreffer als der Begriff „Fremdsprachendidaktik“. Im Folgenden werden die Bedeutung und Reichweite einzelner zentraler Ergebnisse einer 2017 abgeschlossenen Dissertation zum Europäischen Portfolio der Sprachen im Fremdsprachenunterricht mit dem Titel „Europäische Sprachen- und Bildungspolitik: eine quasi-experimentelle Feldstudie zum Europäischen Portfolio der Sprachen“ erörtert (vgl. Dinn 2017). Zunächst werden das diesbezüglich relevante Erkenntnisinteresse sowie entsprechende Forschungsdesiderata dargestellt.

Das Europäische Portfolio der Sprachen wurde vom Europarat verabschiedet und besteht aus drei wesentlichen Elementen, der Sprachenbiographie¹, dem Sprachendossier² und dem Sprachenpass³. Laut der Entwicklerinnen und Entwickler soll das Lehr-Lern-Instrument den Sprachlernprozess begleiten und unterstützen, (außer)schulisches Lernen dokumentieren, zur Reflexion anregen, somit zur Herausbildung eines interkulturellen Bewusstseins beitragen und ein Sprachlernbewusstsein schaffen.⁴ Im Sprachenpass und der Sprachenbiographie des Portfolios sind an die Formulierungen aus dem Referenzrahmen angelehnte Selbsteinschätzungselemente implementiert, mittels derer die Lernenden in wiederkehrenden Abständen im Unterricht ihren aktuellen Sprachstand einschätzen sollen. Neben der Ausbildung von Selbsteinschätzungskompetenz hat das ESP die Verbreitung des GER mit seinen definierten Sprachkompetenzniveaus im unterrichtspraktischen Einsatz als Ziel (vgl. Schneider & North 2000: 179–184). Paulson, Paulson und Meyer sind optimistisch, was die generelle Wirkungsweise von Portfolios angeht: „Portfolios can become a window into the students’ heads, a means for both staff and students to understand the educational process at the level of the learner” (Paulson et al. 1991: 62). Eine Untersuchung der bundesdeutschen Gymnasialcurricula für Englisch als erste bzw. zweite Fremdsprache zeigte, dass der Einsatz des Europäischen Portfolios zur Entwicklung einer adäquaten Selbsteinschätzungskompetenz auch dort vielfach postuliert und in der Konsequenz eingefordert wird (vgl. Dinn 2017: 95–102). Ziel war es nun, näher zu betrachten und zu erheben, inwiefern sich die Effekte vom am GER orientierten ESP auf den modernen Fremdsprachenunterricht quantifizieren und qualifizieren lassen.

Die Idee des Portfolios als Sammelstelle ist bereits Jahrhunderte alt (vgl. Häcker 2011b), wesentlich jünger ist sein Einsatz im Fremdsprachenunterricht, der sich angesichts seiner Komplexität als noch wenig empirisch beforscht beschreiben lässt (vgl. Quetz 2011: 33–48). Die u.a. von Häcker beanstandete Theoriearmut des unterrichtlichen Portfolioansatzes legt eine weitere Beforschung des Lehr-Lerninstruments nahe, um dessen Einsatz möglichst optimal zu gestalten (vgl. Häcker 2011a: 6). Mitunter wird auch Kritik an der bisherigen Begleitforschung geübt, die als unreflektiert und distanzlos eingeschätzt wird, da sie nur „vereinzelt“ und mit „ohnehin motivierten Lehrpersonen“ erfolgt, die häufig aus ihrer eigenen Erfahrung berichten (vgl. Quetz 2011: 33f.). Erkenntnisse basierend auf Aktionsforschung sowie der Einsatz des Portfolios durch Forschende selbst oder durch bereits portfolio-erfahrene Lehrende ermöglichen eine nur bedingte Übertragbar-

¹ <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Kontext/Europaeisches-Portfolio-der-Sprachen/biografie.pdf> [10.12.2018].

² <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Kontext/Europaeisches-Portfolio-der-Sprachen/dossier.pdf> [10.12.2018].

³ <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Kontext/Europaeisches-Portfolio-der-Sprachen/sprachenpass.pdf> [10.12.2018].

⁴ Vgl. Schneider & North (2000); Für vertiefende Betrachtungen zum Konzept des Portfolios siehe Dinn 2017: 80–106.

keit und lassen essentielle Fragen zum Unterricht mit dem Portfolio unbeantwortet. Zudem wurden bislang ebenfalls noch nicht in ausreichendem Maß die langfristigen unterrichtlichen Veränderungen mittels Langzeitstudien beforscht (vgl. Häcker 2011a: 309). Letztlich fehlt es außerdem an fundierten Anhaltspunkten, wie genau und weshalb der Verbreitungsgrad des ESP in Europa laut der zuletzt dazu veröffentlichten Zahlen von Schärer (2008) hinter den Erwartungshaltungen zurückbleibt (vgl. Little et al. 2011: 5).

Betrachtet man die möglichen Effekte des ESP-Einsatzes im Unterricht, ist insbesondere der Aspekt der Selbsteinschätzung von Bedeutung. Das Ranking der umfangreichen Meta-Studie von Hattie (2015: 433) mit insgesamt 138 untersuchten Einflussgrößen sowie deren Effektstärken weist den Aspekt der Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus als stärksten Einflussfaktor auf schulischen Lernerfolg aus. Auch Oscarson (1989: 3–5) benennt positive Effekte einer adäquaten Selbsteinschätzung, die sich auf den Fremdsprachenlernenden auswirken können, gleichwohl wird angemerkt, dass weitere empirische Validierungen von Nöten sind. Butler (2016) führt ebenso an, dass zuweilen für den Fremdsprachenunterricht zu wenige empirische Nachweise vorliegen, inwiefern die Selbsteinschätzung ein zutreffendes Abbild der lernersprachlichen Kompetenz darstellt: „However, we still have only a limited understanding on how SA [self assessment, J.D.] can best be used to facilitate children’s learning“ (Butler 2016: 292).

Die Auswirkungen der Arbeit mit dem ESP auf die Korrektheit der Selbsteinschätzung (Selbsteinschätzungsadäquanz) beruhen vielfach auf weitestgehend unhinterfragten und unbeforschten Annahmen. Unter der Annahme einer grundlegenden Erlernbarkeit von Selbsteinschätzungskompetenz werden die Zielerwartungen in den Portfolios selbst artikuliert: „Das Einschätzen der eigenen Leistungen und Lernfortschritte ist lernbar, wenn man die richtigen Hilfsmittel dafür hat. In diesem Teil der Sprachen-Biografie könnt ihr lernen, wie man sich selbst beim Sprachenlernen überprüfen und Fortschritte einschätzen kann“ (Europäisches Portfolio der Sprachen akk. Modell 46, Anhang, 2003: 21) sowie „Die kontinuierliche Arbeit am Europäischen Sprachenportfolio führt zu immer größerer Kompetenz, sich realistisch einzuschätzen“ (akkreditiertes Modell 77.2006, Leitfaden 2008: 16).⁵

Augenscheinlich wird von Portfolioarbeit angenommen, dass sie zu einer Verbesserung der Selbsteinschätzungskompetenz beiträgt. Die einzig bekannte Studie, die dem in Teilen nachgeht, ist von Poppi & Radighieri (2009); sie bezieht sich jedoch auf den universitären Kontext und verfolgt nur einen mehrwöchigen Ansatz. Im Kontext fremdsprachlichen Lernens mit dem ESP ist eine empirische kontrastive Erhebung von objektiver Lernleistungs- und subjektiv geprägter

⁵ Solche optimistischen Einschätzungen bzw. Annahmen werden vielfach in der Portfolioforschungsliteratur wiedergegeben, vgl. dazu auch Bellingrodt (2011), Flächer (2011), Häcker (2011a), Little et al. (2011), Plötzleitner (2011) und Becker (2013).

Selbstbeurteilung notwendig (vgl. Schneider & North 2000, Vogt 2011) und durchgeführt worden.

Die beschriebene Forschungsarbeit umfasst u.a. die Durchführung einer einjährigen quasi-experimentellen Feldstudie. Dabei wurde der konkrete unterrichtspraktische Einsatz des ESP u.a. auch hinsichtlich des Effektes des Portfolioeinsatzes auf die Adäquanz der Selbsteinschätzung analysiert, um jene vorliegende Forschungslücke zu schließen. Des Weiteren wurde die bislang ebenfalls wenig beforschte unterrichtliche Verbreitung des GER im Rahmen der Dissertation untersucht. Die Ergebnisse der Studie liefern Anhaltspunkte, inwiefern die Zielsetzungen europäischer Sprachen- und Bildungspolitik konkret im fremdsprachlichen Lehr-/Lernkontext umgesetzt werden.

2 Instrumentarien und Aufbau der Studie

Für die Untersuchung wurde das europäische Portfolio der Sprachen über ein gesamtes Schuljahr hinweg im Englischunterricht sowohl an Gymnasien als auch an Gesamtschulen in der Sekundarstufe I eingesetzt. Dabei setzten unterrichtserfahrene und zugleich jedoch portfoliunerfahrene Lehrpersonen innerhalb ihrer bereits bestehenden Lerngruppen das Portfolio im Englischunterricht ein. Die Lehrkräfte erhielten eine grundlegende Einführung zu den Eigenschaften und Einsatzmöglichkeiten des Portfolios. Die konkrete und unterrichtspraktische Umsetzung wurde individuell von den Lehrenden an die jeweilige Lerngruppe und den Lernstand adaptiert.

Aus der Fülle der 141 vom Europarat bis 2014 akkreditierten bzw. registrierten Portfolioversionen ist das vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule und Weiterbildung empfohlene und bereitgestellte Portfolio (Modell 46.2003) verwendet worden. Die Prä-Post-Testung der Selbsteinschätzungskompetenz der Schülerinnen und Schüler unter Bezugnahme zu Unterrichtsaktivitäten wurde mittels der auf dem GER beruhenden *Can-do-statements* einer anderen Portfolio-Version (Modell 90.2007, vgl. Europarat 2018) durchgeführt, um Reproduktions- bzw. Erinnerungseffekten vorzubeugen. Die der Erhebung der Selbsteinschätzung gegenüber gestellte Sprachkompetenzmessung wurde durch die von *Cambridge English Language Assessment* der University of Cambridge freundlicherweise bereitgestellten Sprachlesetests ermittelt. Dabei handelt es sich jeweils um zwei Sets der Testreihen *Movers (Young Learners)*, *Key English Test for Schools* und *Preliminary English Test for Schools* bzw. die sprachlichen Niveaus des GER A1, A2 und B1. Obgleich die Evaluation der Lesefähigkeit nur stellvertretend für die sprachliche Kompetenz in der englischen Sprache stand, entspricht dies für Studien im fremdsprachendidaktischen bzw. angewandt-linguistischen Kontext einer üblichen Vorgehensweise. Verschiedene Studien, darunter die Meta-Studie von Ross (1998), stellen die Selbsteinschätzung der Lesekompetenz als besonders valide heraus.

Im Rahmen der Längsschnittstudie wurden zum ersten Messzeitpunkt Daten von 480 Schülerinnen und Schülern sowie 16 Lehrpersonen an fünf Schulen erhoben. Die Stichprobe teilte sich in acht Experimentalgruppen und dem Parallelisierungsprinzip entsprechend acht Kontrollgruppen auf. Aufgrund der Panelmortalität, also der Divergenz der Anzahl der Datensätze von Zeitpunkt 1 und 2 (T1 und T2), wurden im Anschluss an die Anwendung des Portfolios Daten von 260 Lernenden, fünf Experimental- und fünf Kontrollgruppen sowie zehn Lehrenden an vier Schulen gesammelt und ausgewertet. Es handelte sich bei den Lerngruppen um 6., 7. und 9. Klassen. Die Longitudinalstudie widmete sich sowohl quantitativen als auch qualitativen Datensätzen, die über papierbasierte Fragebögen lehrer- und schülerseitig sowie über teilstandardisierte Leitfadeninterviews mit den Experimental-Lehrpersonen ermittelt wurden. Die abgeschlossene Panelstudie ermittelte insgesamt 320 Variablen aus 760 Lernenden- und Lehrenden-Fragebögen.

Bei der empirischen Erhebung wurde der Einfluss von Portfolioarbeit auf verschiedene Lernervariablen (darunter der Korrektheitsgrad der Selbsteinschätzung) evaluiert. Ferner wurde untersucht, ob der Effekt des Portfolios bei allen untersuchten Lernenden im selben Ausmaß auftritt. Des Weiteren wurde betrachtet, ob sich die Wahrnehmung des ESP von Lernenden und Lehrenden im Zuge des Portfolioeinsatzes veränderte. Schließlich kam es zu einer Zusammenführung der Sichtweisen von Lernenden und Lehrenden hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens von Portfolioarbeit.

3 Ergebnisse der Studie

3.1 Evaluierung der Messinstrumente

Die zur Testung der Selbsteinschätzungskompetenz verwendeten *items* des Portfolio-Modells 90.2007 (vgl. Europarat 2018) wurden statistischen Untersuchungen unterzogen. Um sicherzustellen, dass die Messungen reliabel waren und die Testinstrumente valide gemessen haben, was sie sollten, wurden die Standardfehler, Cronbachs Alpha sowie die Faktoren explorativ analysiert. Die explorativen Faktorenanalysen der zu allen Zeitpunkten durchgeführten Selbsteinschätzungstests erzielten durchschnittlich eher mittelmäßige Ergebnisse: Insbesondere manche der Selbsteinschätzungs-Deskriptoren wiesen latente, also über die beiden Messzeitpunkte anhaltende Schwierigkeiten auf, da die Ergebnisse dieser Deskriptoren bei der Messwiederholung wenig stabil waren. Auch bei der Betrachtung der Cronbach-Werte für die interne Konsistenz der Skala fallen Unregelmäßigkeiten auf: Die Selbsteinschätzungsitens für die 6. und die 9. Klassen schneiden in akzeptablem Maße ab. Jedoch wurden die Cronbach-Werte für die 7. Klasse zu beiden Messzeitpunkten als eher niedrig interpretiert. Die Werte der Standardfehler waren unauffällig. Die Formulierungen der *items*, die an die Formulierungen des GER

angelehnt sind, lassen die Vermutung zu, dass die Formulierungen des Referenzrahmens überdacht werden müssten.

Die oben genannten sowie weitergehende Analysen zur Validität und Reliabilität wurden auch für die Testung der Leseleistung im Englischen durchgeführt. Die berechneten Maße (Cronbachs Alpha, Standardabweichungen, explorative Faktorenanalyse) ließen keinerlei größere Auffälligkeiten oder Abweichungen feststellen. Zur Sicherstellung der gleichmäßigen Verteilung der Schwierigkeitsgrade der einzelnen *items* wurden in Anlehnung an Bühner (2011: 219–235) die Histogramme sowie die Mittelwerte der Lesetests auf Unregelmäßigkeiten überprüft. Alle zur Bestimmung der Testqualität herangezogenen Kenngrößen ergaben, dass die Kriterien stabiler Lesetests hinreichend erfüllt wurden. Die Auswertung der standardisierten Lesetests mit geschlossenen Aufgabenformaten und vorgegebenen Antwortoptionen verhalf außerdem durch die geringfügigen Interpretationsspielräume zu einer hohen Auswertungsobjektivität.⁶

3.2 Einfluss des Portfolios auf die Selbsteinschätzung

Die Ergebnisse der Selbsteinschätzungstests wurden den Lesetestergebnissen fallbezogen gegenübergestellt, um herauszufinden, ob eine sich von T1 zu T2 zum Positiven verändernde Selbsteinschätzungskompetenz mit dem Einsatz des Portfolios korreliert. Die Ergebnisse der Versuchsgruppen wurden demzufolge mit den Ergebnissen der Kontrollgruppen, die keinen Portfolioeinsatz im Unterricht erfuhren, verglichen. Hierzu wurden Signifikanz-, Effektstärke- und bivariate logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Die präsentierte Datenlage legte nahe, dass ein Effekt eines Portfolios auf die Adäquanz der Selbsteinschätzung des eigenen fremdsprachlichen Leistungsstandes mittels dieser Studie nicht nachgewiesen werden konnte (Fischer=1,000; Cramérs $V=0,010$ bzw. Fischer= 0,481; Cramérs $V=0,050$).⁷

Auch andere lernerbezogene Variablen wurden im Kontext der Portfoliostudie untersucht: Weder ein erhöhter Lernzuwachs der Portfoliolernerinnen und -lerner noch Zusammenhänge zwischen einer sich erfolgreich entwickelnden Selbsteinschätzungskompetenz und individuellen Faktoren (Geschlecht, Portfoliovorerfahrung etc.) stellten sich heraus. Die schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler ergab zwar, dass etwas mehr als die Hälfte der Portfoliolernerinnen und -lerner grundsätzlich eine Verbesserung der subjektiv konstatierten Selbsteinschätzungsadäquanz annahm. Die Gegenüberstellung der erhobenen Werte der Selbsteinschätzungskompetenz mit den Testergebnissen bestätigte diesen Eindruck jedoch nicht.

⁶ Für detaillierte Ausführungen zur empirischen Betrachtung der im Rahmen der Studie verwendeten Erhebungsinstrumente siehe Dinn (2017: 144–157).

⁷ Für detaillierte Ausführungen zur empirischen Betrachtung des Zusammenhangs zwischen dem Portfolioeinsatz und der Selbsteinschätzung siehe Dinn (2017: 196–245).

Die im Kontext dieses Studiendesigns konstatierte Abwesenheit positiver Einflüsse durch die Portfolioarbeit auf die Ausbildung einer adäquaten Selbsteinschätzung stellt aufgrund der forschungsseitigen Wirksamkeitserwartung des Portfolioeinsatzes auf die Selbsteinschätzungsadäquanz eines der zentralen Resultate der Studie dar.

3.3 Eindrücke der Studienteilnehmer zur Portfolioarbeit

Die Evaluation der Eindrücke erfolgte einerseits mittels der Auswertung der Lernenden- und Lehrenden-Fragebögen. Außerdem wurden Befragungen der Lehrpersonen, die das Portfolio im Unterricht eingesetzt hatten, in Form von teilstandardisierten Experten-Interviews durchgeführt. Zur Dokumentation der Leitfaden-Interviews zu den gemachten Erfahrungen wurden wegen der Konzentration auf inhaltliche Schwerpunkte kondensierte, zusammenfassende Protokolle erstellt (vgl. Mayring 2002: 96). Neben inhaltlichen Analysen, beispielsweise mittels induktiver Kategorienbildung für die erläuterten Vorteile des Portfolioeinsatzes, wurden u.a. auch Frequenzanalysen, etwa für die Zählung genannter Argumente, durchgeführt (vgl. Bortz & Döring 2006: 185, Mayring 2015: 111, Kuckarts et al. 2008).

Starke signifikante Effekte bei den Korrelationen⁸ (Fisher=0,000; Cramérs V=0,653) der Bewertungsmuster und dem Wunsch nach Fortführung oder Beendigung des Portfolioeinsatzes konnten herausgearbeitet werden. Die Portfolionutzerinnen und -nutzer, die dem Instrument eine bessere Note gaben (Notenspektrum „sehr gut“ bis „befriedigend“ im Gegensatz zu „ausreichend“ bis „ungenügend“), wünschten auch eher weiterhin mit dem Portfolio im Unterricht arbeiten zu können. Ebenfalls starke signifikante Zusammenhänge (Fisher=0,000, Cramérs V=0,525) sind bei der Betrachtung der Variablen bezüglich des Wunsches nach Fortführung sowie der wahrgenommenen Verbesserung der Selbsteinschätzungskompetenz zu berichten gewesen. Wer eher eine positive Wirkung des Portfolios auf die Selbsteinschätzungskompetenz annahm, wünschte auch den weiteren Einsatz im Englischunterricht.

Betrachtete man den Zusammenhang zwischen den lernerseitigen Portfoliobewertungen und der wahrgenommenen Verbesserung der Einschätzung der Englischkenntnisse, so lagen hier signifikante mittlere Zusammenhänge vor (Fisher=0,000, Cramérs V=0,401). Wer annahm, die eigene Selbsteinschätzungskompetenz mittels des Portfolios verbessert haben zu können, bewertete das Portfolio auch signifikant besser.

Die Datenlage legt offen, dass die Lernenden, die das Portfolio eher negativ bewerteten und keine Fortsetzung der Portfolioarbeit wünschten, zugleich nicht glaubten, dass ihnen die Arbeit mit dem Instrument bei der Weiterentwicklung ihrer Selbsteinschätzungskompetenz geholfen hatte. Durch diese Studie wurde ein

⁸ Basierend auf der Art der vorliegenden Variablen und der Anzahl der Fälle wurde das Signifikanzniveau mittels Fishers exaktem Test und das Effektstärkemaß mittels Cramérs V ermittelt.

Zusammenhang zwischen Bewertungsmustern einerseits und Wirksamkeitserwartungen andererseits belegt. Den schriftlichen Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zufolge hatten diejenigen Gruppen, die der Portfolioarbeit ein schlechteres Zeugnis ausstellten, sich während des Schuljahrs auch vergleichsweise weniger intensiv mit dem Instrument auseinandergesetzt als die anderen Gruppen. Auch das signifikante Ergebnis der Studie von Becker (2013: 142, 162) weist eine Korrelation zwischen dem intensiven Einsatz des Portfolios im Unterricht und dem Wunsch nach Fortsetzung der ESP-Arbeit aus.

Nach dem Nutzen des Portfolios befragt, hatten die Lehrkräfte ebenso wie die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche Wahrnehmungen und Bewertungen. Der für die Einführung und Anwendung des Portfolios notwendige Zeitaufwand wurde beiderseits als deutlicher Nachteil des Portfolioansatzes herausgestellt. Die Datenlage zeigte bei den einzelnen Lerngruppen sehr homogene Reaktionen auf das Portfolio, die wiederum aber gruppenweise betrachtet sehr unterschiedlich waren und von Euphorie bis Enttäuschung reichten.

Eine Parallelität der Lehrendeneindrücke mit den Globaltrends der Gruppeneindrücke wurde deutlich. Die Erhebung zeigte, dass die von den Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommene Wirksamkeit des Portfolios, der unterrichtspraktische Einsatz (wahrgenommen durch die Lernenden) sowie die lernerseitige Bewertung der Portfolioarbeit in einer Beziehung zueinander stehen. Die Daten verdeutlichten, dass bei der positiven bzw. negativen Rezeption des Portfolios Lernende und Lehrende zusammenwirkten. Aufgrund der Anonymisierung der Fragebögen der Lehrkräfte erfolgte keine Zuordnung zu den Daten der Lerngruppen. Es war jedoch beachtenswert, dass sowohl zwei Lehrer als auch zwei Lerngruppen dem Portfolio gegenüber eher reserviert und kritisch eingestellt waren. Die Lernenden dieser zwei Experimentalgruppen gaben darüber hinaus an, überwiegend weniger intensiv mit dem Portfolio vertraut gemacht worden zu sein. Sie bewerteten das Instrument tendenziell auch schlechter und wollten es mehrheitlich nicht weiter nutzen. Ebenso gaben zwei Lehrkräfte in den mündlichen Befragungen an, nach dem Abschluss der Studie nicht weiter mit dem Portfolio arbeiten zu wollen.

Die Daten der schriftlichen und mündlichen Befragung der Lernenden und Lehrenden offenbarten eine weitere Problematik: Nach den Eigenschaften des Portfolios und der darin enthaltenen GER-Elementen gefragt, ließen die gegebenen Antworten mitunter annehmen, dass das Konzept des Instruments seitens mancher Lehrpersonen und in der Folge dann auch seitens der Lernenden nicht vollumfänglich durchdrungen wurde. Obgleich die Einflussfaktoren auf die Ausbildung einer zutreffenden Selbsteinschätzungskompetenz breit gefächert sind, kann ein sich möglicherweise positiv darauf auswirkendes Instrument nur gezielt und gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden, wenn die Lehrpersonen und schließlich auch die Lernenden damit umgehen können. Um mit dem Instrument im Unterricht zu arbeiten und die Lernenden bei ihren Selbsteinschätzungsversuchen mittels des Portfolios zu beraten, wird u.a. Wissen um die GER-Kompetenzniveaus vorausgesetzt. Betrachtet man jedoch die eigenen Angaben,

inwiefern und woher die Lehrkräfte der quasi-experimentellen Feldstudie ihr Wissen über die Ermittlung sprachlicher Kompetenzen erlangt haben, schienen sie im Wesentlichen über eine *Assessment Literacy* zu verfügen, die sich stark bis gänzlich aus der Praxis speist. Ähnliche Anhaltspunkte liefern auch Vogt und Tzagari (2014) in ihrer umfangreichen Lehrerbefragung. Auch mit dem Wissen über den GER und das Portfolioinstrument geht nicht automatisch einher, dass sich eine kompetenzorientierte Beratungs- und Diagnosefähigkeit einstellt. Ohne ein solides, theoretisch fundiertes und in der Praxis erprobtes Wissen sind die kompetenzorientierten Elemente des Portfolioansatzes, insbesondere im Bereich der Arbeit mit der Sprachenbiographie und dem Sprachenpass, schwer bis gänzlich nicht sinnvoll umsetzbar. Wenn die Lehrkräfte nicht anhand der GER-Niveaus bzw. -Deskriptoren grundsätzlich herausarbeiten können, wo die Stärken und Schwächen der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler liegen, können sie diese auch nicht zu ihrer Selbsteinschätzungskompetenz beraten.

4 Fazit und Ausblick

Da aktuell Lehrende bislang noch zu wenig im Umgang mit Portfolios und kompetenzorientierter Leistungsermittlung ausgebildet zu sein scheinen, können Schwierigkeiten erwachsen, ein Gespür für die Formulierungsschwächen des GER und den daraus resultierenden Erhebungsproblematiken von fremdsprachlicher Selbsteinschätzungskompetenz auszubilden. Es drängt sich die Frage auf, wie diese Lernenden dazu befähigt werden sollen, mit einem an diese Niveaubeschreibungen angelehnten Instrument zu arbeiten und sinnvoll Schlüsse für ihren eigenen Sprachlernprozess daraus zu ziehen. Dementsprechend naheliegend stellt sich im Lichte dieser Befunde auch die nicht existente Zunahme an adäquater Selbsteinschätzungskompetenz in den Portfoliogruppen im Vergleich zu ihren Kontrollgruppen dar.

Das ESP ist gekennzeichnet durch seine Spagatstellung zwischen Lernendenorientierung auf der einen Seite und Standardorientierung auf der anderen Seite (vgl. dazu auch Kolb 2007: 318). In der Sprachenbiographie und im Dossier werden die standardisierten GER-Referenzniveaus für Einschätzungen der einzelnen Kompetenzbereiche eingesetzt. Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich hierbei also anhand einer vorgegebenen kriteriellen Norm im Gegensatz zur sozialen bzw. individuellen Norm. Demgegenüber sollen die Schülerinnen und Schüler im Dossier und in der Biographie ihren Lernprozess mittels ihrer Individualnorm zunächst planen und schließlich evaluieren. Für die Förderung von Standardisierung und Lernendenorientierung bietet das ESP durch seinen binär angelegten Ansatz zumindest theoretisch einen ersten Anlaufpunkt im Fremdsprachenunterricht. Die Handhabung in der Praxis erweist sich durch die vorliegende Studie als mindestens stark anleitungs- und einübungsbedürftig. Quetz äußert sich zur Selbsteinschätzungskompetenz wie folgt ebenso kritisch:

Wir leben in einer Bildungslandschaft, die dem Gedanken des selbstbestimmten Lernens nicht gerade freundlich gesonnen ist. Wie soll da Portfolioarbeit zur Motivation der Lernenden beitragen, wenn man dazu auch noch feststellen muss, dass das ganze System der Selbstbeurteilung auf wackeligen Beinen steht und die Hoffnung, Sprachlernbewusstheit könne Lernen effektiver machen, unter Umständen auch nicht der Weisheit letzter Schluss ist? (Quetz 2011: 46)

Im Rahmen einer umfassenden Validierungsstudie sollten Beschreibungen des Portfolios sowie die Deskriptoren des GER optimiert werden. Lernende und Lehrende müssen sich auf die vielfach in den curricularen Vorgaben geforderten Instrumente verlassen können. Ein unsicheres Lehr-Lern-Instrument, das den Anschein von Messgenauigkeit erweckt und den Lernern beim Anwenden und Ausfüllen irrtümlich suggeriert, man habe ein fremdsprachliches Niveau (noch nicht) erreicht, erschwert bzw. gefährdet schlimmstenfalls den Entwicklungsprozess der subjektiven Selbsteinschätzungskompetenz (vgl. Dinn 2017: 261). Etwaige Änderungen und Ergänzungen der Referenzniveaubeschreibungen müssen dann mit in die Portfolios übernommen werden und dort zielgruppengerecht überführt und eingepasst werden, damit die Lernenden optimale und passgenaue Bezugsformulierungen haben, die statistischen Prüfungen besser standhalten.

Die Zentralität der Rolle der Lehrperson, die Schulung von Lehrkräften für den Unterrichtseinsatz des Portfolios und die Bedeutung institutioneller Begleitung für den Erfolg von Portfolioarbeit wurden anhand der Studie herausgearbeitet. Ein theoretisches Innovations- und Unterstützungspotential des ESP für den Fremdsprachenunterricht kann nur dann genutzt werden, wenn die Lehrenden fundiert geschult werden und ggf. aus der Lernendenperspektive eigene Erfahrungen mit kriterienorientierter, sprachlicher Selbsteinschätzung und Portfolionutzung sammeln.

Der zukünftige Umgang mit den problematischen Formulierungen des GER, die weitere wissenschaftliche Begegnung grundsätzlicher Einsatzherausforderungen des ESP sowie die Bewältigung des Mangels an im Umgang mit diesen Instrumenten ausgebildeten Lehrkräften sind gegenwärtige Herausforderungen der Fremdsprachendidaktik, der Angewandten Linguistik ebenso wie der Politik und bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsprojekte. Das *Companion Volume* des GER, das seit 2014 entwickelt wurde, definiert neben der Aufnahme weiterer Fertigkeitsbereiche viele Niveaubeschreibungen und Zwischenniveaus umfangreicher. Es ist zu hoffen, dass die Aktualität und die größere Ausführlichkeit der Beschreibungen den Lernenden eine noch größere Hilfestellung als bisher sind.

Der von Ballweg & Bräuer (2011) optimistisch verwendeten Überschrift „Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – *Yes, we can!*“ fügt die Autorin daher hinzu „*Maybe not yet!*“.

Literatur

- Ballweg, Sandra; Bräuer, Gerd (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! In: *Fremdsprache Deutsch* 45/2, 3–11.
- Becker, Carmen (2013): *Portfolio als Baustein einer neuen Lernkultur – eine empirische Studie zur Implementierung des Europäischen Portfolios der Sprachen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Bellingrodt, Lena Christine (2011): *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht: Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt/M.: Lang.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Bühner, Markus (2010): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 3. Aufl. München: Pearson.
- Butler, Yuko Goto (2016). Self-assessment of and for young learners' foreign language learning. In: Nikolov, Marianne (Hrsg.): *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. New York: Springer, 291–315.
- Dinn, Julia (2017): *Europäische Sprachen- und Bildungspolitik: Eine quasi-experimentelle Feldstudie zum Europäischen Portfolio der Sprachen*. Aachen: RWTH Aachen University Press.
- Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-de> [01.03.2019].
- Europarat (2018). *Accredited and registered ELP by dates*. [https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date – {“11838743”:\[7\]}](https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date-%7B%2211838743%22%7D) [01.03.2019].
- Flächer, Tina (2011): *Portfolioarbeit im gymnasialen Fremdsprachenunterricht: Themenorientierter Unterricht mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Häcker, Thomas (2011a): *Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Häcker, Thomas (2011b): Wurzeln der Portfolio-Arbeit: Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Bruner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolio-Arbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 4. Aufl. Seelze: Kallmeyer/Klett, 27–32.
- Hattie, John (2015): *Lernen sichtbar machen – Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kolb, Annika (2007): *Portfolioarbeit: Wie Grundschul Kinder ihr Sprachlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.

- Kuckartz, Udo; Dresing, Torsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerium Hessen (2007): *BLK-Verbundprojekt „Sprachen Lehren und Lernen als Kontinuum“ Europäisches Portfolio der Sprachen akk. Modell 90.2007*. [http://www.sprachenportfolio.de/\[01.03.2019\]](http://www.sprachenportfolio.de/[01.03.2019]).
- Little, David; Goullier, Francis; Hughes, Gareth (2011): *The ELP – the story so far (1991-2011): A history of the ELP*. Straßburg: Europarat. <https://rm.coe.int/-CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595a7> [01.03.2019].
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Oscarson, Mats (1989): Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications. In: *Language Testing* 6/1, 1–13.
- Paulson, F. Leon; Paulson, Pearl R.; Meyer, Carol A. (1991): What makes a portfolio a portfolio? In: *Educational Leadership* 48/5, 60–63. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf [01.03.2019].
- Plötzleitner, Elisabeth (2011): Reflektieren kann man lernen – Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolio-Arbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 4. Aufl. Seelze: Kallmeyer/Klett, 96–111.
- Poppi, Franca; Radighieri, Sara (2009): The role of the ELP and self-assessment in effective language learning. In: Gori, Frederica (Hrsg.): *Il portfolio europeo delle lingue nell'università italiana*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, 83–97.
- Quetz, Jürgen (2011): Das Europäische Sprachenportfolio als Mittel zur Förderung des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens? In: Arntz, Reiner; Krings, Hans P.; Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Autonomie und Motivation: Erträge des 2. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS-Verlag, 33–48.
- Ross, Steven J. (1998): Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis with experiential factors. In: *Language Testing* 15/1, 1–20.
- Schärer, Rolf (2008): *European Language Portfolio: Interim Report 2007*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595a6> [01.03.2019].
- Schneider, Günther; North, Brian (2000): *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur, Zürich: Rüegger.
- Europäisches Portfolio der Sprachen akk. Modell 46.2003*: Schroedel Diesterweg (2003).

- Vogt, Karin (2011): *Fremdsprachliche Kompetenzprofile: Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwenderorientierung*. Tübingen: Narr.
- Vogt, Karin; Tsagari, Dina (2014): Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. In: *Language Assessment Quarterly* 11/4, 374–402.
- Thüringer Volkshochschulverband e.V. (2008): *Leitfaden zum Europäischen Sprachenportfolio für Erwachsene zum Akk. Modell Nr. 77.2006*. http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/sprachenportfolio_ene.pdf [01.03.2019].

Fostering Reflection in Academic Writing: An ELP Approach

Fiona Dalziel (Padova/Italy)

1 Introduction

The aim of this chapter is to present and illustrate a series of activities grounded in the underlying principles of the European Language Portfolio (ELP) and geared specifically to the skills involved in academic writing. The over-arching goal of these individual and collaborative tasks is to encourage learners to reflect on their skills and learning processes, adapting these to the conventions required in various genres of academic writing. What clearly lies at the basis of all steps taken is the ongoing development of metacognitive skills and strategies, strengthening the learners' ability to take a step back and look at their own academic writing and that of their peers, with a view to refining and polishing their output in order to make it fit with the demands of the respective discourse community. The fact that learners are developing skills which will allow them entry into this community highlights their role as "social agents" as discussed in the first pages of the Common European Framework of Reference (CEFR, Council of Europe 2001).

Many of the tasks described involve the use of online tools to enhance peer collaboration (see for example Dalziel 2011), which, as I will stress, should not be overlooked by teachers when adopting an ELP approach, for as Kohonen (2012: 24) reminds us: "While autonomy is ultimately a question of individual growth, its construction is enhanced by interaction." By using the term "ELP approach", I mean that ELP-based tasks should be inextricably interwoven into courses, mirroring the teacher's beliefs about language learning, or as Kohonen (2012: 23) puts it,

“advancing language teaching towards an autonomy-oriented approach”. The “pedagogical function” of the ELP has been defined as “making the language learning process more transparent to learners, helping them to develop their capacity for reflection and self-assessment, and thus enabling them gradually to assume more and more responsibility for their own learning” (Little & Perclová 2001: 28). The ELP will not represent a valid tool if perceived by learners as something extra and not part of a given course or curriculum (Dalziel 2011); as Westhoff (2001) stresses, “an ELP without a well-elaborated and implemented pedagogical part will have little added value and will shrink to a folder with diplomas”.

The article will outline five activities which can be introduced into academic writing courses. Clearly, these descriptions do not constitute a syllabus for an academic writing course, as they are merely part of a wide range of tasks aimed at developing this skill. Instead, they can be interspersed within a course, providing moments for learners “to identify learning targets, monitor progress, and evaluate outcomes” (Little 2012a: 13). Conclusions will be drawn and examples will be provided on the basis of my own experiences of teaching academic writing in a BA modern language degree course at an Italian university, but it is hoped that they are sufficiently flexible to be adapted for use in any academic writing course and with any language. Learners begin by producing a biography of their target language writing so as to position themselves at the start of this journey and to set targets specifically related to this skill; they go on to discuss the requirements of academic discourse and to create their own detailed descriptors, starting off from those of the ELP (in this case one C1 descriptor); these descriptors then form the backbone of a peer review process; and finally learners compile their own academic dossier, stating explicitly the reasons for their choices of items to include in order to maximise the pedagogical potential of this component of the ELP. The chapter will attempt to relate the proposed activities to the literature on metacognition, learner autonomy and language learning strategies on the one hand and academic writing on the other.

2 My writing biography: where am I now?

Using the ELP implies adopting a learner-centred approach, and the biography provides a space where learners can “set learning targets, assess their learning outcomes, and reflect on various dimensions of language learning and language use” (Little 2011: 15). At the start of any new learning experience, learners need to take stock of what they already know and “can do” and the specific areas in which they need to progress. Completing this initial reflection task will, as an academic writing course progresses, allow learners to focus on their own needs and thus derive greater benefit from the course syllabus. This can be seen as the initial phase of “Gathering of Experience/Evaluation” in the “teaching-learning cycle in the autonomy classroom” as put forward by Little, Dam and Legenhausen (2017: 16).

However, as well as engaging the learners in a task of self-assessment, it also allows the teacher to glean valuable information about learners, their range of abilities, preferred learning styles and so on. In fact, the reflective teacher using an ELP approach will always need “to take into account the many variables occurring in language development” (Argondizzo & Sasso 2016: 379).

The first task in any writing course can therefore simply ask learners a series of questions in order to pinpoint their present abilities and to highlight where they need to go and how they can get there. This is a task that can be carried out online in a learning environment such as *Moodle*. Figure One shows the instructions given to learners on how to complete the task. The task made use of Moodle’s Glossary function, providing a diary-like appearance, and allowing students to read each other’s entries. As can be seen, learners were invited to consult and refer to the ELP descriptors for writing when carrying out the task.

Writing – Where am I now?

Since you started studying at university, you have done a lot of different written tasks in English. To start our course, I want you to produce a short description of these (200-250 words), covering the following points. You can also refer to the ELP descriptors for writing (see file).

1. What different types of texts you have written during your university years.
2. Which types of text you find most difficult to write in English.
3. What you think your level of writing ability is (B2, B2, C1 etc.).
4. What you feel to be your specific strengths and weaknesses in writing and how you could improve.
5. What resources (paper and online) you use when writing and how exactly you use these.

NB Your description should be written as a formal report, using appropriate language and paragraphing.

Figure 1: My Writing Biography

There are multiple advantages to carrying out this activity online. First of all, it gives the task a high degree of permanence and accessibility: throughout the course, learners can go back to their initial reflections, which will help them to monitor their progress and also to set themselves new targets. As Han (2011: 201) notes when discussing online diaries, students can “time travel”, viewing past targets and assessing whether or not these have been achieved. In addition, if learners are given access to their peers’ Biographies, as in this case, they will be able to compare and contrast approaches and strategies and learn from each other. A series of extracts from student answers are provided below, revealing the kind of variety of levels, styles and strategies that is likely to be present in any language course.

Learner 1

I am a very methodical person and I have a visual memory, characteristics that have always made me consider writing the best way to learn a foreign language. Hence, I have really appreciated the opportunity I have had during my first two years of university to work on different types of texts, from the easier weekly diary, to the more formal argumentative text, passing through reports, reviews and summaries. In particular, I have found it useful to concentrate on the structure of each type of text and to focus on cohesion and fluency.

Learner 2

I wrote many different types of text such as reports, presentations, argumentative texts, statements of intent and learning journals. I personally found difficult to write argumentative texts at the beginning as there was a specific method to write them. Indeed, it was fundamental to learn the correct use of linking words, both how to organize the text and how to present an argument and different points of view. What I found really useful was writing learning journals so that I could keep a record of what I understood, what I learnt and which mistakes I had to avoid. This activity helped me a lot, above all to be aware of the level of my writing ability that I think is between B2 and C1.

Learner 3

In spite of the various difficulties, at the end of these two years, I believe I reached a B2 level. As a matter of fact, I can write texts on a wide range of subjects clearly and in a detailed way. However, I still have some difficulties, due to the fact that my vocabulary is not so wide, and in order to solve this weakness, I want to read more and more English texts, from the most simple to the most difficult article or book.

Learner 4

I am aware that I have some specific difficulties in writing, and one of them is related to the terminology that should be used. I need to use the dictionary or the vocabulary when I write academic texts, because I do not have a full knowledge of specific terms. As regards that particular issue, I use lots of online resources (like online dictionaries and corpora). Despite my weaknesses, I have also some strengths; for example, I use the appropriate linking words and I can write texts that are cohesive and fluent.

Learner 5

To conclude, I am happy about my English journey so far even though I am aware that there are some aspects that need improvement in order for me to reach a higher level of writing ability.

Figure 2: Examples from learners' Biographies

From the starting point of overall writing skills, however, students will need to focus on the specific demands of academic writing, in line with local course/syllabus requirements. Yet, as the extracts above clearly show, students are likely to have had experience in academic writing either during their school or higher education careers. It is thus the task of the teacher to draw on these previous experiences in exploring the genres to be developed. The following section will illustrate how this may be done.

3 Collaborative reflection: defining the task

The teaching of academic writing involves gaining familiarity with one or more genres, from abstracts to reports, from biodata to the academic article, and learners need to become aware of what is expected of them in a given academic context. It is for this reason that many practitioners adopt a genre-based approach to academic writing instruction (Flowerdew 1993), an approach which, according to Hyland (2004: 5), “is concerned with what learners do when they write” and aims to introduce “the typical patterns and choices available to students in the texts they will need to write” (Hyland 2004: 12). At the same time, if a social-constructivist view is favoured, teachers will want their learners to be actively involved in the learning processes leading up to the production of a piece of writing, and to collaborate with their peers in building up their knowledge of academic genres.

When starting out on any course, it is obviously important for both teachers and students to have a clear idea of goals: the teacher needs to know what the students are being prepared for and the students will need to know what is expected of them. Yet, rather than starting by supplying descriptions and explanations of academic genres, the teacher may choose to begin by asking students to pool their already-existing knowledge and to come up with their own definitions. As the skills of argumentation lie at the basis of the production of academic discourse (Andrews 2010, Wingate 2012) and students are striving to develop their own authoritative academic voice (Hyland 2002), it would seem appropriate to engage them in producing their own definitions rather than spoon-feeding right from the start. This also fits with the emphasis on learner autonomy enshrined in the ELP, as it promotes “self-directed learning” (see for example Holec 1981, Littlewood 1996), with learners encouraged to be “proactive” (Littlewood 1999: 75). In its simplest form, the task can consist in students (individually or in small groups) answering a question such as “What is a summary?”, “What is an essay?” or “What is an abstract?”. Alternatively, learners can be asked to reflect on a number of different (spoken or written) genres, as in the example below. If carried out as a group task, the added benefit is that of favouring social interaction, which can, as argued by Ushioda (2003), favour the development of “motivational self-regulation”. Once again, the use of an online environment makes it easy for learners to access each other’s comments and for the teacher to understand better where input, consciousness-raising and scaffolding are required.

Defining academic writing

Working in groups, write a short paragraph (100–150 words) answering the following questions.

What different kinds of academic discourse can you think of (i.e. different spoken and written genres used in an academic context)?

What is the purpose of the academic “student essay”?

What “conventions” do these essays have to follow?

Is academic writing always “impersonal” and the writer “invisible”?

Instructions:

Click on “Add a new entry”

Write your surnames in the “Concept” box

Write your paragraph in the “Definition” box

Click on “Save changes”

Figure 3: Defining academic writing

As can be seen in the following answers to the question “What is an academic essay?”, this activity can also lead to discussion of one of the most challenging aspects of academic writing, that of striking a balance between an appropriate level of impersonality and creating one’s own academic stance and thorny issues such as that of authorial identity, as discussed by Hyland (2002).

Example 1

An academic essay is an informative text about different topics, written in formal register. It provides *objective information* according to the matter talked about. It is used for scientific, social, economic. Political and literary purposes. It relies on written sources such as historical information, lab analysis, charts, ... Usually *it is written in third person* because it gives us *an objective point of view* in order to not affect the reader’s opinion. For this reason, the writer has to be *impartial and avoid personal influence* on the issue he is writing.

Example 2

In our opinion an academic essay is a writing genre whose aim is *to convince readers* of an idea based on evidence. It has a specific structure. The first paragraph is an introduction of the topic. The following paragraphs are the body of the essay where the theme is developed and *thesis and antithesis are discussed*, providing examples *to support the writer’s point of view*. The next paragraph is the confutation of the antithesis. The last one is the conclusion which sums up the whole idea. The language used is formal.

Example 3

The main purpose of an academic “student essay” is to focus on a specific subject or theme. The writer has to support the main idea of the text, by giving examples and information. *An essay is not always impersonal and the writer is not always “invisible”*, since there are different types of essays, *which may require a personal or impersonal style or tone*.

Example 4

To conclude in academic writing *the writer is always impersonal and invisible*.

Figure 4: Examples of learners’ definitions (my emphasis)

After the completion of the activity, it is up to the instructor to provide feedback, and this can be done in class or online. When learning is taking place entirely online, or in the form of blended learning, teacher feedback can start off from the students’ own contributions, summarizing them and only adding and commenting where necessary. This helps to define the teacher’s role as that of a guide, collaborating with the learners to establish useful goals and guidelines and dealing with problematic issues, such as those related to objectivity in academic writing as seen

above. In other words, the teacher provides scaffolding in the ongoing process of students becoming more self-directed and autonomous. It is useful here to mention the work of Oxford on language learning strategies. She points out that “learner self-direction is not an ‘all or nothing’ concept; it is often a gradually increasing phenomenon, growing as learners become more comfortable with the idea of their own responsibility” (Oxford 1990: 10). Some extracts from an online group feedback message can be seen below.

I enjoyed reading your definitions in this brainstorming task and think that you have, as a group, managed to cover all most important features of the academic essay. I have tried to group your ideas into different areas and added my own comments.

1.1 Context, content and educational aims

Your ideas:

An academic essay is a formal text written by **students and academics**, in which they **explain their research** in many fields of science, for example mathematics or literature.

An academic essay is **an informative text about different topics** [...] used for **scientific, social, economic, political and literary purposes**.

An academic essay is a structured text, written or said, **whose aim is to summarize and to answer a topic introduced by a question** [...] It does not consist in just following a lesson, but going further and **exercising their writing skills**.

My comment:

What emerges from these points is that, especially in university settings, **disciplinary knowledge and understanding are developed, expressed and assessed through writing**. As Hyland (2002: 353) points out, academic writing reveals ability to formulate ideas and put forward logical argument with “**confidence and authority**”. In your case, you are displaying this ability in a foreign language. So, hopefully, by writing essays, you will be able both to **widen your own disciplinary knowledge and develop your language skills**.

Figure 5: Extracts from teacher’s feedback message

Having a clear idea of genre requirements is clearly the first step in setting goals. Yet this is only one part of the writing process and the translation of task awareness into task achievement is not necessarily automatic. Once students start putting things into practice by producing academic texts, their goals will need to be monitored and revised in a dynamic process in which they attempt to find their own academic voice.

4 Our descriptors for academic writing

The backbone of the ELP could be considered to be its set of descriptors or “can do” statements. These are fundamental in permitting learners to develop their skills of self-assessment, which are needed to work on all parts of the portfolio: the grid in the Passport, the target-setting in the biography and even in the choice of items

to include in the dossier. In fact, if the ELP is seen as a tool designed to mediate the CEFR to learners, the descriptors allow learners to get to grips with what is really meant by the Framework's six levels of language competence and what it entails to move from one level to another for any given skill.

Yet even in a version of the ELP designed specifically for learners in higher education (for example CercleS 2002), the descriptors cannot cover every component of the skills required for all possible use of Language for Specific Purposes (LSP) or Language for Academic Purposes. For this reason, several ELP developers (see for example Università della Calabria 2003) or practitioners have developed either portfolios or descriptors to fill this need. In fact, any version of the ELP may contain both hard and soft pages. The former are those which are fixed and a necessary component of every ELP (the Passport, the checklists of descriptors etc.), while the latter are additional parts added to fit the needs of a specific learning context. One option may be that of involving the learners themselves in the compilation of these "soft pages". This approach can easily be adopted when dealing with academic skills, as the following activity for an EAP course will demonstrate. In addition, as Little (2016: 289) argues: "At the higher proficiency levels, checklist descriptors are necessarily expressed in very general terms and need detailed deconstruction if they are to support reflective learning and self-assessment".

The course in question was aimed at third-year university students doing a BA course in modern languages, literature and culture. They had approached elements of EAP in the previous two years of their studies and the course in question had the goal of honing their academic writing skills with the ultimate task of producing an argumentative essay on a topic related to language and culture. This clearly involved gaining increased familiarity with this genre and also working on issues related to bibliographical referencing, citing and quoting, as these would then be required when writing their final BA dissertation (which was to be written in the target language). As the students were supposed to reach a C1 level in writing by the end of their degree course, they were provided with a relevant C1 descriptor and these instructions.

Descriptors for academic writing

I can write clear, well-structured texts on complex subjects in my field, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding them off with an appropriate conclusion.

Starting off from this generic C1 descriptor, write 4 more detailed descriptors (I can ...) for the sub-skills required to write an academic essay, based on activities we have done so far.

Figure 6: Creating descriptors

This simple task, which can be carried out collaboratively, provides an opportunity for a review of course content, and is at the same time strictly in line with the CEFR “action-oriented” approach (Council of Europe 2001: 9), giving learners the opportunity to reflect and to discuss genre requirements, rather than simply having these spelled out by the instructor. Two examples of students’ proposed descriptors are shown below.

Example 1

I can choose different grammar and language features to emphasize my sentences depending on my focus.

I can enrich my composition with points of view from different articles and study cases without plagiarizing them.

I can avoid repetitions by using linking adverbs and connectors that can make the text more fluent.

I know how to communicate with different audiences, picking from different styles and grammar features, for example in order to claim authorship of my composition, I could use the first person.

Example 2

I can write a text using external sources such as images, texts, quotes, but always creating a bibliography where I cite those sources.

I can create an original point of view and defend it by giving examples.

I can use formal language creating a cohesive text choosing a right vocabulary.

I can write a text with linking words to create sentences I usually do not use in my spoken English.

Figure 7: Learners’ descriptors

As with the previous activity, the teacher may then choose to pick the “best” descriptors from each student’s or group’s work in order to come up with a full set. The latter can then be referred to by students in self-assessing their own academic writing and in peer review activities, such as those which will be described below. In addition, it is advisable for these learner descriptors to form the basis for the teacher’s formal assessment of course outcomes as, to quote Little (2012b: 13), “we must engage students in discussion of the criteria by which their academic performance should be judged (inviting them to formulate assessment criteria is a good way of giving them insight into the nature and demands of the task in question)”.

5 Peer assessment of academic writing

Much has been written on the value of peer review in L2 writing instruction (see for example DiGiovanni & Nagaswami 2001, Rollinson 2005, Bijami et al. 2013, Dalziel et al. 2016) as it encourages an active, autonomous approach to learning, fosters the skills of critical thinking and provides the learner with an audience for his/her work. The concept of criticality provides a clear link between LSP and the

ELP: when discussing reflection on learner experience, Sisamakis (2010: 363) argues that the latter “empowers the learner by seeking to find ways to help him or her to become a critical thinker capable of reflection and (self-) evaluation”. There are clearly interconnections between the practice of peer assessment and that of self-assessment, which lies at the core of most ELP work. In both, it is the learner who takes a step back and evaluates language, be it his/her own work or that of a peer. As one student commented, “we had the opportunity not only to write an essay but also to read and comment those of our peers. As a consequence, by reading and commenting the texts of my peers, I could indirectly reflect on my own elaboration”. Moreover, as pointed out by Carson (2010: 162), “self-assessment embedded in learning, or immediately following, and related to, a particular task (on-task rather than off-task) leads learners to self-assess more accurately”.

With regard to written production, both peer and self-assessment mean being aware of the necessary communicative functions of a given text, focusing on what makes it effective or even memorable. By not merely entrusting this evaluation stage to the teacher, novice writers can be more actively involved in the learning process, perceiving gaps in proficiency and, by means of metacognition, finding short and long-term solutions and strategies to address these. As Anderson (2008: 99) observes: “Strong metacognitive skills empower language learners: when learners reflect upon their learning, they become better prepared to make conscious decisions about what they can do to improve their learning.” Moreover, in the case of peer assessment, for example of academic writing, learners take on the role of readers, and thus can attempt look at the discourse from the point of view of a co-member of the discourse community.

The value of peer assessment does not then merely reside in the provision of useful hints so as to improve one’s writing. The reviewer him- or herself, by reading a peer’s work, can come to understand more clearly what constitutes effective argumentation and the complexity of taking an academic stance and achieving identity without forfeiting objectivity. The reflections required for careful peer review will then be of use for the development of future work. In addition, if a student knows that his/her work will be read and reviewed by peers, rather than just by the writing instructor, he/she will hopefully attend more closely to aspects such as readability and creativity (trying to involve the reader) rather than concentrating on a display of linguistic ability in order to achieve a high mark.

Yet students may be resistant to such activities, not only lacking in confidence as reviewers but also unwilling to criticize the work of their peers for fear of causing offence. Any peer review activity should be orchestrated by the teacher in such a way as to avoid possible uneasiness and also be as useful and constructive as possible. This can be facilitated by giving students clear guidelines for peer review; for example, the students’ descriptors (see section 4) can serve this purpose well and help learners to “break down the monolith of language learning into manageable skills and subskills” (Carson 2010: 162).

It is also wise to stress that the goal of peer review is not one of correcting errors, but making helpful suggestions as to how written production may be improved in future, as well as commenting on what has been done well. Peer review may be organized as a oral classroom activity, but the added benefit of online peer comments is their permanence. Students can go back to them at any time during a course, searching for aspects of academic writing to concentrate on in a subsequent task or monitoring their overall progress. Two examples of online peer comments can be seen below.

Example 1

As far as your essay is concerned, I think that overall you did quite a good job, but I have some suggestions that could help you to improve it. Firstly, I noticed that your introduction is missing a thesis statement: as a matter of fact, I could only tell what your opinion is when I read through the essay. However, I think that the introduction is the first place where your clear opinion should be stated. Secondly, I noticed that you put “Oxford, Rebecca” in your references, but you didn’t cite her work in your essay. Therefore, I don’t know which part is your original work and which part is taken from Oxford’s article. (I read the articles too, so I can guess which part belongs to Oxford, but if an external person read your essay, then they wouldn’t know it). Lastly, you could maybe cite a bit more from the articles to better support your arguments. In spite of some improvements that you could make, you wrote well and clearly and your use of linking adverbials is correct and effective.

Example 2

Hi! I found your essay generally well written. It seems that you used a correct register, correct grammatical forms as well as hedging. I appreciated your conclusion, in which you highlighted your opinion and you also quoted Kramsch as a support. However, I had the impression that your point of view and the direction you would like to give to your essay were not clearly stated in the introduction. In my opinion, you employed quotations and vocabulary well, trying to find some specific words. As regards the organisation of your text, I think you could divide the paragraphs with a blank line, so that the structure seems clearer. I would like to point out a repetition of “it” in the introduction and the absence of an “e” in “the” in the conclusion (probably a typing mistake). Anyway, your essay seems to be overall correct and logically ordered.

Figure 8: Examples of online peer comments

As can be seen, the learners in question reviewed their peers’ essays from a holistic point of view, focusing on organization, citing and argumentation, but they also mentioned some elements of the lexicogrammar, such as the use of linking adverbials and spelling. It can also be noticed that both students started and ended their messages on a positive note. In fact, teachers may also want to devote time to the pragmatics of peer review, asking learners to consider how they can make constructive criticism without offending. It could be of interest here to mention that some of the strategies students adopt are similar to those of teachers, such as that of “sugaring the pill” (Hyland & Hyland 2001).

Another benefit of peer assessment which is in keeping with an ELP approach to language learning is that it encourages the composing of multiple drafts and thus encourages learners to reflect on the process of their (academic) writing. It is beyond the scope of this article to provide an in-depth description of approaches to second-language writing, but it is worth remembering the impact that process approaches to second-writing had on writing practices from the 1980s on (see for example Raimes 1991), drawing attention as they did to the “complex, recursive and nonlinear nature of composing” (Zamel 1987: 698). More recently, those involved in academic writing have stressed the importance of genre approaches (Tribble 1996, Hyland 2004). Nevertheless, in attempts to write texts which conform to the genre expectations of the discourse community, learners can be encouraged to focus on the non-linear, dynamic process of composing “so as to show how content, context, process, and language knowledge interrelate with each other and can be realized in practical classroom procedures” (Tribble 1996: 60). The non-linear process of composing corresponds to that of language learning itself: with an informed use of the CEFR and ELP, learners need to take on board the fact that language learning is not a simple case of moving in a linear fashion from, say A2 to B2, but rather that determining one’s proficiency at any one time involves profiling “a multidimensional, interactive language system” (Lowie 2012: 31). Reflection on and awareness of such complexity is at the root of acquiring heightened autonomy and indeed of the ELP itself.

6 My academic dossier

The dossier section of the ELP, in which learners provide evidence of their language abilities, is perhaps the most flexible component of the tool. As stressed by Kohonen (2001), in line with the aims of the ELP as a whole, it serves both a Reporting and Pedagogical function, where the latter “provides an interface between language learning, teaching and assessment” (Kohonen 2001: 14). In order for the dossier to foster autonomy and learning, it should not be treated as a mere repository for items relating to language production, but rather as a dynamic tool, reflecting the development of skills and awareness of these. In fact, the dossier is more closely related to the biography, and overall to the concept of self-assessment, than many tend to think. In order to select which items to include in their dossiers, learners need to decide what “evidence” most aptly reflects their present level of language competence. In other words, the dossier represents the achievement of the targets set in the biography; and when these items are no longer representative of the owner’s competences, they will be removed and replaced. This process of addition and removal thus mirrors the language learning narrative contained in the biography.

As with a portfolio of any kind, the dossier can serve an array of purposes, from being a collection of pieces of work revealing the skills required for a given job, to a more introspective reflection of personal preferences and valued achievements. In all cases, though, the compilation of the dossier should require time and thought, in many ways summing up and strengthening the self-assessment processes involved in the other parts of the ELP. In the case of an academic writing course, learners can be asked to produce and update a dossier which will allow them to become part of the discourse community, for example, gaining access to a teaching programme in higher education. The items to include in the dossier need not simply be written texts, such as reports, abstracts, essays or articles, but may reflect other experiences related to the development of academic skills, participation in study groups or seminars and clearly activities such as collaborative group work projects may also be included (Mariani & Tomai 2005: 26). It is a fundamental principle that learners themselves decide what to include in their dossiers, and if possible supply the reason for their choices (Dalziel et al. 2016).

Compiling your Academic Dossier

Choose the items you want to include in your dossier.

Write a *Table of Contents* for your dossier.

Write a brief introduction for each item, mentioning:

- what skill/skills this item involved (you can refer to ELP descriptors, but you may have to add more specific descriptors related to your academic competence);
- why you have chosen to include it in your dossier (because you did it well, you enjoyed doing it, it was useful etc.);
- whether it was corrected (by teacher or peers);
- whether it is an example of individual or group work.

Figure 9: Instructions about dossier compilation

As can be seen, the instructions require learners to introduce the items of the dossier, relating them both to the descriptors, which involves self-assessment, but also to their language learning experiences as a whole, focusing on what they found stimulating, valuable and what they are proud of as learners. Learners should also be encouraged to take pride in the dossier itself, be it on paper or online, to pay attention the physical layout and appearance and how it could be received by a possible recipient; after all, the way that you present yourself in an academic context is of utmost importance. The examples below give a clear indication of how compiling the dossier can help learners understand the progress they have made and also think about approaches to learning such as group work and collaboration.

Learning log 1: where am I now?

This is the first assignment of the third year for the course of Academic writing. I had to write a short description of the written task that I had done during the university years: what kinds of text I have written, what are my strengths and weaknesses and what resources I use when writing. It can be considered a B2 level; even if it was not corrected, it contains some mistakes. I choose this work because, related with the others, it highlights the changes of my writing skills during these three years.

1.2 Report for Group Project

During my second academic year at the University of Padua, students were asked to carry out a group project [...] The project consisted of creating a questionnaire on topics related to language and culture in order to collect data, writing a report on the data collected and give an oral presentation about what had been discovered. Since it was made up of various parts, the project involved a number of different skills. In particular, the report tested the ability to write clear and well-structured texts and to choose and describe the most important results. I have decided to include this item in my dossier because I believe that it was very useful and it helped me improve my writing skills. Furthermore, it is a good example of group work, as my peers and I decided to assign different sections to each one of us. This work was not corrected neither by other peers nor by the teacher. As I was responsible for the section about the findings, I have copied and pasted the original text here.

Figure 10: Learners' presentations of items in their dossiers

7 Conclusion

What I hope has emerged from the sample of ELP-based tasks outlined above is the flexibility of a tool which can be used with any group of learners with all kinds of language goals. If the aim of the teacher is that of guiding language users to higher levels of proficiency by means of empowerment, learner reflection and target language use (Little et al. 2002), then it is of no consequence whether we are concerned with A1 speaking skills or LSP for C2 level learners. As demonstrated, in any learning context, it is first necessary to give learners the opportunity to gauge their present level of competence and experience, moving on from this to polish and refine their skills by means of authentic language use, in this case academic writing. It is clear that the reflection required in ELP work complements the critical thinking skills required in academic language use and at the same time enables (high-level) learners to profile their skills. The continual self-assessment process enshrined in the ELP can be viewed as an "ecological" experience (Mariani 2009: 22), one involving the learner's personal and learning environments.

Yet, while acquiring ownership of the ELP and indeed of the learner process as a whole is a fundamental step on the path to autonomy, the teacher must provide moments for social interaction, with interdependence fostered by tasks

such as peer review or collaborative writing. It is this interaction which will ultimately allow learners to explore, adopt and expand the use of strategies which they will then be able to transfer to other tasks, genres and environments. As Macaro (2008: 54) reminds us:

Autonomy of language learning competence, then, is having the awareness, the knowledge, and the experience of strategy use, together with the metacognition to evaluate the effectiveness not only of individual strategies, not only specific clusters against a task, but also how all these map onto a much broader canvas of language learning over time.

References

- Anderson, Neil J. (2008): Metacognition and good language learners. In: Griffiths, Carol (ed.): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 99–109.
- Andrews, Richard (2010): *Argumentation in Higher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Argondizzo, Carmen; Sasso, Maria I. (2016): The ELP through time: Background motivation, growing experience, current beliefs. In: *Language Learning in Higher Education* 6/2, 377–395.
- Bijami, Maryam; Kashef, Seyyed Hosein; Nejad, Maryam Sharafi (2013): Peer feedback in learning English writing: advantages and disadvantages. In: *Journal Studies in Education* 3/4, 91–97.
- Carson, Lorna (2010): Innovation and autonomy in an institution-wide language programme. In: O'Rourke, Breffni; Carson, Lorna (eds.): *Language Learner Autonomy: Policy Curriculum, Classroom. A Festschrift in Honour of David Little*. Bern: Lang, 151–167.
- CerleS (2002): *European Language Portfolio* 29.2002. <http://elp.ecml.at/Portfolios/-tabid/2370/PublicationID/144/language/en-GB/Default.aspx> [01.03.2019].
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalziel, Fiona (2011): A flexible approach to the use of the European Language Portfolio in higher education contexts. In: *Language Learning in Higher Education* 1/1, 179–194.
- Dalziel, Fiona; Davies, Gillian; Han, Amy (2016): Using the ELP as a basis for self- and peer assessment when selecting “best” work in modern-language degree programmes. In: *Language Learning in Higher Education* 6/2, 397–417.
- DiGiovanni, Elaine; Nagaswami, Girija (2001): Online peer review: An alternative to face-to-face? In: *ELT Journal* 55/3, 263–272.

- Flowerdew, John (1993): An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. In: *ELT Journal* 47/4, 305–316.
- Han, Amy (2011): Gaining insights into reflection from online learner diaries. In: *Language Learning in Higher Education* 1/1, 195–210.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hyland, Fiona; Hyland, Ken (2001): Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. In: *Journal of Second Language Writing* 10, 185–212.
- Hyland, Ken (2002): Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. In: *Journal of Pragmatics* 34/8, 1091–1112.
- Hyland, Ken (2004): *Genre and Second Language Writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Kohonen, Viljo (2001): Exploring the educational possibilities of the “Dossier”: Suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio. In: Kohonen, Viljo; Westhoff, Gerard (eds.): *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Council of Europe, 5–31. <https://rm.coe.int/1680459fa2> [01.03.2019].
- Kohonen, Viljo (2012): Developing autonomy through ELP-oriented pedagogy: exploring the interplay of shallow and deep structures in a major change within language education. In: Kühn, Bärbel; Pérez Cavana, María Luisa (eds.): *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-assessment*. London: Routledge, 22–42.
- Little, David (2011): The Common European Framework of Reference for Languages, the European Language Portfolio, and language learning in higher education. In: *Language Learning in Higher Education* 1/1, 1–21.
- Little, David (2012a): The European Language Portfolio: history, key concerns, future prospects. In: Kühn, Bärbel; Pérez Cavana, María Luisa (eds.): *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-assessment*. London: Routledge, 7–21.
- Little, David (2012b): The *Common European Framework of Reference for Languages* and the European Language Portfolio: Some history, a view of language learner autonomy, and some implications for language learning in higher education. In: *Language Learning in Higher Education* 2/1, 1–16.
- Little, David (2016): The Common European Framework of Reference for Languages, the European Language Portfolio, and language teaching/learning at university: An argument and some proposals. In: *Language Learning in Higher Education* 6/2, 283–296.
- Little, David; Dam, Leni; Legenhausen, Lienhard (2017): *Language Learner Autonomy. Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Little, David; Perclová, Radka (2001): *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.

- Little, David; Ridley, Jennifer; Ushioda, Ema (2002): *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, William (1996): Autonomy: An anatomy and a framework. In: *System* 24/4, 427–435.
- Littlewood, William (1999): Defining and developing autonomy in East Asian contexts. In: *Applied Linguistics* 20/1, 71–94.
- Lowie, Wander (2012): The CEFR and the dynamics of second language learning: trends and challenges. In: *Language Learning in Higher Education* 2/1, 17–34.
- Macaro, Ernesto (2008): The shifting dimensions of language learner autonomy. In: Lamb, Terry; Reinders, Hayo (eds.): *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, Realities, and Responses*. Amsterdam: John Benjamins, 47–62.
- Mariani, Luciano (2009): Il Portfolio delle Lingue a scuola: tra sfide e criticità. In: Gori, Federica (ed.): *Il Portfolio delle Lingue nell'Università italiana: student e autonomia*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, 15–24.
- Mariani, Luciano; Tomai, Paola (2005): *Il Portfolio delle Lingue. Metodologie, proposte, esperienze*. Roma: Carocci.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Raimes, Ann (1991): *Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing*. In: *TESOL Quarterly* 25/3, 40–63.
- Rollinson, Paul (2005): Using peer feedback in the ESL writing class. In: *ELT Journal* 59/1, 23–30.
- Sisamakris, Manolis (2010): The motivational potential of the European Language Portfolio. In: O'Rourke, Breffni; Carson, Lorna (eds.): *Language Learner Autonomy: Policy Curriculum, Classroom. A Festschrift in Honour of David Little*. Bern: Lang, 352–371.
- Tribble, Christopher (1996): *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Università della Calabria (2003): *Il Portfolio delle Lingue 40.2003*. Arcavacata di Rende: Centro Editoriale e Librario.
- Ushioda, Ema (2003): Motivation as a socially mediated process. In: Little, David; Ridley, Jennifer; Ushioda, Ema (eds.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, 3–5.
- Westhoff, Gerard (2001): The European Language Portfolio as an instrument for documenting learning experiences – implementing the pedagogical function or how hard can we make the soft pages? In: Kohonen, Viljo; Westhoff, Gerard (eds.): *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Council of Europe, 32–53. <https://rm.coe.int/1680459fa2> [10.02.2019].

- Wingate, Ursula (2012): 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. In: *Journal of English for Academic Purposes* 11/2, 145–154.
- Zamel, Vivian (1987): Recent research on writing pedagogy. In: *TESOL Quarterly* 21/4, 697–715.

Facebook as an e-Portfolio Platform in the EFL/ESL Writing Classrooms

Jessie S. Barrot (Manila/Philippines)

1 Introduction

Information and communication technology (ICT) has recently been changing the landscape of communication, processing of information and even the field of education. Although ICT was not originally intended for educational purposes, it continues to gain popularity as a supplementary resource to support learning (Traore & Kyei-Blankson 2011) because of the many benefits it offers to both teachers and learners. It promotes collaboration (Khan et al. 2012, Ndebele 2017), provides an engaging and motivating environment (Chun & Plass 1997, Hsu 2011, Kern & Warschauer 2000), develops 21st century skills (Barrot 2015b, Voogt et al. 2013) and enhances language proficiency (Kessler & Hubbard 2017, Tsai & Jenks 2009, Wang 2004).

One important ICT innovation is social networking sites (SNS). SNS are virtual communities that allow users to interact and connect with other people, build social relationships, share information and create personal profiles (Makri & Schlegelmilch 2017, Nadkarni & Hofmann 2012). The most popular SNS include Flickr, Instagram, LinkedIn, MySpace, Pinterest, Snapchat, Twitter, Tumblr and Facebook. With their increasing popularity, their influence has spread to language classrooms. In fact, many language educators and scholars (e.g. Barrot 2016, Jong et al. 2014, Lomicka & Lord 2016, Mazman & Usluel 2010, Roblyer et al. 2010, Sánchez et al. 2014) attest to their ability to facilitate language learning.

Among the many available SNS, Facebook is considered to be the most popular and influential among students (Shepherd 2015). However, a few scholars have raised concerns regarding its use for teaching purposes. For instance, Hew (2011), Madge et al. (2009) and Sarapin & Morris (2015) reported that Facebook could be inefficient as a teaching and learning tool. Meanwhile, Prescott et al. (2013) argued that Facebook may be effective in informal learning but not in a formal educational context. Some teachers, too, are reluctant about using Facebook for classroom purposes for various reasons (Ajjan & Hartshorne 2008, Manca & Ranieri 2016, Roblyer et al. 2010). Three of these reasons may be their own lack of skills in manipulating technology, the lack of technology for classroom teaching, especially in the developing countries and privacy issues such as the invasion of students' personal space. Despite the challenges to using Facebook as an educational tool, however, a consensus remains that it can be a powerful tool for computer-assisted language learning because of its flexibility, usefulness and cost-efficiency (Akbari et al. 2015, Barrot 2016, Jong et al. 2014, Kabilan et al. 2010, Mazman & Usluel 2010, Roblyer et al. 2010, Sánchez et al. 2014).

While there have been many instances where Facebook has been used for language teaching and learning purposes, very few have attempted to use it as an e-portfolio platform. Hence, this chapter focuses on how Facebook can be used as an e-portfolio platform in EFL/ESL writing classrooms. I have divided the discussion into five sections. The first three sections talk about portfolio assessment in general, Facebook in an educational context and Facebook in foreign/second language teaching. The next section zeroes in on the preparation and implementation of a Facebook-based e-portfolio. The chapter concludes with some challenges and recommendations for future implementation.

2 Portfolio assessment

The advent of alternative assessment in writing has pushed educators and scholars to think of ways to authentically, practically, reliably and validly capture students' performance. One of these alternative forms of assessment is portfolio assessment, which allows students to collect, store, manage and reflect on their written work and on how they progress over time (Hamp-Lyons & Condon 2000, Weigle 2007). Among the many advantages of using portfolio assessment are that it: (1) facilitates seamless integration between assessment, teaching and learning; (2) allows students to showcase their mastery of the writing process; (3) facilitates student learning; (4) empowers both students and teachers; (5) improves the quality of assessment; (6) facilitates self-regulated learning; (7) increases student motivation; (8) promotes metacognition; (9) increases rhetorical, cultural and audience awareness; (10) allows teachers to assess students' writing performance holistically rather than in isolation (Barrot 2015a, Brown & Hudson 1998, Byon 2007, Cheng 2009, Lam 2014, Lam 2017, Lee 2017, Morris 2003, Russell & Butcher 1999, Zusho & Edwards 2011).

Portfolio assessment may be classified in terms of purpose and delivery. In term of purpose, a portfolio can be a display, developmental, or outcome-based portfolio. A display portfolio allows students to showcase their best-written work among the many texts that they have produced during the course of writing sessions. A developmental portfolio (also known as a working portfolio) is a type of portfolio that allows students to show their drafts along with the final paper. Finally, there is outcome-based portfolio (or assessment portfolio) that showcases the written work which fulfills the requirements set by the curriculum.

In terms of delivery, portfolio assessment may be delivered in paper (paper-based portfolio) or electronic form (electronic portfolio). A paper-based portfolio is the traditional form of the portfolio, which is static and uses paper to showcase students' work (Challis 2005). Although easy to prepare, it may not be appealing to the writers and the readers themselves. This paper-based portfolio may also be relatively costly to prepare and restricted to a limited audience. These limitations have pushed educators to find a different yet equally effective mode of portfolio presentation. The result is the electronic portfolio or e-portfolio. Unlike its predecessor, in e-portfolios written work is collected, stored and managed electronically. Traditional e-portfolios use an offline mode such as compact discs (CDs) while the contemporary ones use Web 2.0 technologies such as SNS, emails and websites. Lorenzo and Ittelson (2005: 3) define the latter as a "personalized, web-based collections of work, responses to work, and reflections that are used to demonstrate key skills and accomplishments for a variety of contexts and time periods". Some of the advantages of using a Web 2.0 e-portfolio are its wider readership, real-time publication of work, flexibility, interactive features, accessibility and appeal to 21st century learners (Barrot 2016, Baturay & Daloglu 2010, Cheng 2009, Chye et al. 2013, Kabilan & Khan 2012, Meyer et al. 2010, Waters 2009).

3 Facebook in educational contexts

Facebook is an online social media and networking site that allows users to stay connected with family and friends, discover the events happening around them and express ideas on topics that matter to them. To date, it has 2.07 billion monthly active users from various backgrounds, cultures and age groups. Its main goal is to empower people in building communities and bringing the world closer together (Facebook 2018). Its most common user age group is young adults (Shepherd 2015: 86).

With the increasing popularity of Facebook among young adults, a number of educators and scholars have embarked on using Facebook for educational purposes, especially in higher education (see Aydin 2012, Blankenship 2011, Hew 2011, Mazman & Usluel 2010, Manca & Ranieri 2013, Manca & Ranieri 2016, O'Bannon et al. 2013, Prescott 2014, Roblyer et al. 2010, Sánchez et al. 2014, Yang et al. 2011). Its influence even extends to other fields, such as business (Ramirez et al.

2009), culture (Mills 2011), humanities (Robelia et al. 2011, Shin 2010), literacy development (Greenhow 2009) and sciences (Schroeder & Greenbowe 2009).

The use of Facebook in education may either be in a formal or informal context. A formal context is structured and controlled by the teacher and/or the institution (e.g., classroom and curricular contexts in basic, tertiary, or post-graduate levels) while an informal context is unstructured and not controlled by the teacher and/or the institution (e.g., non-classroom and non-curricular contexts) (Werquin 2010). However, this distinction has been questioned by various scholars, who argue that almost all, if not all, learning contexts are a combination of both (Greenhow & Lewin 2016, Malcolm et al. 2003).

As an education tool, Facebook offers several useful features such as *Groups*, *Pages*, *About*, *Make Post*, *Comment*, *Messenger*, *QR Codes*, *Poll* and *Events*. For instance, the *Comment* feature can be used when providing feedback on students' output while the *Make Post* tab can be used to update students on class activities and requirements. When setting deadlines, teachers may use the *Events* section. In the case of controlling visibility and sharing of information, the *Groups* feature may be used. There is also the *Messenger*, which allows students to interact with one another in real time. All of these features allow peer and teacher feedback and promote collaboration, interaction and information sharing among learners (Selwyn 2009, Tapscott & Williams 2010). These innovative features of Facebook have been found to enhance self-esteem (Bowers-Campbell 2008, Ellison et al. 2007), motivate students (Siegle 2011), reduce anxiety (West et al. 2009), facilitate differentiation (Hew 2011) and mentoring (Schwartz 2009) and enhance interaction between students and teachers (Lampe et al. 2008). Nonetheless, there are reported disadvantages in using Facebook for academic purposes. Some studies reported that it causes anxiety among students (Shih 2011, Wichadee 2013), is logistically demanding (Barrot 2016, Aydin 2014) and distracts students from doing their assignment (Shih 2011).

4 Using Facebook in foreign/second language teaching

Even educators and scholars in the field of language teaching have started to become interested in using Facebook for pedagogical purpose (e.g. Akbari et al. 2015, Barrot 2016, Dizon 2016, Kabilan et al. 2010, Özdemir 2017, Shepherd 2015, Shih 2011, Shih 2013, Wichadee 2013, Yen et al. 2015). All of these studies have found that Facebook, in general, facilitates language teaching and learning.

Of these studies, Barrot (2016), Dizon (2016), Shepherd (2015), Shih (2011) and Wichadee (2013) focused on the impact of Facebook on students' writing. For instance, Shih (2011) investigated how the integration of peer assessment and Facebook would affect students' writing performance. Using both quantitative and qualitative analysis, she found that this type of blended approach improved students' writing skills, knowledge and motivation in writing because of Face-

book's flexibility and accessibility. She further reported that the meaningful interaction among students also facilitated their improvement. The same findings were obtained by Wichadee (2013), who reported that Facebook-based peer assessment helped improve students' revisions. Findings also revealed students' positive attitude toward the use of Facebook, essentially because Facebook is interactive, provides a more engaging learning environment and allows them to interact meaningfully. Another study that investigated the integration of Facebook into a writing class was that of Shepherd (2015), who examined students' composition practices on Facebook. With 474 first-year composition students as participants, he found a relevant connection between students' writing practices on Facebook and their writing classrooms. Although they initially hesitated to use Facebook for writing purposes, they were able to overcome this hesitation. The findings even revealed that students became more aware of their rhetorical situation and space, which would make them more effective writers.

Dizon (2016) examined the effects of Facebook-based writing on L2 learners' lexical richness, writing fluency and grammatical accuracy. After the 12-week treatment, he found that students who used Facebook as a platform for writing made more progress in writing fluency compared to students from the control group. However, non-improvement was reported on students' grammatical accuracy and lexical richness due to lack of built-in marking features in Facebook.

Among all the studies conducted, only Barrot (2016) has used Facebook as an e-portfolio. In this study, students used Facebook as an e-portfolio platform in their academic writing classes. Using a self-report questionnaire, he found that students had a positive attitude toward a Facebook-based e-portfolio and that it positively impacted on their writing practices. Students reported that this type of e-portfolio allowed them to monitor their progress, recognize the gaps in their skills and reflect on their performance. However, some challenges in using Facebook-based e-portfolio were reported, such as Internet connections, typing and compilation, format and readability and anxiety issues (i.e., enabling anxiety).

5 Facebook as an e-portfolio platform

The teaching of writing in the Philippines at all levels has shifted from a product to a process approach. And with the advent of technology, writing pedagogy also integrates the principles of 21st century learning in order to help learners survive in today's highly globalized economy. This integration requires writing teachers to use technology in the teaching-learning process. One way to realize this is through the use of an e-portfolio. However, not many schools and universities adopt this practice due to limited infrastructure and poor Internet connections in the Philippines, especially in the rural areas. Despite these challenges, a great majority of Filipinos (including teachers and students) are familiar with and active users of Facebook (Camus 2018).

5.1 Preparatory stage

The first step in implementing a Facebook-based e-portfolio is to set up a class Facebook account in which the teacher will be the administrator. This account may be used for one writing class or multiple classes. As for the students, they need to use their existing personal Facebook accounts for the posting of their work via the class account. In this way, the students will have a ready-made audience for their work. If they do not have a Facebook account yet, they need to create one and add some friends prior to publication of their work. To reduce students' anxiety, they can limit the visibility of their work to a 'friendly' audience through the closed group feature of Facebook.

The next step is to incorporate the e-portfolio guidelines into the syllabus for the students' reference. These guidelines are explained to them during the first week of classes. The coverage of the orientation includes the purpose, nature and format of the e-portfolio as well as the procedure for preparing it. Then, the teacher distributes and explains a sample e-portfolio. To facilitate the grouping of students per section, they need to be instructed to add the class Facebook account using their personal Facebook account. Then, the teacher groups each class section using the *Group List* feature.

Note that the type of e-portfolio that students need to prepare is a showcase portfolio. A showcase portfolio is designed to display students' best output to highlight their success over a period of time. Some advantages of using showcase e-portfolio are as follows: (1) it allows students to reflect on their best work, (2) it allows students to make the best impression of themselves and (3) it highlights their personality.

5.2 Writing sessions

One of the teaching approaches to writing that systematically integrates Facebook-based e-portfolio is the sociocognitive-transformative approach (Barrot 2014, 2015a, 2015b), which has been empirically tested and shown to improve students' writing performance (Barrot 2018). This approach follows eight stages of writing, namely preparation, modeling, planning, collaborative writing, individual writing, revising, editing and publishing.

During the preparation stage, the teacher sets the context for writing and activates the students' schemas. For their part, the students specify their topic, general and specific purpose, target audience and level of formality of writing for a particular text. Since topic interest and familiarity influence the writing performance, students are free to choose any topics as long as they are socially relevant.

The next stage is modeling, which involves the analysis of structure and rhetorical features as well as the language used in the sample texts. At this stage, students are exposed to at least two model texts. Each text is processed using guiding questions that focus on structure, target audience and purpose of each text.

The planning stage allows students to brainstorm, conduct preliminary research about the selected topic and prepare an outline in groups. Brainstorming is performed through listing, free writing, mapping, or clustering. Then, the students use the ideas they have generated for preliminary research. Afterwards, they begin preparing their outline, which will be the basis for their drafting. Note that students cannot proceed to the drafting stage unless their outlines are approved by their teacher. The teacher's approval is important to ensure the quality of students' output.

After the planning stage comes the collaborative writing. At this juncture, students draft their essays in groups using the approved outline. Once the essay is completed, their group reviews the essay for content, structure and organization. Then, it is forwarded to another group for critiquing focusing on the same areas. After this, the group revises the paper based on the feedback of another group. It is expected that collaborative writing has provided enough scaffolding for students before they engage in individual writing.

During individual writing, students undergo almost the same procedure as they did during collaborative writing. Note that there is an interplay between drafting and revising during collaborative and individual writing. Just as in the collaborative writing, each student's text undergoes preparation, modeling and planning during the individual writing phase. Once the student has finished his/her outline, he/she starts writing his/her first draft. This first draft is then subjected to self-assessment, which focuses on the content, structure and organization. The student revises his/her work and forwards it to a peer for feedback. At this stage, the teacher may decide to pair the students. The peer reviewer reviews his/her classmate's work, using the designated rubric. Again, the focus during the peer review is on content, structure and organization. Prior to returning the paper to the student writer, the peer reviewer needs to subject the paper to plagiarism checking using available online tools, such as Plagtracker, Turnitin and Grammarly. Once done, he/she needs to discuss her comments with the student writer. The student writer then revises his/her work (i.e., second draft) based on the comment of his peer. The last phase of drafting and revision involves the teacher. The student writer forwards his/her work to the teacher for feedback. In the same fashion, the teacher focuses on the content, structure and organization of the paper using the designated rubric. After completing the review, he/she returns the paper, with his/her comments, to the student writer for final revision. The student writer revises his/her work based on the comments of the teacher. This is the final draft which will be subjected to editing.

While editing, the student checks his/her paper for grammatical and typographical accuracy. He/she may choose any or a combination of the following editing schemes: self-editing, online editing, or peer editing. When self-editing, the student edits his/her own work using his/her knowledge of English or an online editing tool such as Grammarly. He/she may also opt to ask a friend (preferably a proficient one) to edit his/her work.

The final stage of writing is the publication of the student's work. Through this, the student would have a sense of authorship and readership. Preferably, students should publish their work on Facebook for a wider audience. However, they can also use other platforms such as *Open Source Portfolio Initiative (OSPI)*, *Mahara* and *E/gg*.

5.3 e-portfolio preparation

To facilitate the preparation of the e-portfolio, an in-class session may be organized by the teacher. This session guides the students in step-by-step preparation of their e-portfolio. The teacher may provide a sample e-portfolio and demonstrate how it is used. The components of the e-portfolio could include the cover letter that introduces the content and highlights of the students' work, the course objectives, the entry essay that serves as a pretest, the major essays produced during the writing sessions, the exit essay that serves as a posttest and the reflective essay that presents the students' progress before and after the course. Note that portfolio assessment uses a delayed evaluation. Thus, students can still revise their work so long as they have not posted it yet on the class Facebook account for final grading.

5.4 e-portfolio publication

There are several available means of posting the e-portfolio on Facebook. The first way is through its *Notes* section. Although feasible, this section does not allow the incorporation of visuals, making it a static e-portfolio. Another option is to use *PowerPoint (PPT)* and convert it into a video. According to Apperson et al. (2006), PPT makes the presentation more organized and interesting.

To do this, open the PPT file that you want to share. In the *File Tab*, click *Save As*. Then, write the filename of the PPT in the filename box and click the *Windows Media Video* from the *Save As Type*. On your Facebook account, click *Add Photo/Video* and select your .wmv file. Attach and post it on your Facebook account. The problem with this method is its lack of flexibility in controlling the transition from one slide to another and the clarity of texts.

Instead, I recommend that PPT via authorSTREAM be used for posting the e-portfolio because it allows the reader to easily control the transition from one slide to another. To do this, you may use the following steps:

1. Go to the *Home* section of Facebook.
2. Click *App Center*.
3. Click *Search for Apps*.
4. Type authorSTREAM in the search tab.
5. Click *Go to App*.
6. Click *My Presentation*.
7. Click *Upload My First Presentation*.
8. Click *Attach a PPT*.

Afterwards, the students need to tag their posted e-portfolio to the class Facebook account for final grading. To reduce the anxiety of students on exposing their work to public readers, they may limit the privacy setting to people they consider a friendly audience (Barrot 2016). Once posted, students may be encouraged to post their appreciative comments on their classmates' work. This will further reduce the anxiety and apprehensions of students as regards posting their work. In case inappropriate comments are posted, the owner of the work may delete such comments. Since students' work will be graded only after publishing their e-portfolio, they will not receive their final grade until they do so.

5.5 What makes Facebook a viable e-portfolio platform

As reviewed, several studies have confirmed the viability of Facebook as a tool for teaching writing (e.g. Barrot 2016, Dizon 2016, Shepherd 2015, Shih 2011, Wichadee 2013). As reported by both students and teachers, a Facebook-based e-portfolio makes student writers more aware of their audience and the rhetorical context in which the essays are written. They also reported that they become more familiar with the publishing process and enhance their technical skills.

On top of a wider readership, real-time publication of work, flexibility, interactive features, accessibility, practicality and appeal of Facebook, the two other reasons Facebook publishing helps students improve their writing are social pressure and increased awareness of audience (Barrot 2016). In terms of social pressure, it functions as a double-edged sword. Negatively, it causes anxiety among students if they know that their work will be available online. This anxiety is rooted in the students' sense of privacy (Sánchez et al. 2014), self-idealization (i.e., one's view of himself/herself as having an ideal virtual identity) (Back et al. 2010) and peer exclusivity (i.e., one's willingness and openness to share information only with people whom he/she considers as acquaintances, friends, or relatives) (Shepherd 2015). However, this type of anxiety is of more of an enabling than a debilitating one, as manifested in their writing performance. In fact, some students reported that publishing their work online motivates them to do better and to be more reflective of what they would write.

Another factor that makes a Facebook-based e-portfolio contributory to students' writing performance is its ability to increase their awareness of their

target audience. This effect is reinforced by the preparation stage undertaken by the students during the writing process. This awareness helps students adjust their content and language to their target audience.

6 Conclusion

I have provided an overview of portfolio assessment and how the influence of Facebook permeates the field of education. Based on a number of studies, it can be surmised that Facebook is and will be a viable tool for teaching and learning language skills. More particularly, I have synthesized the advantages and reasons for the positive influence of Facebook on developing students' writing performance. Finally, I have proposed means of implementing a Facebook-based e-portfolio in EFL/ESL writing classrooms.

Despite the benefits of using a Facebook-based e-portfolio, some challenges may be experienced by the students, teachers and institutions. First and foremost is the privacy issue. Although their output is limited to the reading of selected friends and classmates, some student writers may still feel that Facebook is an inappropriate venue for their academic work. This is because Facebook is essentially intended for personal and not for educational use. Second, there is also no assurance that the target readers will read the posted output, so there is no guarantee of having a wider readership for their work. Third, since this e-portfolio is web-based, the Internet connection may be a challenge in some educational contexts, more particularly in developing countries. These countries may have a very limited Internet connection, which makes it difficult or impossible to realize this type of portfolio. Others, although they have adequate Internet provision, may have very weak signals, which makes the posting problematic. Lastly, Facebook's terms and conditions may limit students' posting of texts, pictures and videos.

With advances in technology, the PPT format may not be that engaging anymore. Many students reported that they had difficulties in reading the e-portfolio via PPT. Hence, other options need to be explored to make the e-portfolio more engaging and interactive. One way is to use Microsoft *Sway*, which is a tool that allows users to create and share interactive reports and presentations via a web page. It suggests searches to find relevant images, videos and texts and instantly transforms content into an appealing design. The output in *Sway* can be easily shared via links, but a web page created via Microsoft *Sway* may still need to be posted or linked to students' and the class's Facebook account.

Given the exponential growth of technology in education, there is no other way but to move forward. We should be well-informed about all the apps we could use. And we should know what we want to do with them and how we can do it. Either we adapt or become obsolete. The choice is ours.

References

- Ajjan, Haya; Hartshorne, Richard (2008): Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. In: *The Internet and Higher Education* 11/2, 71–80.
- Akbari, Elham; Pilot, Albert; Simons, P. Robert-Jan (2015): Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. In: *Computers in Human Behavior* 48, 126–134.
- Apperson, Jennifer; Laws, Eric; Scepansky, James (2006): The impact of presentation graphics on students' experience in the classroom. In: *Computers & Education* 47/1, 116–126.
- Aydin, Selami (2012): A review of research on Facebook as an educational environment. In: *Educational Technology Research and Development* 60/6, 1093–1106.
- Aydin, Selami (2014): FL writers' attitudes and perceptions toward F-Portfolio use. In: *TechTrends* 8/2, 59–77.
- Back, Mitja; Stopfer, Juliane; Vazire, Simine; Gaddis, Sam; Schmukle, Stefan; Egloff, Boris; Gosling, Samuel (2010): Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. In: *Psychological Science* 21/3, 372–374.
- Barrot, Jessie (2014): A macro perspective on key issues in English as second language (ESL) pedagogy in the postmethod era: Confronting challenges through sociocognitive-transformative approach. In: *The Asia-Pacific Education Researcher* 23/3, 435–449.
- Barrot, Jessie (2015a): A sociocognitive-transformative approach to teaching writing: Theory and praxis. In: *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 4/2, 111–120.
- Barrot, Jessie (2015b): A sociocognitive-transformative instructional materials design model for second language (L2) pedagogy in the Asia Pacific: Development and validation. In: *The Asia-Pacific Education Researcher* 24/2, 283–297.
- Barrot, Jessie (2016): Using Facebook-based e-portfolio in ESL writing classrooms: impact and challenges. In: *Language, Culture and Curriculum* 29/3, 286–301.
- Barrot, Jessie (2018): Using the sociocognitive-transformative approach in writing classrooms: Effects on L2 learners' writing performance. In: *Reading & Writing Quarterly* 34/2, 187–201.
- Baturay, Meltem Huri; Daloğlu, Aysegül (2010): E-portfolio assessment in an online English language course. In: *Computer Assisted Language Learning* 23/5, 413–428.
- Blankenship, Mark (2011): How social media can and should impact higher education. In: *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review* 76/7, 39–42.

- Bowers-Campbell, Joy (2008): Cyber “pokes”: Motivational antidote for developmental college readers. In: *Journal of College Reading and Learning* 39/1, 74–87.
- Brown, James; Hudson, Thom (1998): The alternatives in language assessment. In: *TESOL Quarterly* 32/4, 653–675.
- Byon, Andrew (2007): The use of culture portfolio project in a Korean culture classroom: Evaluating stereotypes and enhancing cross-cultural awareness. In: *Language, Culture and Curriculum* 20/1, 1–19.
- Camus, Miguel (2018): PH is world leader in social media usage. In: *Philippine Daily Inquirer*. <http://business.inquirer.net/246015/ph-world-leader-social-media-usage> [26.06.2019].
- Challis, Diana (2005): Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. In: *Canadian Journal of Learning and Technology* 31/3, 1–13.
- Cheng, Gary (2009): Implementation challenges of the English language e-portfolio system from various stakeholder perspective. In: *Journal of Educational Technology Systems* 37/1, 97–118.
- Chun, Dorothy; Plass, Jan (1997): Research on text comprehension in multimedia environments. In: *Language Learning & Technology* 1/1, 60–81.
- Chye, Stefanie; Liao, Albert; Liu, Woon Chia (2013): Student teachers’ motivation and perceptions of e-portfolio in the context of problem-based learning. In: *The Asia-Pacific Education Researcher* 22/4, 367–375.
- Dizon, Gilbert (2016): A comparative study of Facebook vs. paper-and-pencil writing to improve L2 writing skills. In: *Computer Assisted Language Learning* 29/8, 1249–1258.
- Ellison, Nicole; Steinfield, Charles; Lampe, Cliff (2007): The benefits of Facebook “friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. In: *Journal of Computer-Mediated Communication* 12/4, 1143–1168.
- Facebook (2018): *Stats*. <http://newsroom.fb.com/company-info/> [26.06.2019].
- Greenhow, Christine (2009): Tapping the wealth of social networks for professional development. In: *Learning and Leading with Technology* 36/8, 10–11.
- Greenhow, Christine; Lewin, Cathy (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. In: *Learning, Media and Technology* 41/1, 6–30.
- Hamp-Lyons, Liz; Condon, William (2000). *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Hew, Khe Foon (2011): Students’ and teachers’ use of Facebook. In: *Computers in Human Behavior* 27/2, 662–676.
- Hsu, Shihkuan (2011): Who assigns the most ICT activities? Examining the relationship between teacher and student usage. In: *Computers & Education* 56/3, 847–855.

- Jong, Bin-Shyan; Lai, Chien-Hung; Hsia, Yeh-I; Lin, Tsong-Wuu; Liao, Yu-Syuan (2014): An exploration of the potential educational value of Facebook. In: *Computers in Human Behavior* 32, 201–211.
- Kabilan, Muhammad Kamarul; Ahmad, Norlida; Abidin, Mohamad (2010): Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? In: *The Internet and Higher Education* 13/4, 179–187.
- Kabilan, Muhammad Kamarul; Khan, Mahbub Ahsan (2012): Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained. In: *Computers & Education* 58/4, 1007–1020.
- Kern, Richard; Warschauer, Mark (2000): Theory and practice of network-based language teaching. In: Warschauer, Mark; Kern, Richard (eds.): *Network-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–19.
- Kessler, Greg; Hubbard, Philip (2017): Language teacher education and technology. In: Chapelle, Carol; Sauro, Shannon (eds.): *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Wiley & Sons, 278–292.
- Khan, Mohamad; Hasan, Mahbub; Clement, Che Kum (2012): Barriers to the introduction of ICT into education in developing countries: The example of Bangladesh. In: *International Journal of Instruction* 5/2, 61–80.
- Lam, Ricky (2014): Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39/6, 699–714.
- Lam, Ricky (2017): Taking stock of portfolio assessment scholarship: From research to practice. In: *Assessing Writing* 31, 84–97.
- Lampe, Cliff; Ellison, Nicole; Steinfield, Charles (2008): Changes in use and perception of Facebook. In: *Proceedings of the 2008 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. New York: ACM, 721–730. <http://www.personal.umich.edu/~enicole/LampeEllisonSteinfield2008.pdf> [05.04.2019].
- Lee, Icy (2017): Portfolios in classroom L2 writing assessment. In: Lee, Icy (ed.): *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Singapore: Springer, 105–122.
- Lomicka, Lara; Lord, Gillian (2016): Social networking and language learning. In: Farr, Fiona; Murray, Liam (eds.): *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Basingstoke: Taylor & Francis, 255–268.
- Lorenzo, George; Ittelson, John (2005): An overview of e-portfolios. In: *Educause Learning Initiative* 1, 1–27.
- Madge, Clare; Meek, Julia; Wellens, Jane; Hooley, Tristram (2009): Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for 127auges127ze127g and talking to friends about work than for actually doing work'. In: *Learning, Media and Technology* 34/2, 141–155.

- Makri, Katerina; Schlegelmilch, Bodo (2017): Time orientation and engagement with social networking sites: A cross-cultural study in Austria, China and Uruguay. In: *Journal of Business Research* 80, 155–163.
- Malcolm, Janice; Hodkinson, Phil; Colley, Helen (2003): The interrelationships between informal and formal learning. In: *Journal of Workplace Learning* 15/(7/8), 313–318.
- Manca, Stefania; Ranieri, Maria (2013): Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 29/6, 487–504.
- Manca, Stefania; Ranieri, Maria (2016): Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. In: *Computers & Education* 95, 216–230.
- Mazman, Sacide; Usuel, Yasemin (2010): Modeling educational usage of Facebook. In: *Computers & Education* 55/2, 444–453.
- Meyer, Elizabeth; Abrami, Philip; Wade, Anne; Aslan, Ofra; Deault, Louise (2010): Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. In: *Computers & Education* 55/1, 84–91.
- Mills, Nicole (2011): Situated learning through social networking communities: The development of joint enterprise, mutual engagement, and a shared repertoire. In: *CALICO Journal* 28/2, 345–368.
- Morris, Joyce (2003): Digital portfolios reflect how we learn. In: Crawford, Caroline; Willis, Dee Anna; Carlsen, Roger; Gibson, Ian; McFerrin, Karen; Price, Jerry; Weber, Roberta (eds.): *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2003*. Chesapeake, VA: AACE, 122–127.
- Nadkarni, Ashwini; Hofmann, Stefan (2012): Why do people use Facebook? In: *Personality and Individual Differences* 52/3, 243–249.
- Ndebele, Hloniphani (2017): Social software as a tool of promoting indigenous African languages in Higher Education. In: *International Journal of Multilingualism* 15/1, 92–112.
- O'Bannon, Blanche; Beard, Jeffrey; Britt, Virginia (2013): Using a Facebook group as an educational tool: Effects on student achievement. In: *Computers in the Schools* 30/3, 229–247.
- Özdemir, Emrah (2017): Promoting EFL learners' intercultural communication effectiveness: a focus on Facebook. In: *Computer Assisted Language Learning* 30/6, 510–528.
- Prescott, Julie; Wilson, Sarah; Becket, Gordon (2013): Facebook use in the learning environment: do students want this? In: *Learning, Media and Technology* 38/3, 345–350.

- Prescott, Julie (2014): Teaching style and attitudes towards Facebook as an educational tool. In: *Active Learning in Higher Education* 15/2, 117–128.
- Ramirez, Alex; Hine, Michael; Ji, Shaobo; Ulbrich, Frank; Riordan, Rob (2009): Learning to succeed in a flat world: Information and communication technologies for a new generation of business students. In: *Learning Inquiry* 3/3, 157–175.
- Robelia, Beth; Greenhow, Christine; Burton, Lisa (2011): Environmental learning in online social networks: Adopting environmentally responsible behaviors. In: *Environmental Education Research* 17/4, 553–575.
- Roblyer, Margaret; McDaniel, Michelle; Webb, Marsena; Herman, James; Witty, James (2010): Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. In: *The Internet and Higher Education* 13/3, 134–140.
- Russell, James; Butcher, Cheryl (1999): Using portfolios in educational technology courses. In: *Journal of Technology and Teacher Education* 7/4, 279–289.
- Sánchez, Rocio; Cortijo, Virginia; Javed, Uzma (2014): Students' perceptions of Facebook for academic purposes. In: *Computers & Education* 70, 138–149.
- Sarapin, Susan; Morris, Pamela (2015): Faculty and Facebook friending: Instructor-student online social communication from the professor's perspective. In: *The Internet and Higher Education* 27, 14–23.
- Schroeder, Jacob; Greenbowe, Thomas (2009): The chemistry of Facebook: Using social networking to create an online community for the organic chemistry laboratory. In: *Innovate: Journal of Online Education* 5/4, 1–11.
- Schwartz, Harriet (2009): Facebook: The new classroom commons? In: *Chronicle of Higher Education* 56/6, B12–B13.
- Selwyn, Neil (2009): Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. In: *Learning, Media and Technology* 34/2, 157–174.
- Shepherd, Ryan (2015): FB in FYC: Facebook use among first-year composition students. In: *Computers and Composition* 35, 86–107.
- Shih, Ru-Chu (2011): Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. In: *Australasian Journal of Educational Technology* 27/5, 829–845.
- Shih, Ru-Chu (2013): Effect of using Facebook to assist English for Business Communication course instruction. In: *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET* 12/1, 52–59.
- Shin, Ryan (2010): Taking digital creativity to the art classroom: Mystery box swap. In: *Art Education* 63/2, 38–42.
- Siegle, Del (2011): Cyberbullying and sexting: Technology abuses of 21st century. In: *Gifted Child Today* 34/2, 14–16.

- Tapscott, Don; Williams, Anthony (2010): Innovating the 21st-century university: It's time! In: *Educause Review* 45/1, 16–29.
- Traore, Moussa; Kyei-Blankson, Lydia (2011): Using literature and multiple technologies in ESL instruction. In: *Journal of Language Teaching and Research* 2/3, 561–568.
- Tsai, Roland; Jenks, Michael (2009): Teacher-guided interactive multimedia for teaching English in an EFL context. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 18/1, 91–111.
- Voogt, Joke; Knezek, Gerald; Cox, Margaret; Knezek, Don; ten Brummelhuis, Alfons (2013): Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action. In: *Journal of computer assisted learning* 29/1, 4–14.
- Wang, Yuewu (2004): English magazines, motivation, and improved EFL writing skill. In: *English Teaching Forum* 42/1, 24–29.
- Waters, John (2009): E-portfolios come of age. In: *T.H.E. Journal* 36/10, 23–29.
- Weigle, Sara (2007): Teaching writing teachers about assessment. In: *Journal of Second Language Writing* 16/3, 194–209.
- Werquin, Patrick (2010): *Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD Publishing.
- West, Anne; Lewis, Jane; Currie, Peter (2009): Students' Facebook "friends": Public and private spheres. In: *Journal of Youth Studies* 12/6, 615–627.
- Wichadee, Saovapa (2013): Peer feedback on Facebook: The use of social networking websites to develop writing ability of undergraduate students. In: *Turkish Online Journal of Distance Education* 14/4, 260–270.
- Yang, Yuqin; Wang, Qiyun; Woo, Huay Lit; Quek, Choon Lang (2011): Using Facebook for teaching and learning: A review of the literature. In: *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning* 21/1, 72–86.
- Yen, Yen-Chen; Hou, Huei-Tse; Chang, Kuo-En (2015): Applying role-playing strategy to enhance learners' writing and speaking skills in EFL courses using Facebook and Skype as learning tools: A case study in Taiwan. In: *Computer Assisted Language Learning* 28/5, 383–406.
- Zusho, Akane; Edwards, Kelcey (2011): Self-regulation of achievement goals in the college classroom. In: Bembenuddy, Hefer (ed.): *Self-regulated Learning: New Directions for Teaching and Learning*, no. 126. San Francisco: Jossey-Bass, 21–31.

ePortfolios for Assessment Purposes in the Foreign Language Classroom: A Project Outline

Shelley Hay & Hongying Xu (La Crosse, Wisconsin/USA)

1 Introduction

According to a 2013 survey conducted by the EDUCAUSE Center for Analysis and Research, 54% of students enrolled in United States higher education institutions reported working with ePortfolios in 2012 (Dahlstrom et al. 2013: 15). In academic settings, ePortfolios have not only continued to increase in popularity, but have shifted from primarily course-level to more frequent program-level adoption (Brown et al. 2012: 132). The “multifaceted nature” of ePortfolios allows them to simultaneously fulfill a variety of goals, and most institutions use them for multiple purposes, for example, showcasing student work, assessment, learning, or advising (Catalyst for Learning website).

Similar spheres of use are noted in the blog *Defining “ePortfolio”: Four Ways of Seeing an ePortfolio* (Batson 2015). According to the author, ePortfolios support student learning, institutional assessment, technology in education and current cultural and economic trends in society. In the context of learning, ePortfolios are used to engage students in inquiry and reflection of their own learning, as well as in the integration of their learning across different courses throughout their college career and their personal experiences outside the classroom. With regard to institutional assessment, ePortfolios are used to collect data of student learning so that institutions can track how well learning objectives are being met. Compared with other applications and technology often used on campuses, such as course management systems, ePortfolios give students more ownership of their work

because they can, in some instances, grant selective access to their ePortfolios, as well as retain materials after graduation. And finally, within the sphere of culture and economy, ePortfolios support shifts toward a more personalized learning experience as well as one that prepares students for a rapidly and continuously changing workforce, specifically by collecting and certifying evidence from more active and problem-based learning experiences.

These benefits, especially the advantages associated with ePortfolio use for assessment purposes, have inspired this chapter. The first part provides an overview of ePortfolio scholarship in the United States, focusing on the general development in recent years, evidence-based research of ePortfolio effectiveness, and the study of ePortfolio use in the foreign language classroom. It is by no means an exhaustive literature review, but rather a summary of potential sources one may want to consult when implementing ePortfolios in a course or program. The second part of the chapter describes the ongoing plans to implement an ePortfolio requirement in two foreign language programs at the University of Wisconsin–La Crosse. It describes current assessment challenges, general implementation steps, and thoughts on how ePortfolios will be used to collect data and strengthen student learning in these programs.

2 Literature review

2.1 General ePortfolio developments in U.S. higher education

While ePortfolios are clearly “direct descendants of reflective print portfolios” occasionally used in writing and teacher education programs in the 1980s, there are a number of factors beyond the growth of the internet that supported the transition to electronic portfolios in the 1990s (Kahn 2014). For instance, there has been increased demand for direct evidence of student learning at the college, university, state and federal levels, as well as from accrediting associations. ePortfolios provide a venue for digital storage and organization of student work. Moreover, ePortfolios have the power to show authentic performances and competencies of student work through a variety of media: presentation slides, video clips, podcasts or other audio files, pictures, diagrams, etc. This gives ePortfolios a clear advantage over more traditional paper-based assessments. Naturally, electronic portfolios come with new challenges as well, such as the cost of purchasing and maintaining hardware and software, or the time it takes for instructors and students to become familiar with different platforms. Nevertheless, the continual shift toward adoption implies that many stakeholders believe the benefits of using ePortfolios outweigh the disadvantages.

Several projects in the 2000s paved the road for more widespread adoption of ePortfolios. In 2006, Jafari and Kaufman published the *Handbook of Research on ePortfolios*, a comprehensive reference and resource book devoted exclusively to the

topic. It focuses on both theoretical aspects as well as the practical implementation of ePortfolios with supporting evidence from several case studies. The handbook covers the design, implementation, benefits, challenges and potential future uses of ePortfolios.

Relevant within the context of assessment, the Association of American Colleges & Universities (AAC&U) completed the VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) Rubric Development Project in 2009.¹ As part of the AAC&U's LEAP (Liberal Education and America's Promise) Initiative, sixteen rubrics were created to measure Essential Student Learning Outcomes, such as Critical Thinking or Intercultural Knowledge and Competence. These rubrics have been widely adopted to assess student artifacts uploaded to ePortfolios.

The Association of Authentic, Experiential, and Evidence-Based Learning (AAEEBL) was established in 2009. It is a professional organization dedicated to promoting and supporting ePortfolio learning in higher education. Comprised of 125 member institutions and fifteen corporate partners, AAEEBL hosts an annual national conference, as well as various regional conferences, webinars, and publications.

Originally launched in 2011 and becoming an official publication of the AAC&U in 2017, the *International Journal of ePortfolio (IJeP)* is a peer-reviewed, open access journal, which seeks “to encourage the study of practices and pedagogies associated with ePortfolio in educational settings” (IJeP website). Appearing twice a year, it publishes research into the benefits and effectiveness of ePortfolios in these educational settings, as well as specific case studies focused on student learning and assessment. It has become one of the most important databases for ePortfolio practitioners.

The Connect to Learning (C2L) project, a collaboration that began with 24 participating institutions in 2011, provides a venue for higher education institutions in the U.S. to share their experiences with ePortfolio initiatives. They have created the Catalyst for Learning Framework to support institutions interested in ePortfolio implementation, and generated a 2014 evidence-based report on ePortfolios titled “What Differences Can ePortfolio Make? A Field Report from the Connect to Learning Project” (Eynon et al. 2014). For strategies on the how to implement an ePortfolio initiative, *High Impact ePortfolio Practice: A Catalyst for Student, Faculty, and Institutional Learning* (Eynon & Gambino 2017) draws on the C2L project as well.

In 2016, the AAC&U added ePortfolios as the eleventh High-Impact Practice (HIP) to its original list of ten. As part of the aforementioned LEAP initiative, HIPs are often associated with improved student learning, retention rates, and graduation rates. Unique to the ePortfolio HIP, however, is its ability to potentially function as a kind of meta-HIP, one around which all other HIPs can be orga-

¹ A list of relevant abbreviation and acronym meanings is provided at the end of this chapter.

nized. This idea is explored in the article “Reflective E-portfolios: One HIP to Rule Them All” (Hubert et al. 2015).

Yet more recently, the *Field Guide to Eportfolio* (Batson et al. 2017) was released, a publishing project which was produced as a collaboration between the organizations and practitioners most active in the ePortfolio field, including the AAC&U, AAEEBL, IjeP, and the Electronic Portfolio Action and Communication (EPAC) Community of Practice. It highlights the concept of ePortfolio as an idea rather than mere product by exploring how the fields of situated cognition, high-impact practices and ePortfolio can be integrated instead of developing on their own in parallel.

2.2 Evidence-based effectiveness of ePortfolios

In the early stages of ePortfolio practice and research, little evidence was provided on the actual effectiveness of ePortfolios. Bryant and Chittum (2013) conducted a literature review based on 118 peer-reviewed journal articles on the research on ePortfolios from 1996 to 2012, the majority of which were published from 2008 to 2012. They found that 50 (42%) of the articles were descriptive in nature, citing learning theories and data from other studies or describing individual experiences with ePortfolios as a program or institution. Fifty-eight studies (49% out of the total sample) presented original data on the effectiveness of ePortfolios, however, the majority of these studies (69% of those presenting original data) focused on students’ feelings and opinions regarding ePortfolios. Only 18 studies (15% out of total sample) presented data on student outcomes by using more valid and reliable measurements, including academic achievements and non-academic achievements such as motivation, reflective learning, critical thinking, integrative learning, and self-regulatory learning. That is to say, many studies relied heavily on indirect measures of assessment and student perception alone, while failing to incorporate direct measures of assessment into the research as well. Both are needed to provide a balanced and complete picture of ePortfolio effectiveness.

The previously mentioned 2014 C2L report has filled in some of the gaps identified in Bryan and Chittum’s literature review. Compiling information from public and private institutions of varying sizes and exploring ePortfolio use at the course and program level, the report provides empirical evidence from participating campuses and demonstrates the effectiveness of ePortfolios in various ways: Improved student success as measured by grade point average, course completion rate, retention rate, and graduation rate; increased reflection, integration, and deep learning among students; and institutional changes towards a more learning-centered culture. Additional benefits of ePortfolio use have been found in more recent studies as well, for example, *Using Eportfolios to Deepen Civic Engagement* (O’Laughlin & Serra 2016). As more institutions implement ePortfolios, we can expect an increase in evidence-based scholarship on the topic.

2.3 Use of ePortfolios in U.S. foreign language education

As detailed in the previous section, a review of general ePortfolio literature indicates that ePortfolios can improve students' reflective (Morreale et al. 2017) and integrative learning (Reynolds & Patton 2014), provide a means to showcase authentic student work, or function as a useful assessment tool (Catalyst for Learning website). It is not difficult to see how ePortfolios could be adopted to reinforce the five Cs of the World-Readiness Standards for Learning Languages (American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL] website):

- communication
- cultures
- connections
- comparisons
- communities

Students are supported in the development of communicative competence in the interpersonal, interpretive, and presentation modes; intercultural competence in regard to cultural products, practices and perspectives; making connections between language study and other disciplines; setting goals and reflecting on progress while becoming life-long learners; and interacting with people in various communities. A well-organized ePortfolio seems like an ideal tool to help foreign language learners achieve these learning goals, especially in terms of reflection and proficiency development awareness. Despite this natural fit, there has not been a significant amount of empirical research conducted in this particular area.

While there is a history of using paper portfolios in the field of U.S. teacher education training, it is more difficult to find studies which deal primarily with foreign language education. Combining the two areas, Firdyiwiek and Scida (2014) describe the use of ePortfolios in a graduate-level pedagogy course: Teaching Foreign Languages. Most of the students in this class are teaching assistants (Tas) in foreign language classes with no previous classroom experience. The goal of the course is to familiarize these graduate students with pedagogical theories and principles, and more importantly, to give them opportunities to apply these principles in their daily teaching activities while encouraging self-reflection and critical thinking. The Tas engage in these reflective processes with the aid of an ePortfolio, for example, by sharing and commenting on teaching videos, organizing the information in the ePortfolio for review by the instructor, posting discussion questions for other students, completing an action research project, and adding reflective essays. Firdyiwiek and Scida point out that the ePortfolio experiences of graduate student teaching assistants enrolled in the pedagogy course can be transferred to their own teaching in language courses. The Tas can encourage undergraduate language students to reflect on their learning and progress, to collaborate with their peers, and to create a learning community.

Karsenti and Collin argue that use of ePortfolios in foreign language education is “generally associated with the notions of plurilingualism and self-regulated learning” (2010: 69). They propose that under an instructor’s guidance, ePortfolios can be used for language learners to set goals for specific aspects of their language competency and to monitor how well they are achieving their goals. They suggest that students’ ePortfolios can be organized around different competencies.

Young and Pettigrew (2012) report a redesign of their first- and second-year Spanish Program by changing formerly face-to-face courses into blended-learning experiences. Accordingly, they use ePortfolios as a platform for students to document their work and demonstrate their development of communicative and intercultural competence. Students are required to post samples of their online assignments in their ePortfolios, including podcasts, blogs, presentations, and self-assessment checklists. In this curricular redesign, ePortfolios are mainly used to showcase student work. Other ePortfolio functions such as peer review or integrative reflection of the learning process have not yet been used.

The platform that Young and Pettigrew used is *LinguaFolio*, an ePortfolio tool which allows students to collect evidence and demonstrate their competencies in a foreign language. This platform, the American equivalent to the European Language Portfolio (ELP), is maintained by the Center for Applied Second Language Studies at University of Oregon. It is structured within the framework of five competencies. Students can self-assess and submit evidence of their proficiency based on the NCSSFL (National Council for State Supervisors for Languages)-ACTFL Can-Do Statements, as well as their intercultural experiences and reflections on their learning. The platform enables students and teachers to set goals and monitor their progress towards these goals. It also gives students opportunities to reflect on as well as gain more ownership of their learning. Student work submitted to *LinguaFolio* can be reviewed by instructors as well as peers.

2.4 The literature in summary

A review of the literature reveals an increase in the use of ePortfolios in different types of U.S. higher education institutions: from large research universities to small liberal arts colleges, from four-year universities to two-year community colleges. These ePortfolio initiatives often started at the course-level, but many of them have scaled up to become program- or even campus-wide requirements. Some institutions use ePortfolios primarily as an assessment tool, others use them as an add-on to facilitate integrative reflection and collaboration. Evidence from the campuses participating in the C2L project and other initiatives has contributed to the decision to list ePortfolios as an AAC&U High-Impact Practice (Watson et al. 2016). HIPs, i.e., educational practices such as first-year seminars, learning communities, writing-intensive courses, or undergraduate research, have been repeatedly shown to improve overall student success. Being recognized as an official HIP may promote the adoption of ePortfolios in even more institutions.

There is not a vast amount of literature on the use or effectiveness of ePortfolios in U.S. foreign language education, but the authors of this book chapter hope to contribute to the discussion, particularly in the realm of assessment, with their upcoming ePortfolio project.

3 Future ePortfolio plans in Chinese Studies and German Studies at the University of Wisconsin – La Crosse

The Department of Global Cultures and Languages at the University of Wisconsin–La Crosse is comprised of five distinct language programs which offer a variety of major, minor, and certificate options to the university’s largely undergraduate student population. In addition to general majors, teacher education majors, and business concentration majors in French, German Studies, and Spanish, the department also offers a minor in Chinese Studies, a certificate in Russian Studies, and Hmong courses for heritage speakers.² While individual programs largely determine their own course offerings, the department functions as a unified whole to maintain a certain degree of consistency across programs. One way in which GCL strives to work as a coherent unit is in the area of assessment.

3.1 Overview of current GCL assessment

Before the Fall 2012 semester, individual programs in the department assessed student learning outcomes at the course, program, and General Education levels independently. In the last five years, the department has made significant changes to our assessment process that have allowed us to determine common goals across language programs; become more efficient by sharing resources, results, and assessment strategies; and strengthened our identity as a single departmental unit. The most relevant changes have included:

1. The 2013 formation of a departmental Assessment Committee, comprised of at least one member of each language program. The committee proposes each academic year’s assessment objectives, drafts assessment protocols and rubrics, and reviews collected data at the end of each assessment cycle.
2. A regular focus on assessment at faculty meetings and retreats.

² Hmong Americans are an Asian ethnic group which began migrating to the US from countries such as Laos and Vietnam in the 1970s. The largest Hmong American populations in the US are in California, Minnesota, and Wisconsin.

3. The 2015 revision and adoption of a single set of student learning outcomes for all programs in GCL. By agreeing on shared SLOs, faculty can more easily identify common strengths and weaknesses, as well as compare data and adopt successful pedagogical practices that colleagues in other programs use to achieve particular outcomes. This kind of team work and cross-program engagement is especially useful for our smaller language programs.
4. Funded opportunities for assessment-related training, e.g., attendance at conferences and workshops related to various aspects of assessment.

By coordinating our assessment efforts in these ways, faculty are given opportunities to collaborate with one another while still maintaining the autonomy individual programs require to meet the varying needs of students.

The departmental student learning outcomes focus on oral and written proficiency in the target language, the development of cultural knowledge and skills, and critical thinking. They parallel certain university General Education outcomes, as well as what many instructors have listed as specific course learning outcomes. This coordination of outcomes on various levels is crucial to the success of the department's assessment plan. The overarching philosophy of the GCL Assessment Committee is that we should use existing course-embedded assignments whenever possible to guide the development of program and General Education assessment. In other words, the same assessment measure may provide course-level, program-level, and General Education-level data. This increases faculty participation by minimizing the amount additional work required of busy colleagues. Moreover, assessment protocols and measures are coordinated loosely enough – more in structure and procedure than content – to allow individual programs to retain a large degree of freedom. Each instructor determines the exact subject-matter of an assessment measure, and programs set independent benchmarks.

Many course- and program-level benchmarks are determined using the ACTFL proficiency guidelines. For interested instructors and students, these can be assigned CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) ratings using an online conversion chart accessible through the ACTFL website. Each program determines the oral and proficiency level they would like their majors and minors to attain by the end of the program.

Despite the recent improvements to the department's assessment process, programs still face certain assessment challenges. First and foremost, collecting data on each student learning outcome at the end of a student's progress through some GCL language programs can be difficult because many programs are unable to sequence courses in the curricula. After the beginning and intermediate levels (100- and 200-level courses), advanced language learners often take whatever upper-level course is offered in a given semester. In particular, small language programs that only employ one or two instructors cannot offer more than one or

two 300- or 400-level courses a semester. This means that all majors and minors, regardless of proficiency level, receive instruction together. Furthermore, the last course students take in the program – the ideal moment in a student’s academic career to assess outcomes – essentially depends on which course happens to be offered the semester before they graduate. These unavoidable curriculum circumstances clearly complicate our data collection progress.

Currently, the Assessment Committee attempts to address this issue by asking each student enrolled in an upper-level course to complete a background questionnaire before conducting the semester’s assessment. The questionnaire gathers information on the courses students have taken within the program, the order in which they completed their courses, whether the student has studied abroad yet, how many study abroad credits a student has transferred back, etc. Students are then put into categories based on the number of credits completed (0-10 credits, 11-20 credits, and 21-33 credits).³ Each category has a distinct linguistic proficiency benchmark. For example, a German Studies student with 9 credits of upper-level coursework completed is expected to perform at a minimum at an Intermediate-Low oral and written proficiency level on the ACTFL scale, while a German Studies student with 30 credits should score at least at an Intermediate-High level. If some students do not achieve the benchmark, the collected questionnaire data can be analyzed and may help instructors determine gaps in the curriculum. Nevertheless, this practice only leads to assessment data “snapshots”. We do not assess all majors and minors at the end of the program, but rather an uncontrolled sample. We would naturally like to improve this process.

3.2 ePortfolios UWL’s Language Programs

The GCL Assessment Committee has concluded that implementing an electronic portfolio requirement for language majors, minors, and certificate seekers could help us address this assessment data collection issue. If students in language programs are encouraged to upload a variety of assignments to an ePortfolio each semester in order to graduate, faculty would have the ability to better target assessment of student learning outcomes. Instructors could easily determine the last course a student takes in the program before graduating, regardless of whether the student is a major or minor, and use the uploaded assignments from the course as the material for the assessment being conducted at that moment. Similarly, instructors could select assignments from earlier semesters to measure proficiency gains over time. As previously mentioned, many current ePortfolios allow users to not only add writing samples, but also audio and visual files, so regardless of the kinds of activities assigned in class or the outcome being assessed, ePortfolios could help language learners keep an ongoing record of coursework.

³ Generally, one credit at a US institution is comprised of one contact hour in class and two additional preparation hours outside of class. This comes to roughly 45 hours of work per credit a semester.

Maintaining a record of coursework and tracking student progress through the program could have benefits beyond the collection of direct assessment measure data. For example, it would provide a venue for GCL faculty to create and implement more indirect measures of assessment, such as exit surveys, evaluations of instruction, student self-evaluation of progress, etc. The department's current vision of the ePortfolio structure would also provide a platform to help increase student reflection on, engagement with, and motivation for the language learning process. There may be additional benefits that only come to light once we begin designing and implementing the use of ePortfolios in our individual language programs.

The current stage of ePortfolio design was preceded by various research steps to determine what kind of ePortfolio platform would best serve our needs, as well as to create a realistic implementation plan and timeline. The current project began during the Spring 2016 semester when two members of the GCL Assessment Committee at that time, Shelley Hay (German Studies) and Heather Linville (TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages) received a UWL Program Assessment Initiative Grant. The grant recipients consulted with other UWL departments and colleges using ePortfolios and explored various platform options. In the end, it was decided that Taskstream by Watermark would best fulfill the department's needs: Taskstream's AMS (Accountability Management Software) was already being used at UWL for General Education assessment; it was in the process of being adapted for program assessment as well; it has a LAT (Learning Achievement Tools) ePortfolio section that directly connects to the AMS already being used; all students enrolled in the university currently have access to the software; and Taskstream representatives were easy to contact and willing to work with the department to achieve our ePortfolio and assessment goals.⁴

The following academic semesters were spent brainstorming, becoming more familiar with published research on the subject, and attending ePortfolio panels at various conferences to learn more about the successes and challenges associated with ePortfolio use in the foreign language classroom. After deciding that German Studies and Chinese Studies would be the programs best suited to pilot ePortfolios for assessment purposes, the authors of this chapter began collaborating on the actual design and implementation of the project.⁵ A two-year plan which maps out individual stages of design and implementation was created in August 2017.

⁴ These are a few of the reasons that the authors opted to use Taskstream by Watermark rather than a platform such as Linguafolio.

⁵ German Studies and Chinese Studies were chosen for a variety of reasons: The section heads (Xu and Hay) for both programs have been involved in GCL assessment for the past five years and are highly invested in the process; the programs are relatively small and manageable; both programs offer a variety of courses at every level of instruction; German Studies offers three majors (including teacher education training) and a minor. In other words, the programs are structured, small, and flexible. It will be possible to implement an ePortfolio and quickly make changes where necessary.

Timeline for implementation of ePortfolios in German Studies and Chinese Studies:

- Fall 2017: Brainstorming and more research; outline of project submitted for publication to “Edited Volume on Portfolios in the Foreign Language Classroom.”
- Winter break 2018: Begin creating ePortfolio template in Taskstream.
- Spring 2018: Present at UWL Assessment Commons (January) and Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (March) in order to share progress of ePortfolio project, attend ePortfolio panels to learn more, and receive feedback; finish ePortfolio template design with feedback from colleagues and students.
- Fall 2018: Pilot ePortfolio in one course in German Studies and one course in Chinese Studies; collect data; make modifications.
- Spring 2019: Pilot in all courses in German Studies and Chinese Studies; present to colleagues in GCL at the end of the semester; implement assessment plan.
- Summer 2019: Make changes based on preliminary assessment of ePortfolio; mentor other language programs who may want to implement ePortfolios; compile results for publication.

As one can see, at the time this chapter was written, the authors were beginning to create an ePortfolio template for German Studies and Chinese Studies courses.

3.3 ePortfolio structure

Our current vision of the German Studies and Chinese Studies ePortfolios would require students to upload assignments in every course, before they have possibly declared a major or minor. In other words, even first- and second-semester students would store, reflect on, and revisit at various times course material in Taskstream. These assignments and reflective essays could be used for program review and General Education assessment, as well as provide a digital space for students to experiment creatively and take ownership of their academic development. We are creating program templates that will guide students in the creation of their individual ePortfolios. Each program would have certain elements in common.

1. Every course would clearly indicate which student learning outcomes are targeted at that level. It would also indicate specific course assignments that should be uploaded in connection with each SLO. For example, GER 201 and CHI 201 courses focus on the first three departmental student learning outcomes: oral proficiency, written proficiency, and cultural competency. Each student would be instructed to upload an audio recording of his or her oral exam, a copy of an

in-class writing assignment, and a cultural artifact such as a picture board depicting, comparing, and analyzing German and American customs in different venues. These are course-embedded assignments that are conducted each time the course is taught. Students frequently work with course management systems, so submitting the assignments and reflections through their ePortfolios should not increase student or faculty workloads.

2. Every course would also provide the assessment protocols, rubrics, and individual results to students. Providing language learners with this information not only helps ease anxiety associated with summative assessments, but it also makes the course goals more transparent and allows students to track their own progress over time.
3. As previously mentioned, best ePortfolio practices indicate that students benefit when there are opportunities to reflect on their assignments and learning. These will be provided through the ePortfolio in various ways.

First, upper-level students will be encouraged to ruminate on what they have learned each semester by commenting on how they believe designated course assignments helped them achieve specific student learning outcomes. For example, GER 321 students (German Civilization from 1989-today) work together over the course of the semester to create poster presentations on topics relevant to contemporary German society, which they present to their peers at the end of the semester. If recorded, the presentations as well as photos of the posters can be uploaded to the ePortfolio for assessment. The reflection assignment – in English in lower-level courses, in the target language in upper-level courses – would ask students to think about how the poster presentation projects helped them deepen their knowledge and understanding of German society. Second, all courses would include a level-appropriate copy of the NCSSFL-ACTFL Can-Do statement checklists – both the language proficiency as well as the newer intercultural competencies statements. Students would mark the tasks that they are comfortable completing at the beginning of the semester, and then mark tasks they have added to their repertoire by the end of the semester. This self-assessment comparison could help address a motivation issue that frequently occurs with language learners at the Intermediate proficiency levels. Students can spend multiple semesters at the Intermediate-Mid range, and they may at times feel discouraged because they do not believe that they are making enough progress in the language. Marking off new skills through the Can-Do statement checklists, however, will help students track language gains even when they progress more slowly through the official proficiency levels.

4. If possible, we would like to work with Taskstream to allow for some sort of export of ePortfolio materials after students graduate. This could allow them to use certain assignments as evidence of their language abilities when applying for graduate school or employment. We may even be able to add general information to the ePortfolio about various soft skills that are developed when completing one of our language programs, e.g., leadership, problem-solving, or teamwork skills. In other words, we believe that maintaining a record of coursework and reflection throughout the course of a student's progress through our programs can help support them in their academic and career endeavors after leaving UWL.

Naturally, we want to maintain a degree of flexibility and adaptability while designing and implementing our pilot ePortfolio requirement in the Chinese Studies and German Studies programs. Some of the plans may change during the design-stage based on limitations encountered with the software. Some may change after implementation as we conduct direct and indirect assessments of the ePortfolio requirement, e.g., by surveying German Studies and Chinese Studies students before and after implementation, by comparing pre- and post-implementation oral and written proficiency data, and by possibly employing students in other GCL programs as informal control groups during the process. Once complete, we will report back to the rest of the Department of Global Cultures and Languages and consider whether full-scale adoption of ePortfolios in all language programs would be beneficial. We also plan to publish our findings once we have collected and analyzed our data.

Abbreviations and acronyms

AAC&U: Association of American Colleges & Universities
 AAEEBL: Association of Authentic, Experiential and Evidence-Based Learning
 ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages
 AMS: Accountability Management Software
 C2L (project): Connect to Learning
 CEFR: Common European Framework of Reference for Languages
 ELP: European Language Portfolio
 EPAC: Electronic Portfolio Action and Communication
 GCL: Department of Global Cultures and Languages
 HIP: High-Impact Practice
 IjeP: International Journal of ePortfolio
 LAT: Learning Achievement Tools
 LEAP (initiative) Liberal Education and America's Promise
 NCSSFL: National Council for State Supervisors for Languages
 SLO: Student Learning Outcome
 TA: Teaching Assistant
 TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages
 UWL: University of Wisconsin – La Crosse
 VALUE (rubric): Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education

References

- Batson, Tobias (2015): *Defining “ePortfolio”: Four Ways of Seeing an ePortfolio (Blog)*.
<http://aaeebl.site-ym.com/blogpost/1008436/211326/Defining-ePortfolio-Four-Ways-of-Seeing-an-ePortfolio> [04.12.2017].
- Batson, Trent; Coleman, Kathryn S.; Chen, Helen L.; Watson, C. Edward; Rhodes, Terrel L.; Harver, Andrew (eds.) (2017): *Field Guide to Eportfolio*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Brown, Gary; Chen, Helen L.; Gordon, Aifang (2012): The annual AAEEBL survey at two: Looking back and looking ahead. In: *International Journal of ePortfolio* 2/2, 129–138. http://www.theijep.com/past_2_2.cfm [26.06.2019].
- Bryant, Lauren H; Chittum, Jessica R. (2013): ePortfolio effectiveness: A(n ill-fated) search for empirical support. In: *International Journal of ePortfolio* 3/2, 189–198. http://www.theijep.com/past_3_2.cfm [26.06.2019].
- Dahlstrom, Eden; Walker, J.D.; Dziuban, Charles (2013): *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology (Research Report)*. Louisville, CO: EDUCAUSE Center for Analysis and Research. <https://library.educause.edu/~media/files/library/2013/9/ers1302-pdf.pdf?la=en> [26.06.2019].

- Eynon, Bret; Gambino, Lauren M. (2017): *High Impact ePortfolio Practice: A Catalyst for Student, Faculty, and Institutional Learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Eynon, Bret ; Gambino, Lauren M. ; Török, Judit (2014): What difference can ePortfolio make? A field report from the Connect to Learning Project. In: *International Journal of ePortfolio* 4/1, 95–114. http://theijep.com/past_4_1.cfm [26.06.2019].
- Firdyiwiek, Yitna; Scida, Emily E. (2014): Reflective course design: An interplay between pedagogy and technology in a language teacher education course. In: *International Journal of ePortfolio* 4/2, 115–131. http://theijep.com/past_4_2.cfm [26.06.2019].
- Hubert, David; Pickavance, Jason; Hyberger, Amanda (2015): Reflective E-portfolios: One HIP to rule them all? In: *PeerReview* 17/4. <https://www.aacu.org/peerreview/2015/fall/Hubert> [25.05.2019].
- Jafari, Ali; Kaufman, Catherine (eds.) (2006): *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey, PA: Idea Group Reference.
- Kahn, Susan (2014): E-Portfolios: A look at where we've been, where we are now, and where we're (possibly) going. In: *PeerReview* 16/1. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/e-portfolios-look-where-weve-been-where-we-are-now-and-where-were> [26.06.2019].
- Karsenti, Thierry; Collin, Simon (2010): The eportfolio: How can it be used in French as a second language teaching and learning? In: *International Journal of Technologies in Higher Education* 7/1, 67–75.
- Morreale, Cathleen; Van Zile-Tamsen, Carol; Emerson, Cheryl A.; Herzog, Matthew (2017): Thinking skills by design: Using a Capstone ePortfolio to promote reflection, critical thinking, and curriculum integration. In: *International Journal of ePortfolio* 7/1, 13–28.
- O'Laughlin, Nancy; Serra, Susan T. (2016): Using eportfolios to deepen civic engagement. In: *PeerReview* 18/3. <https://www.aacu.org/peerreview/2016/summer/olaughlin> [26.06.2019].
- Reynolds, Candyce; Patton, Judith (2014): *Leveraging the ePortfolio for Integrative Learning: A Faculty Guide to Classroom Practices for Transforming Student Learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Watson, C. Edward; Kuh, George D.; Rhodes, Terrel; Light, Tracy Penny; Chen, Helen L. (2016): ePortfolios: The eleventh high impact practice (Editorial). In: *International Journal of ePortfolio* 6/2, 65–69. http://theijep.com/past_6_2.cfm [26.06.2019].

Young, Dolly Jesusita; Pettigrew, Jason (2012): Blended learning in large multisection foreign language programs: An opportunity for reflecting on course content, pedagogy, learning outcomes, and assessment issues. In: Rubio, Fernando; Thoms, Joshua J.; Bourns, Stacey Katz (eds.): *AAUSC 2012 Volume – Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues*. Boston, MA: Heinle.

Websites referenced

AAEEBL – <https://aaeebl.org/about/> [19.07.2019].

ACTFL Can-Do Statements – <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements> [26.06.2019].

ACTFL-CEFR Conversion – <https://www.actfl.org/publications/additional-resources/assigning-cefr-ratings-actfl-assessments> [26.06.2019].

ACTFL World Readiness Standards for Learning Languages - <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf> [26.06.2019].

Catalyst for Learning: ePortfolio Resources and Research – <http://c2l.mcnrc.org/this-site/#what-is-an-eportfolio> [26.06.2019].

International Journal of ePortfolio – <http://theijep.com/about.html> [26.06.2019].

Linguafolio – <https://casls.uoregon.edu/classroom-resources/linguafolio-online-eportfolio/> [26.06.2019].

Personal Development Planning (PDP) and ePortfolios: Arranged Marriage or True Love?

Maria Luisa Pérez Cavana & Sue Lowe (Milton Keynes/UK)

1 Introduction

As a life-long learning process Personal Development Planning (PDP) has often been associated in recent years with the use of a portfolio, in particular an ePortfolio. In this paper we report on two pilot studies carried out with language students at the Open University (OU) in the UK using PDP and two different types of ePortfolio. We describe the activities used in the pilots and the design of the ePortfolios, and present the experiences of students working with PDP and their perceptions. Drawing from these findings, this study reflects on the nature of both PDP and ePortfolios, and critically discusses their supposedly intrinsic relationship. It finishes with considerations about possible directions and trends for the development of PDP and ePortfolios.

2 Definitions

2.1 Personal Development Planning (PDP)

Context

The origins of Personal Development Planning (PDP) and Progress Files can be traced back in a number of macro-socio-political and pedagogical debates that took place in the UK around 2000–2001 (Clegg 2004). The main aim was to put the autonomous learner at the centre of Higher Education (HE) policy and practice.

The original guidelines developed to support the implementation of the HE Progress File (Quality Assurance Agency [QAA] 2001) do not make it a requirement that PDP is integrated with the curriculum, but only require that students are provided with opportunities for PDP and guidance to support the process. Therefore, every HE institution in the UK is required to provide students with the opportunity to engage with PDP. In addition to the QAA guidance, the Generic Centre of the Learning and Teaching Support Network in the UK has produced some guides. These emphasize the importance of improving students' understanding of how they are learning, of offering students an opportunity to develop a holistic overview of their course, of enabling them to reflect critically and become more independent and encouraging students to consider actively their academic experiences, extracurricular activity and career opportunities (Houghton & Madocks 2005).

Definition and aims

PDP has been defined as a “structured and supported process undertaken by a learner to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development” (QAA 2009: 2).

According to Gough et al. (2003) the primary objective for PDP is to improve the capacity of individuals to understand what and how they are learning, and to review, plan and take responsibility for their own learning. PDP helps students

- to become more effective, independent and confident self-directed learners;
- to understand how they are learning and relate their learning to a wider context;
- to improve their general skills for study and career management;
- to articulate personal goals and evaluate progress towards their achievement;
- to encourage a positive attitude to learning throughout life.

QAA (2009) suggests a cyclical process or learning cycle in relation to PDP, based on Kolb's (1984) experiential learning theory (Figure 1). However, QAA (2009) also places importance on guidance and support for the process.

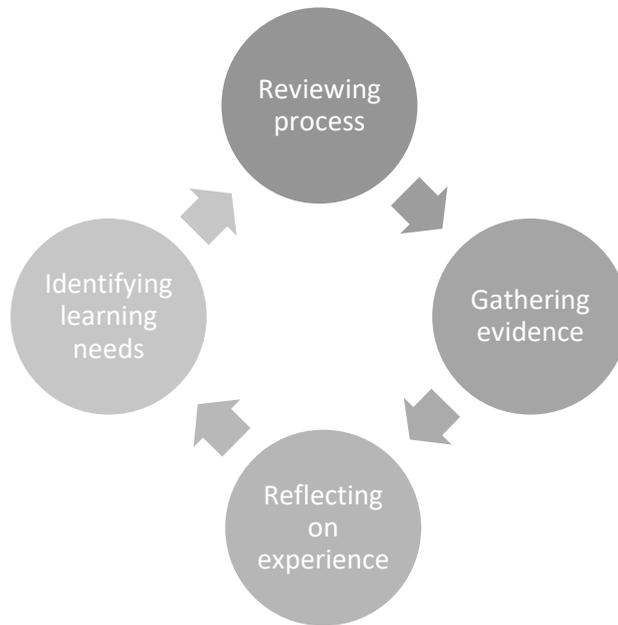


Figure 1: Cyclical Model (based on Kolb 1984, adapted from QAA 2009: 6)

Like McEntee (2013), the OU defines five stages, as seen in Figure 2, provided to students via the OU Help Centre in the section entitled “Develop your career” (Open University 2018).

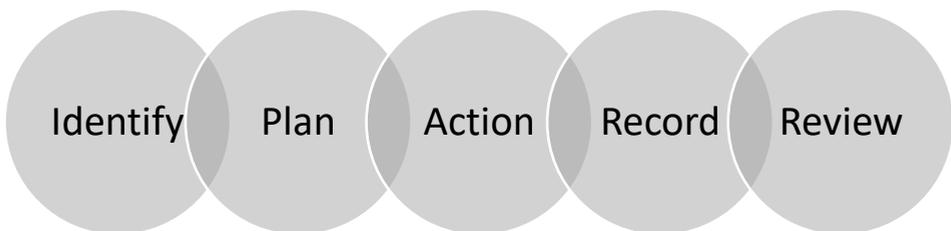


Figure 2: Stages within the OU PDP process

Similarities to the QAA learning cycle can be noted as follows in Table 1:

Table 1: Similarities between the QAA learning cycle and the OU PDP process

QAA learning cycle	OU PDP process
Identifying learning needs	Identify, Plan
Gathering evidence	Record
Reviewing progress, Reflecting on experiences	Review

The holistic framework of PDP comprises three overlapping areas of students' learning: personal, academic, and career and employability (Figure 3). As indicated above, the QAA defines PDP as a process undertaken by students to reflect on their own learning and to plan for their personal, educational and career development. It is an inclusive process (QAA 2009).

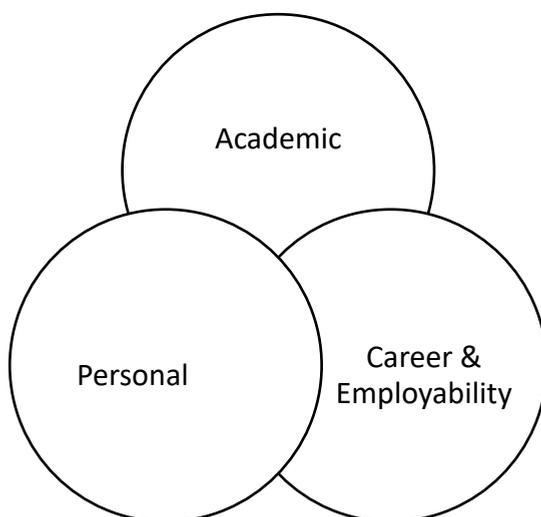


Figure 3: The three overlapping areas of PDP – academic, personal, and career and employability

2.2 ePortfolios

The term ePortfolio can mean different things to different people and there are many tools that are labelled ePortfolio. The overarching concept is that of the Joint Informations Systems Committee (n.d.), in which an ePortfolio is defined as a collection of digital artefacts created and collected by students as a record of their learning achievements. This study aims to explore further the key functionalities of an ePortfolio supporting PDP.

Definition and aims

An ePortfolio

- is a space to identify and capture plans for future learning and development;
- is a repository to enable students to collate not only evidence of their academic learning, but also from other learning experiences. It needs to accommodate various file and media types, and having the facility to tag or label these items would promote searchability;
- is a tool to facilitate deep and embedded reflection (Moon 2005). It should enable written reflections to make them permanent, as encouraged by the Centre for Excellence in Teaching and Learning (2009), but could also involve thoughts being audio-recorded;
- should support assessment if required. This might mean a sharing feature so that tutors or peers can assess ongoing work, or a more formal link with the institution's official assessment system;
- should allow the content – plans, evidence, reflections – to be portable (not tied to a particular institution) in order to facilitate lifelong learning;
- must provide data security and be easy to use, including for disabled users.

3 Previous research

3.1 PDP

A systematic review of the effectiveness of PDP in improving student learning was carried out by a team from the Evidence for Policy and Practice Information Centre in 2003 (Gough et al. 2003). After reviewing 157 studies the researchers found that these demonstrated that the use of PDP had a positive impact on student learning in terms of outcomes and student approaches to learning (Gough et al. 2003).

Atlay (2009) considers the importance of the student being the owner of the PDP process and sees PDP as a mediation process, as a bridge between learning and career. As a matter of fact, this bridging role of PDP between academic training and career has had an impact on the different ways that PDP has been implemented in UK universities (Quinton & Smallbone 2008), as there is no clear consensus over where the responsibility for PDP fits within a university. Some institutions place the emphasis with the careers and skills departments, whereas others place it within the academic units.

There are also a number of different ways to integrate PDP within the curriculum. Atley (2009) has explained and exemplified five macro models (discrete, linked, embedded modular, integrated and extended). The variety and richness regarding PDP implementation has also been documented by Rob Ward and colleagues with numerous case studies from UK universities (Ward 2009).

3.2 ePortfolios and PDP

Numerous research studies suggest that an ePortfolio tool can enhance PDP. The main difference between the studies is the context in which they were carried out. These contexts include staff development (Hoekstra & Crocker 2015), children's classrooms (Barrett 2007), postgraduate students (Marais & Perkins 2012) and nursing undergraduate students (Howes et al. 2011; Toner & McDowall 2015). While these contexts do not correlate directly to OU undergraduate language students, the findings do seem to be consistent in suggesting that ePortfolios can encourage students to become aware of PDP in general, as well as encouraging them to reflect on areas needing improvement.

3.3 Perceptions

Despite the evidence for PDP's effectiveness (see 3.1), recent research into student perceptions of PDP has resulted in mixed findings. On the one hand, some students were positive about PDP. Baker et al. (2014) found that once PDP had been explained to them, students were able to recognise employability benefits when engaging in PDP. However, the study focused on postgraduate students, who may be deemed to be more driven than average, and the authors themselves acknowledge potential differences when it comes to undergraduate perceptions. Buzzetto-More (2010) also suggested that students found ePortfolios useful for reflecting on skills, although this finding was based on a study in one institution in the USA and focused on ePortfolios for summative assessment rather than PDP.

On the other hand, some findings were less positive. Hush (2012), for example, found that while employers welcomed modules with a heavy PDP focus, students did not.

3.4 Learning design

The importance of learning design in supporting student engagement with ePortfolios and PDP has been researched by many, with varying recommendations.

Clark and Neumann (2009) and Baker et al. (2014) advise PDP and related tools be integrated into the curriculum. What does this mean? Hush's (2012) approach was to create entire PDP modules as *bookends* to a degree but this did not seem to be entirely successful from the student perspective. Baker et al. (2014)

referred instead to PDP resources and Howes et al. (2011) suggested a structure be put in place within the ePortfolio.

3.5 ePortfolio tools

There is not much literature on ePortfolio tools provided by universities in the UK. However, exploring UK university websites suggests they use a range of ePortfolio tools – in-house or third-party tool solutions such as PebblePad and Mahara. There is, though, little information regarding the effectiveness of each tool in relation to PDP, nor to supporting language students.

Kim et al. (2010) warn of limited capacity of in-house ePortfolio solutions and of restricted portability of ePortfolio content when students graduate. Instead Kim et al. (2010) recommend cloud solutions for ePortfolio purposes.

3.6 Programme-wide use

It is not easy to find information about the benefit of a single ePortfolio tool being used throughout a programme. Hallam and Creagh (2010), although referring to data acquired some years ago, report on a large-scale research project across Australian universities using focus groups, interviews and surveys, which should suggest reliable results. They recommend universities establish an academic policy around the use of ePortfolios. In a smaller-scale study, but one conducted in the UK, Beresford and Cobham (2010: 7) concluded that the University of Lincoln needed “a strategy for the implementation of a student-centred ePortfolio to aid personal development planning at the university”.

3.7 Languages

Very little research seems to exist in relation to language students’ use of ePortfolios for PDP. Cummins and Davesne (2009) simply refer to the European Language Portfolio (ELP), which was new at the time, advising training for both teachers and students in its use. The ELP, though, has a separate purpose. Consequently this paper, by bringing together PDP and ePortfolios in the specific context of undergraduate language students, is contributing to research in this field.

4 The pilot studies

The OU’s mission is to be open to people, places, methods and ideas; and as such, most undergraduate courses have no formal entry requirements. Dedicated to distance learning, the OU is one of the largest universities in the UK with around 175,000 students. On the one hand, many OU students are mature students,

already in work, perhaps looking for a promotion or career change. On the other, some OU students study mainly for interest and may be retired or nearing retirement. The OU is currently exploring ways to help students become more aware of connections between their learning, personal contexts and employability.

In these pilot studies then, we wanted to find out more about the experiences and perceptions of OU language students working with PDP and with ePortfolios. For example, what sort of impact does PDP have on our students? On what aspects of their learning? How useful is it for their current studies? Does it make a difference? What about non-academic areas? What was their experience of working with an ePortfolio like? Although the pilots were carried out for specific modules, that is at micro level, the idea was to gather information and evidence to inform the integration of PDP at a macro level, that is at qualifications and programme level (and potentially university level).

The way we designed the activities was by following an embedded modular model as recommended by Atlay (2009: 24): “These modules provide the main support for PDP and may serve to link with material studied in other modules. They will also link to the student’s Progress File. Such modules may have a skills and/or a subject focus as well as emphasising PDP processes.”

It is also worth mentioning that in the curricula of the OU modules there is an explicit focus on skills and capability through the academic curriculum. In this context, “PDP becomes an important sense-making, progress-monitoring and development tool” (Gough 2003: 11).

In our pilots we focused on two principles of PDP to test their pedagogical relevance for OU students: The interrelation of the three areas (academic, personal, career) and the self-regulation pedagogical cycle (identify, plan, action, record, review). Therefore, the particular emphasis of our PDP approach was to enable students to see connections, and to reflect on and experience the benefits of linking the three areas in terms of common and overlapping goals.

The other main aim was working with the functions “identify, plan, record, review”. As these were the main categories we were using, we designed the ePortfolio accordingly, presenting each function as a “tab” or section in the ePortfolio.

In addition to the principles of PDP, we used the pilots to explore the role of learning design, in terms of scaffolding and support provided to students. This included a “bridge website” (acting as a bridge between the module website and the ePortfolio space) which contained the activities, technical support documentation and an online forum for students to communicate with one another, their tutors or the pilot team as well as the actual ePortfolio tool.

In this section we report on two pilot studies carried out with OU language students: Pilot A, which ran from February to May 2017, and Pilot B, which ran over two weeks in November 2017. Table 2 provides a comparative overview.

Table 2: Comparative overview of the two pilot studies

	Pilot A	Pilot B
Participants	Level 1 L161: <i>Exploring languages and culture</i> students (11 completed responses)	Level 2 Spanish alumni (15 completed responses)
ePortfolio tool	EPOS (Mahara-based ePortfolio developed by the University of Bremen, Germany)	MS OneNote template (desktop and online versions)
PDP activities	3 Activities, each of them with a special focus on: Academic, Personal or Career	2 Activities: Activity 1 focused on the three areas (Academic, personal, career) Activity 2 focused on the self-regulation cycle (identify, plan, record, review) whilst relating the current studies with career and personal goals
Data collection	Pre-survey questionnaire, post- survey questionnaire, open comments, interviews	Pre-survey questionnaire, post- survey questionnaire, open comments, interviews

4.1 Pilot study A

The purpose of this pilot was to investigate ways of enhancing PDP activities in an existing level 1 module, L161: *Exploring languages and culture*, which is the core level 1 module of the OU languages degree. While this module already includes some PDP-related activities, they do not obviously relate to the three areas (academic, personal and professional), nor to the five stages (identify, plan, act, record, review). There is also no specific tool provided to support the activities. With this objective in mind, we designed three activities to test a more explicit approach to PDP-related activities and the use of an ePortfolio.

Data Collection

We used a pre- and post-survey online questionnaire. 27 students were invited to take part in the survey by email and at the end of the survey we collected 11 end-of-pilot survey responses (40.7 % response rate). Due to the low number of participants the quantitative data in terms of percentages are not significant. However,

as the questionnaire was semi-structured we collected a useful number of open comments. We also carried out 8 in-depth interviews with students. It should also be noted that, despite the low numbers, the student profiles reflected a typical range of OU language students.

PDP Activities

Within the pilot, students were asked to engage in three activities using the ePortfolio. Each activity focused on one area (personal, academic, career and employability). There was also an introductory activity where students could identify their priorities for their PDP. When designing the activities, we took into account the importance of reflection for working with PDP. Reflection is the basis of the cyclical model described above (Kolb 1984) and the stages of PDP (see Figs.1 and 2). Structured reflection involves ‘standing back’ from an experience and using a framework to explore the experience in depth to learn from it. The following quote from Gibbs clearly expresses the relevance of reflection for learning:

It is not sufficient simply to have an experience in order to learn. Without reflecting upon this experience it may quickly be forgotten, or its learning potential is lost. It is from the feelings and thoughts emerging from this reflection that generalisations or concepts can be generated. And it is generalisations that allow new situations to be tackled effectively (Gibbs 1988: 9).

Whilst designing and piloting the activities we encountered some challenges. For example, how to address the needs of students who are not studying for career-related reasons; and building in viable timescales to enable students to identify and plan, then take action, then record and finally review.

ePortfolio tool

In this pilot we used an ePortfolio tool developed by the University of Bremen called EPOS. Originally designed as a languages ePortfolio following the structure of the European Language Portfolio, we adapted EPOS specifically for PDP at the OU by integrating the pedagogical functions (identify, plan, record, review). For more information about EPOS see Kühn and Langner (2012) and Kühn and Pérez Cavana (2012).



Figure 4: Tabs within EPOS changed to match the OU PDP process

Data Analysis

The open comments and transcripts of the interviews were analysed using a procedure of four stages of thematic analysis as described by Bryman (2008). These involve:

1. Reading through the transcripts without taking any notes or considering an interpretation, and afterwards writing down some general notes about what we considered interesting, important or significant.
2. Reading the transcripts again, this time marking the text, making marginal notes, finding labels for codes and generating an index of terms.
3. Reviewing our codes, establishing themes and concepts, considering possible connections.
4. Considering more general theoretical ideas in relation to the codes and data.

As such, we aimed for internal reliability through the two researchers agreeing about what we saw and heard (Bryman 2008).

Findings

As a result of the thematic analysis, the following areas were identified.

a) Taking control of their learning

Students reported that working with PDP enabled them to develop new competences. In particular, they developed a sense of responsibility in relation to their learning. They were able to relate PDP to their life and to making progress in meeting personal goals. These new competences included the ability to identify their skills, the ability to critically reflect, to recognise things of importance and the ability to carry out self-analysis. They were able to give more in-depth responses and be more focussed on their study.

One student said: “It does make me think about how I learn and it makes me think where I want to go with my modules... I’m taking control of my learning rather than just going with the flow.”

b) Awareness of strengths and weaknesses

Students developed a new awareness of their strengths and weaknesses, and of their limitations. Their ability to clarify and identify weaknesses and strengths made their goals more achievable as they could see where they were going and how to get there. In this sense some students reported that PDP gave them “self-confidence”. They were able to identify where improvement was needed, and that made them feel more confident and focused as they realised the relevance of the activities. Having a better understanding of what they were doing and why was deemed helpful. Just the fact of understanding and realising made things more relevant: looking into their goals and tasks, being able to define exactly what they wanted, revealed that these goals were more achievable. They also had the experience that when you learn to plan, goals seem to be more manageable, easier to reach. One student commented: “The more conscious you are of your strengths, weaknesses and what experience has taught you, the more likely you are to make informed choices about what to pursue.”

c) Providing a broader perspective

Working with PDP allowed students to see things from a different perspective. It showed them that there are many reasons to study, and it is possible to envisage and consider a career plan. They were able to make links between working independently and managing their time. It encouraged them to expand their thinking when completing assessment tasks and it showed them the advantages of this type of “linking thinking” rather than considering the module materials in isolation. This was mind opening.

One student wrote about how working with PDP was life-changing for him: “I wasn’t expecting much from PDP, but I am so happy that I participated [in the pilot]. I was able to think about things I haven’t thought [about] before. I started studying to escape from a difficult situation in my life and to keep my head busy, but through PDP I realised that I can make plans and relate to what I really want for my future. [...] I am going to do my degree in languages to become a language teacher.”

d) Awareness of their learning process

Students felt that working with PDP was enabling and helpful in different areas. One aspect was in relation to managing their learning: it enabled them to revise and improve further, it also helped them to orientate their thinking towards module content. Working with PDP enabled them to develop their metacognition, and it helped them to critically analyse, carry out self-evaluations and review. It also helped them to organize their learning, to manage their time and make informed choices. One student wrote: “Some skills I had not previously been able to de-

scribe, and by seeing them written down in activities I was able to look at them from different perspectives.”

e) The ePortfolio: a support structure for employability

Students felt that putting everything in one place was a big advantage, as it helped them to develop and link their goals and experiences. Students also felt that the ePortfolio helped to structure their thinking. Being able to link self-evaluation and planning in EPOS was deemed very useful. It was also considered very useful in relation to employability, in areas such as being able to articulate and present capabilities to an employer, and to apply for a job. One student wrote: “I think that the ePortfolio is a great idea and enables you to put a full breakdown of your skills, development goals and experience in one place. Excellent for job applications and being able to better articulate your abilities to an employer.”

f) Challenges

The main challenge that students reported was in relation to time. Even if most of the students considered working with PDP very beneficial, it certainly took time. In fact, some students felt they did not have enough time to engage with the suggested activities.

There were also some challenges relating to technical difficulties in that some students found the website and ePortfolio tool not particularly user-friendly.

One student, who was retired, found PDP irrelevant for his personal circumstances. Another felt that being reflective “in his head” was enough, whereas others found reflection difficult and time consuming. This confirms the critical view of some scholars (Clegg 2004) in relation to reflection, as well as in relation to the need to get students to take PDP seriously (Ward 2009).

4.2 Pilot study B

The purpose of this second pilot was to explore ways of integrating PDP activities into the production of a new level 2 Spanish module entitled L226: *Spanish Studies 2*. Spanish-speaking students at levels 2 and 3 were invited to test draft content in order to feed into the design of the module. With this objective in mind, we designed two activities linked to the first unit of the module for students to try out before the module went live.

Data collection

We recruited 25 volunteer students. The students were sent an invitation to complete a survey after having done the activities. 15 students responded in total. 10 responses were complete and 5 were incomplete (40% response rate).

The survey consisted of a semi-structured questionnaire. Most of the questions had an open response box, therefore a significant amount of qualitative data was collected. We also carried out 3 telephone interviews.

PDP Activities

Key elements of the second pilot were the integration of short PDP tasks, the ePortfolio tool and student workload. We designed two activities: one was an introduction to PDP as a whole and the other was related to the module materials. Both activities had several steps. Activity 1, “My study, my work, my life: working with my PDP”, explored the definition of PDP and its purpose, and it introduced the three areas: academic, personal and professional. Students were asked to write their goals for the three areas and then to ascertain links between them as some were likely to be in the overlapping zones between these areas.

The second activity “Applying PDP to my module studies” worked through the functions “identify, plan, record, review”. Students worked with self-assessment descriptors in relation to the learning objectives of the unit, and identified weaknesses or gaps. They planned how to work on the weak points in their learning. They also worked with their strengths, gathering evidence in the “Record” section. Finally, they reviewed and reflected on the whole process.

ePortfolio tool

After the first pilot, it became clear that the particular ePortfolio tool used in that pilot was not a feasible option for our modules. Technical difficulties aside, the main issue was the reluctance of the OU to use tools with high licensing fees, given the large number of students the OU has. Within this context we decided to try another tool.

At the time of writing, the OU was making Microsoft Office 365 available to students. Part of the Office 365 suite is OneNote. While not specifically an ePortfolio tool, we wanted to explore how this digital space could be used by students to support their PDP process. As advocated by Howes et al. (2011), we provided a structure within the ‘ePortfolio’ through the creation of a template in OneNote, which we then made available to the students. This template was a simplified version of the ePortfolio used in Pilot A but maintaining the idea of the tabs to provide guidance through the stages of PDP (identify, plan, record, review).

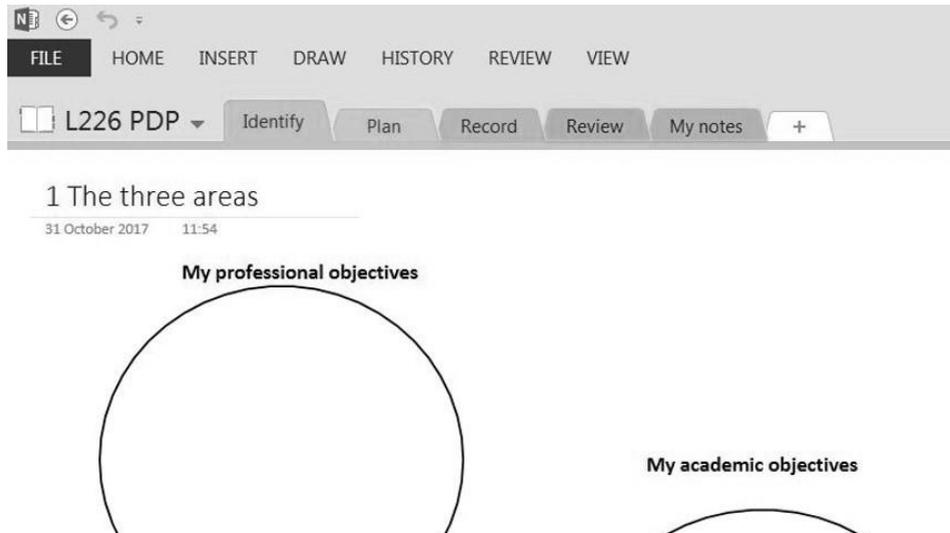


Figure 5: Tabs created within OneNote to match the OU PDP process

Data analysis

As in Pilot A, the open comments from the survey and the interview transcripts were analysed using a thematic analysis. We followed Bryman's (2008) procedure of four stages of thematic analysis as described previously.

Findings

As a result of the thematic analysis the following areas were identified.

a) Increasing motivation

Different aspects of motivation were reported by students when describing their experiences working with PDP. For example, working with a new tool can increase motivation through being able to

- see their own goals clearly and realise that they are achievable;
- revisit the initial reasons for studying;
- set out what they want to get out of their learning journey;
- reflect on goals and understand them;
- become a more effective learner.

The fact that PDP helps to make their learning goals clearer and more tangible motivates students to achieve them.

One student said: “It enables you to collect the evidence of competencies, achievements, feedback to look back [at] when you feel slightly demotivated or in need of a push.”

b) Making connections

PDP allowed students to see connections between different goals and different areas of their lives – personal, academic and professional. Thinking about their goals in relation to each of the three areas and then seeing how the goals interrelate was an unexpected experience for some of the students, as they had not had this opportunity before. They also realized how working towards one particular objective enhances the achievement of other objectives, because they are often connected. In relation to this, students wrote: “Understanding connections of efforts can help achieve goals”; “I guess it was both motivating and as a consequence useful to become a more effective learner. It was interesting to see how one simple exercise could change the way of thinking and made me realise how connected the objectives are.”

c) Seeing the bigger picture

A number of words related to “seeing” were used to express how PDP enabled students to achieve clarity about different aspects of their learning, their strengths, their weaknesses. It enabled them to see the bigger picture in relation to their goals, keep track of progress and think about what to focus on.

One student wrote about their experience: “It allows us as a student to see what we are capable of, what we have achieved and what we are competent in.”

The “bigger picture” seems to refer to the fact that through PDP students develop the ability to look at the wider context of their learning, it broadens their field of vision. It has to do with remembering why they are undertaking the module and connecting it with their long-term goals, but also with having a better understanding of the aspects they need to improve. One student commented: “Identifying the goals and aims, breaking them into different categories and then seeing the bigger picture would allow me to better focus on the weak parts and find tools and strategies to improve them.”

d) Sense of direction

Students reported that having a clearly structured path helped with orientation, acted as a “reminder” about their learning objectives and their learning trajectory. For example: “Reflection can serve as a reminder when you lose your way on the learning journey and gives you motivation to keep going.”

The different steps of PDP helped them to learn how to be methodical in approaching their learning. One student wrote: “Method helps focus on what you have achieved and what is still to do”; another student said: “I think [...] PDP will help students to adopt a more structured and systematic way of talking about their studies; it shows you how to be methodical so that you set out a study plan and regularly review your own progress as you learn.”

e) Breaking the journey into smaller steps

The activities were divided into four steps:

1. Identify strengths and weaknesses in relation to the learning objectives;
2. Plan how to improve what was identified as a weak point;
3. Record evidence of strong points;
4. Review the whole learning process.

This step by step approach used in the PDP activities was perceived as very useful by some of the students. A student wrote: “Interesting to break down in smaller mini-activities or mini-challenges. A good tool for future use.” Table 3 presents a comparison of thematic findings from Pilot A and B. While it could be said that there are some similarities, such as providing a broader perspective and seeing the bigger picture, or awareness of the learning process and sense of direction, there are also subtle differences or developments. For example, taking control of their learning expands to encompass increasing motivation; and awareness of strengths and weaknesses evolves into making connections.

Table 3: Comparison of thematic findings from the two pilots

Pilot A	Pilot B
a) Taking control of their learning	a) Increasing motivation
b) Awareness of strengths and weaknesses	b) Making connections
c) Providing a broader perspective	c) Seeing the bigger picture
d) Awareness of their learning process	d) Sense of direction
e) The ePortfolio: a support structure for employability	e) Breaking the journey into smaller steps
f) Challenges	

5 What is the role of an ePortfolio tool?

Returning again to the definition of an ePortfolio, this can comprise both the tool and the student’s content. Throughout this research we have repeatedly asked ourselves: “what makes an ePortfolio an ePortfolio?” What are the essential features, elements or dynamics that characterize an ePortfolio? By working with the One-Note template, we pushed a possible ePortfolio definition to the limit by asking: Can something as basic and simple as OneNote deliver the full functionality of an ePortfolio? What would that be like for students?

The experiences of the students involved in the two pilots seem to suggest an answer: an ePortfolio is a *place* – students appreciated being able “to have everything in one place”. The greater or lesser interconnectivity between the different parts of the ePortfolio does not seem to play an essential role. The important thing was to have a place as a space to reflect, to put things in order, to collect completed work, to gather thoughts and to make plans.

As Edward S. Casey puts it in his thought-provoking book: “Our lives are so place-oriented and place-saturated that we cannot begin to comprehend, much less face up to, what sheer placelessness would be like. For just this reason, we rarely pause to consider what being no place or having no place might mean” (Casey 2009: ix).

Indeed, in our pilots, as students were reflecting on their learning, finding their way through their learning journey, and discovering their strengths and weaknesses, they needed a space to materialize their reflections, their plans and their achievements. This space – their ePortfolio – helped them to see the “bigger picture” of their learning in relation to personal and career goals. The space also helped them to divide their learning and goals into smaller steps and make them more manageable.

It would seem that providing students with a space – both physically (EPOS or OneNote) and mentally (sufficient time) – in order to engage in PDP is beneficial. The space, if not owned by the university but easily available to students in their personal and professional areas (as well as their academic area), can be used by students throughout life, in support of PDP as a lifelong process. The space, if digital, enables access wherever and whenever and therefore portability; and allows for the collection of evidence and for that evidence to be shared with employers, or academic tutors, or friends and family. The space, if scaffolded, supports students in the complexities of PDP – in working through the five stages, considering the three areas and establishing connections.

This would have been more difficult to achieve without a space. An ePortfolio, as simple and basic as it might be, can serve the purpose of this space.

With reference to the definition of PDP as “a structured and supported process”, the need for a place in which this structured and supported process takes place seems logical. The simple and clear system of tabs “Identify, Plan, Record, Review,” demonstrates this idea: not only does each pedagogical element have its place, but the relation of the elements to each other bring the process to life.

It is difficult, if not impossible, to work with a structure or a process without the visual and material aid of an actual place where you can see the structure and where you can collect evidence and perceive the development of the process.

6 Conclusion

The pilots carried out with language students at the OU in the UK have provided valuable insights into the usefulness for students of engaging with PDP during their studies, as well as into the challenges that embedding PDP within a module or programme might involve. The pilots also revealed what students most valued about their work in relation to PDP and what it brought to their studies, which included the possibility of developing new capabilities and a new self-awareness; the possibility of becoming a more autonomous learner and feeling more motivated. PDP enabled students to make connections and to see the bigger picture in relation to their studies. It enabled them to find their way on their learning journey and to make challenges more manageable by breaking them down into smaller steps.

What the participants in this pilot study reported and described is closely related to the concept of Self-regulated Learning (SRL). Although there is a notable richness in relation to the development of this concept over almost 30 years (Panadero 2017), SRL, as introduced by Zimmerman (1989) refers to a process of taking control of and evaluating one's own learning and behavior. According to Zimmermann, "students can be described as self-regulated to the degree that they are metacognitively, motivationally and behaviourally active participants in their own learning process" (Zimmermann 1989: 329).

While some students may plan, reflect and collect without an ePortfolio tool, providing an ePortfolio-type tool – or digital space – can enhance the student's journey. The pilots have shown how the functionality of PDP in many ways was inseparable from the place where students engaged with it – the ePortfolio. The minimal version of an ePortfolio that was used for the second pilot clearly showed that the tool does not need to be sophisticated or complicated, but it should afford a space that facilitates the structure that characterizes PDP, as well as the learning processes. PDP and ePortfolios have been shown to have clear affinities and synergies. They are closely interwoven in such a way that when planning to implement PDP in an educational setting, the *material-digital place* where it is going to happen should be taken into account. Consequently, while for some students PDP and ePortfolios may be an arranged marriage they feel uncomfortable with in the beginning, over time and with support and scaffolding, it would seem that true love can indeed blossom.

Abbreviations and Acronyms

ELP	European Language Portfolio
EPOS	<i>ePortfolio für Sprachen</i>
HE	Higher Education
OU	The Open University
PDP	Personal Development Planning
QAA	The Quality Assurance Agency
SRL	Self-Regulated Learning
UK	The United Kingdom

References

- Atley, Mark (2009): Integrating personal development practice into the curriculum. In: Yorke, Mantz (ed): *Personal Development Planning and Employability*. York: HEA. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/pdp_and_employability_-_jan_2009.pdf [19.07.2019].
- Baker, Kate L.; Perkins, Joy; Comber, Darren P.M. (2014): International students and their experiences of personal development planning. In: *Active Learning in Higher Education* 15/2, 129–143. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1469787414527388?journalCode=alpha> [19.07.2019].
- Barrett, Helen (2007): Researching electronic portfolios and learner engagement: the REFLECT initiative. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 50/6, 436–449. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/JAAL.50.6.2/abstract> [19.07.2019].
- Beresford, Wendy; Cobham, David (2010): *The Role of E-portfolios in Higher Education: Their Perceived Value and Potential to Assist Undergraduate Computing Students*. University of Lincoln. https://core.ac.uk/display/1645214?-source=3&algorithmId=14&similarToDoc=30730045&similarToDocKey=CORE&recSetID=9c8a922a-d74f-4e9d-8f9a48a40728459f&position=3&recommendation_type=same_repo&otherRecs=10897135,10897339,1645214,11242522,112079 [19.07.2019].
- Bryman, Alan (2008): *Social Research Methods*. Third Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Buzzetto-More, Nicole (2010): Assessing the efficacy and effectiveness of an e-portfolio used for summative assessment. In: *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects* 6, 61–85. <http://www.ijello.org/Volume6/IJELLOv6p061-085Buzzetto691.pdf> [01.04.2019].
- Casey, Edward S. (2009): *Getting Back into Place. Toward a Renewed Understanding of the Place-Worlds*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

- Centre for Excellence in Teaching and Learning (2009): *Completed RLOs – study skills*. Centre for Excellence in Teaching and Learning. <http://www.rlocetl.ac.uk/whatwedo/rlos/completedrlos.php#studyskills> [03.12.2012].
- Clark, Wilma; Neumann, Tim (2009): ePortfolios: models and implementation. In: *WLE Centre: Occasional Paper in Work-based Learning*. London Knowledge Lab. <https://core.ac.uk/display/82450?recSetID=a68285dcdebc837a979726-c6c4986b9::590f417b4564f6.70517333> [19.07.2019].
- Clegg, Sue (2004): Critical readings: progress files and the production of the autonomous learner. In: *Teaching in Higher Education* 9/3, 287–298.
- Cummins, Patricia W.; Davesne, Celine (2009): Using electronic portfolios for second language assessment. In: *The Modern Language Journal* 93, 848–867. http://www.fullerton.edu/nrcal/seminars/summer_2015/documents/day3/fit/eportfolios_for_12_assessment.pdf [19.07.2019].
- Gibbs, Graham (1988): *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. London: Further Education Unit.
- Gough, David; Kiwan, Dina; Sutcliffe, Katy; Simpson, Donald; Houghton, Nicholas (2003): *A Systematic Map and Synthesis Review of the Effectiveness of Personal Development Planning for Improving Student Learning*. London: EPPI-Centre, Social Sciences Research Unit.
- Hallam, Gillian C.; Creagh, Tracy. A. (2010): ePortfolio use by university students in Australia: A review of the Australian ePortfolio project. In: *Higher Education Research & Development* 29/2, 179–193. https://core.ac.uk/display/10897135?source=3&algorithmId=14&similarToDoc=10897339&similarToDocKey=CORE&recSetID=6b4bbe0f-2761-4648-9c0a3be097a33f9c&position=1&recommendation_type=same_repo&otherRecs=10897135,-10883138,10883145,10897342,30730045 [19.07.2019].
- Hoekstra, Annemarieke; Crocker, Jocelyn R. (2015): Design, implementation and evaluation of an ePortfolio approach to support faculty development in vocational education. In: *Studies in Educational Evaluation* 46, 61–73. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X15000255> [19.07.2019].
- Houghton, Warren; Maddocks, Alan I. (2005): *Personal Development Planning for Engineering Students*. The Higher Education Academy: Engineering Subject Centre. <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/personal-development-planning.pdf> [19.07.2019].
- Howes, Anne-Marie; Dew, Niall; Harkin, Pat; Treasure-Jones, Tamsin (2011): *ALPS ePortfolio Project Report*. University of Huddersfield. <https://core.ac.uk/display/30730045?source=2&algorithmId=10&similarToDoc=%27CORE:9543535%27> [19.07.2019].

- Hush, Michael (2012): Reflection at work: making a positive difference to PDP modules. In: *EE 2012 – International Conference on Innovation, Practice and Research in Engineering Education*. Coventry University, Loughborough University, 18.-20. September 2012. [http://oro.open.ac.uk/38704/2/Hush EE2012 final.pdf](http://oro.open.ac.uk/38704/2/Hush_EE2012_final.pdf) [01.04.2019].
- Joint Information Systems Committee (n.d.): *E-portfolios. Guides*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/e-portfolios> [07.05.2017].
- Kim, Paul; Ng, Chen Kee; Lim, Gloria (2010): When cloud computing meets with Semantic Web: A new design for e-portfolio systems in the social media era. In: *British Journal of Educational Technology* 41/6, 1018–1028. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01055.x> [19.07.2019].
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kühn, Bärbel; Langner Michael (2012): *Experimentum mundi*, or a concrete utopia for a language centre in higher education: building blocks for successful language learning. In: Kühn, Bärbel; Pérez Cavana, Maria Luisa (eds.): *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-assessment*. London, New York: Routledge, 161–189.
- Kühn, Bärbel; Pérez Cavana, Maria Luisa (eds.) (2012): *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-assessment*. London, New York: Routledge.
- Marais, Debbi; Perkins, Joy (2012): Enhancing employability through self-assessment. In: *Procedia – Social and Behavioural Sciences* 46, 4356–4362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.254> [19.07.2019].
- McEntee, Alison (2013): *Personal Development Planning and ePortfolios. A Guide for Staff*. University of the West of Scotland. https://nanopdf.com/download/staff-pdp-guide-2013-university-of-the-west-scotland_pdf [19.07.2019].
- Moon, Jenny (2005): *Guide for Busy Academics No. 4: Learning through Reflection*. The Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id69_guide_for_busy_academics_no4.doc [20.09.2012].
- Open University (2018): *Develop your Career: Personal Development Plan (PDP)*. Careers and employability. Help Centre. <https://help.open.ac.uk/pdp> [01.03.2019].
- Panadero, Ernesto (2017): A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. In: *Frontiers in Psychology* 8, 1–28. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5408091/> [19.07.2019].
- QAA (The Quality Assurance Agency) (2009): *Personal Development Planning: Guidance for Institutional Policy and Practice in Higher Education*. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8 [19.07.2019].

- Quinton, Sarah; Smallbone, Teresa (2008): PDP implementation at English universities: what are the issues? In: *Journal of Further and Higher Education* 32/2, 99–109.
- Toner, Alison; McDowall, Karen (2015): ePortfolio for students: A paper exercise or the product of effective partnership working? In: *British Journal of Mental Health Nursing* 4/5, 219–222. <https://www.magonlinelibrary.com/doi/abs/10.12968/bjmh.2015.4.5.219> [19.07.2019].
- Ward, Rob (2009): Learning from practice. In: Yorke, Mantz (ed.): *Personal Development Planning and Employability*. York: HEA. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/pdp_and_employability_jan_2009.pdf [19.07.2019].
- Zimmermann, Barry J. (1989): A social cognitive view of self-regulated academic learning. In: *Journal of Educational Psychology* 81/3, 329–339.

EPOS – Das elektronische Sprachenportfolio. Entwicklung, Didaktik, Perspektiven

Jürgen Friedrich † (Bremen/Deutschland)

1 Einleitung (Bärbel Kühn)

Das Elektronische Portfolio der Sprachen, EPOS, ist eine Entwicklung des „Runden Tisches Sprachen“ in Bremen, das zuerst an ausgewählten Bremer Schulen erprobt wurde. Die Einführung am Sprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) übernahm ich als dessen Geschäftsführerin und setzte es v.a. im Selbstlernbereich an der Universität ein. Dazu arbeitete ich nicht nur mit den Mitarbeiter*innen des FZHB zusammen, sondern auch mit dem Informatiker Jürgen Friedrich von der Universität Bremen. Er entwickelte EPOS technisch weiter und engagierte sich nach seiner Emeritierung gemeinsam mit mir, u.a. in einem Projekt des Europäischen Sprachenzentrums des Europarats, für die Verbreitung von EPOS in Europa. Jürgen Friedrich starb im August 2018. Wir konnten die uns vorgelegte erste Version seines Beitrags nicht mehr mit ihm diskutieren, haben ihn nur leicht gekürzt und veröffentlichten ihn hier zu seinem Gedächtnis.

2 Autonomes und handlungsorientiertes Lernen

Spiegelt man die Didaktik des Einsatzes von ePortfolio-Systemen an den pädagogischen Theorien des Lernens, dann sind vor allem zwei Elemente von grundsätzlicher Bedeutung: Der Ansatz des *autonomen Lernens* und das Konzept der *Handlungsorientierung*. Dabei schließt Handlungsorientierung die Kategorie des Kontextes ein. Niemand handelt im luftleeren (heißt: gesellschaftsleeren) Raum, alles ist situativ.

Lernerautonomie in einem umfassenden Sinne bezieht sich einerseits auf die eigenständige Wahl von Lernstrategien, Lernmethoden, (alternativen) Lösungswegen und Ressourcen zur Unterstützung des Lernprozesses (prozessuale Autonomie). Andererseits meint sie die selbstbestimmte Auswahl von Lernzielen, Lerngegenständen und Lösungsansätzen (inhaltliche Autonomie). Der häufig mit dem Begriff des autonomen Lernens insgesamt gleichgesetzte Begriff des *selbstgesteuerten Lernens* wird im Rahmen dieses Beitrags enger gefasst und entspricht eher dem oben genannten Teilaspekt der prozessualen Autonomie, bei der die Lernziele im Wesentlichen vorgegeben sind. Insofern kann man sagen, dass etwa „lebenslanges Lernen“ im Verhältnis zum institutionellen Lernen mit seinen allgegenwärtigen „Rahmenplänen“ einem ganzheitlicheren Begriff von Autonomie folgt.

Die genannte Wahlfreiheit der Lernenden ist nur die eine Seite der Lernerautonomie. Ihr entspricht auf der anderen Seite die Eigenverantwortlichkeit und die Eigeninitiative im Lernprozess. Die Gewissheit der „alten Schule“, dass die Institution und die Lehrenden schon die Qualität des Lernprozesses sicherstellen, wird durch die *Reflexion* des eigenen Lernprozesses ersetzt (Metakognition). Der/die Lernende versichert sich dadurch selbst der (mehr oder weniger erreichten) situativen Qualität. In der Fremdsprachendidaktik spielt das Konzept der Lernerautonomie eine herausragende Rolle (vgl. z.B. Holec 1981, Little 1991, Tassinari 2010). Schon in dem vor 30 Jahren begonnenen Entwicklungsprozess des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen war Autonomie eine zentrale Kategorie, wie weiter unten ausgeführt wird.

Autonomes Lernen ergibt sich bei den Lernenden nicht „von selbst“. Autonomie ist mühsam, so ähnlich wie Demokratie mühsam ist. Viele Lernende sind Autonomie nicht gewöhnt, manche scheitern an ihr. Daher muss autonomes Lernen¹ selbst gelernt werden und bedarf dabei der Anleitung und Begleitung durch die Lehrenden. Die Rolle der Lehrenden wiederum wandelt sich von der reinen Wissensvermittlung zur Beratung, zum *Empowerment*. Insofern stellt autonomes Lernen auch für die Lehrenden eine neue Herausforderung hinsichtlich ihres Selbstverständnisses und ihrer Kompetenz dar. Nach dem hehren Postulat des autonomen Lernens folgen die Mühen der Ebene.

Folgt man der Annahme, dass Lernen in den allermeisten Fällen nicht dem reinen Wissenserwerb dient, sondern Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Kontext (Kompetenz) zum Gegenstand hat, dann leuchtet unmittelbar ein, dass diese Handlungsfähigkeit nicht (allein) aus Wissen resultiert – selbst wenn dieses Wissen in einen Kontext eingebettet ist. Kompetenz, eben auch sprachliche Kompetenz, erwirbt man durch Tun. Insofern ist spätestens seit der Entstehung der Reformpädagogik (vgl. z.B. Dewey 1916) klar, dass Handlungsfähigkeit nur durch

¹ Entsprechend Holec's berühmter Definition: Autonomous learning is „the ability to take charge of one's own learning“ (Holec 1981: 3).

Handeln erzielt werden kann.² In der Pädagogik ist das Primat des handlungsorientierten Lernens heute weitgehend anerkannt und wissenschaftlich begründet,³ auch deshalb, weil die Handlungsanforderungen in der modernen Lebens- und Arbeitswelt – einschließlich der sprachlichen und allgemein kommunikativen – zunehmend komplexer werden und daher nicht mehr durch die einfache Anhäufung von Wissen gelöst werden können. Das bedeutet nicht, dass Wissensvermittlung unwichtig wäre, aber sie muss eingebettet sein in eine auf *Kompetenzen* gerichtete Lehr-Lernsituation.

3 Portfolioarbeit und der Europäische Referenzrahmen

Die Sprachlehrforschung und die Praxis der Sprachvermittlung haben dies frühzeitig erkannt, was dazu führte, dass im Rahmen der Erarbeitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) die Nutzung eines Portfolios für die pädagogische Umsetzung früh mitgedacht wurde.

3.1 Portfolioarbeit als didaktischer Ansatz

Portfolios dienen in der Pädagogik einerseits der Sammlung von Lernergebnissen, andererseits aber ganz wesentlich auch als Mittel zur Unterstützung und Reflexion dieser Ergebnisse und des eigenen Lernprozesses.⁴ Es geht also nicht in erster Linie um „Lernen aus Büchern“ oder „von Lehrenden“, sondern um das „eigene Tun“. Basis der Portfolio-Didaktik sind damit handlungstheoretische und konstruktivistische Ansätze, die von einem ergebnisoffenen, die Lernenden herausfordernden und weitgehend selbstbestimmten Lernprozess ausgehen. Punktueller Ergebnisbewertungen werden ergänzt durch die Dokumentation und Bewertung des kontinuierlichen Kompetenzerwerbs, der Lösungsansätze und Lernmethoden. Neben die Fremdeinschätzung der Leistungen durch die Lehrenden tritt die Selbsteinschätzung der Lernenden, neben die Beurteilung als Aufgabe der Lehrenden tritt die Beratung, die die Defizite des gegenwärtigen Leistungsstandes eher als Ausgangspunkt zur Nutzung von Chancen im weiteren Lernprozess begreifen (vgl. Reich o.J., Brunner et al. 2008). Darüber hinaus bieten Portfolios die Möglichkeit zur Differenzierung. Lerner*innengruppen sind heute in Bezug auf berufliche Vorerfah-

² Eigentlich ist das Konzept des handlungsorientierten Lernens wesentlich älter als die Reformpädagogik, siehe etwa Dewey „Learning by doing“. Manche führen es auf Aristoteles zurück, aber spätestens seit Comenius (1592–1670) ist „Lernen durch Tun“ eine didaktische Grunderkenntnis (Comenius 2008/1657).

³ Vgl. z.B. die ausführliche Bibliographie zu autonomem Lernen von Hayo Reinders (o.J.).

⁴ Das ist nicht selbstverständlich, wenn man sich etwa die Definition des *European Institute for E-Learning* ansieht: „An ePortfolio is a personal digital collection of information describing a person's learning, career, experience, and achievements“ (zit. nach Emmett 2011: 6). Hier steht das „Konzept Sammelmappe“ noch stark im Vordergrund; Interaktion und Reflexion spielen keine Rolle.

rung, kulturellen Hintergrund, Lernerfahrung, Motivation zunehmend heterogen zusammengesetzt (vgl. Buschmann-Göbels & Jahnke 2017: 180). Damit ist eine einheitliche „Beschulung“ aller Kursteilnehmer*innen nicht mehr zielführend. Portfolios ermöglichen die individuelle Beratung, Förderung und Beurteilung einzelner Lernender ausgehend von ihrem Lernstand und Lernkontext.

Portfolios gibt es in ganz unterschiedlichen Ausprägungen, wobei diese in der Praxis oft auch als Mischformen anzutreffen sind (vgl. Egle 2015). Um nur einige zu nennen:

- *Prozessportfolios* (auch: *Entwicklungsportfolios*) sind weniger an Ergebnissen orientiert, sondern zeigen die Landschaft auf, die eine Lernerin/ein Lerner durchlaufen hat, und reflektieren die Wege, Umwege und Auswege des Lernprozesses. Sie können Selbsteinschätzungen und Arbeiten vom Anfang und solche vom Ende des Lernwegs enthalten, um den Lernfortschritt vergleichend sichtbar zu machen. Wenn die Reflexion zum Hauptkriterium eines Prozessportfolios wird, sprechen wir auch von einem *Reflexionsportfolio*.
- *Produktportfolios* dienen der Sammlung von Produkten (Lernergebnissen) einer und eines Lernenden, oft zum Nachweis der Erbringung bestimmter Leistungen. *Präsentationsportfolios* dienen der Entwicklung und Darstellung von Lern- oder Arbeitsergebnissen (und ggfs. auch -prozessen) für andere. Dies können Mitstudierende, Lehrende oder etwa auch Konferenzteilnehmer*innen sein.
- *Bewerbungsportfolios* sind für die Vorlage bei einer Entscheidungsträgerin/einem Entscheidungsträger bestimmt. Das kann das Zulassungsgremium eines Studiengangs sein oder auch ein potenzieller Arbeitgeber/eine potentielle Arbeitgeberin.
- *Prüfungsportfolios* (auch: Beurteilungsportfolios) dienen der Leistungsbeurteilung und müssen daher – anders als dies bei den an Offenheit orientierten Prozessportfolios der Fall ist – auf klare Beurteilungskriterien, Lernzielkataloge oder Curriculumsanforderungen bezogen sein und Vergleichbarkeit gewährleisten.

Für das Sprachenlernen und den Einsatz von EPOS spielen vor allem das Prozess- und das Präsentationsportfolio eine wesentliche Rolle.⁵

⁵ Von Lehrenden wird aber oft die Frage aufgeworfen, ob EPOS auch als Prüfungsportfolio eingesetzt werden kann. Darauf kann in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen werden (siehe dazu z.B. Häcker 2011).

3.2 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Die Sprachlehre war eine der ersten Disziplinen, in denen ein kompetenzorientierter Ansatz breitere Beachtung fand. Vorreiter bei der Initiierung und Implementierung dieses Ansatzes war (und ist bis heute) der Europarat und sein Language Policy Programme. Alles begann 1991 mit einem Symposium in Rüşchlikon (Schweiz) mit dem Titel „Transparenz und Kohärenz im Sprachenlernen in Europa: Ziele, Evaluation, Zertifizierung“. Es ging um eine Antwort auf die zunehmende Mobilität, Migration und internationale Kommunikation in den europäischen Ländern und in Sonderheit um die Entwicklung eines gemeinsamen Instrumentariums, das in allen Ländern als Referenz genutzt werden konnte, ohne dabei die kulturelle Identität und Vielfalt in den Ländern und Regionen außer Acht zu lassen. Dieser Referenzrahmen (Europarat 2001) sollte die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und die gegenseitige Anerkennung sprachlicher Kompetenzen unterstützen. Dabei wurde Sprachfähigkeit immer schon als Mehrsprachigkeit und als Teil einer umfassenden (inter-)kulturellen Kompetenz verstanden. Damit waren die Kernbegriffe des GER definiert: Handlungsorientierung, Plurilingualität und Plurikulturalität.

Nach mehr als zehn Jahren Erfahrung mit dem GER begann 2014 dessen Überarbeitung und Ergänzung, die 2017 mit der Formulierung eines „Companion Volume“ abgeschlossen wurde (Council of Europe 2018a). Die mehr oder weniger rein linguistischen Kompetenzbereiche des ursprünglichen GER – einerseits rezeptive Sprachfähigkeiten (Leseverständnis, Hörverständnis) und andererseits produktive Kompetenzen (Sprechen und Schreiben) – sollten um die Fähigkeit, zwischen Menschen sprachlich vermitteln zu können (Mediation) ergänzt werden. Zwar war mit der Kompetenz „Miteinander sprechen“ bereits ein dialogisches Element im ursprünglichen GER angelegt, dabei spielte der Aspekt der kulturellen Kompetenz, die notwendig ist, damit ein solcher Mediationsprozess zwischen Sprachen – und das heißt zwischen Kulturen – gelingen kann, aber noch eine untergeordnete Rolle, und die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen Gesprächspartner*innen war noch vollständig ausgeblendet.

Neben der Mediation wurden weitere Kommunikationssituationen ergänzt, z.B. wurden Deskriptoren für Online-Kommunikation und -Interaktion, für Zeichensprachen oder auch für Mehrsprachigkeit entwickelt. Darüber hinaus ging es um die Erweiterung der Sprachlernmethoden, z.B. durch Ergänzung von Ansätzen zum kollaborativen Sprachenlernen. Die neue Fassung des GER greift aber noch wesentlich weiter, indem sie einen Brückenschlag zu anderen Schlüsselkompetenzen herstellt. So wurde bereits ein dreibändiger Referenzrahmen zu *Kompetenzen für demokratische Kultur* erarbeitet und in Deskriptoren operationalisiert (Council of Europe 2018b, Europarat 2018).

3.3 Das Europäische Sprachenportfolio

Das im GER vertretene Konzept eines Kompetenz- und handlungsorientierten Sprachenlernens legt die Nutzung eines Portfolios zur methodischen Unterstützung ausgesprochen nahe. Entsprechend wurde dieser Ansatz bereits in Rüsçhlikon diskutiert (Council of Europe 1992) und mit der Etablierung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) einige Jahre später umgesetzt (Council of Europe 2006).

Der ESP besteht aus drei Teilen, dem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und dem Dossier. Der *Sprachenpass* beschreibt die aktuellen Kompetenzen der Lernenden hinsichtlich verschiedener Sprachen mit Bezug zu den sechs Niveaustufen des GER.⁶ In ihm können formale Qualifikationen, aber auch sprachliche und interkulturelle Erfahrungen dargestellt werden. Dabei soll angegeben werden, ob die Feststellung der Qualifikationen auf Selbsteinschätzung oder auf der Beurteilung durch Lehrende beruht. Die *Sprachbiographie* dient der Planung, Bewertung und Reflexion des eigenen Lernprozesses und des Lernfortschritts, und sie definiert Lernziele für die weitere sprachliche Entwicklung einer oder eines Lernenden. Im *Dossier* schließlich kann die/der Lernende ihre/seine Lernergebnisse mit Bezug zu ihrem/seinem Sprachenpass und ihrer/seiner Sprachbiographie dokumentieren. Der GER enthält nur eine Reihe von Beispieldeskriptoren zur Einschätzung der Sprachkompetenz. Er ermutigt Bildungseinrichtungen, die sich der Sprachvermittlung widmen, eigene Versionen von Europäischen Sprachportfolios für unterschiedliche Adressatengruppen zu entwickeln, sei es für einzelne Altersstufen oder Bildungsniveaus, sei es für unterschiedliche Lebenssituationen (z.B. Migration, Erwachsenenbildung) oder berufliche Kontexte, und diese von einem Validierungsausschuss des Europarats hinsichtlich ihrer Konformität mit dem GER überprüfen zu lassen. So entstanden zwischen 2001 und 2010 ca. 120 validierte Europäische Sprachenportfolios (Council of Europe o.J.).

Von der im GER noch deutlich vorhandenen Dimension der Inter- oder Plurikulturalität ist – so beschreibt es David Little in seinem Rückblick auf die Entwicklung des ESP (vgl. Little 2012) – im Sprachenportfolio nur noch wenig erkennbar. Kultur wurde zunehmend von Sprache getrennt, obwohl beide in vielen Fällen eng zusammengehören: in der Literatur, bei sprachlichen Konventionen oder bei kulturell geprägten Gesten, die Sprache begleiten. Aleksandra Sudhershan fasst das Problem so zusammen:

The European Language Portfolio (ELP), as a tool designed to promote learner autonomy and intercultural language learning, has the potential to support learners in the development of such responsibility, although until recently this aim was not realized due to the underdevelopment of the ELP's intercultural component, particularly its self-assessment grid (Sudhershan 2014: 150).

⁶ Dieser Bezug auf die Niveaustufen bildet die eigentliche Verbindung zwischen ESP und GER.

Der Europarat hat schließlich wegen dieser Defizite des ESP ein eigenständiges Instrument, die „Autobiography of Intercultural Encounters“, entwickelt (Little 2012: 15).

Entwickler*innen und Nutzer*innen des ESP brachten in verschiedenen Seminaren zum Ausdruck, dass das Sprachportfolio ohnehin bereits sehr komplex sei und die Einbeziehung plurilingualer und insbesondere interkultureller Aspekte nur schwer oder gar nicht umsetzbar sei.

Im Übrigen sind aufgrund der traditionellen Lehrmethoden, der ubiquitären Curriculumanforderungen und der gegebenen organisatorischen Restriktionen Vorbehalte gegenüber dem ESP ohnehin erwartbar und kritische Fragen vorprogrammiert: Wie kann garantiert werden, dass die im Dossier hinterlegten Dokumente tatsächlich von den jeweiligen Lernenden stammen? Sind Selbsteinschätzungen der Sprachniveaus durch die Lernenden zuverlässig, und wie kann das Portfolio mit den allseits vorhandenen Prüfungsanforderungen in Verbindung gebracht werden?

Man wird sehen, ob die Aktualisierung und Erweiterung des GER, die sich mit der zentralen Kategorie der Mediation ein genuin kulturbezogenes Thema vorgenommen und dazu auch bereits beispielhafte Deskriptoren entwickelt hat, in ihrer Umsetzung in das ESP die genannten Defizite reduzieren kann.

4 EPOS – das elektronische europäische Sprachenportfolio

4.1 ePortfolio-Systeme in der Sprachlehre

Die Entwicklung und Nutzung elektronischer Sprachenportfolios liegt schon aus praktischen Gründen nahe: Die klassischen Papierportfolios zum Sprachenlernen, wie sie von den Verlagen bis heute publiziert werden, sind unflexibel. Entsprechend wurden sehr bald nach der Veröffentlichung des GER und des ESP Versuche unternommen, elektronische Medien, offline oder online, für die Umsetzung des ESP zu nutzen. Die Ansätze lassen sich folgendermaßen klassifizieren:

Die meisten der zum Sprachenlernen tatsächlich eingesetzten ePortfolio-Systeme der 1. Generation (2000-2010) wurden bereits in Fehse et al. (2011, Abschnitt 2.2), beschrieben. Zusammengefasst kann man sagen, dass sie überwiegend die statische, auf die Lernergebnisse gerichtete Sammelfunktion und viel weniger die prozessorientierte Seite des ESP umgesetzt haben. Inzwischen sind viele von ihnen auch nicht mehr nutzbar, sei es, weil die Webseiten abgeschaltet sind, oder sei es, weil sie technisch nicht aktuell gehalten wurden und den heute gegebenen technischen Standards nicht mehr entsprechen.

4.2 EPOS – Auf den Spuren selbstbestimmten Sprachenlernens

Im Folgenden werden die Besonderheiten des ePortfolios EPOS beschrieben. Im Sinne von Lernerautonomie als einem wesentlichen Bestandteil des Europäischen Sprachenportfolios ist ihr zentrales Ziel die Förderung selbstbestimmten Sprachenlernens.

4.2.1 Zur Definition eines sprachenorientierten ePortfolio-Systems

Geht man von dem didaktischen Postulat der Portfolioarbeit allgemein sowie von den besonderen Anforderungen des Europäischen Sprachenportfolios aus (Kap. 3), so kann man der Entwicklung von EPOS als eines elektronischen europäischen Sprachenportfolios folgende Definition zugrunde legen:

- a) Ein ePortfolio-System unterstützt die Formulierung eigener *Lernziele* und die Organisation eigener *Lernprozesse* auf der individuellen und der Gruppenebene. Dazu bietet es flexible Instrumente für sprachliche Interaktion, Kommunikation und Kooperation zwischen Peers und mit den Lehrenden an.
- b) Ein ePortfolio-System gibt die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten auf Basis standardisierter Kompetenzraster *selbst einzuschätzen* und auf Wunsch von anderen einschätzen zu lassen. Kompetenzen können anhand unterschiedlicher Kriterien verglichen werden (z.B. anhand von Zeiträumen, Sprachen oder beurteilenden Personen).
- c) Ein ePortfolio stellt Hilfsmittel zur Verfügung, um die Lernfortschritte und die *Lerngeschichte* einer Nutzerin/eines Nutzers insgesamt zu dokumentieren. Dabei eröffnet es die Möglichkeit zur wiederholten *Reflexion* der Lernziele, -prozesse und -ergebnisse.
- d) Ein ePortfolio-System ermöglicht eine wohlstrukturierte *Sammlung* von eigenen Dokumenten der/des Lernenden (z.B. Texte, Audiodateien oder Videos), die ihre/seine Kompetenzen, Leistungen und Entwicklungsschritte im Lernprozess aufzeigen.
- e) Ein ePortfolio-System ermöglicht es den Lernenden, ein Portfolio für bestimmte Zwecke selbstständig flexibel zusammenzustellen (z.B. für Präsentation, Reflexion oder Bewerbung). Die/der Lernende ist der/die *Eigentümer*in* des Portfolios und entscheidet selbst darüber, mit wem er/sie es teilt.

4.2.2 Die Entwicklung von EPOS – wie alles anfing

Nach der Publikation des Europäischen Sprachenportfolios im Jahr 2000 begannen viele Institutionen mit der Umsetzung in spezifische Sprachenportfolios für bestimmte Bildungssituationen. Das Land Bremen beteiligte sich zusammen mit den Ländern Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-

Anhalt und Thüringen ab 2003 am Verbundprojekt „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum“ der Bund-Länder-Kommission. In diesem Rahmen wurde ein Sprachenportfolio für die Primarstufe und ein weiteres für die Sekundarstufe I entwickelt und 2007 vom Europarat akkreditiert. Es wurde bereits damals als Webseite publiziert⁷ und stellt einen der frühen Versuche dar, digitale Medien zur Umsetzung des Europäischen Sprachenportfolios zu nutzen. Um die Flexibilität der Medien noch besser zu nutzen, also über den Einsatz von Text- und Audiodateien auch die Interaktivität und Multimedialität (interaktive Aufgaben, Videosequenzen, Podcasts) einzusetzen, wurde das System vom Bremer Landesinstitut für Schule als eigenständige Webanwendung mit dem Namen EPOS (elektronisches Portfolio der Sprachen) weiterentwickelt. Die Zusammenarbeit von Bremer Schulen mit dem Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen im Sprachenrat Bremen führte dazu, dass das System auch dort eingesetzt wurde. Da die Performance des Systems bei gleichzeitigem Einsatz in mehreren Klassen- oder Kursverbänden nicht ausreichte, erfolgte im Jahr 2011 durch das Technologie-Zentrum der Universität Bremen ein Redesign auf Basis eines Open Source ePortfolio-Systems (Mahara). Seit 2013 ist EPOS auch an anderen in- und ausländischen Hochschulen im Einsatz.

4.2.3 EPOS und die Logik des Sprachenlernens

Der Aufbau von EPOS folgt der Logik des Sprachenlernens: Zunächst bestimmt man anhand der Niveaus des GER im Rahmen einer *Selbsteinschätzung* den eigenen Lernstand, z.B. um anschließend die *Lernziele* festzulegen. Zur Erreichung der Lernziele bearbeitet man im Sinne eines handlungstheoretischen Ansatzes Lernaufgaben oder *Projekte*. Die Entwürfe, Versionen oder Ergebnisse der Projektarbeit werden im *Dossier* abgelegt. Danach oder auch zu jedem beliebigen Zeitpunkt im Laufe des Lernprozesses reflektiert man seinen Stand, seine Probleme und Fragen sowie Überlegungen zum weiteren Vorgehen im *Lerntagebuch*. Eine Beschreibung der längerfristigen Lernperioden, die Erfahrungen der/des Lernenden wie auch die Zertifikate, die das Erreichte nachweisen, können in der *Lernbiographie* hinterlegt werden. Will man die Elemente des Lernprozesses, seine Reflexion oder seine Ergebnisse mit anderen teilen, dann positioniert man sie in einer frei konfigurierbaren *Ansicht*, einer Art Poster, und gibt diese anschließend für einzelne Personen oder Gruppen frei.

Dieser Aufbau von EPOS entlang der Chronologie des Sprachenlernens bedeutet nicht, dass der tatsächliche Lernprozess genau diesem Ablauf folgen muss. Im Gegenteil, durch die Anordnung der einzelnen Lernaktivitäten auf unabhängig voneinander benutzbaren Reitern soll die Wahlfreiheit im Lernprozess unterstützt werden. Es gibt keinen „One best way“ des Sprachenlernens.

⁷ <http://www.sprachenportfolio.de/Modul1/start.html> [01.03.2019].

Auf den ersten Blick sieht die EPOS-Funktionsleiste mit ihren neun Reitern sehr umfassend aus. EPOS bietet aber die Möglichkeit, das Funktionsspektrum an die in einem bestimmten Szenario benötigten Aufgaben anzupassen. Alle nicht benötigten Funktionen können abgeschaltet werden.

In EPOS sind die drei Komponenten des Europäischen Sprachenportfolios vollständig abgebildet, aber die in den ESP-Komponenten oft implizit enthaltenen Vorgaben, z.B. „Festlegung eigener Lernziele“ in der Biographie, sind in EPOS unmittelbar auf der Oberfläche sichtbar. Dadurch soll die Benutzungskomplexität reduziert und ein gewisser „Aufforderungscharakter“ ausgedrückt werden. Abb. 1 macht den Zusammenhang von ESP und EPOS deutlich.

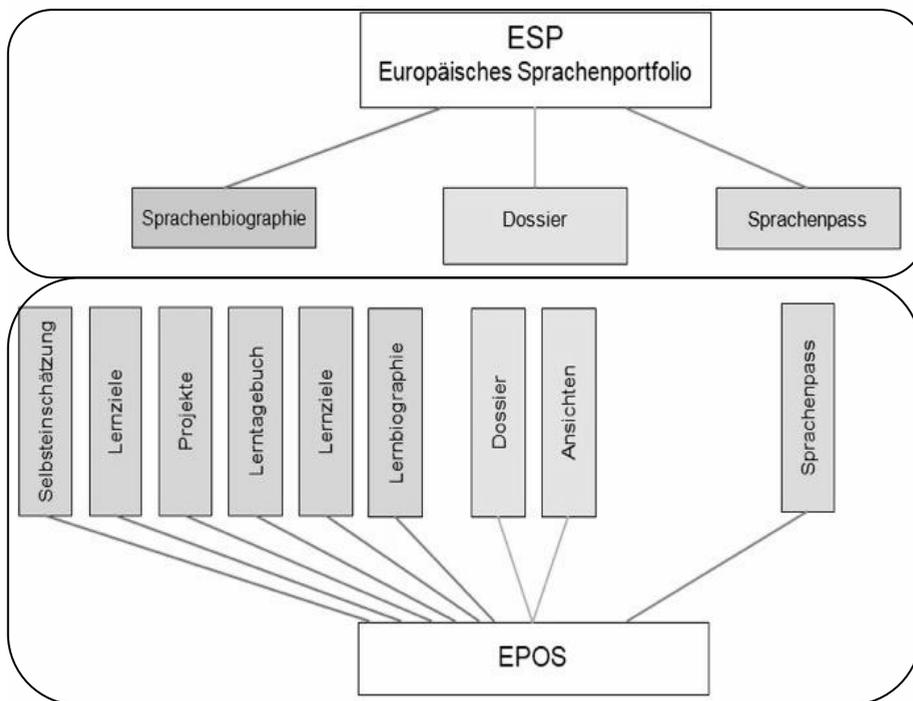


Abb. 1: Zusammenhang zwischen den Elementen in EPOS und den Komponenten des ESP

4.2.4 Wo EPOS über das ESP hinausgeht

EPOS bildet nicht nur alle Komponenten des ESP ab, sondern bietet weitere Funktionen, die den ESP ergänzen und bereichern. Die Multimedialität von EPOS erweitert die inhaltlichen und formalen Möglichkeiten des Lernens und könnte die Motivation der Lernenden positiv beeinflussen. Im Folgenden sind einige der zusätzlichen Elemente erläutert.

Flexible Selbsteinschätzung

Im traditionellen Sprachenportfolio ist in der Regel eine einzige Deskriptorliste⁸ vorgegeben, die nur nach Niveaustufen gegliedert ist. Die zunehmend vorhandene Diversität der Lernenden erfordert aber eine personale, inhaltliche oder didaktische Differenzierung des (Sprach-)Unterrichts, die durch unterschiedliche Deskriptorlisten innerhalb einer Lernendengruppe unterstützt werden sollte. Ein Beispiel wäre etwa die Nutzung unterschiedlicher Deskriptorlisten in einer Klasse mit Erst- und Zweitsprachler*innen, Migrant*innen. In EPOS können der sprachlichen Selbsteinschätzung unterschiedliche Deskriptorlisten zugrunde gelegt werden. Die Deskriptorlisten stammen von Institutionen, die sich intensiv mit Sprachvermittlung beschäftigen. Beispiele sind:

- CercleS (*Confédération Européenne* des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur; ein europäischer Verband von Sprachenzentren an Hochschulen)
- ELC (European Language Council; ein weiterer europäischer Verband von Sprachenzentren an Hochschulen)
- EAQUALS/ALTE (Evaluation and Accreditation of Quality Language Services/Association of Language Testers in Europe)
- CARAP/FREPA (Cadre de référence pour les approches plurielles/ Framework of Reference for Pluralistic Approaches; ein Projekt des European Centre for Modern Languages – ECML)

Die Kompetenzraster liegen in EPOS in verschiedenen Sprachen vor, zumindest in Deutsch, Englisch und Französisch, teilweise auch in Spanisch und Italienisch. Little (2007) vertritt die Auffassung, dass die Selbsteinschätzung wie auch die Reflexion in der Zielsprache durchgeführt werden sollte. In der Praxis wird diese Frage oft pragmatisch beantwortet: Lernende auf den Niveaustufen A1 und A2 benutzen die Deskriptoren in der Erstsprache, solche auf den Niveaustufen B1, B2 oder C1 können sinnvollerweise die zielsprachlichen Deskriptoren verwenden.

Neben den allgemein linguistisch geprägten Kompetenzrastern existieren in EPOS auch solche, die spezielle sprachliche Anforderungen betreffen, z.B. fachsprachliche Deskriptoren, Deskriptoren, zu besonderen Kommunikationsformen, wie etwa der Online-Konversation und -Kooperation, zu interkultureller Kommunikation, zu Mediation (entsprechend dem GER 2018), zu Mehrsprachigkeit, zur besonderen sprachlichen Situation von Migrant*innen oder zu Sprachlernstrategien.

Die Deskriptoren/Kompetenzen in den Rastern sind oft entweder relativ allgemein oder andererseits auch ziemlich komplex formuliert, wissenschaftlich umfassend und korrekt. In jedem Fall fällt es den Lernenden meist schwer, sich

⁸ Statt des Begriffs „Deskriptorliste“ wird im vorliegenden Beitrag häufig verallgemeinernd auch der Begriff „Kompetenzraster“ verwendet.

hinsichtlich der so formulierten Kompetenzen selbst einzuschätzen. EPOS bietet zur Abmilderung dieses Problems den Lehrenden die Möglichkeit, die Deskriptoren mit Hilfe von Beispielen oder kleinen Aufgaben zu erläutern. Per Klick können sich die Lernenden bei Bedarf diese Zusatzinformationen anschauen oder durch Lösung der Aufgaben ihre Selbsteinschätzung absichern.

Eine zweite Form der Flexibilität in EPOS bezieht sich auf das Spektrum der möglichen Bewertungen der eigenen Kompetenzen. Das ESP gibt lediglich drei Antwortmöglichkeiten vor: „Ich kann das sehr gut“, „Ich kann das gut“ und „Das fällt mir noch schwer“. Lernende haben oft Schwierigkeiten, sich für eine der beiden Kategorien „sehr gut“ oder „gut“ zu entscheiden. EPOS ermöglicht es den Lehrenden daher, Deskriptorlisten mit mehr als zwei Abstufungen zu versehen.

Kooperatives Lernen

In EPOS gibt es eine Funktion „Gruppe“, die kooperatives Lernen durch die Erstellung gemeinsamer Artefakte und die gemeinsame Reflexion, etwa in Tandems, unterstützt.

Lebenslanges Sprachenlernen

Der Schwerpunkt der Nutzung des Europäischen Sprachenportfolios liegt in der formalen institutionellen Lehre (Schule und Hochschule), informelles Lernen spielt noch eine geringe Rolle. Das EPOS-Portfolio einer/eines Lernenden kann exportiert (und an anderer Stelle wieder importiert) werden und unterstützt damit den Wechsel zwischen Institutionen, eröffnet aber vor allem die Chance zur Umsetzung des Prinzips des lebenslangen Sprachenlernens. EPOS kann sehr einfach von einer zur nächsten Bildungsstufe „mitgenommen“ werden, von der Schule zur Universität oder Berufsausbildung, zur Weiterbildung in der beruflichen (Sprach-) Praxis oder zur Unterstützung privater Interessen an sprachlicher und interkultureller Bildung.⁹

4.2.5 Einsatzszenarien

Die geschilderten technischen Möglichkeiten entfalten aber nur dann ihre Wirksamkeit, wenn ihnen ein sinnvolles didaktisches Konzept zugrunde liegt. Solche Konzepte sollten vor dem Einsatz von EPOS curricular ausgearbeitet und validiert werden. Dabei sollten die einzusetzenden EPOS-Funktionen passgenau bestimmt und das System entsprechend konfiguriert werden, um jede Form von technischem Overkill zu vermeiden. Im Folgenden werden beispielhaft einige Szenarien kurz erläutert.

⁹ Mit der Exportfunktion erfüllt EPOS u.a. auch eine Anforderung aus der Europäischen Datenschutzgrundverordnung, die den Betroffenen ein „Recht auf Datenübertragbarkeit“ einräumt (Art. 20 DSGVO).

Tutorenprogramm

Am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen wird EPOS zur Unterstützung in der Sprachlernberatung eingesetzt (vgl. Buschmann-Göbels et al. 2015, Buschmann-Göbels, Jahnke 2017). Angesichts einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft wird Lernberatung immer wichtiger, insbesondere in kursunabhängigen Lernszenarien. Eine Form der Lernberatung stellt das Tutorenprogramm dar. Hier lernen die Studierenden die jeweilige Zielsprache im Rahmen eines selbst gewählten Projekts und auf ein bestimmtes Lernziel hin. Sie arbeiten in kleinen Gruppen zusammen und werden dabei von ausgebildeten studentischen Tutor*innen betreut. Ein didaktisches Element des Tutorenprogramms ist der Einsatz von EPOS, neben anderen, wie Lernziel- und Lernwegplanung, Projektarbeit und Zeitmanagement. Die Studierenden nutzen EPOS, um ihre Sprachkenntnisse zu Beginn des Programms selbst einzuschätzen, um Lernergebnisse im Dossier zu dokumentieren und im Lerntagebuch zu reflektieren, aber auch um mit der vorhandenen Gruppenfunktion kollaborativ zu lernen. Die Tutor*innen ihrerseits arbeiten ebenfalls mit EPOS, z.B. um den Studierenden im Rahmen der Beratung – die face-to-face, aber auch elektronisch stattfindet – Feedback zu ihren Artefakten (Texte, Audiodateien, Videos) zu geben sowie um ihren eigenen Beratungsprozess zu reflektieren.

Tandem

An der Universität Paderborn wird EPOS zur Unterstützung des Tandemlernens eingesetzt (vgl. Dönhoff 2015). Bei dem von Ilka Dönhoff beschriebenen Szenario werden im Sinne eines „angepassten ePortfolios“ nur ausgewählte EPOS-Funktionen genutzt, und zwar die Selbsteinschätzung, die Festlegung der Lernziele, die Erstellung einer Ansicht und die Benutzung des Forums. Die Nutzung des Dossiers war freigestellt (es konnte das EPOS-Dossier oder ein Papierdossier/eine Sammelmappe genutzt werden), das Lerntagebuch und die Lernbiographie wurden nicht benutzt. In einem anderen Szenario von Dönhoff wurde aber für die Reflexion das Lerntagebuch sehr wohl eingesetzt und dabei durch ausführliche Leitfragen und Materialverlinkung eine intensive Anregung für die Reflexion der Tandemarbeit gegeben. Die Konfigurierbarkeit von EPOS stellt in diesen Szenarien einen großen Vorteil dar.

4.3 Lessons learnt

EPOS ist seit 2013 bei einer Reihe in- und ausländischer Hochschulen im Einsatz. Sie tauschen ihre Erfahrungen aus. Einige von ihnen führten bereits Evaluierungen mit Studierenden und Lehrenden durch. Im Folgenden werden einige der wesentlichen Ergebnisse sowie die nächsten Entwicklungsschritte kurz zusammengefasst.¹⁰

EPOS wird von den Lernenden und Lehrenden grundsätzlich positiv beurteilt. Folgende Vorteile werden durchgängig genannt. Gegenüber einem Papierportfolio bieten ePortfolios die Möglichkeit zur Einbeziehung von Dokumenten nicht-schriftlicher Art. Während die klassische Sammelmappe nur schriftliche Texte enthält, können nunmehr auch mündliche Dokumente (Audiodateien), teilweise kombiniert mit non-verbalen Kommunikationselementen (Videodateien) erstellt, gespeichert, beurteilt und reflektiert werden. Dies wirkt der bisher ohnehin stark schriftlastigen Ausrichtung der Sprachlehre entgegen. Gleichzeitig wird die dynamische Seite von ePortfolios hervorgehoben: Selbsteinschätzungen, die zu verschiedenen Zeitpunkten erstellt wurden, können leicht miteinander verglichen und damit der Lernfortschritt anschaulich sichtbar gemacht werden. Die Möglichkeit zur durchgängigen Nutzung von Portfolios über Bildungsstufen hinweg und idealerweise lebenslang wird erst in ePortfolios möglich. Auch die einfache Möglichkeit, Elemente des Lernprozesses (Selbsteinschätzungen, Artefakte, Reflexionen usw.) für andere – nicht nur Lehrenden, sondern auch Peers – differenziert frei zu geben, stellt insbesondere aus Sicht der Lehrenden einen nicht unwesentlichen didaktischen Vorteil dar. Die Studierenden schätzen die Möglichkeit, Ansichten kreativ gestalten und sich dabei multimedialer Elemente bedienen zu können. Wenn diese Möglichkeiten in Projekte eingebettet sind, die in EPOS organisiert werden können, ist das Feedback der Studierenden besonders positiv.

In der Praxis werden nicht alle diese Vorteile tatsächlich auch genutzt. Es werden immer noch meist schriftliche Dokumente verwendet, sei es, dass sich die Anforderungen der Lehrenden noch nicht auf das neue Medium eingestellt haben, sei es, dass den Lernenden die Produktion und das Hochladen von Audio- oder Videodateien (noch) zu kompliziert erscheint. Die Nutzung von EPOS erfordert eine Einarbeitung in das System. Den Studierenden stellt sich die Frage, ob der Nutzen des Einsatzes in nur einer oder wenigen Veranstaltungen im Vergleich zum Aufwand angemessen ist. Hier würde das Konzept einer Veranstaltungs- oder auch Semester-übergreifenden Nutzung des ePortfolio-Systems die Aufwand-Nutzen-Relation positiv beeinflussen. Insgesamt lässt sich die Beurteilung des Einsatzes von ePortfolios und damit auch von EPOS folgendermaßen zusammenfassen:

Erstens, die positiven bzw. zustimmenden Aussagen zum Einsatz von EPOS überwiegen. EPOS wird gegenüber dem Papierportfolio deutlich bevorzugt.

¹⁰ 2018 war EPOS bei etwa 15 Hochschulen aus Deutschland, England, Frankreich, Schweiz und Japan im Einsatz. Die Evaluationsergebnisse stammen im Wesentlichen von Universitäten in Bochum, Bremen, London, Paderborn und Paris.

Studierende loben die Interaktivität und Multimedialität von EPOS, oder wie es eine Bochumer Studentin formulierte: „Mehr EPOS statt Hausaufgaben.“

Zweitens, die Benutzbarkeit von EPOS muss weiter verbessert werden (Reduzierung der Komplexität). EPOS muss curricular im Sinne des Blended Learning so in Lehrveranstaltungen oder andere Lernkontexte eingebunden werden, dass seine Nutzung für die Studierenden inhaltlich und formal motivierend wirkt. Ein gutes Beispiel dafür ist die Nutzung von EPOS im Rahmen von Lernprojekten.

Literatur

- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) (2008): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Buschmann-Göbels, Astrid; Bornickel, Marie; Nijnikova, Marina (2015): Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/1, 181–200. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/197/190> [15.03.2018].
- Buschmann-Göbels, Astrid; Jahnke, Annette (2017): Meet the Needs. Lernberatung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. In: Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart; Langner, Michael (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen*. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf [15.03.2018].
- Comenius, Johann Amos (2008): *Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original *Didactica Magna*, Amsterdam 1657).
- Council of Europe (o.J.): *Accredited and Registered ELP*. <https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-elp> [01.06.2018].
- Council of Europe (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification. Report on the Rüsçhlikon Symposium*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2011): *European Language Portfolio. Principles and Guidelines*. (Version 2). Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division (Original October 2000, revised June 2004; January 2011).
- Council of Europe (2006): *European Language Portfolio: Key Reference Documents*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018a): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Programme.

- Council of Europe (2018b): *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Vol. 1-3. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dönhoff, Ilka (2015): Das digitale Dossier im Sprachtandem – Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie zum ePortfolio EPOS. In: *die hochschullehre – Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre* 1, 1–18. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/doenhoff_2015.pdf [15.03.2018].
- Egle, Gert (2015): Portfoliotypen. In: *teachSam – Bildungsserver*. http://www.teachsam.de/arb/portfolio/portfolio_3.htm [01.06.2018].
- Emmett, David J. (2011): *Student Engagement with an ePortfolio: A Case Study of Pre-service Education Students*. Dissertation, Queensland University of Technology, Faculty of Education. https://eprints.qut.edu.au/40957/1/David_Emmett_Thesis.pdf [01.06.2018].
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (2018): *Kompetenzen für eine demokratische Kultur – Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fehse, Rüdiger; Friedrich, Jürgen; Kühn, Bärbel (2011): EPOS – An ePortfolio for language learning. In: *Proceedings of the 4th International Conference “ICT for Language Learning”*. Florenz. <http://www.sprachenrat.bremen.de/files/Literatur/ILT66-445-ABS-Fehse-ICT4LL2011.pdf> [01.06.2018].
- Häcker, Thomas (2011): Portfolioarbeit – Ein Konzept zur Wiedergewinnung der Leistungsbeurteilung für die pädagogische Aufgabe der Schule. In: Sacher, Werner; Winter, Felix (Hrsg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Grundlagen und Reformansätze*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 217–230.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David (2007): Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1, 14–29.
- Little, David (2012): The European Language Portfolio – History, key concerns, future prospects. In: Kühn, Bärbel; Pérez Cavana, María Luisa (Hrsg.): *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-Assessment*. London, New York: Routledge, 7–21.
- Reich, Kersten (o.J.): Portfolio. In: Reich, Kersten. (Hrsg.): *Methodenpool*. Universität zu Köln. <http://methodenpool.uni-koeln.de> [01.06.2018].

- Reinders, Hayo (o.J.): *Autonomy Bibliography*. <https://innovationinteaching.org/free-tools/autonomy-bibliography.php> [04.04.2019].
- Sudhershnan, Aleksandra (2014): E-Portfolio self-assessment of intercultural communicative competence: Helping language learners to become autonomous intercultural speakers. In: Geraghty, Barbara; Conacher, Jean E. (Hrsg.): *Intercultural Contact, Language Learning and Migration*. London, New York: Bloomsbury Publishing, 150–165.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt/M.: Lang.

Teil III:
Professionalisierung durch Portfolioarbeit

Portfolioarbeit als Professionalisierungsgelegenheit

Sandra Ballweg (Bielefeld/ Deutschland)

1 Portfolioarbeit zwischen Theorie und Praxis

In den letzten Jahren wurde viel über Portfolioarbeit geschrieben. Didaktische Publikationen weisen auf das große Potenzial des Instruments hin: für die Entwicklung von Selbststeuerung, als alternative Form der Leistungsbewertung oder zur Reflexion. Portfolioarbeit fügt sich gut in handlungs- und kompetenzorientierte Konzepte ein und weist eine hohe Passung mit aktuellen fremd- und zweitsprachendidaktischen Strömungen auf (vgl. Königs in diesem Band). Diese Annahmen beziehen sich sowohl auf das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als auch auf offene Portfoliokonzepte.

In der Praxis ist Portfolioarbeit allerdings nicht flächendeckend angekommen, sie sei kaum umsetzbar, berichten Lehrende. So ist 20 Jahre nach dem großen Boom ernüchternd festzustellen, dass sich Portfolioarbeit trotz anfänglicher Begeisterung und vielversprechender Ansätze nicht durchgesetzt hat und weit hinter den – zugegebenermaßen recht hohen – Erwartungen zurückbleibt (vgl. dazu für das ESP Little et al. 2011 sowie die Beiträge von Kolb und Little in diesem Band).

Nicht selten hört man inzwischen von Wissenschaftler*innen, die sich mit Portfolioarbeit befassen, sei es nun aus schulpädagogischer oder fremd- und zweitsprachendidaktischer Perspektive, dass die Forschung ihren Beitrag zur Entwicklung von Portfolioarbeit geleistet habe, dass nun die Praxis nachziehen müsse, um zum Gelingen beizutragen. Aus der Praxis wiederum gibt es den Vorwurf, Portfolioarbeit sei an der Unterrichtsrealität vorbei konzipiert worden. Dabei ist beachtenswert, dass Portfolioarbeit als Lehr-/Lerninstrument – oder zumindest ihre Vorläufer – ja in der Praxis entstanden ist, wie etwa verschiedene ähnliche Formate

in der Reformpädagogik oder *writing folders* in den 1950er Jahren in der Schreibdidaktik in Großbritannien. Erst später folgte die konzeptionelle Ausarbeitung des Instruments – und viel später dann empirische Forschung. Für das Europäische Sprachenportfolio als besondere Form eines Portfolios gilt allerdings, dass es als sprachpolitisches Instrument entwickelt und tendenziell *top down* in den Unterricht implementiert wurde und wird. Schon in ihrer Entstehungsgeschichte ist Portfolioarbeit also schwer zwischen Theorie und Praxis zu verorten.

Aber warum hat es Portfolioarbeit trotz ihrer Ursprünge in der Unterrichtspraxis eben dort so schwer? Dafür gibt es zahlreiche Gründe, die sich gegenseitig bedingen. Sicher kollidiert die lernendenorientierte Arbeitsweise mit den gegebenen Bedingungen im Fremdsprachenunterricht an einer Regelschule oder auch in einem prüfungsvorbereitenden außerschulischen Unterricht. Auch für die Lernenden ist die Arbeitsweise ungewohnt, und häufig fehlt schlichtweg die Zeit. Die Liste lässt sich leicht fortführen. In diesem Beitrag möchte ich aber einen Aspekt in den Vordergrund rücken, der meines Erachtens noch nicht ausreichend Beachtung gefunden hat, nämlich die Herausforderungen, vor denen sich Lehrende vor allem bei der Einführung von Portfolioarbeit sehen (vgl. Little in diesem Band). Zu oft tappt die Portfoliodidaktik noch in die Methodenfalle, denn das, was Königs (2014: 68) für die sogenannten Alternativen Methoden der 1980er Jahren schreibt, gilt häufig auch für didaktische Instrumente wie Portfolioarbeit:

Die Auseinandersetzung mit diesen Methoden [hier: die sog. Alternativen Methoden, S.B.] fand in aller Regel vor dem Hintergrund der Frage statt, was diese Methoden denn für den Lernenden brächten. Viel seltener wurde gefragt, was die einzelnen Methoden für die Lehrperson bedeuteten. Zwar wurde darauf hingewiesen, [...] dass der Lehrer hier eine offensichtlich neue, ihm in der Regel nicht vertraute Rolle zu übernehmen habe. Aber insgesamt wurde doch davon ausgegangen, dass die Überzeugung, mit der Wahl der Methode aus Lernersicht die richtige Entscheidung getroffen zu haben, den Lehrenden ‚nur‘ noch in die Rolle eines Erfüllungsgehilfen drängte: Die Aufgabe des Fremdsprachenlehrers ist es diesen methodischen Diskussionen zufolge, die jeweiligen Konzepte umzusetzen (Königs 2014: 168).

Wie in vielen Bereichen des Unterrichts hat auch in der Portfoliodidaktik phasenweise „die Methodenfixierung den Blick auf den Anteil der Lehrkräfte am Gelingen oder Misslingen von Unterricht [verstellt]“ (Schart 2014: 36) und Lehrende zu den oben beschriebenen „Erfüllungsgehilfen“ gemacht. So kommt es nicht selten vor, dass ihnen vorgeworfen wird, Portfolioarbeit „nicht richtig“ umzusetzen. Andererseits wird aber auch auf ihre Überforderung hingewiesen, die durch Portfolioarbeit entsteht. Es besteht offenbar die Tendenz, entweder vom Pol der „omnipotent[e] Allzuständigkeit von Lehrern und Lehrerinnen“ auszugehen oder sich aber auf „entlastende[...] Unzuständigkeitserklärungen der pädagogischen

Akteure gegenüber der Übermacht der äußeren Verhältnisse“ (Bastian & Helsper 2000: 181) zurückzuziehen. Keine dieser Perspektiven bietet eine gute Grundlage für die tatsächliche Analyse der Situation, die der Ausgangspunkt für die Einführung von Portfolioarbeit sein muss.

In diesem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, wie sich Portfolioarbeit für Lehrende gestaltet und wie der Einsatz von Portfolios im Unterricht gerade durch die spezifischen Herausforderungen zur Professionalisierungschance für Lehrende werden kann. Damit greife ich den Zusammenhang zwischen Portfolioarbeit und Professionalisierung auf, konzentriere mich aber nicht auf Lehr- und Ausbildungsportfolios als reflexionsförderndes Instrument (vgl. z.B. Burwitz-Melzer sowie Michalak & Ulrich in diesem Band). Vielmehr beziehe ich mich auf den strukturalistischen Ansatz, der Irritationen und Herausforderungen in einer Unterrichtssituation als Ausgangspunkt für Professionalisierung versteht. Um die Herausforderungen beschreiben zu können, vor denen Lehrende bei der Einführung von Portfolioarbeit stehen, werde ich zunächst einige ausgewählte Forschungsergebnisse zur Wahrnehmung von Portfolioarbeit umreißen (Abschnitt 2) und anhand einer Fallstudie die Sichtweisen und Aushandlungsprozesse einer Lehrerin im universitären Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterricht bei der Einführung des Instruments sichtbar machen (Abschnitt 3). Anschließend möchte ich versuchen, Portfolioarbeit im Spannungsfeld unterrichtlichen Handelns zu verorten und die darin liegende Chance zur Professionalisierung zu diskutieren (Abschnitt 4), um abschließend kurz einige daraus erwachsende Perspektiven für die Portfolioarbeit zu skizzieren (Abschnitt 5). Mit Portfolioarbeit meine ich damit verschiedene Portfolioformen im Kontext von Fremd- und Zweitsprachenunterricht.

2 Wahrnehmung von Portfolioarbeit: Stand der Forschung

In Bezug auf die Wahrnehmung von Portfolioarbeit liegen aus den vergangenen Jahren und Jahrzehnten vor allem Erkenntnisse zur Perspektive der *Lernenden* vor. Dabei wird dem Instrument in einigen Studien eine hohe Akzeptanz attestiert (vgl. z.B. Bellingrodt 2011: 253f., Gläser-Zikuda & Lindacher 2007: 199, Häcker 2007: 240). Als besonders positiv bewerten die Lernenden interessanterweise die Organisation von Lerninhalten (vgl. Häcker 2007: 239), ein Ziel, das aus portfoliodidaktischer Perspektive keine hohe Priorität hat, doch für die Lernenden von Bedeutung oder zumindest leicht zugänglich erscheint. Weiterhin positiv bewertet werden Möglichkeiten zu selbstbestimmtem Lernen und die Dokumentationsfunktion nach innen, also für die Lernenden selbst, sowie nach außen, für andere (vgl. González 2009: 378, Grittner 2009: 162–169).

Demgegenüber werden zahlreiche Aspekte kritisch eingeschätzt: In allen Studien wird einvernehmlich herausgearbeitet, wie nachteilig sich die hohe Zeit- und Arbeitsbelastung für die Lernenden, aber auch für die Lehrenden darstellt (vgl. z.B.

Breuer 2009: 310f., Dinn 2017: 285, Häcker 2007: 239f., Flächer 2011: 120, Koçoğlu 2008: 3, Martinez Lirola & Rubio 2009: 100). Auch die Schreibintensität der Aktivitäten empfinden die Lernenden als unangenehm (vgl. z.B. Häcker 2007: 240). Einige Studien geben Hinweise auf eine differenziertere Sichtweise: So scheinen Jungen die sprach- und schreibintensiven Aktivitäten, die Teil der Portfolioarbeit sind, eher abzulehnen als Mädchen (vgl. Häcker 2007: 240, Pollari 1997: 46) und bezogen auf Deutschland Hauptschüler*innen eher als Schüler*innen anderer Schultypen (vgl. Häcker 2007: 240). Besonders deutlich wird darüber hinaus eine starke Tendenz zur Überforderung bei den Lernenden sowie Verständnisschwierigkeiten und Verunsicherung (vgl. Ballweg 2015: 249f., Breuer 2009: 311, Häcker 2007: 271, Flächer 2011: 118). Die ungewohnte Arbeitsweise und der Einsatz als eine zusätzliche Aufgabe führen zu Ablehnung (vgl. Brouër 2007: 257–259), was nicht zuletzt damit zusammenhängt, dass vor allem Reflexionsaktivitäten als mühsam und unangenehm empfunden werden (vgl. Bräuer 2002: 31). Ein wesentliches – und naheliegendes – Bewertungskriterium der Lernenden neben dem Empfinden der Arbeitsweise als mehr oder weniger angenehm ist die Bewertung hinsichtlich des Nutzens für das Erreichen sprachlicher Lernziele, der für sie nicht immer erkennbar ist (vgl. Ballweg 2015: 267–271).

Spätestens an dieser Stelle kommt die Frage auf, wie genau mit dem Portfolio im jeweiligen Kontext gearbeitet wurde und unter welchen Rahmenbedingungen Unterricht stattfand, dass solche Wahrnehmungen des Instruments zustande kamen. Schließlich ist Portfolioarbeit kein Programm, das eine bestimmte Abfolge von Handlungsschritten nach sich zieht, sondern ein Instrument, das von Lehrenden unter den jeweiligen Rahmenbedingungen zielgruppenspezifisch genutzt werden muss, um jeweils sehr unterschiedliche Ziele zu verfolgen, von der Reflexion über kollaboratives Lernen bis zur Leistungsbewertung, um nur einige mögliche Ziele zu nennen. Bei der Betrachtung der Lernendenwahrnehmung ist also zu berücksichtigen, wie diese sich im Zusammenspiel von Zielen, Erwartungen, Vorerfahrungen und Lerngewohnheiten der Lernenden einerseits und der Ausgestaltung der Portfolioarbeit in der konkreten Lern- und Unterrichtssituation durch die Lehrperson andererseits konstituiert (vgl. Ballweg 2015: 312).

Die zentrale Rolle von Lehrenden bei der Portfolioarbeit wird daher völlig zu Recht angemahnt (vgl. z.B. Little et al. 2011) und in empirischen Studien herausgearbeitet (vgl. z.B. Ballweg 2015, Becker 2013, Bellingrodt 2011, Dinn in diesem Band). Leider liegen kaum belastbare Ergebnisse vor, wie genau sich diese gestaltet, aber einige Anforderungen an Lehrende, die aus den zuvor zitierten Studien hervorgehen, werde ich im Folgenden kurz umreißen.

Zu den gelingensförderlichen Maßnahmen zählen das Verdeutlichen des Nutzens des Instruments zum Erreichen sprachlicher Lernziele (vgl. Ballweg 2015: 267–271), Regelmäßigkeit bei der Arbeit mit dem Instrument (vgl. Bellingrodt 2011: 254, Flächer 2011: 118f., Martinez Lirola & Rubio 2009: 100) sowie eine hohe „konzeptionelle Klarheit“, um nicht aus einem falsch verstandenen Bedürfnis nach Offenheit zu wenig steuernd einzugreifen (Häcker 2007: 282). Diese konzept-

tionelle Klarheit im Sinne eines Durchdringens der verschiedenen Funktionen und Möglichkeiten des Instruments Portfolio und entsprechenden didaktischen Entscheidungen scheint bei den Lehrenden in den dazu vorliegenden Studien nicht immer in der erwarteten Form gegeben zu sein. So gibt es in Bezug auf das ESP Befunde, die verdeutlichen, dass Lehrende zwar die Dokumentationsfunktion kennen, ihnen aber die pädagogische Funktion weniger vertraut bis gänzlich unbekannt ist (vgl. Ballweg & Stork 2008). Auch Dinn (2017: 284f.) beschreibt nach Interviews mit Lehrenden, dass sich ihnen einige Funktionen des ESP nicht erschließen und beispielsweise der Einbezug von Portfolios in den Unterricht, vor allem aber in die Leistungsbewertung, nicht gelingt. Die Lehrenden in Dinns Studie haben Mühe, adäquate Bewertungskriterien zu finden und befürchten, dass die Fremdbewertung durch die Lehrenden der Entwicklung der Selbstbewertungsfähigkeit der Lernenden entgegenwirkt.

Allerdings lässt sich hier schon erkennen, dass es sich nicht (vorrangig) um ein Versäumnis der Lehrenden handelt, sondern vielmehr strukturelle Probleme vorliegen, wenn Lehrende in einem Spannungsfeld zwischen institutionellen sowie curricularen Vorgaben und Lerngewohnheiten einerseits und portfoliodidaktischen Konzepten andererseits agieren (vgl. z.B. Breuer 2009: 307). So sind individuelle Portfoliosgespräche und manche Reflexionsaktivitäten für die Lehrenden zeitlich kaum zu bewältigen und die individualisierte Leistungsbewertung steht einem an Standards orientierten Benotungszwang mit Ziffernnoten entgegen. Wie auch bei anderen lernendenorientierten Verfahren stellt sich also die Frage nach der Passung der Arbeitsweise mit curricularen Vorgaben und institutionellen Rahmenbedingungen im Regelunterricht (vgl. Königs 2010: 109 sowie in diesem Band). Die Einführung von Portfolioarbeit alleine in eine wenig kompatible Lernkultur hat sich als nicht umsetzbar erwiesen (vgl. Becker 2013, Kolb 2007, Kolb in diesem Band).

Anhand einer Einzelfallstudie versuche ich im nächsten Schritt, einen Einblick in die Aushandlungsprozesse einer Lehrperson zu geben, die Portfolioarbeit neu einführt und versucht, in dem skizzierten Spannungsfeld zu agieren.

3 Portfolioarbeit aus der Perspektive einer Lehrerin: Ergebnisse einer Fallstudie

3.1 Untersuchungskontext und methodisches Vorgehen

In einer Studie zur Arbeit mit Portfolios in einem universitären DaF-Kurs zur Förderung der Schreibfertigkeit (Ballweg 2015) habe ich eine Lehrerin und sieben Studierende ein Semester lang begleitet. Der Kurs (Niveau B2) umfasste neun dreistündige Sitzungen und beinhaltete u.a. die Gestaltung des fremdsprachlichen Schreibprozesses, Wortschatzarbeit und sprachliche Mittel sowie studienrelevante Textsorten wie beispielsweise Vorstufen zu Hausarbeiten und Mitschriften in Vor-

lesungen. An dem Kurs nahmen 16 internationale Studierende teil, von denen sieben als Untersuchungsteilnehmer*innen zur Verfügung standen. Es handelte sich dabei um Studierende, vornehmlich in englischsprachigen Studiengängen in den Ingenieurwissenschaften, die sich erst seit kurzer Zeit in Deutschland aufhielten und aus China, Brasilien, Australien, Frankreich, Indien und dem Iran kamen.

Die Lehrerin verfügte über umfangreiche Unterrichtserfahrung, hatte aber kaum Vorerfahrungen in der Portfolioarbeit. Für die Einführung eines Portfolios hatte sie sich entschieden, weil sie von den Möglichkeiten für die Schreibförderung, besonders in Bezug auf das Schreiben verschiedener Textversionen, gehört hatte. In der gesamten Kooperation zeigte sie eine große Offenheit und ließ mich an ihren Überlegungen und auch Unsicherheiten teilhaben.

Eingesetzt wurde ein offenes Portfoliokonzept als begleitendes Entwicklungsportfolio sowie als Beurteilungsportfolio. Von Seiten der Lehrerin gab es kaum Vorgaben, weder zu Inhalten noch zur Medialität (eine Studentin führte das Portfolio in Papierform, die anderen digital). Vorgegebene Inhalte waren lediglich Texte in verschiedenen Überarbeitungsstadien sowie ein Lerntagebuch. In der ersten Sitzung erläuterte die Lehrerin: „sie entscheiden natürlich ganz alleine was in ihr portfolio REINKommen soll“ (UB 1, 152–154).¹ Viele der Fragen zur Kontextdefinition (z.B. Ziele, Rolle in der Leistungsbewertung), Kommunikation und Organisation, die Bräuer und Keller (2013: 268) als relevant bei bzw. vor der Einführung eines Portfolios auflisten, blieben zunächst ungeklärt und wurden im Kursverlauf eher als implizite Erwartungen an die Lernenden herangetragen.

Bei den erhobenen Daten handelte es sich um vier leitfadengestützte Interviews mit der Lehrerin sowie 20 Interviews mit Studierenden, die Aufzeichnung von 21 Unterrichtsstunden sowie von vier Portfoliogesprächen, die die Lehrerin jeweils mit zwei bis fünf Studierenden führte. Das Datenmaterial wurde in Anlehnung an GAT 2 in EXMARaLDA transkribiert und orientiert an der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (vgl. z.B. 1996) interpretiert.

In diesem Beitrag werde ich die Daten aus den Interviews mit der Lehrerin sowie ihre Anleitung zur Portfolioarbeit neu betrachten, um herauszuarbeiten, welchen Herausforderungen sie sich gegenüber sieht und welche Aushandlungsprozesse sichtbar werden. Neben der Gestaltung der Portfolioarbeit durch die Lehrerin stehen auch ihre Überzeugungen und Haltungen im Fokus, denen ein Einfluss auf das Handeln zugeschrieben wird.

¹ In der Beschreibung der Daten steht UB für Unterrichtsbeobachtung, die Zahl für die entsprechende Sitzung (UB 1 = Beobachtung der ersten Sitzung). Anschließend findet sich die Zeilenangabe aus dem Transkript. Die Abkürzung I_LP steht für das Interview der Lehrperson, die Zahl beantwortet, das wievielte Interview (1-4) es ist. Eine kurze Übersicht über relevante Transkriptionszeichen findet sich am Ende des Beitrags.

3.2 Zentrale Ergebnisse: Unsicherheit und Aushandlung

Betrachtet man die Unterrichtsmitschnitte, stellt sich die Frage, welche Vorstellung von Portfolioarbeit die Lehrerin hat und man ist – ähnlich wie in der Studie von Dinn (2017; vgl. Abschnitt 2) – geneigt, zu behaupten, dass sie nicht mit allen Funktionen des Instruments vertraut ist. Betrachtet man die Erläuterungen aber genauer und zieht die Interviewdaten hinzu, ergibt sich ein anderes Bild. Es zeigt sich, dass beispielsweise die Widersprüche in der Anleitung der Portfolioarbeit Teil ihres intensiven Aushandlungsprozesses mit dem theoretischen Konzept vor dem Hintergrund ihrer Unterrichtspraxis sind.

Eine große Herausforderung, vor der die Lehrerin steht, sind die vielfältigen möglichen *Funktionen eines Portfolios*, die der geforderten konzeptionellen Klarheit (vgl. Abschnitt 2) im Weg stehen, zumal sich die Lehrerin diese Informationen ohne Fortbildung oder Austausch selbst erarbeitet hatte. Interessanterweise setzt sie bei der Wahl einer Funktion intuitiv auf eine, die in der Portfoliodidaktik in den letzten Jahren keine nennenswerte Rolle spielte, aber von den Lernenden (vgl. Abschnitt 2) als großen Nutzen von Portfolioarbeit wahrgenommen wird, nämlich die Organisation von Lerninhalten (I_LP I, 38–45). Diese Funktion wird auch von den Studierenden in dieser Studie bereitwillig angenommen. Aus ihrem Erfahrungswissen heraus wählt die Lehrerin also einen Schwerpunkt, der gut in ihren Unterricht passt, auch wenn es nicht das Konzept eines Portfolios ist, das man in Lehrbüchern findet. Zu Unstimmigkeiten kommt es dann, wenn sie in den Erklärungen von der Organisationsfunktion und von der Dokumentation nach außen spricht, die Arbeitsweise aber der eines Entwicklungsportfolios entspricht, das die individuelle Entwicklung, in diesem Fall der Schreibfertigkeit, zum Ziel hat, was sich zur Organisation von Lerninhalten oder als Nachschlagewerk weniger gut eignet. Hier beginnt dann ein Kreislauf, in dem durch Widersprüchlichkeiten in der Anleitung der Portfolioarbeit bei den Studierenden Unsicherheiten entstehen, die wiederum die Lehrerin verunsichern.

Auch wenn die Lehrerin durch Erklärungen und durch die Anlage des Unterrichts ein Verständnis von Portfolioarbeit vermittelt, ist ihre zentrale Überzeugung doch die, dass Portfolioarbeit konzeptionelle *Offenheit* bedeutet und maximale Offenheit eine Voraussetzung für Individualisierung ist. Sie nimmt weiter an, dass zu viele Erklärungen der Selbststeuerung entgegenstehen bzw. die Motivation mindern könnte. So sagt sie:

(h) ich – äh . hatte so=n bisschen die befürchtung wenn ich denen gleich am anfang sage was was ICH unter dem portfolio verstehe oder denen ZU viel input gebe (mhm) dass die sich nicht mehr selber da dran setzen .. sondern dass die das ... wie ne ganz normale übung (I_LP II, 74–79).

Sie will Erklärungen nur geben, wenn die Studierenden „damit überhaupt nicht KLARKommen“ (I_LP I, 112–116). Im Unterricht drückt sich die Offenheit durch

Vagheit und Komplexitätsreduktion aus, die vielleicht auch ein Indiz dafür sein kann, dass der Lehrerin selbst eine eher ungenaue Arbeitsdefinition zur Verfügung steht. So erläutert sie Portfolioarbeit in der ersten Unterrichtsstunde folgendermaßen:

aber wichtig ist dass das hier sozusagen ihre perSÖNliche ... sammeln- ... reflexions- ... ähm . was auch immer mappe ist – ja‘ .. SIE gestalten die und SIE sammeln die dinger und heften die ab (UB 1, 258–263).

Schon in Bezug auf die Funktionen des Portfolios haben sich *Widersprüchlichkeiten* abgezeichnet. Diese zeigen sich auch in anderen Bereichen, beispielsweise wenn sich in einem Kurs zur Förderung der Schreibfertigkeit der Fokus immer weiter auf die Gestaltung des Portfolios verschiebt, bis zu dem Punkt, dass bei der abschließenden Leistungsfeststellung die Textqualität nicht mehr berücksichtigt wird. Das Portfolio nimmt immer mehr Raum ein, so dass die Lehrerin entscheidet, „die textschreiberei ein bisschen kürzer zu fassen“ und auf zu Hause zu verlagern, um in den Sitzungen mehr Zeit für die Arbeit am Portfolio zu haben (I_LP II, 335–341).² Portfolioarbeit nimmt den größten Teil der Planungs- und Unterrichtszeit ein und bedeutet sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrerin einen deutlich erhöhten Arbeitsaufwand, dem die Lehrerin nur gerecht werden kann, in dem sie andere Unterrichtsinhalte reduziert.

Weitere Widersprüchlichkeiten bestehen in den Rollen sowohl der Lehrerin als auch der Lernenden. Die Lehrerin nimmt wahr, dass sie sich zwischen Zurückhaltung und enger Betreuung, zwischen Prüferin und „kumpelhafter“ Begleitung (I_LP III, 220–315) verorten muss, was ihr große Mühe bereitet. Von den Lernenden erwartet sie, dass sie selbstgesteuert und eigenverantwortlich agieren, traut es ihnen aber nur begrenzt zu:

also hört sich jetzt vielleicht . gemein an dem kurs gegenüber dass ich denen nicht so viel zugetraut hab (.hh) aber ich hab/ ich hatte am ende wirklich die befürchtung dass die mehrheit nicht wirklich damit umgehen kann (I_LP IV, 194–198).

Hieran und an einigen weiteren Stellen im Datenmaterial wird die Schwierigkeit besonders deutlich, vor der die Lehrerin steht: Sie setzt ein Instrument im Unterricht mit der Befürchtung ein, dass die Studierenden daran scheitern könnten, begründet durch den Eindruck, dass sie Mühe mit dieser selbstgesteuerten Arbeitsweise haben. Im Kursverlauf versucht die Lehrerin immer wieder, den Studierenden die Verantwortung für ihren Lernprozess zu übertragen, die diese aber nicht annehmen (können) und an die Lehrerin zurückgeben.

² Vgl. hierzu den *gain loss effect of portfolio use* (Ballweg 2016), der besagt, dass Portfolioarbeit nicht nur ein Zugewinn für Unterricht und Lernen ist, sondern dass die Implementierung des neuen Instruments in der Regel auch bedeutet, bewährte Verfahren aufzugeben, Zeitrressourcen zu investieren etc.

Insgesamt ist das Handeln der Lehrerin von *Unsicherheiten und Befürchtungen* geprägt, die sich vor allem darauf beziehen, dass sie Portfolioarbeit nicht erklären kann und die Studierenden sie eventuell nicht bewältigen werden. Sie spricht in Bezug darauf selbst mehrfach sogar von „Angst“. Befeuert werden die Befürchtungen dadurch, dass die Studierenden ihrerseits verunsichert und teilweise auch unzufrieden sind. Da die Lehrerin glaubt, nicht eingreifen zu dürfen, stellt die Angst vor dem Scheitern der Studierenden eine umso größere Belastung dar und macht sie hilflos und handlungsunfähig.

Auffällig ist, dass sich die Unsicherheit auf die Portfolioarbeit bezieht, nicht aber auf die ihr vertrauten Unterrichtsinhalte, z.B. Fragen der Grammatik-, Wortschatz- oder Schreibdidaktik. Hier fühlt sie sich sicher und ist im Unterricht weit aus expliziter in ihren Erklärungen. Das wirft die Frage auf, wie die bestehenden Kompetenzen, Erfahrungen und Sicherheiten als Ressource bei der Einführung neuer methodisch-didaktischer Elemente in den Unterricht genutzt werden und die durch Neues hervorgerufene Unsicherheiten reduziert werden können.

Ein besonderer Bereich ist jedoch die Leistungsbewertung, bei der die Lehrerin ihre große Unsicherheit zum Ausdruck bringt und am Ende gar auf die Bewertung der Texte verzichtet, obwohl sie durch äußere Vorgaben Noten vergeben muss. Es wird deutlich, dass sie bezüglich der Bewertung schriftlicher Texte schon vor der Einführung von Portfolioarbeit unsicher war, was in herkömmlichen Bewertungsverfahren über- oder umgangen werden konnte, indem Texte mit einer Ziffernote versehen wurden. Durch die neue Form der Leistungsbewertung und den Anspruch der Lehrerin, die Note dieses Mal zu begründen, kommt sie in Erklärungsnot. Nicht das Portfolio verunsichert die Lehrerin an dieser Stelle, vielmehr wird eine zuvor vorliegende Unsicherheit durch die Besonderheiten der Portfolioarbeit zum Vorschein gebracht und verstärkt.

Die dargelegten Ergebnisse sind als Teil eines Einzelfalls zu verstehen, der sich durch zahlreiche individuelle, institutionelle und situative Besonderheiten konstituiert. Dabei ist zu beachten, dass das Handeln der Lehrerin auch durch die Tatsache beeinflusst wurde, dass es Teil einer empirischen Studie war. So entstanden vermutlich zusätzliche Reflexions- und auch Rechtfertigungsmomente durch die Interviews. Dennoch ergibt sich ein Einblick in die intensiven Aushandlungsprozesse dieser Lehrerin, die sich im Unterricht in einer Form niederschlagen, die auch in anderen Studien beobachtet wurden (größtmögliche Offenheit, geringe konzeptionellen Klarheit etc.). Es ist also anzunehmen, dass die Aushandlungsprozesse dieser Lehrerin bei aller Individualität Anteile haben, die denen anderer Lehrender durchaus ähneln.

Hierbei wurden verschiedene Dilemmata und Herausforderungen deutlich, nicht zuletzt, wie sehr die Lehrerin in ihren Überzeugungen verhaftet ist, obwohl sie sich zumindest teilweise auch als hinderlich darstellen.

4 Herausforderungen und Professionalisierungsgelegenheiten

4.1 Herausforderungen als Ausgangspunkt für Professionalisierung

Anhand der Fallstudie wird sichtbar, dass sich die Lehrerin bemüht, Portfolioarbeit einzuführen und eine geeignete Vorgehensweise zu entwickeln, dass ihr aber an vielen Stellen entsprechende Ressourcen oder Möglichkeiten fehlen. Aus Sicht der Studierenden, der Lehrerin und in Bezug auf die Kursinhalte wurde die Portfolioarbeit eher negativ wahrgenommen. Warum lohnt es sich trotzdem, an Portfolios festzuhalten? Im Folgenden möchte ich betrachten, inwiefern die Lehrerin in der Fallstudie einen wertvollen Professionalisierungsschritt vollzieht und welche weiteren Maßnahmen nötig wären, um die Lehrerin zu unterstützen. Zu diesem Zweck beziehe ich aus strukturtheoretischer Sichtweise die Herausforderungen als Antinomien unterrichtlichen Handelns auf Portfolioarbeit, bevor ich eine berufsbiografische Sichtweise und das Konzept der Reflexiven Professionalität hinzuziehe.

Der strukturtheoretische Ansatz rückt die Rahmenbedingungen des Lehrer*innenhandelns in den Vordergrund und diskutiert Antinomie und Paradoxien von Unterrichtsgeschehen. Er fokussiert Handlungsprobleme von professionell Handelnden unter der Maxime struktureller Unsicherheit (vgl. Helsper 2011) und geht davon aus, dass die „Krise“, im Sinne der Unterbrechung von Routinen, z.B. durch Störungen jeder Art, im unterrichtlichen Handeln der Normalfall und Ausgangspunkt für Professionalisierung ist (vgl. Helsper 2011: 8). Die Einführung von Portfolioarbeit stellt demnach als Veränderung der Arbeitsweise eine Unterbrechung von Routinen auf mehreren Ebenen dar und bewegt sich nicht nur in den ohnehin gegebenen Antinomien unterrichtlichen Handelns, die ich im Folgenden umreißen werde, sondern verstärkt Spannungen durch die zum Regelunterricht im Widerspruch stehende Ausrichtung in besonderer Weise. Das gilt für Papierportfolios ebenso wie für elektronische Portfolios, wobei anzunehmen ist, dass in Lerngruppen, in denen bisher wenig mit elektronischen Medien gearbeitet wurde, die Einführung eines ePortfolios zu noch stärkeren Irritationen führen könnte.

Eine zentrale Antinomie unterrichtlichen Handelns, die in der Fallstudie bereits gut sichtbar wurde, ist die von Autonomie und Heteronomie, die Helsper (2000: 150f.) als Grunddilemma der Autonomieförderung bei noch bestehender Abhängigkeit und unter sozialen Zwängen beschreibt. Genau dieses unauflösbare Dilemma prägt die Reflexionen der Lehrerin im beschriebenen Kurs zur Schreibförderung, wenn sie Studierende zu Autonomie anleitet, diese sogar erwartet, dabei Scheitern befürchtet und gleichzeitig die anleitende und bewertende Instanz ist.

Das Spannungsfeld zwischen Anleitung auf der einen Seite und der Schaffung von Freiräumen auf der anderen Seite ist Gegenstand der sog. Symmetrie- bzw. Machtantinomie (vgl. Helsper 2000: 146). Nicht nur bei Portfolioarbeit, sondern in jeder Form von Unterricht ist die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden durch ein komplexes System von Macht und Symmetrie gekennzeichnet. Bei stark

lernendenorientierten Arbeitsweisen wird eine Neudefinition von Rollen vollzogen. Damit einher geht nicht nur eine ständige Neudefinition der eigenen Rolle der Lehrperson, sondern auch die Lernenden müssen die ihnen immer wieder neu zugewiesenen Rollen jeweils erkennen und annehmen, was häufig nicht geschieht (vgl. z.B. Ballweg 2015, Stork 2017). Eine besonders schwierige Form des Rollenwechsels findet in Bezug auf Symmetrie und Macht beim Übergang der Lehrenden von Lernbegleitung zu Leistungsbewertung statt (vgl. z.B. Breuer 2009: 307).

Leistungsbewertung ist geprägt von einer weiteren Antinomie, der Differenzierungsantinomie (vgl. z.B. Helsper 2000: 150f.): Auch hier verstärken Portfolioarbeit und andere methodisch-didaktische Ansätze, die auf Differenzierung, Individualisierung und Öffnung von Unterricht abzielen, bestehende Spannungsverhältnisse, denn sie arbeiten in Bezug auf Leistung verstärkt mit einer individuellen Bezugsnorm; curriculare und institutionelle Vorgaben setzen hingegen in der Regel eine sachliche Bezugsnorm an, orientiert an Lehrzielen und Sprachniveaus. So kann es vorkommen, dass Lernende große Entwicklungsschritte vollziehen, diese aber trotzdem ungenügend sind, wenn vorgegebene Lehrziele noch nicht erreicht werden konnten. Lehrende bewegen sich ständig in diesem Feld und verursachen nicht selten Brüche, die die Lernenden wiederum irritieren.

Das vermutlich größte Spannungsfeld liegt aber in der Tatsache, dass Portfolioarbeit mit Idealbildern von Lernenden, Lehrenden und Unterricht als „implizite Betriebsprämisse“ (Häcker 2007: 281) operiert, also von dafür geschulten Lehrenden, großen zeitlichen Ressourcen und autonomen, motivierten Lernenden ausgeht (vgl. Ballweg 2015: 341f.). Idealvorstellungen liegen auch den leitenden Konzepten wie Individualisierung, Öffnung von Unterricht, Förderung von Lernendenaufonomie, Reflexionsfähigkeit, kooperativem Lernen und z.T. der Entwicklung von Mehrsprachigkeit zugrunde, so dass Lehrende, Lernende und Unterrichtssituationen damit überfordert sind. Hier ist auf die Praxisantinomie (vgl. Helsper 2000: 145) zu verweisen, die sich auf die Forderung bezieht, mit theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen und Konzepten zu arbeiten, bei gleichzeitigem Wissen, dass eine Umsetzung in der Praxis nur schwer möglich ist. Daran anknüpfend ist die Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion relevant, die sich zwischen standardisierten Konzepten und fallbasierten Vorgehensweisen bewegt (vgl. Helsper 2000: 145). Manche portfoliodidaktischen Publikationen mit Rezeptcharakter können Lehrende zu einer standardisierten Vorgehensweise verleiten, so wie auch die Lehrerin in der Fallstudie versucht, Portfolioarbeit nach ihrem Verständnis einer empfohlenen Vorgehensweise umzusetzen statt einen eigenen, stärker den Bedingungen angepassten Weg zu finden.

Die Einordnung der in der vorgestellten Fallstudie sowie der in Abschnitt 2 umrissenen Ergebnisse empirischer Studien in das strukturtheoretische Konzept der Antinomien von Unterricht sollte dazu beitragen, den Eindruck, dass Portfolioarbeit in der Praxis „nicht funktioniert“, besser greifbar zu machen. Portfolioarbeit, wie andere lernendenorientierte Ansätze auch, trifft gewissermaßen genau die wunden Punkte von Unterricht und verstärkt bestehende Spannungs-

verhältnisse. Die Antinomien sollen allerdings nicht nur als Analyseinstrument des Scheiterns genutzt werden, denn anknüpfend an strukturtheoretische Sichtweisen bieten genau die entstehenden Irritationen und „Krisen“ eine Professionalisierungsgelegenheit.

4.2 Professionalisierungsgelegenheiten

Die Einführung von Portfolioarbeit mit allen Herausforderungen bietet eine Gelegenheit, gegebene Strukturen, das Instrument Portfolio und den eigenen Unterricht mit den jeweiligen Überzeugungen und Ressourcen zu reflektieren, und ist daher als Gelegenheit zur Professionalisierung zu verstehen. Unter Professionalisierung verstehe ich hier – eine große Diskussion stark vereinfachend – Prozesse des Professionell-Werdens und der zunehmenden Ausbildung von professioneller Handlungsfähigkeit sowie professioneller Identität, die von den individuellen Lehrenden ausgehen und gestaltet werden. Kennzeichnend sind also die individuellen, von den einzelnen Lehrenden initiierten, prozesshaften Integrationsprozesse von neuen Perspektiven und Verfahren, die von einem reflektierenden Habitus begleitet werden (vgl. zur Reflexion bei (angehenden) Lehrenden Burwitz-Melzer in diesem Band). Damit beziehe ich mich auf eine berufsbiografische Sichtweise unter Einbezug von kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Ansätzen, verbinde also die drei zentralen in der Schulpädagogik genutzten Professionalisierungsansätze, die sich m.E. trotz ihrer unterschiedlichen Rhetorik gut zusammenführen lassen (vgl. dazu auch Gerlach 2019: 44).

Im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes besteht professionelles Handeln im Bewusstsein für Antinomien und einen reflektierten, balancierenden Umgang damit (vgl. Helsper 2000), als „gelassene Annahme der Krise“, verstanden als die Unterbrechung von Routinen, die „erst die Möglichkeit [impliziert], sich umfassend mit der Krisenkonstellation auseinandersetzen und sie reflektieren zu können“ (Helsper 2001: 11). Professionalisierung wird in diesem Zusammenhang verstanden als die Entwicklung eines „doppelten Habitus“, der sowohl eine wissenschaftlich-reflexive Haltung als auch einen „Habitus des routinisierten, praktischen Könners“ (Helsper 2001: 13) beinhaltet, wobei letzterer notwendig ist, um überhaupt handlungsfähig zu bleiben. Nach Helsper (2000: 159; 2011: 11f.) ist zu dieser Entwicklung das fallrekonstruktive Arbeiten mit den skizzierten Antinomien in einem handlungsentlasteten Raum notwendig. Fallrekonstruktiv arbeitet auch die berufsbiografische Sichtweise, die strukturelle Spannungen ebenso wie Kompetenzorientierung mitdenkt, sie aber nicht in den Mittelpunkt stellt. Vielmehr konzentriert sie sich auf die individuelle professionelle Entwicklung von Lehrenden in ihrer Lehrendenpersönlichkeit. Professionalisierung ist in diesem Sinne nicht als standardisiertes Programm zu verstehen, sondern ein „veränderliches, kontinuierliches Entwicklungsproblem“ (Rossa 2018: 143, vgl. dazu auch Hericks 2006 und Terhart 2011), bei dem berufliche Anforderungen vor dem Hintergrund persönlicher, sozialer und biografischer Ressourcen betrachtet werden (vgl. Keller-

Schneider 2010: 113). Dabei wird auch der Tatsache Rechnung getragen, dass Lehrende im Unterricht nicht nur aus einem explizit verfügbaren fachdidaktischen Wissen heraus handeln, sondern nicht selten auch ihre Intuition zum Einsatz kommt (vgl. Rossa 2018: 143). Leitend ist das Idealbild des *reflective practitioner* (Schoen 1983).

Im Rahmen dieses Beitrags stellt sich die Frage, was Lehrende brauchen, um in Bezug auf Portfolioarbeit ihre Professionalität weiterzuentwickeln. Hier wird deutlich, dass die Fortbildungsangebote, die in der Vergangenheit vielleicht die verbreitetste Maßnahme waren, um Portfolios in der Praxis zu implementieren, vor diesem Professionalisierungsverständnis wenig ertragreich sein können. Eine rezeptartige Vermittlung, wie Portfolioarbeit funktioniert, wird selten zu einem flexiblen, reflektierten Einsatz führen.

Hier möchte ich auf den Ansatz der Reflexiven Professionalität aus der Sozialen Arbeit (vgl. Dewe 2009) verweisen, aus dem ich Überlegungen zur Transformierbarkeit von unterschiedlichen Wissenstypen in Theorie und Praxis entleihe. Ausgangspunkt ist auch hier, dass ein einfacher Transfer von wissenschaftlichen Konzepten in die Praxis nicht möglich sein kann und damit Komplexität und Eigenlogik des Gegenstandsbereichs sowie der handelnden Akteur*innen vernachlässigt werden (vgl. Dewe 2009: 47–50). Vielmehr geht es um die Auflösung der Differenz zwischen

von Handlungs- und Entscheidungszwang entlastete[m] Theoretisieren und Forschen einerseits und dem stets situationsbezogenen, fallorientierten und unter hohem Handlungs- und Entscheidungsdruck stehenden professionellen Tun andererseits (Dewe 2009: 49f.).

Dass fallrekonstruktives Arbeiten, Aktionsforschung und forschendes Lernen hilfreiche Wege zur Überbrückung der Differenz von Theorie und Praxis (vgl. dazu z.B. Ohm & Zörner 2019) und zur Entwicklung von Professionswissen als durch komplexe Prozesse neu entstehende Wissensform (vgl. Dewe 2009) darstellen, ist nicht neu, aber deshalb nicht weniger relevant. Dabei müssen (berufs)biografische Elemente dezidiert einbezogen werden. Nicht selten ist ein Portfolio das Instrument der Wahl zur Unterstützung dieser Prozesse (vgl. Burwitz-Melzer, Michalak & Ulrich sowie Gavaldon in diesem Band).

Ein gelungenes Beispiel, wie die Annäherung an Portfolioarbeit und die Professionalisierung von Lehrenden geschehen kann, zeigt eine Aktionsforschungsstudie von Kristmanson et al. (2011), in der eine wechselnde Gruppe von fünf bis zehn Fremdsprachenlehrenden in Kanada ihre Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio beleuchtet. Eine zentrale Erkenntnis ist die, dass die Lehrenden im Laufe der Zeit eine differenziertere Haltung („philosophical stance“) gegenüber dem Instrument entwickeln, die den Leitprinzipien einer demokratischen Pädagogik und autonomen Lernens folgt. Die sich entwickelnde Rolle der Lehrenden besteht vor allem in der Schaffung von Wahlmöglichkeiten und Lern-

gelegenheiten, in der Ermöglichung und Begleitung von Lernen sowie in der Eröffnung neuer Perspektiven und Möglichkeiten. Zeit und Erfahrung scheinen dabei wesentliche Voraussetzungen zu sein, um das Instrument mit seinen unterschiedlichen Möglichkeiten zu begreifen und es entsprechend einzusetzen (vgl. Kristmanson et al. 2011: 59). Auch der intensive kollegiale Austausch und Raum für die Entwicklung einer forschenden Haltung sind als förderliche Faktoren zu nennen, Bedingungen, die Lehrende im Unterrichtsalltag nicht immer vorfinden. Gerade Angebote zur Vorbereitung, begleitenden Unterstützung und kollegialen Netzwerken, die für Lehrende bei der Portfolioarbeit von großer Bedeutung wären (vgl. Yilmaz & Akcan 2012: 172), stellen bisher eher eine Ausnahme dar. In der Entwicklung von „durch Austausch-, Kooperations- und Entwicklungsbestrebungen geprägten *communit[ies] of practice*“ (Riemer 2018: 133, Hervorh. im Original) von Lehrenden liegt ein großes Potenzial auch für die Portfolioarbeit.

In der Studie von Kristmanson et al. entsteht aus dem Zusammenspiel von Unterricht und Wissen über das Europäische Sprachenportfolio Interesse, das Instrument zu implementieren. Im weiteren Verlauf verbinden sich theoretische Konzepte, Unterrichtspraxis und empirische Forschung immer mehr. Forschung geht nicht der Implementierung voraus, sie erfolgt auch nicht, wenn diese abgeschlossen ist, sondern beides geht Hand in Hand.

Aber nicht nur in diesem Beispiel sind Theorie und Praxis eng verzahnt. Auch im hier vorgestellten Fallbeispiel ist die Arbeit der Lehrerin in hohem Maße von theoretischen Konzepten und empirischer Forschung geleitet, wenngleich in einer anderen Form: Sie arbeitet mit einem Verständnis eines Prozessportfolios, legt großen Wert auf Reflexion und Offenheit – und reichert dieses Theoriewissen mit ihren eigenen, von ihrer Intuition stark beeinflussten Unterrichtstheorien an, zum Beispiel dem Verständnis, dass Lernende ein Portfolio brauchen, um ihr Lernen zu organisieren. Hätte sie ein ähnliches Netzwerk sowie Möglichkeiten zu Reflexion und Austausch, also handlungsentlastete Räume (vgl. z.B. Helpser 2000: 159), zur Verfügung gehabt wie die Kolleginnen in Kanada, wäre vermutlich auch ihr Forschungs-/Erkundungsprojekt Portfolioeinsatz anders verlaufen. Die Entwicklung einer forschenden Haltung (vgl. dazu für den Fremdsprachenunterricht z.B. Scharf 2014: 48) geschieht nicht von alleine und ist nicht voraussetzungsfrei, sondern braucht eben solche Netzwerke, Reflexionsmöglichkeiten sowie Zeiten und Räume, in denen keine Handlungen und Entscheidungen notwendig sind. Das stellt damit ein zentrales Desiderat für die Professionalisierung von Lehrenden bei der Portfolioarbeit dar.

5 Perspektiven für Professionalisierung und Forschung

Der Ausgangspunkt dieses Beitrags war die tendenziell unterschiedliche Wahrnehmung von Portfolioarbeit in Forschung einerseits und Unterrichtspraxis andererseits, und die Annahme, dass in den Spannungen zwischen Theorie und Praxis

auch Chancen für die Professionalisierung von Lehrenden liegen. Was können die hier diskutierten Antinomien und Professionalisierungsgelegenheiten nun für die Portfolioarbeit, gewissermaßen für eine Portfoliogeneration 2.0, bedeuten?

Portfolioarbeit eignet sich in doppelter Hinsicht gut als Ausgangspunkt für Professionalisierung, einmal durch eine besonders starke Irritation unterrichtlicher Routinen, aber auch durch den Charakter des Instruments selbst, der Individualisierung und Reflexion zum Thema macht, so dass Lehrende diese Arbeitsweise nicht nur für ihre Lernenden einführen, sondern auch auf sich selbst anwenden und dabei einen reflektierenden Habitus ausbilden können, zum Beispiel indem sie selbst ein Lehrportfolio führen (vgl. dazu z.B. Bräuer 2016).

Es dürfte deutlich geworden sein, dass Lehrende durch die Einführung von Portfolioarbeit eine umfangreiche Professionalisierungsgelegenheit für sich selbst schaffen, dass es aber andere Bedingungen braucht, um diese zu nutzen. Punktuelle Fortbildungen, die ein Instrument vorstellen und Lehrende damit in die Umsetzung entlassen, reichen nicht aus, um dazu Professionswissen zu entwickeln und die berufliche Handlungsfähigkeit sowie professionelle Identität nachhaltig weiterzuentwickeln. Fortbildung muss individueller und begleitend gestaltet sein, mit der Bildung einer *community of practice* einhergehen und die Verzahnung von Theorie und Praxis anlegen. Dabei sollten Ansätze von Forschendem Lernen, Aktionsforschung und fallrekonstruktivem Arbeiten genutzt werden und Freiräume zur Reflexion entstehen, um den Aufbau von Professionswissen, den Einbezug von Erfahrungswissen sowie die Weiterentwicklung der professionellen Identität der Lehrperson zu ermöglichen. Aber auch hier können wir von der Schulpädagogik profitieren, die uns daran erinnert, dass sich das Bestreben nach Professionalisierung und Reflexivität nicht in überhöhten Erwartungen und in Idealismus niederschlagen sollte, sondern ein pragmatisch-realistischer Zugang angestrebt werden muss (vgl. Häcker 2019: 83f.).

Nur durch verbesserte Bedingungen ist es möglich, dass Lehrende kompetent und selbstbewusst Entscheidungen bezüglich der Einführung und Umsetzung von Portfolioarbeit treffen und diese so ausgestalten, dass es den Bedürfnissen der Lernenden entspricht.³

Für die empirische Forschung bedeuten die hier angestellten Überlegungen, neben die Erforschung von gelungenen Portfoliokonzepten unter guten Bedingungen noch stärker als bisher auch solche Erhebungskontexte zu stellen, in denen Portfolioarbeit unter widrigen Umständen eingeführt oder umgesetzt wird, denn es hat sich gezeigt, dass die jeweiligen strukturellen Besonderheiten einen großen Einfluss auf die Ausgestaltungsmöglichkeiten haben. So unterscheiden sich die Ergebnisse beispielsweise in Grittners (2009) Studie, die an einer reformpäda-

³ Zu diskutieren wäre im Übrigen auch in Bezug auf Portfolioarbeit die besondere Situation von DaF- und DaZ-Lehrenden (vgl. dazu Funk 2018), die sich durch eine sehr heterogene Ausbildungssituation und unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu Fort- und Weiterbildung von der anderer Fremdsprachenlehrender im deutschsprachigen Raum unterscheidet.

gogisch orientierten Grundschule erhoben wurden, in vielerlei Hinsicht von denen aus Regelschulen oder aus der vorgestellten Fallstudie aus dem universitären Kontext. Zur Erforschung der Einsatzbedingungen und -strukturen bieten sich Ansätze an, die das komplexe Zusammenspiel, die Bedingungen und Einflussfaktoren sowie die Veränderungsprozesse in den Blick nehmen. Ansätze von Forschendem Lernen und Aktionsforschung stellen dabei wichtige Möglichkeiten dar, nicht nur für die Erforschung von Portfolioarbeit, sondern auch für die Professionalisierung von Lehrenden.

Festzuhalten bleibt, dass Portfolioarbeit nur dann sinnvoll sein kann, wenn bei ihrer Einführung die jeweiligen Bedingungen berücksichtigt werden. Damit muss auch Portfolioarbeit in jedem einzelnen Fall anders aussehen, ein Gedanke, der in der Portfoliodidaktik nicht neu ist, der aber bei einer Neuauflage des Europäischen Sprachenportfolios leitend sein könnte. Portfolioarbeit kann nur dann ernsthaft lernendenorientiert und autonomiefördernd sein, wenn Freiräume und Gestaltungsspielräume vorhanden sind, in denen sich auch längerfristig eine entsprechende Lernkultur entwickeln kann und Lehrende Reflexions- und Entwicklungsräume finden.

Dank

Für ihre wertvollen Kommentare und die hilfreichen Gespräche zu den ersten Ideen und frühen Fassungen dieses Beitrags danke ich Claudia Riemer, Udo Ohm, Gerd Bräuer und David Gerlach ganz herzlich. Mein Dank geht auch an die Lehrerin, die mich an ihrem Unterricht und an ihren Gedanken dazu Anteil haben ließ.

Verwendete Transkriptionszeichen

.	Sprechpause bis 1 Sekunde
..	Sprechpause bis 2 Sekunden
=	Verschleifungen/schneller Anschluss
SILbe (Großschreibung)	starke Betonung einer Silbe
Silbe ^ˈ	steigende Intonation
Silbe _,	fallende Intonation
Silbe ⁻	schwebende Intonation
/	Wortabbruch
(.h),(.hh)	einatmen, je nach Dauer
(h), (hh)	ausatmen, je nach Dauer

Literatur

- Ballweg, Sandra (2015): *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Ballweg, Sandra (2016): Portfolios as a means of developing and assessing writing skills. In: Göpferich, Susanne; Neumann, Imke (Hrsg.): *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 143–172.
- Ballweg, Sandra; Stork, Antje (2008): DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio. In: *InfoDaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, 390–400.
- Bastian, Johannes; Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen: Leske + Budrich, 167–192.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster/New York: Waxmann, 29–53.
- Bellingrodt, Lena C. (2011): *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Bräuer, Gerd (2002): Experimentieren mit einer Methode und Arbeiten am Text: Reformen durch Portfolios. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 1, 25–34.
- Bräuer, Gerd 2014. *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lebrende und Studierende*. Opladen u.a.: Budrich.
- Bräuer, Gerd; Keller, Stefan (2013): Elektronische Portfolios als Katalysator für Studium und Lehre. In: Koch-Priewe, Barbara; Leonhard, Tobias; Pineker, Anna; Strörländer, Jan Christoph (Hrsg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 265–275.
- Breuer, Angela C. (2009): *Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*. Münster u.a.: Waxmann.
- Brouër, Birgit (2007): Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235–265.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, Anna; Hojnik, Sylvia; Posch, Klaus (Hrsg.): *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung*. Wiesbaden: VS Research, 47–63.

- Dinn, Julia (2017): Kompetenzorientierte Leistungsermittlung: Welche Rolle spielt das Portfolio? In: Appel, Joachim; Jeuk, Stefan; Mertens, Jürgen (Hrsg.): *Sprachen lehren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 279–288.
- Flächer, Tina (2011): *Portfolioarbeit im gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Themenorientierter Unterricht mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Funk, Hermann (2018): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Vorreiter und Nachzügler einer Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften – zu Unterschieden und gemeinsamen Herausforderungen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 54–66.
- Gerlach, David (2019): *Second-order (?) Language Teachers. Rekonstruktionen professioneller Handlungspraxis und Ausbildungsdidaktik von Lehrerbildner/innen im Vorbereitungsdienst angehender Fremdsprachenlehrpersonen*. Habilitationsschrift. Philipps-Universität Marburg.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Lindacher, Tanja (2007): Portfolioarbeit im Unterricht – praktische Umsetzung und empirische Überprüfung. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189–204.
- González, Jesús Á. (2009): Promoting student autonomy through the use of the European Language Portfolio. In: *ELT Journal* 4, 373–382.
- Grittner, Frauke (2009): *Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas (2007): *Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela; Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81–96.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst; Klika, Dorle; Kunert, Hubertus (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa, 142–177.

- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, 7–15.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedde; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster et al.: Waxmann, 149–170.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Koçoğlu, Zeynep (2008): Turkish EFL student teachers' perception on the role of electronic portfolios in their professional development. In: *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 3, 1–9.
- Königs, Frank G. (2010): Wie ernst müssen wir die Lernerorientierung nehmen? Oder: Warum Normenkonflikte im Fremdsprachenunterricht unausweichlich sind und wie wir damit umgehen können. In: Dose, Stefanie; Götz, Sandra; Brato, Thorsten (Hrsg.): *Norms in educational linguistics*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 101–115.
- Königs, Frank G. (2014): War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. In: *Fremdsprachen lernen und lehren* 43/1, 67–80.
- Kolb, Annika (2007): *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.
- Kristmanson, Paula L.; Lafargue, Chantal; Culligan, Karla (2011): From action to insight: A professional learning community's experiences with the European Language Portfolio. In: *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 2, 53–67.
- Little, David; Goullier, Francis; Hughes, Gareth (2011): *The European Language Portfolio. The story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Martinez Lirola, María; Rubio, Fernando (2009): Students' beliefs about portfolio evaluation and its influence on their learning outcomes to develop EFL in a Spanish context. In: *International Journal of English Studies* 1, 91–111.
- Ohm, Udo; Zörner, Anika (2019): Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2/2, 124–154. doi:10.4119/UNIBI/hlz-134 [28.04.2019].

- Pollari, Pirjo (1997): Could portfolio assessment empower EFL learners? Portfolios in the teaching of English as a foreign language in Finnish upper secondary school. In: Huhta, Ari; Kohonen, Viljo; Kurki-Suonio, Liisa; Luoma, Sari (Hrsg.): *Current Developments and Alternatives in Language Assessment*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 37–68.
- Riemer, Claudia (2018): Die Rolle und Professionalität von DaF-/DaZ-Lehrer*innen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 131–142.
- Rossa, Henning (2018): Die Professionalität der Fremdsprachenlehrperson aus der Innensicht: Wissen, Erfahrungen und *beliefs*. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 143–151.
- Schart, Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. In: *Fremdsprachen lernen und lehren* 43/1, 37–50.
- Schoen, Donald (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Stork, Antje (2017): *Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht*. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13145/pdf/GiFon_10.pdf [01.03.2019].
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57. Beiheft, 202–224.
- Yilmaz, Sinem; Akcan, Sumru (2012): Implementing the European Language Portfolio in a Turkish context. In: *ELT Journal* 2, 166–174.

Prolegomena für ein phasenübergreifendes Lehramtsportfolio (nicht nur) für Fremdsprachenlehrende

Eva Burwitz-Melzer (Gießen/Deutschland)

1 Einleitung

Dieser Artikel beschäftigt sich mit Vorüberlegungen zu einem neuen Lehramtsportfolio, das von allen Lehrämtern, für die Ausbildung in allen Schulfächern und in der Ausbildung aller Studienanteile für das Lehramt genutzt werden kann. Nach einem kurzen Blick auf die sehr disparate Ausgangslage, die momentan in der Lehramtsausbildung in Deutschland herrscht, werden zunächst übergreifende Professionalisierungsziele in der Lehramtsausbildung dargestellt. Es wird dann sukzessive aufgezeigt, wie diese Ziele mit Hilfe eines kompetenzorientierten Lehramtsportfolios in allen Phasen der Lehramtsausbildung umgesetzt werden könnten.¹

¹ Kurze Teile dieses Artikels sind in den Aufsatz *Ein phasenübergreifendes Portfolio in der Lehramtsausbildung* eingegangen: Burwitz-Melzer, Eva (2018): Ein phasenübergreifendes Portfolio in der Lehramtsausbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 21–31.

2 Zur Ausgangslage in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung

Der in der Konferenz von Bologna vereinbarte Prozess zur Angleichung und Modularisierung der Studiengänge in Europa im ersten Jahrzehnt des Jahrtausends hat auch auf das Studium aller Lehrämter einen großen Einfluss gehabt. In den meisten Bundesländern hat man sich für ein Bachelor- und Master-Modell entschieden, in dem erst in der Master-Phase die Weichen endgültig auf das Lehramt gestellt werden und bis zum Bachelorabschluss nur wenige fachdidaktische Anteile in den zwei studierten Schulfächern absolviert werden. In einigen Bundesländern ist man bei einem Staatsexamensabschluss geblieben, der in traditioneller Manier die einzelnen Anteile der Fachwissenschaft und Fachdidaktik, sowie der vier Bildungswissenschaften von Studienbeginn bis zum Ersten Staatsexamen nebeneinander anbietet. Die Studierenden durchlaufen in diesem letzteren Ausbildungsmodell ein sechs-, sieben- oder achtsemestriges Studium, je nach Lehramtsspezifikation. Beiden Modellvarianten gemeinsam sind Praxisphasen, die neben einem Orientierungspraktikum in der Regel ein langes Praxissemester oder zwei Blockpraktika (am Anfang und gegen Ende des Studiums) vorsehen. Abgeschlossen wird die erste Ausbildungsphase durch die Erste Staatsexamensprüfung oder durch einen Master of Education. Der ersten, vorwiegend wissenschaftlich orientierten Phase der Lehramtsausbildung stehen in den einzelnen Bundesländern zweite Ausbildungsphasen im Referendariat gegenüber, die sich durch unterschiedliche Länge (zwischen 18 und 24 Monaten) und eine unterschiedliche Prüfungsbelastung beim Zweiten Staatsexamen auszeichnen. Insgesamt weist somit die deutsche Lehramtsausbildung für alle Lehrämter und Fächer während der ersten beiden Phasen eine uneinheitliche Ausbildungssituation auf. Diese wird durch eine stetig ansteigende Zahl von Quer- und Seiteneinsteigern in der Lehramtsausbildung noch verkompliziert, da diese Gruppe von Auszubildenden mit ausländischen Studienabschlüssen oder nur mit fachwissenschaftlichen Kompetenzen ausgerüstet oft in einem höheren Alter in höhere Semester oder gar erst in die zweite Ausbildungsphase „eingefädelt“ werden, um Planungslücken bei der Lehrerausbildung auszugleichen oder innereuropäische Fluktuation zu ermöglichen. Die Fluktuation zwischen den deutschen Bundesländern wird durch diese komplexe Situation maßgeblich erschwert, da es diffizil ist, die Kompetenzen und die Leistung eines ausgebildeten Lehrers/einer ausgebildeten Lehrerin aus einem anderen Bundesland nach dem Ende der zweiten Ausbildungsphase genau einzuschätzen.

3 Das Lehr- und Lernziel des guten Lehrers/der guten Lehrerin: Bildungspolitische Vorgaben zwischen pädagogischen und fachdidaktischen kompetenzorientierten Ansätzen

Die starke Diversität der deutschen Ausbildungsgänge zum Lehrer/zur Lehrerin in allen schulischen Einsatzbereichen ist vor dem föderalistischen Hintergrund zwar erklärbar, aber nicht unbedingt zielführend. Denn so unterschiedlich die Lehramtsstudiengänge auch strukturiert sind, so werden sie doch insgesamt stets von denselben Fragen und Zielen geprägt:

- Was macht einen guten Lehrer/eine gute Lehrerin für die verschiedenen Schulformen und Lern-/Lehrbedarfe aus?
- Auf welchem Wege kann man das Ziel eines guten Lehrers/einer guten Lehrerin in der zweiphasigen Lehrerausbildung erreichen, wenn pädagogische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Belange gleichermaßen eine Rolle in der Ausbildung spielen sollen? (vgl. auch Korthagen 2004: 78f.)
- Wie kann das Ziel des guten Lehrers/der guten Lehrerin bestmöglich über die zwei Lernphasen verteilt angestrebt werden, auch wenn die Voraussetzungen der Lernenden sehr unterschiedlich sind?

Dies ist kein ganz einfaches Unterfangen, denn die Forschungen zur Ausbildung von Lehrkräften, insbesondere zu Englischlehrkräften, sind nicht zahlreich, ist es doch schwierig in der ersten und zweiten Phase zu authentischen belastbaren Daten zu gelangen, da hier oft Persönlichkeitsrechte und forschungsethische Aspekte dem Forschungsdesiderat entgegenstehen. Die größte quantitative Querschnitt- und Längsschnitt-Untersuchung zur Ausbildung professioneller Kompetenzen im Studienverlauf hat die Forschergruppe um Sigrid Blömeke vorgelegt, die an acht Hochschulen der Bundesrepublik die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik sowie Pädagogik beforscht hat (vgl. TEDS-LT-Studie Blömeke et al. 2013: 7–24).

Konzeptionell fokussiert sich die Lehramtsausbildung in den letzten hundert Jahren in den meisten Ländern auf einige wenige pädagogische Modelle, das *Craft-Modell*, das *Applied Science Modell* und das Konzept des *reflective practitioner*, die unterschiedliche Foki auf Handlungswissen und wissenschaftliche Konzepte sowie die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden legen. Während das *Craft-Modell* eine Art Meister-Schule beschreibt, in der die Auszubildenden von Experten und Expertinnen lernen, indem sie ihnen zuschauen, verfolgt das *Applied-Science-Modell* einen Ansatz, der auf einer spezifischen Lerntheorie beruht (z.B. dem Behaviorismus) und diesen einüben lässt. In den 1980er- und 1990er-Jahren und noch darüber hinaus wurde besonders das *reflective practitioner-Modell* favorisiert, das nach Schoen (1983) ein Zusammenspiel von Wissen über das Lehren und Lernen,

Lehrerfahrung und Reflexion propagiert (vgl. Burwitz-Melzer 2004, Grenfell 2012: 168). Dieses Modell hat die Lehramtsausbildung, auch die Ausbildung von Sprachenlehrenden maßgeblich beeinflusst, denn es gibt heute wohl kaum einen Lehramtsstudiengang, der das Element der Reflexion nicht aufgreift und an einer zentralen Stelle im Ausbildungsgang verortet. Aktuelle Konzepte beziehen sich meist auf ein kompetenzorientiertes Modell (*CBTE, competence based-teacher-education*), das eine Liste von Kompetenzen als Maßstab für gutes Lehrerhandeln vorgibt und diese Kompetenzen im Laufe der Ausbildung fördern möchte.

It is, of course, unlikely that any of these ever exists in a pure form, but it is important to recognise that they do each lead to clear differences of principles, processes and practice. Each one can also be interpreted and used in different ways. Competence-based-teacher-education, for example, can be a top-down set of prescribed content items, or a bottom-up constituted list. Similarly, such lists might be used for either self-evaluation or inspection (Grenfell 2012: 168).

Zunächst einmal muss geklärt werden, was man konzeptionell unter dem Begriff der professionellen Kompetenz im Zusammenhang der Lehramtsausbildung versteht. Wie Blömeke unter Rückgriff auf eine Definition von Bromme ausführt, geht er weit über „deklaratives Faktenwissen“ hinaus (vgl. Blömeke 2013: 11) und „umfasst die einmal bewusst gelernten Fakten, Theorien und Regeln sowie die Erfahrungen und Einstellungen der Lehrerin. [...] Der Begriff umfasst also auch Wertvorstellungen, nicht nur deskriptives und erklärendes Wissen“ (Bromme 1929: 9f., zitiert nach Blömeke 2013: 11). Insofern ist dieses komplexe Konstrukt der professionellen Lehrerkompetenz durch seine Mehrperspektivität auf kognitive und affektiv-motivationale Fähigkeiten durchaus vereinbar mit dem Weinertschen Kompetenzbegriff² (vgl. Blömeke 2013: 11).

Lehramtsstudierende müssen also durch Reflexion eine Brücke schlagen zwischen kognitiven Wissenselementen und ihren Erfahrungswerten und Einstellungen, die sie bereits zum Studium mitbringen und dort weiterentwickeln. In der Regel gehen heutige Lehramtsauszubildende davon aus, dass diese Brücke in Anlehnung an das Modell des *reflective practitioner* durch Reflexion, also Bewusstmachung, gebaut werden kann (vgl. auch Burwitz-Melzer 2004). Bisherige bildungspolitische Dokumente aus den letzten fünfzehn Jahren, die sich mit der Lehrerausbildung befassen, gehen ebenfalls von einem Kompetenzraster aus, das aber bisher nicht erschöpfend durchdacht erscheint, da sie die unterschiedlichen Aspekte der Fachwissenschaften und -didaktiken sowie der Pädagogik nicht zusammenführen: Zwar

² Franz E. Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.).

existieren in Deutschland die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK 2004), die ein grobes Raster von Standards für die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren anbieten, doch wurde bei diesem Entwurf nicht bedacht, dass drei der Bereiche, nämlich Unterrichten, Beurteilen und Innovieren nur sinnvoll dargestellt werden können, wenn sie auch stets in fachdidaktische Überlegungen integriert sind, da der pädagogische Ansatz allein für die angehenden Lehrkräfte zu kurz greift. Abgesehen von sehr basalen Fertigkeiten und Wissensbereichen fehlt hier der bereits durch den Filter der Fachdidaktik spezifisch ausgerichtete Blick auf die Materie, die es den angehenden Lehrkräften ermöglicht, die Kompetenzbereiche leichter mit ihren Fächern zu verknüpfen. Auch hat man es in dem Dokument vermieden, eine Stufung von Kompetenzen darzustellen, die unterschiedliche aufeinander aufbauende Niveaus, z.B. ein Anfängerniveau (Beginn bis Mitte des Studiums), ein mittleres Niveau (Beginn des Referendariats) und ein Fortgeschrittenenniveau (Lehrer/Lehrerin im Beruf) umfassen.

Im zweiten großen bildungspolitischen Dokument zur Lehrerbildung, den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008) werden die Standards nur in sehr grober Form auf einem Niveau für die Lehrämter der Sekundarstufen I und II angeboten. Eine genauere Beschreibung von Kompetenzprofilen der berufsbildenden Gymnasien und der Sonderpädagogik erfolgt nicht, obwohl sich das Dokument explizit auch auf diese Lehrämter beziehen soll. Die ausgewählten Kompetenzbereiche sind zwar insgesamt ausreichend, da die Sprachpraxis, die Sprachwissenschaft, die Literatur- und die Kulturwissenschaft ebenso wie die Fachdidaktik einbezogen werden. Eine Darstellung des Kompetenzprofils von Sprachenlehrkräften im Grundschul-lehramt wird aber ausgespart, was zu einem unnatürlichen und wenig überzeugenden Bruch zwischen den verschiedenen Lehrämtern führt. Dass 2014 kurze Anmerkungen für einen heterogenen und inklusiven Unterricht angefügt wurden, konnte weder Lehrkräfte noch ihre Ausbilder/Ausbilderinnen überzeugen und erfüllt eher eine Feigenblatt-Funktion.

Auch das im Jahr 2015 von der KMK herausgegebene Dokument zur *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung* (KMK 2015) konnte diesen Mangel nicht ausgleichen, denn hier finden sich nur sehr allgemeine programmatische Bemerkungen, die weder eine pädagogische, noch eine fachdidaktische Konzeption darstellen. Eine Hilfestellung für die Ausbildung der Lehrkräfte für eine inklusive Schule, eine Überarbeitung der Fachkompetenzen und pädagogischen Kompetenzen fehlt.

4 Kompetenzorientierung und Reflexion: Portfolios in der Lehramtsausbildung

Bildungsgänge kompetenzorientiert und gleichzeitig auch durch Reflexion der Auszubildenden zu begleiten, ist ein Ansatz, der in der Hochschuldidaktik der USA und Kanada schon seit längerem mit Portfolios verfolgt wird,³ während man sich in Europa erst in den letzten zwei Jahrzehnten intensiv mit dem Gedanken dieses studienbegleitenden Instruments auseinandergesetzt hat. Felix Winter führt in seinem Überblicksartikel „Das Portfolio in der Hochschulbildung“ (2013) fünf verschiedene Portfoliodokumente an, die studienbegleitend in Seminaren oder ganzen Ausbildungsgängen Studienleistungen sammeln, Kompetenzzuwächse verzeichnen und zur Reflexion von Studieninhalten anregen (vgl. Winter 2013: 16–18).⁴

Speziell in den Lehramtsstudiengängen gibt es in den deutschen Bundesländern zahlreiche unterschiedliche Portfoliotypen, die veranstaltungs- bis studienbegleitend mit sehr heterogenen Konzepten angelegt sind. Gelegentlich wird solch ein vielversprechender Ansatz dann auch von der Bildungspolitik aufgegriffen: Das Lehrerausbildungsgesetz des Landes NRW macht in der Lehramtsausbildung ein Portfolio in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung in Hinblick auf alle Praxisphasen (Praktika, Praxissemester und das Referendariat) verbindlich und verlangt von den Studierenden sowie Referendaren und Referendarinnen fünf unterschiedliche, allerdings inhaltlich miteinander verbundene Portfolios (vgl. Koch-Priewe 2013: 42). Dieser Versuch, ein phasenübergreifendes Portfoliomodell „von oben“ in die Lehramtsausbildung einzubringen, ist allerdings bisher ein Einzelfall. Wieder stoßen wir auf einen länderspezifisch stark ausdifferenzierten Hintergrund, der es erschwert, einen Überblick über europäische Ansätze, Rahmenvorgaben und Portfolio-Prototypen sowie eigens für die deutsche Ausbildungssituation geschaffene und speziell für Sprachenlehrende konzipierte Portfo-

³ Als professionelle Dokumentensammlungen für Lehrkräfte haben Portfolios in den USA und Kanada seit vielen Jahren einen festen Stellenwert, indem sie Studienleistungen der angehenden Lehrer/Lehrerinnen und die später erworbenen Qualifikationen sowohl für Bewerbungen als auch zur eigenen Reflexion der Lehrkräfte im späteren Berufsleben dokumentieren (vgl. Campbell et al. 2001, Lyons 1998, Rebel & Wilson 2002). In diesem Zusammenhang kann ein professionelles Portfolio folgendermaßen beschrieben werden: „Ein Portfolio ist ein zum Leben erwachtes Resumé [wobei im US- und kanadischen Englisch Resumé auch Curriculum Vitae bedeutet; Anm. d. A.]; eine gut durchorganisierte zielorientierte Dokumentation der professionellen Entwicklung eines künftigen Lehrers/einer künftigen Lehrerin sowie deren jeweils erreichte Kompetenz im Unterrichten. Das Portfolio ist somit ein mit Händen greifbarer Nachweis der Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, über die Lehrer als sich entwickelnde Professionelle verfügen“ (Wilson 2001, zitiert nach Rebel & Wilson 2002: 65).

⁴ Er zählt folgende Typen auf, die sich allerdings teilweise überlappen: 1. Seminar- oder Veranstaltungsportfolios, 2. ausbildungsbegleitende oder Studienportfolios, 3. Prüfungsportfolios, 4. Bewerbungs- oder Zulassungsportfolios und 5. Lehrportfolios von Dozenten (vgl. Rebel & Wilson 2002: 16–18).

lios zu gewinnen. Unbestreitbar ist aber das Portfolio in der Lehramtsausbildung der Universität und darüber hinaus in der zweiten und dritten Phase ein starkes Desiderat, das eine durch stringente Argumente gestützte Befürwortung genießt. Nicht immer allerdings ist es leicht, alle Stakeholder in der Ausbildung von den Vorteilen eines Portfolios zu überzeugen (vgl. für Hessen Neß 2013), da es die vermeintlichen Freiheiten der Hochschullehre etwas einschränkt, indem es die Lehramtsausbildung stärker vereinheitlicht und darüber hinaus auch ein zeitaufwändiges Ausbildungsinstrument ist.

Dabei kommt aus dem europäischen Ausland eine starke Schützenhilfe für das Lehramtsportfolio – gerade für die Fremdsprachenlehrausbildung. Nach dem *Common European Framework of Reference* (Council of Europe 2001) und dem *European Language Portfolio* (ESP; Council of Europe 1997) unterstützte der Europarat die Entwicklung weiterer Instrumente zur Stärkung des Sprachenlernens und -lehrens. Diese Impulse waren geleitet von wirtschaftlichen und kulturellen Motiven, die eine größere Mobilität von Arbeitskräften innerhalb des Binnenmarktes der EU voraussahen und maßgeblich fördern wollten:

The *Common European Framework of Reference* showed that it was possible to produce a single focal point for guiding the teaching and learning of second languages. Multilingualism and plurilingualism became the new watchwords in European language policy. Key principles in these developments were coherence, flexibility, cohesion and comprehensiveness. It was essential to produce a policy framework that was of genuine specific help in guiding language teaching and learning across Europe, and therefore in many distinct social and cultural contexts. [...] As the European Union continued to deepen and widen, and physical and fiscal barriers were slowly broken down by increased integration, it was becoming apparent that linguistic barriers needed to be tackled more urgently. If Europe's ambition of free mobility for citizens across the union was to be achieved, it was evident that language teaching and learning needed to form part of this project. At the same time, European unity depended on respect for cultural diversity, of which language, as a cultural marker, plays a huge part (Grenfell 2012: 156).

So wie der *Common European Framework of Reference* eine Grundstruktur für das Lehren, Lernen von Sprachen und das Evaluieren von Lernleistungen auf diesem Gebiet liefert, wurde daneben ein Dokument erstellt, das vergleichbare Rahmenstrukturen für die Ausbildung der Sprachenlehrer und -lehrerinnen liefern sollte: Das von Kelly und Grenfell erstellte *European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE; Kelly & Grenfell 2004), das aus mehreren europäischen Forschungsprojekten hervorgegangen ist (vgl. Grenfell 2012: 156f.). Es möchte ein Expertendokument sein, das zentrale Schlüsselemente für eine erfolgreiche Ausbildung

von Fremdsprachenlehrkräften in unterschiedlichen Kontexten und europäischen Ländern anbieten kann. Die Motivation, die zu diesem Dokument führte, beschreibt Michael Grenfell so:

How might such a language teacher be educated? What would be the values, knowledge, skills and competences that they would share? What would be their field of operations? The *Profile* project itself set out to answer these questions. [...] The general aim was to develop and provide a formal set of key elements to guide language teacher education in Europe. Such elements would be central to the formation of “The European Language Teacher” referred to above. However, it was recognized that such an individual would often develop as part of in-service training and extensive professional experience. The *Profile* itself was then to be of use at this expert level, as well as in initial, pre-service courses. The founding principles were neither prescriptive nor proscriptive. “Rigorous flexibility” became our watchword, that is something that was robust enough to be of specific help, but flexible enough to be adaptable (Grenfell 2012: 157).

Richtet sich das hier beschriebene *Profile* an Ausbilder/Ausbilderinnen und Ausbildungsinstitutionen für europäische Fremdsprachenlehrkräfte, so stellt das von David Newby in Graz etwas später erstellte *European Portfolio for student teachers of languages: A reflection tool for language teacher education* (Newby et al. 2010) eine Handreichung für die Studierenden des Fremdsprachenlehrberufs dar. Beide Dokumente verbinden die vorberufliche Ausbildung und die Ausbildungskomponenten miteinander, die während der Berufsausübung abgeleistet werden. Beide sind als unmittelbar miteinander verbunden zu betrachten, indem sie sehr ähnliche Kompetenzbereiche abbilden, aber jeweils das betonen, was für den jeweiligen Kontext fokussiert werden sollte (vgl. Newby et al. 2010, Kelly & Grenfell 2004). Das *EPLTE* hat dabei einen eher präskriptiven, das *EPOSTL* einen deskriptiven bzw. reflexiven Charakter.

Das *EPOSTL* möchte also für die fachspezifische Ausbildung der Sprachlehrenden einen validen Rahmen und einen Reflexionshintergrund anbieten. Untersucht man das *EPOSTL* daraufhin, erkennt man, dass hier der Weg der Selbstbeurteilung gewählt wurde, der durch eine umfassende Reflexion des eigenen Wissens und der eigenen Kompetenzen ergänzt wird, um die Professionalisierung der Studierenden voranzutreiben. Die Kategorien der aus vielen Framework-Dokumenten bekannten Kann-Beschreibungen beziehen sich auf sieben Kompetenzfelder, die jeweils noch weitere Unterstrukturen aufweisen:

- den Lehr-Lernkontext,
- die Methodik des Lehrens,
- die Ressourcen, die zum Lehren und Lernen benötigt werden,
- die Beurteilung des Lernens,
- das selbstständige Lernen,
- die Planung von Unterricht und
- seine Durchführung (vgl. Kelly & Grenfell 2004).

Eingeführt wird in das *EPOSTL* durch eine kurze Selbstbeschreibung, die Erwartungen an den Lehrberuf und das Sprachenlehren vorstellt und eine erste Reflexion über Lehr-/Lernzusammenhänge anbietet. In jedem Kompetenzbereich werden in gewissen Zeitabständen dreimal Selbstevaluationen durchgeführt. Ein Dossier hilft den Nachweis über eigene Lernfortschritte zu führen, indem Beispiele aus der Unterrichtsarbeit gesammelt werden können. Damit wird das Dossier auch zu einer Art Dokumentationsplattform. Die Kann-Beschreibungen und die gesammelten Dokumente sollen von den angehenden Lehrern/Lehrerinnen als Reflexionsanlässe genutzt werden. Insgesamt ist das *EPOSTL* als Instrument des/der Auszubildenden gedacht, nicht als Evaluationsinstrument durch die Mentoren/Mentorinnen oder Ausbilder/Ausbilderinnen. Als eines der zentralen Ziele wird genannt, dass angehende Lehrkräfte ihr Wissen und ihre Kompetenzen reflektieren lernen sollen (vgl. Kelly & Grenfell 2004). Darüber hinaus soll es als Unterstützung der Lehrenden in Ausbildung während der verschiedenen Ausbildungsphasen dienen, Anleitung zur Selbstbewertung und Anlass zu Gesprächen mit Ausbildnern/Ausbildnerinnen sowie Mentoren/Mentorinnen bieten.

Das *EPOSTL*, das bereits in zahlreichen Universitätsausbildungen oder in Teilen davon erfolgreich eingesetzt wird,⁵ ist damit ein Dokument, das Elemente der kompetenzorientierten Lehrerausbildung (*CBTE-competence based teacher education*) enthält (vgl. auch Grenfell 2012: 168) und diese mit dem zentralen Konzept des *reflective practitioner*-Modells zusammenführt, um eine fachspezifische Ausbildung im Bereich Fremdsprachen zu unterstützen. Trotz dieses hohen Anspruchs bleibt das *EPOSTL* mit seiner Engführung auf ein Fach und seiner nicht ganz überzeugenden Auswahl von Kompetenzbereichen hinter den Erwartungen an ein die Professionalität von Lehramtsstudierenden umfassend begleitendes Dokument zurück⁶. Es fehlt ihm zum einen an einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit der Lehrerpersönlichkeit und der Profession, zum anderen fehlen über die Kompetenzorientierung im Sinne von Handlungswissen (und dessen Reflexion) hinaus weite-

⁵ Zahlreiche Hochschulen insbesondere in Österreich haben das *EPOSTL* als Unterrichtsgegenstand oder auch als studienbegleitendes Instrument in der Lehramtsausbildung der ersten Phase verankert (vgl. Newby 2012), in Deutschland wird es bisher nicht so häufig studienbegleitend, sondern eher punktuell eingesetzt (vgl. Kupetz & Ruhm 2012).

⁶ Es fehlt beispielsweise der Kompetenzbereich Hör-/Sehverstehen ganz. Fiktionale Texte und Spielfilme werden nur wenig berücksichtigt.

re fachliche und fachdidaktische Aspekte, wie die Selbstbewertung der Sprachpraxis, des Wissens und die differenzierte Reflexion von Lehr-/Lerntheorien und ihre historische Bedeutung in der fachdidaktischen Ausbildung sowie alle Bezüge zu Forschungsaspekten.⁷ Dabei wurde offensichtlich ein sehr wichtiger Faktor der Lehramtsausbildung (in den Fremdsprachen aber auch in anderen Fächern) vergessen oder hintangestellt. Die Fachdidaktiken der Hochschulen rekrutieren aus ihren Auszubildenden im Lehramt immer auch ihren wissenschaftlichen Nachwuchs, der sich am Ende des Lehramtsstudiums entscheidet, ob er eine Lehramtslaufbahn oder eine wissenschaftliche Karriere an der Hochschule mit einer Promotion einschlägt. Theoriebezogene Studieninhalte und Forschungsmethoden sowie Forschungsdesigns sind meistens bereits in die Lehramtsausbildung integriert und kommen dort während des gesamten Studiums zur Sprache. Dies geschieht, um den wissenschaftlichen Nachwuchs rechtzeitig auszubilden, aber auch um angehenden Lehrern/Lehrerinnen die Chance zu bieten, schon während der ersten Phase des Studiums die Lehr-/Lernsituation in ihren Fächern oder in allgemeinen pädagogischen Zusammenhängen selbst zu beforschen – etwa während einer Praktikumsphase oder auch für eine Staatsexamensarbeit oder MA-Thesis. Es werden im *EPOSTL* im Zielpunkt 7 zwar Forschungsprojekte genannt, die von den auszubildenden Sprachlehrenden durchgeführt werden sollen,⁸ Wissen (und damit Reflexion) über Forschungsprojekte wird aber nicht durch einen eigenen Kompetenzbereich innerhalb der Kann-Beschreibungen angesprochen, so dass es zweifelhaft bleibt, ob und woher die Studierenden dieses Wissen beziehen und wie sie es systematisch ausbauen sollen, um selbst zu forschen. Es ist aus der Sicht der ersten Ausbildungsphase von Lehrern/Lehrerinnen wenig angemessen, die zentralen Gebiete der qualitativen und quantitativen sowie hermeneutischen Forschung in den Kann-Beschreibungen auszusparen, bieten sie doch vielfältige Möglichkeiten und Anregungen zur weiteren Erkundung des Berufsfelds, stellen oft Grundlagen für Innovationen dar und laden Lehrer/Lehrerinnen letztlich auch zu *action research*-Projekten ein, die helfen können, Schwierigkeiten im Unterricht zu untersuchen, die eigene Rolle zu reflektieren und damit auch neu zu beleuchten. Lehrer/Lehrerinnen, die oft Innovationen „von oben“ durchführen müssen, weil sich der Lehr-/Lernkontext stetig ändert, können diese Innovationen nur mit einer ausreichenden Wissensgrundlage in Lehr- und Lerntheorien beurteilen. Eine

⁷ Zu diesem Komplex gibt es zwei Deskriptoren im Kompetenzbereich *Die Rolle des Fremdsprachenlehrenden*: „Ich kann auf entsprechende Theorien bezüglich Sprache, Lernen, Kultur, etc. und auf relevante Forschungsergebnisse zurückgreifen, wenn ich meinen Unterricht gestalte.“ und „Ich kann relevante Artikel, Zeitschriften und Forschungsergebnisse in Bezug auf verschiedene Aspekte des Lehrens und Lernens finden.“ Diese stark verkürzten Darstellungen, die lerntheoretisches Wissen nur auf der Ebene der direkten Umsetzung in Unterricht abrufen, sind für eine reflektierende Lehrerpersönlichkeit kaum ausreichend.

⁸ Im Dossier erscheint die Aufforderung, den Dokumenten auch Fallstudien und Aktionsforschungsbeispiele beizufügen, die dann reflektiert werden können, doch wird dieser Punkt in den Kann-Beschreibungen nicht ausreichend angeleitet.

professionelle Beurteilung neuer Sachverhalte ist aber die Grundlage für eine professionelle Umsetzung in der täglichen Praxis. Auch jene Aspekte der Lehrerpersönlichkeit, die über rein fachliche und fachdidaktische Kompetenzen hinausgehen, z.B. persönliche Wertvorstellungen und Einstellungen werden im *EPOSTL* nicht reflektiert. So kann das Portfolio für angehende Englischlehrkräfte zwar einen gewissen Rahmen vorgeben für die Lehramtsausbildung von Sprachenlehrern/-lehrerinnen, dieser Rahmen ist aber nicht ausreichend breit an den tatsächlichen Ausbildungskomponenten und den heutigen Anforderungen an Lehrer/Lehrerinnen orientiert.

Darüber hinaus bietet das *EPOSTL* auch keinen umfassenden, phasenübergreifenden Ansatz an, der die Ausbildung der Lehramtspersönlichkeit insgesamt begleiten könnte. Dies gilt insbesondere für die deutsche Lehramtsausbildung, die – so unterschiedlich sie in der föderalistischen Bildungsstruktur auch sein mag – immer zwei oder drei Fachdidaktiken, zwei oder drei Fachwissenschaften⁹ und die Grundwissenschaften umfasst. Sollte es politischer Wille sein, die Lehramtsausbildung durch ein Portfolio zu begleiten, dann wäre es sicher vorteilhaft, wenn ein phasenübergreifendes Lehramtsportfolio alle diese Teilbereiche der Ausbildung zusammenfassen und durch ein ausdifferenziertes Modell der Lehrerpersönlichkeit sowie der beruflichen und persönlichen Reflexion miteinander verbinden könnte.

5 Vom *reflective practitioner* zu neuen Leitbildern der Lehrerausbildung

Hatties Studie zum guten Unterricht (2013)¹⁰ hat durch ihre Datenvielfalt eindrucksvoll unter Beweis gestellt, wie wichtig gute Lehrer/Lehrerinnen für ein Gelingen des Unterrichts sind. Allerdings beschäftigt sich die Studie nicht damit, wie man solch erfolgreiche Lehrkräfte ausbilden kann und mit welchen pädagogischen, fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen Wissensbeständen und welchen Persönlichkeitsmerkmalen sie in einzelnen Schulkontexten und Fächern ausgestattet sein sollten, um erfolgreichen Fachunterricht zu ermöglichen. Um einer Antwort auf diese Frage näher zu kommen, ist es nötig, sich mit anderen Studien zu beschäftigen, die – meist aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie oder Pädagogik – Konzepte von guten Lehrkräften erstellen. Mehrere solcher Modelle, die in den letzten fünfzehn Jahren erstellt wurden, gehen davon aus, dass zu einer guten Lehrkraft weitaus mehr gehört als Kompetenzen; sie vereinen

⁹ Drei Fachwissenschaften und -didaktiken sind in der Regel für die angehenden Grundschullehrkräfte Pflicht.

¹⁰ Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat in einer Studie mit mehr als 800 Metaanalysen, die wiederum 50000 Einzelstudien zusammenfassen, untersucht, was guten Unterricht ausmacht. Insgesamt waren an den Untersuchungen 250 Millionen Schüler/Schülerinnen beteiligt. Sein Buch *Visible Learning for Teachers* (2013) liefert die umfangreichste Darstellung der weltweiten Unterrichtsforschung. Hattie verbreitert seine Datenbasis ständig mit neuen Erhebungen.

persönlichkeitsorientierte und kompetenzorientierte Anforderungen miteinander und betonen auch, dass es nicht nur *ein* normativ ausgerichtetes Kompetenzmodell für gute Lehrkräfte geben kann, da jeweils unterschiedliche Kontexte für Lehrer/Lehrerinnen (etwa Schulform, Fachunterricht etc.) eine größere Detailgenauigkeit bei den Merkmalen erfordern. Deshalb stellen sie meist Referenzrahmen vor, innerhalb derer die Anforderungen an gute Lehrkräfte definiert werden. Korthagen präsentiert bereits 2004 sein „Zwiebelmodell“ einer Lehrerpersönlichkeit, in dem im wahrsten Sinne des Wortes Schicht um Schicht die professionelle Persönlichkeit dargestellt wird.

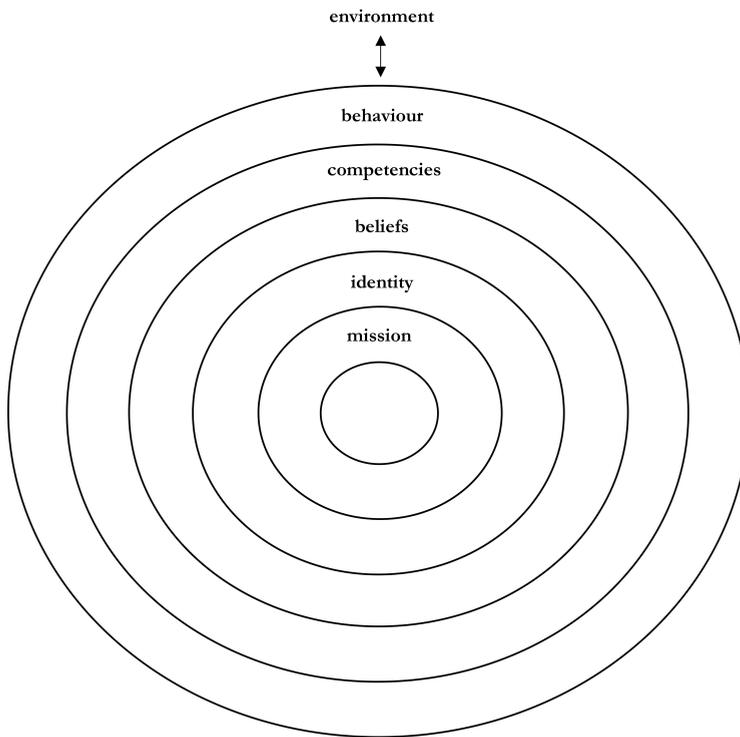


Abb. 1: Das Zwiebelmodell der Lehrerpersönlichkeit nach Korthagen (2004)

Die einzelnen Schichten der Zwiebel beeinflussen sich von innen nach außen und umgekehrt von außen nach innen (vgl. Korthagen 2004: 80). Die äußere Schicht beschreibt bei Korthagen die konkrete Umgebung der Lehrkraft. Durch sein/ihr Lehrerverhalten reagiert der Lehrer/die Lehrerin auf diese Umgebung; in der Lehrerausbildung ist dies die zweite Schicht, eben jene, die meist im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Lehramtsstudierenden steht, sie wollen wissen, wie man erfolgreich mit und vor einer Klasse agiert. Bestimmt wird das Lehrerhandeln nach

Korthagen von den Kompetenzen des Lehrers/der Lehrerin, die Wissen und Fertigkeiten wie auch Einstellungen beinhalten (vgl. hierzu Stoof et al. 2000 in Korthagen 2004: 80). Korthagen betont, dass diese Schicht das Lehrerverhalten als Potenzial, nicht als tatsächliches beobachtbares Verhalten umfasst, da es situationsabhängig ist. Beeinflusst wird das Lehrerverhalten durch pädagogische und fachdidaktische Konzepte und Annahmen. Diese sind zum Teil durch Erfahrungen als Schüler/Schülerin geprägt, zum Teil durch die Ausbildung erworben. Korthagen hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass vor allem die alten, auf Eigenerfahrung beruhenden Konzepte oft überdauern in einer Lehrerpersönlichkeit (vgl. Korthagen 2004: 81). Die Konzepte gründen sich seines Erachtens vor allem auf die professionelle Identität der Lehrkraft, die der Frage nachgeht „Wer bin ich als Lehrer/Lehrerin?“/„Wie sehe ich meine Rolle?“ Diese Identität stellt die fünfte Zwiebelschicht dar, hier nur mit *identity* bezeichnet. Die sechste, darunterliegende Schicht wird als Mission gekennzeichnet und meint die Motive, aus denen heraus sich die Selbstkonzepte der Lehrkraft speisen, laut Korthagen (2004: 85) eine spirituelle oder transpersonelle Ebene.

Where the identity level is concerned with the personal singularity of the individual, the spirituality level is about “the experience of being part of meaningful wholes and in harmony with superindividual units such as family, social group” (Boucouvalas, 1988). [...] For teachers, we can think of ideals such as creating more acceptance of differences between people creating feelings of self-worth in children, and so forth. In any case, we are talking about deeply felt, personal values that the person regards as inextricably bound up with his or her existence. People are not always equally aware of this level of themselves (Korthagen 2004: 86).

Kohonen, der das Modell aufgreift und für den Fremdsprachenunterricht umbaut, bescheinigt Korthagen Unsicherheit und Schwierigkeiten bei der Definition dieser Sphären. Er bietet in seinem Aufsatz zur Lernerautonomie, der sich auch intensiv mit der Rolle der Lehrkraft auseinandersetzt, ein zweites Zwiebelmodell an, das zum einen die äußere Rahmung (*environment*) weglässt, zum anderen die ganz innersten Schichten neu definiert (vgl. Kohonen 2012: 32–34):

Korthagen also seems to have difficulty in distinguishing the two innermost levels from each other and from the teacher’s personal identity as a human being. I therefore decided to add the teacher’s *personal* identity (conception of man ‚Who am I as a person?’) as the innermost level in the model ... Thus, *professional* identity could answer the question of identity as an educator (‚Who am I as a teacher?’) while mission could be related to the educational values and purposes of the professional calling (Why am I in the classroom?) (Kohonen 2012: 34).

Trotz dieser Einwände bleiben die Grundelemente des Zwiebelmodells bestehen; Kohonen transferiert sie aber explizit auf den Kontext des Fremdsprachenlehrers/der Fremdsprachenlehrerin. Er zeigt im Folgenden auf, wie die flacheren und tieferen Strukturen der Lehrerpersönlichkeit („*shallow and deep structures*“; Kohonen 2012: 32–34) im Fremdsprachenunterricht beim Erziehen zum autonomen Lerner/zur autonomen Lernerin beitragen können, wobei er mit flacheren Strukturen das Lehrerverhalten im Klassenzimmer meint, während alle anderen Schichten zu den tieferen Strukturen gezählt werden.

Korthagens’s model of the teacher’s professional growth underscores the importance of educational values for being a language educator. It also suggests a reciprocal relationship between the shallow structures of organizing classroom work and the deep structures of the ethical underpinnings of teaching. Working on this interplay between personal identity, educational mission and classroom practices provides a continuing source of inspiration for the teacher’s professional growth (Kohonen 2012: 34).

6 Ein neues Modell der Lehrerpersönlichkeit für Ausbildungs- und Weiterbildungskontexte

Auch im deutschen Ausbildungskontext für Lehramtsstudierende bzw. Fremdsprachenlehrende kann dieses umfassende Modell als eine gute Grundlage für differenzierte Lernziele, für Lehramtscurricula und Ausbildungsgänge für die Fremdsprachenlehrenden in den verschiedenen Schularten dienen. Das folgend abgebildete Modell stellt eine Weiterentwicklung der Modelle von Korthagen und Kohonen dar, das für einen deutschen Ausbildungskontext in diesem Artikel, insbesondere für Fremdsprachenlehrkräfte, intendiert ist. Es kann natürlich auch für andere fachdidaktische Kontexte genutzt werden.

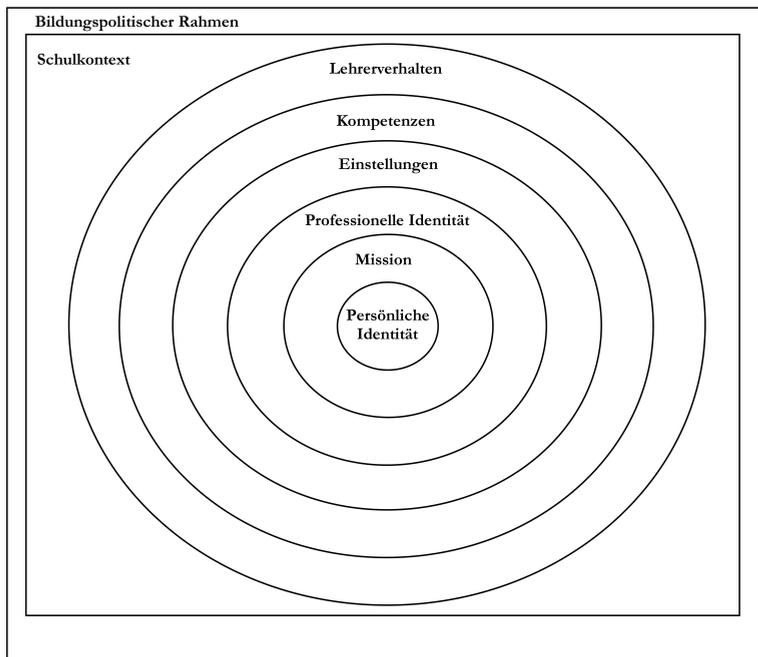


Abb. 2: Die Lehrerpersönlichkeit als Modell

Was bei Korthagen als pädagogisches Modell für Lehrer/Lehrerinnen gedacht war, soll hier alle Fächer des angehenden Lehrers/der angehenden Lehrerin umfassen, um in einem deutschen Bildungskontext (für eine Zwei-Fach- oder Drei-Fach-Lehrkraft mit grundwissenschaftlicher Ausbildung) einsetzbar zu sein. In der hier vorgestellten Fassung wird das Zwiebelmodell von zwei Quadraten umgeben, dessen äußeres die bildungspolitischen Rahmenbedingungen abbilden soll. Das innere Quadrat stellt den jeweiligen Schulkontext dar. Diese beiden außerhalb des Zwiebelmodells liegenden Bedingungsfaktoren sind so weder bei Korthagen noch bei Kohonen vorhanden, symbolisieren aber unmissverständlich, dass die Lehramtsausbildung und hier ganz speziell die Fremdsprachenlehrausbildung nicht im „luftleeren Raum“ stattfindet und bildungspolitische Vorgaben oder spezifische schulische Ansprüche ihren Einfluss stets durch institutionelle Bedingungen (Gesetze, Erlasse etc.) und durch Vertreter/Vertreterinnen der Institutionen (Ausbildende, Mentoren/Mentorinnen, aber dann auch Schüler/Schülerinnen) geltend machen.

Da die Schwierigkeit für auszubildende Lehrkräfte in der Regel darin liegt, ein solches Modell auf sich selbst zu beziehen, d.h. die einzelnen „Zwiebelringe“ in Bezug auf sich selbst zu reflektieren, werden im folgenden Fragen mit den einzelnen Aspekten des Modells verknüpft, die darauf abzielen, deutlich zu machen, welche Aspekte der Lehrerpersönlichkeit jeweils gemeint sind. Die unten abgebildete Tabelle zeigt solche Fragen, kann jedoch jeweils nur eine Auswahl vorstellen,

die ergänzt werden kann. Hervorzuheben ist hier noch, dass sich alle abgebildeten Fragen auf die drei an der Lehrerbildung beteiligten Bereiche Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Pädagogik beziehen.

Tab. 1: Reflexionsfragen zum Modell der Lehrerpersönlichkeit (nach Kohonen 2012)

Grafikelement	Titel	Fragestellung
äußeres Quadrat	Bildungspolitischer Rahmen	In welchem gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmen agiere ich? Kenne ich mich in diesem Rahmen aus?
inneres Quadrat	Schulkontext	In welchen Schulformen und Fächern agiere ich? In welchem schulischen Kontext agiere ich?
1. Ring	Lehrerverhalten	Wie agiere ich in den unterschiedlichen Kontexten des schulischen Handelns (Klassenzimmer, Lehrergespräch, Kooperation mit Kollegen etc.)?
2. Ring	Kompetenzen	Welche Wissensbestände und Fertigkeiten habe ich? Wo sehe ich Defizite?
3. Ring	Einstellungen	Welche professionellen Einstellungen habe ich? Wo erkenne ich fachdidaktische Probleme?
4. Ring	Professionelle Identität	Wer bin ich als Lehrer/Lehrerin?
5. Ring	Mission: Persönliche Überzeugungen und Anliegen im gesellschaftlichen Leben	Weshalb bin ich in der Schule, in der Klasse, im Fremdsprachenunterricht?
6. Ring	Persönliche Identität	Wer bin ich als Individuum in der Gesellschaft?

Das hier vorgestellte Modell ist – anders als die zwei zitierten Modelle von Kort-hagen und Kohonen – für die Ausbildung und für die berufliche Weiterentwicklung von Lehramtsstudierenden unter Bezugnahme auf ihre grundwissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsverläufe gedacht. Es möchte damit zwei ganz grundlegende Ziele anstreben: Erstens soll sich der/die Lehramtsstudierende, der/die dieses Modell betrachtet, über die Multiperspektivität des angestrebten Berufs klarwerden. Es soll so schon frühzeitig eine deutliche Verortung der Lehrerpersönlichkeit innerhalb der bildungspolitischen, schulischen, pädagogischen und fachdidaktischen Systeme erfolgen. Zweitens soll der/die reflektierende Studierende sich darüber klarwerden, welche Strukturen und Schichten zu einer Lehrerpersönlichkeit gehören, so dass frühzeitig erkannt wird, wie neben pädagogischen Aspekten auch fachwissenschaftliche und fachdidakti-

sche Seiten des Berufs entwickelt bzw. weiterentwickelt werden müssen. Das Modell hilft deshalb kleinschrittig nachzufragen, wie sich jede/r einzelne Studierende der Lehramtsfächer selbst verortet und einschätzt, damit alle Schichten voneinander unterschieden werden können. Es strebt auch an, dass der/die sich selbst reflektierende Lehramtsstudent/-studentin oder der/die sich selbst beobachtende Lehrer/Lehrerin bei der Reflexion nicht nur positive Aspekte herausarbeiten kann, sondern auch Schwächen und Defizite zu erkennen vermag. Erst beides zusammen stärkt die Selbstwirksamkeit und macht eine Selbstbetrachtung in Ausbildung und Weiterbildung sinnvoll.

Das Zwiebelmodell in der vorliegenden Form ist seit dem Wintersemester 2017/18 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen versuchsweise Bestandteil der englischdidaktischen Lehramtsausbildung im ersten Semester und in der Praktikumsvorbereitung. Es wird mit den dazugehörigen Fragen eingeführt und auf alle fachdidaktischen Themen (z.B. Lerntheorien, interkulturelles Lernen, Kompetenzen im Englischunterricht, Fragen des Curriculums, Themen der Inklusion) angewandt. Das bedeutet, dass die Lehramtsstudierenden im Laufe des ersten Semesters jeweils reflektieren, ob und in welchen „Schichten“ das jeweilige Thema für sie als Lehramtsstudierende der Englischdidaktik relevant ist und mit welchen Fragen der Lehrerprofessionalität es sich verbinden lässt. Da das Zwiebelmodell wöchentlich in der Einführungsveranstaltung thematisiert wird, kann man sich erhoffen, dass den Studierenden eine Reflexion ihrer eigenen Professionalisierung und ihrer persönlichen Einstellungen und Kompetenzen in Bezug auf ihren zukünftigen Beruf und ihre Ausbildung erleichtert wird.¹¹ Feststellen lässt sich bereits jetzt, dass der Fragenkatalog, der natürlich nicht erschöpfend ist, aber einen Anreiz zur Operationalisierung des Zwiebelmodells gibt, eine wichtige Hilfe, eine Art *scaffolding* für die Lehramtsstudierenden darstellt, die es insbesondere im ersten Studiensemester meist als schwierig empfinden, den Lehrberuf und ihre Ausbildung in der fachdidaktischen Ausprägung zu reflektieren.

7 Das Modell zur Lehrerpersönlichkeit als Reflexionsgrundlage für ein phasenübergreifendes grundwissenschaftlich, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgerichtetes Lehramtsportfolio

Wenn man davon ausgeht, dass ein Portfoliomodell die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte über den gesamten Studien- und Ausbildungsprozess hindurch und darüber hinaus begleiten soll, muss es, um ernst genommen zu werden, in die hochschuldidaktischen und schulischen Lehr-/Lernsituationen fest integriert und

¹¹ Das Modell ist im WiSe 2017/18 zum ersten Mal durch Leitfaden-Interviews mit einer Auswahl von Erstsemester-Studierenden erprobt worden. Weitere empirische Untersuchungen folgen in den nächsten Semestern.

auch als Prüfungsinhalt eingesetzt werden. Es muss sich in mehrere leicht zu handhabende Teile zerlegen lassen, die möglichst als E-Portfolio ohne den Aufwand einer Druckfassung unterschiedlich genutzt werden. In Anlehnung an bereits bekannte Portfoliostrukturen könnte es aus vier Teilen mit unterschiedlichen Funktionen bestehen.

Der *Lehramtspass* dokumentiert summativ mit der Sammlung von Zeugnissen, Sprachqualifikationen und Belegen über Auslandsaufenthalte des Portfolioeigners/der Portfolioeignerin, welche institutionellen Schritte beim Lehramtsstudium (z.B. beim Erlernen der Sprachen) bereits absolviert wurden. Dabei werden bei Fremdsprachenlehrkräften etwa die Mehrsprachigkeit der Portfolioeigner/-eignerinnen, sowie ihre interkulturellen Erfahrungen sichtbar gemacht. Dieser Teil des Portfolios hat Dokumentationsfunktion, d.h. er ist bei Wechseln in eine andere schulische oder universitäre Bildungsinstitution und bei beruflichen Bewerbungen im In- und Ausland von großem Wert.

Die *Selbsteinschätzung* (mit Könnens-Beschreibungen) hat eine prozessdiagnostische und eine planerische Funktion: Hier findet die angehende Lehrkraft Deskriptoren zu den individuell wichtigen Kompetenzbereichen. Vorstellbar sind in diesem Kontext Deskriptoren zu den drei großen Studienbereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Grundwissenschaften, die in Illustration 4 dargestellt sind. Durch die individuelle Beschreibung des eigenen Kompetenzstandes mit Hilfe der Checklisten wird ein Selbstevaluationsprozess in Gang gesetzt, der Lernenden abverlangt, ihre Lernfortschritte in regelmäßigen Abständen differenziert einzuschätzen. Die Checklisten beziehen sich grundsätzlich immer auf alle vom Lernenden gesprochenen, erworbenen oder formell erlernten Kompetenzbereiche und werden für jeden gesondert ausgefüllt.

Im *Dossier*, dem dritten Teil, kommen sowohl die produktorientierte Dokumentationsfunktion wie auch die prozessdiagnostische Funktion zum Tragen, es ist ebenfalls eine formative Art der Selbsteinschätzung: Indem die Portfolioeigner/-eignerinnen selbst besonders gute, jeweils aktuelle Arbeiten zum Nachweis ihres professionellen Kompetenzstandes auswählen und dort präsentieren, akkumulieren sich im Laufe der Zeit Dokumente ihres Lernprozesses, die einen Lernfortschritt belegen. Auch die Auswahl der einzelnen Arbeitsbeispiele regt zur Reflexion über den eigenen Lernprozess an. Dieser Teil des Portfolios ist für alle Ausbilder/Ausbilderinnen einsehbar und wird auch als Grundlage für mündliche Prüfungsteile in den zwei Staatsexamina oder den Bachelor- und Master-Prüfungen genutzt. Später dient das Dossier als Dokumentation der erworbenen Kompetenzen bei Bewerbungen, Einstellungsgesprächen oder Jahresgesprächen mit der Schulleitung.

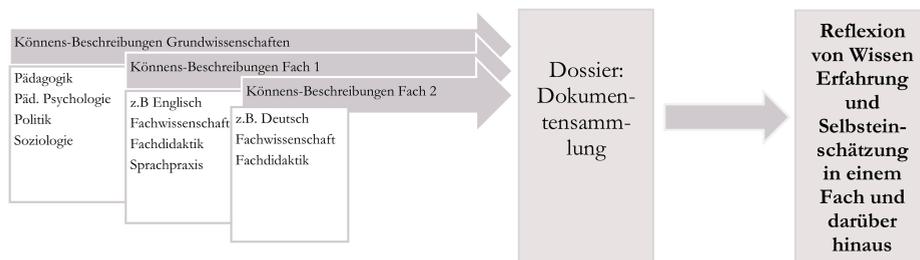


Abb. 3: Verhältnis von Kann-Beschreibungen und Reflexion

Als vierter und letzter Teil des Portfolios ist der Reflexionsteil zu nennen, der ebenfalls eine prozessdiagnostische Funktion innehat. Er ist in der Regel nicht einsehbar für die Ausbilder/Ausbilderinnen, kann aber, falls dies gewünscht wird, in bestimmten Phasen, z.B. den Praktikumsphasen des Studiums oder im Referendariat, die zentralen Gelenkstellen der Ausbildung darstellen, als Grundlage für Gespräche sichtbar gemacht werden. Der Reflexionsteil verbindet alle Teile des Portfolios miteinander, dort wird der Transfer von Wissen und Erfahrung in allen Fächern und über die Fächer hinaus stattfinden, der Grundlage der Lehrerpersönlichkeit ist.

Tab. 2: Mögliche Nutzung des Lehramtsportfolios in der zweiphasigen Ausbildung und danach (kursiv: nicht oder nur freiwillig sichtbar gemachte Teile und Leistungen im Portfolio)

Phase	Ausbildungsabschnitt	Portfolioteil	Portfoliofunktion
	1. Semester	Einführung	Vorbereitung auf das Portfolio, Anleitung zur Reflexion
	Grundstudium ab dem 2. Semester	Lehramtspass <i>Selbstbeurteilung</i> <i>Reflexionsteil</i> Dossier	Sammeln von offiziellen Dokumenten etc. <i>Einschätzung der professionellen Kompetenz</i> <i>Reflexion und Transfer</i> Dokumentation von Leistungen (z.B. Seminararbeiten)

Phase	Ausbildungsabschnitt	Portfolioteil	Portfoliofunktion
	Pädagogisches Praktikum	Lehramtspass <i>Selbstbeurteilung</i> <i>Reflexionsteil</i> Dossier	Sammeln von offiziellen Dokumenten <i>Einschätzung der professionellen Kompetenz</i> <i>Reflexion und Transfer</i> Dokumentation von Leistungen (z.B. Unterrichtsentwürfe, Videoaufzeichnungen von eigenem Unterricht etc.)
	Hauptstudium	Lehramtspass <i>Selbstbeurteilung</i> <i>Reflexionsteil</i> Dossier	Sammeln von offiziellen Dokumenten <i>Einschätzung der professionellen Kompetenz</i> <i>Reflexion und Transfer</i> Dokumentation von Leistungen (z.B. Seminararbeiten, Workshop-Produkte etc.)
	1. Staatsexamen	Lehramtspass Dossier	Lehramtspass und Dossier bilden Grundlage für einen Pflichtteil der mündlichen Prüfung
	Beginn Referendariat	Lehramtspass Dossier	Lehramtspass und Dossier geben Aufschluss über offizielle Zeugnisse und Studienleistungen
	Referendariat	Lehramtspass <i>Selbstbeurteilung</i> <i>Reflexionsteil</i> Dossier	Sammeln von offiziellen Dokumenten <i>Einschätzung der professionellen Kompetenz</i> <i>Reflexion und Transfer</i> Dokumentation von Leistungen (z.B. Unterrichtsplanungen, Reflexion von Unterricht)

Phase	Ausbildungsabschnitt	Portfolioteil	Portfoliofunktion
	2. Staatsexamen	Lehramtspass Dossier	Lehramtspass und Dossier bilden Grundlage für einen Pflichtteil der mündlichen Prüfung
	Bewerbungsphase und Einstellung	Lehramtspass Dossier	Lehramtspass und Dossier bilden Bestandteile für die Bewerbung und das Einstellungsgespräch
	Berufliche Tätigkeit	Lehramtspass Dossier	Lehramtspass wird weiter ergänzt Dossier wird weiter ergänzt (z.B. mit besonderen Unterrichtseinheiten, Fortbildungen, etc.)
	Jährliche Schulleitergespräche	Lehramtspass Dossier	Lehramtspass und Dossier bilden Bestandteil für das Gespräch
	Beförderungen oder Schulwechsel	Lehramtspass Dossier	Lehramtspass und Dossier bilden Grundlage für weitere Bewerbungen oder Beförderungsgespräche
	oder		
	Evtl. Qualifikationsphase als Doktorandin/Doktorand	Lehramtspass <i>Selbstbeurteilung</i> , Reflexionsteil Dossier	Sammeln von offiziellen Dokumenten <i>Einschätzung der professionellen Kompetenz</i> Reflexion als Grundlage für Forschungsarbeiten Dokumentation von Leistungen (z.B. Unterrichtsbeobachtungen, Reflexion von Unterricht)

In der Tabelle wird gezeigt, wie ein solches Portfolio in die unterschiedlichen Phasen der Lehramtsausbildung und danach integriert werden kann. Die kursiv markierten Portfolioteile sind nur für den Portfolioeigentümer/die Portfolioeigentümerin bestimmt, Lehramtspass und Dossier dagegen sind Portfolioteile, die stets auch öffentlich genutzt werden. Der Reflexionsteil hat zwei Funktionen: Er ist zum einen und in der Regel ein privates Dokument, kann aber zum anderen auch

als Gesprächsanlass in der Ausbildung, z.B. nach den Praktika, genutzt werden, denn gerade in der ersten Phase der Ausbildung sollte gelegentlich überprüft werden, ob ausreichend und detailliert genug reflektiert wird. Durch diesen Portfolioteil können sich spannende Gespräche zwischen den angehenden Lehrern/Lehrerinnen in Seminaren, aber auch zwischen auszubildender Lehrkraft und Mentoren/Mentorinnen oder Dozenten/Dozentinnen ergeben.

Der Portfolioteil zur Selbstbeurteilung bleibt stets ein privates, nicht öffentliches Dokument, das zwar in die Reflexion einfließt, aber nicht an Ausbilder/Ausbilderinnen weitergegeben wird. Vorstellbar sind folgende Kompetenzfelder, die sich auf die Kompetenzbereiche des *EPOSTL* stützen, aber auch an einigen Punkten weit darüber hinausgehen:

1. Lehr-/Lernkontexte
2. Lerntheoretische Grundlagen
3. Forschungsgrundlagen
4. Methodische Aspekte
5. Unterrichtsplanung
6. Unterrichtsdurchführung
7. Beurteilung der Lernfortschritte
8. Weitere Rollen der Lehrkraft im jeweiligen Lehr-/Lernkontext (Elternberatung, Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen sowie mit pädagogischem Personal, Kooperation mit Ämtern etc.)
9. Sprachenkompetenz und interkulturelle Kompetenz

Dieser Vorschlag gründet sich auf Erfahrungen in der englischen Fachdidaktik; er mag in anderen Fachdidaktiken oder auch aus Sicht der Grundwissenschaften noch erweiterungsbedürftig sein.

8 Fazit

Die hier dargestellten Vorüberlegungen für ein phasenübergreifendes Lehramtsportfolio haben die heutigen Grundlagen des Lehramtsstudiums in ihrer föderalen Diversität zu beschreiben versucht und daraus Schlussfolgerungen für die Ausbildung zukünftiger Lehrer/Lehrerinnen gezogen. Dabei lassen sich folgende Schlussfolgerungen zusammenfassen:

1. Ein Lehramtsportfolio für ausschließlich ein Fach oder einen Teil eines Faches, z.B. die Englischdidaktik, ergibt in der Ausbildungsstruktur für Lehramtsstudierende in Deutschland wenig Sinn. Es wird bei den unterschiedlichen Stakeholdern – wie bereits geschildert (vgl. Neß 2013) – auf wenig Akzeptanz stoßen. Nur ein alle Ausbildungsfächer und -bereiche bündelndes Portfolio rechtfertigt die große Anstrengung, alle Kompetenzen, die in den Fächern ausgebildet werden, durch Deskriptoren abzubilden.

2. Ein phasenübergreifendes Lehramtsportfolio, das ist deutlich geworden, benötigt Akzeptanz von den Beteiligten, da sie ihre Ausbildung auf ein solches Portfolio ausrichten müssen. Die Standards, die durch die Deskriptoren beschrieben werden, müssen verpflichtend für eine Ausbildung sein, sonst ist ein solches Portfolio wenig sinnvoll. Diese Verpflichtung ist für manche Bereiche der Ausbildung, besonders in der ersten Phase für Hochschulen, ungewohnt und scheint zunächst der oft zitierten Freiheit für die Lehre zu widersprechen. Tatsächlich würde eine solche Verpflichtung aber der Ausbildung der Lehramtsstudierenden guttun, denn sie würde als Qualitätskontrolle eine solide Breite ihrer Kompetenzen in allen beteiligten Fächern garantieren. Dies würde nicht nur den zukünftigen Schülern/Schülerinnen zu Gute kommen, sondern auch bis in die Besetzungspolitik der Hochschulen wirken, die ein ausreichend breites Lehrangebot vorhalten müssten. Für die Fremdsprachen und ihre Didaktik bedeutet dies sehr konkret, dass spezielle Dozenten/Dozentinnen für jede Fremdsprache und Fremdsprachendidaktiker/-didaktikerinnen mit einer grundständigen Ausbildung in Didaktik eingestellt werden müssten. Nicht immer haben deutsche Universitäten eine solche Besetzungspolitik in den letzten zwanzig Jahren verfolgt.
3. Ein phasenübergreifendes Lehramtsportfolio benötigt ein Modell der Lehrerpersönlichkeit, das einen Konsens herstellt zwischen den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Grundwissenschaften. Es sollte die politischen, kulturellen und professionellen Aspekte des Lehrerberufs und seine gesellschaftliche Bedeutung deutlich herausstellen.
4. Der Aufwand für ein Lehramtsportfolio ist groß; deshalb ist es wichtig, dass auch Sorge getragen wird, dass Auszubildende es hinreichend für ihre Professionalisierungsförderung nutzen. Es scheint deshalb unbedingt geboten, ein solches Portfolio nicht unverbindlich als wünschenswertes Addendum in den Studiengängen für das Lehramt zu nutzen, sondern es fest in Lehre und Prüfungsvorgänge zu integrieren. Dies bedeutet, dass die föderalen Kultusministerien ein solches Portfolio stützen und für politisch wünschenswert halten müssten, damit es in die Prüfungsvorgänge beim Ersten und Zweiten Staatsexamen sinnvoll eingegliedert werden kann. Es scheint absehbar, dass mit Einbezug von Teilen des Portfolios, etwa dem Dossier oder auch dem Reflexionsteil, sich die Abschlussprüfungen werden ändern müssen. Vorstellbar ist hier eine mündliche Abschlussprüfung, in der auf das Lehramtsportfolio explizit und individuell Bezug genommen wird.
5. Reflexion ist ein Kernkonzept und damit der Dreh- und Angelpunkt eines phasenübergreifenden Portfolios. Auch wenn es sich hierbei inzwischen um einen Begriff handelt, der schlagwortartig die unterschiedlichsten Konnotationen hervorruft, ist in den obigen Ausführun-

gen deutlich geworden, dass die Reflexion von Standards, Kompetenzen, eigenen Leistungen, Wissen und Erfahrungen erst diese ganz unterschiedlichen Aspekte in den Köpfen der Auszubildenden zusammenbringt. Eine regelmäßige, strukturierte, individuelle Beschäftigung mit der eigenen Performanz hilft ihnen dabei, bereits Erreichtes anzuerkennen und sich neue Ziele in der Ausbildung zu setzen. Dies entspricht nicht nur einem kognitiven Lernmodell, sondern auch dem Konzept des selbstständigen Lernens.

6. Der Nutzen eines phasenübergreifenden Portfolios ergibt sich aus den vorangegangenen Punkten. Es kann zunächst als Reflexionsinstrument dienen. Seine Funktionen als Evaluationsinstrument – etwa nach den praktischen Ausbildungsphasen oder in mündlichen Prüfungen ist bereits beschrieben worden. Deutlich geworden ist aber auch seine Dokumentationsfunktion, die es Auszubildenden nach dem Wechsel von einer Phase der Ausbildung in die nächste ermöglicht, den/die Portfolioeigner/-eignerin einzuschätzen. Mentoren/Mentorinnen, Auszubildende im Referendariat, Schulleiter/Schulleiterinnen können einen Einblick in den „öffentlichen“ Teil des Portfolios des angehenden Lehrers/der angehenden Lehrerin erhalten. Bisher keine Beachtung gefunden hat das Portfolio als Dokumentationsinstrument in der Nachwuchsausbildung der Hochschulen, die Doktoranden/Doktorandinnen im Bereich der Fachdidaktiken besser einschätzen können, wenn diese ein Portfolio vorlegen können.
7. Ausgehend von dem Bereich der Fremdsprachenlehrausbildung, die in Europa aus mehreren Gründen besonders vorangetrieben wurde, ist das wohl im Moment erfolgreichste Modell eines Lehramtsportfolios, das *EPOSTL*, einer genaueren Betrachtung unterzogen worden. Dabei hat sich gezeigt, dass dieses europäische Rahmenmodell für eine Lehrerausbildung für den deutschen Lehr-/Lernkontext wenig zufriedenstellend ist, da diese Ausbildung immer zwei oder drei Fachwissenschaften und -didaktiken sowie die Grundwissenschaften umfasst. Ein Portfoliomodell für eine deutsche Lehramtsausbildung könnte einige Kompetenzfelder des *EPOSTL* übernehmen, müsste aber selbst in Hinsicht auf eine fachdidaktische Ausbildung in Sprachen erheblich erweitert werden. Vorzuziehen wäre ein Portfolio, das einen breiteren, auf alle Lehramtsfächer und -didaktiken bezogenen Ansatz vertritt und gleichzeitig eine professionelle Lehrerpersönlichkeit entwickeln möchte.

Literatur

- Blömeke, Sigrid (2013): Einleitung: Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. In: Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U.; Schwippert, Knut (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zu Deutsch-, Englisch-, und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT*. Münster, New York: Waxmann, 7–24.
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U.; Schwippert, Knut (2013) (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zu Deutsch-, Englisch-, und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT*. Münster, New York: Waxmann.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Ein Lehramtsportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte (LAPF): Auf dem Weg zum ‚reflective practitioner‘. In: *ZFF* 15/1, 145–157.
- Burwitz-Melzer, Eva (2018): Ein phasenübergreifendes Portfolio in der Lehramtsausbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 21–31.
- Campbell, Dorothy; Cignetti, Pamela Bondi; Melenzyer, Beverly; Nettles, Diane; Wyman, Richard (2001): *How to Develop a Professional Portfolio: A Manual for Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Council of Europe (1997): *European Language Portfolio: Proposals for Development*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation.
- Council of Europe (2001): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework for Reference*. Strasbourg: Council of Europe and Cambridge UP.
- Grenfell, Mike (2012): The EPOSTL and the European Profile for Language Teacher Education. In: Newby, David (Hrsg.): *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 155–174.
- Hattie, John (2013): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Kelly, Michael; Grenfell Michael (2004): *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> [01.03.2019].
- Koch-Priewe, Barbara (2013): Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In: Koch-Priewe, Barbara; Leonhard, Tobias; Pineker, Anna; Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–73.

- Kohonen, Vilja (2012): Developing autonomy through *ELP*-oriented pedagogy: Exploring the interplay of shallow and deep structures in a major change within language education. In: Kühn, Bärbel; Pérez Cavana; Maria Luisa (Hrsg.): *Perspectives from the European Language Portfolio: Learner Autonomy and Self-Assessment*. London, New York: Routledge, 22–42.
- Korthagen, Fred (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education* 20, 77–97.
- Kupetz, Rita; Ruhm, Hannah (2012): The *EPOSTL* as a tool to document and reflect on teaching experience abroad. In: Newby, David (Hrsg.): *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 217–228.
- Lyons, Nora (Hrsg.) (1998): *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*. New York, London: Teachers College Press.
- Neß, Harry (2013): Phasenübergreifendes Professionalisierungs-Portfolio unter Einbeziehung der Validierung des informellen und nicht formalen Lernens. In: Koch-Priewe, Barbara; Leonhard, Tobias; Pineker, Anna; Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168–179.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anna-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikvan, Kristine (2010): *European Portfolio for Student Teachers of Languages A Reflection Tool for Language Teacher Education*. European Centre for Modern Languages. <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPEExtract.pdf> [01.03.2019].
- Newby, David (2012): Introduction. In: Newby, David (Hrsg.): *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 1–8.
- Rebel, Karlheinz; Wilson, Sybil (2002): Das Professionelle Portfolio in der angelsächsischen Lehrerbildung aus deutscher und kanadischer Sicht. In: *Forum Lehrerbildung* 36, 60–77.
- Schoen, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Basic Books.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [01.03.2019].

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [01.03.2019].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [01.03.2019].
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Winter, Felix (2013): Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In: Koch-Priewe, Barbara; Leonhard, Tobias; Pineker, Anna; Störtländer, Jan Christoph (Hrsg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–40.

Durch Reflexion zum sprachbewussten Unterricht – Portfolio als ein Professionalisierungsinstrument für Deutsch als Zweitsprache

Magdalena Michalak & Kirstin Ulrich (Erlangen-Nürnberg/ Deutschland)

1 Einleitung

Lehrerprofessionalität lässt sich als Zusammenwirken von berufsbezogenem Wissen, situationsspezifischem Können sowie berufsethischen Haltungen beschreiben (vgl. Terhart 2007: 460). Ihre Entwicklung wird durch Reflexion angebahnt, durch die das eigene pädagogische Handeln analysiert, das Unterrichtsgeschehen evaluiert, mögliche Herausforderungen erkannt und Folgen abgeleitet werden (vgl. Neuweg 2005: 220, Häcker & Winter 2011: 229, Roters 2012: 111). Setzt man voraus, dass die Reflexionsprozesse durch die schriftliche Ausarbeitung eigener Gedanken und den anschließenden Austausch eingeleitet und vertieft werden, kann die Reflexionsfähigkeit angehender Lehrkräfte durch ein Portfolio gezielt entfaltet werden. Zugleich wird das Portfolio zu einem Arbeitsinstrument, das eine starke Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis bietet und die Aktivitäten der Lehramtsstudierenden unter einem bestimmten Aspekt steuert.

Im folgenden Beitrag wird für die reflexive Bearbeitung das pädagogische Handeln in mehrsprachigen Klassen in den Blick genommen. Hierfür wird zunächst die Lehrerprofessionalität aus der Perspektive des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) beleuchtet. In einem nächsten Schritt wird anhand des LIDAG¹

¹ LIDAG – Linguistische und didaktische Grundlagen für den (Fach-)Unterricht mit Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprachen (zur Projektbeschreibung vgl. Michalak 2013, 2014).

Portfolios gezeigt, wie die professionsbezogene Selbsterkundung und die Entwicklung eigener Lehrerprofessionalität für die sprachliche Vielfalt durch reflexives Schreiben und anschließende Beratungsgespräche im Rahmen einer praxisorientierten Ausbildung systematisch gestärkt werden können. Orientiert an den Deskriptoren für die Selbstbeurteilung und Reflexion werden die einzelnen Bausteine des LIDAG-Portfolios erläutert. Zudem wird ein Kriterienkatalog vorgestellt, der als Grundlage für ein Feedbackgespräch bzw. als ein Beurteilungsleitfaden der Portfolioarbeit dienen kann.

2 Lehrerprofessionalität aus der Perspektive DaZ

Die gesellschaftlichen Entwicklungen wirken sich auf die Anforderungen an die Lehrkräfte aller Fächer aus und stellen sie vor die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler nicht nur fachlich, sondern zugleich auch (fach-)sprachlich bestmöglich zu unterstützen. Die Lehrkräfte sollten daher zum einen den Bildungsauftrag übernehmen, insbesondere den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern grundlegende Deutschkenntnisse zu vermitteln, die für eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht erforderlich sind. Zum anderen wird von den Lehrpersonen erwartet, die diversen sprachlichen Lernvoraussetzungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht angemessen zu berücksichtigen und differenzierte Lehrangebote zu entwickeln, mit denen alle Lernenden gleichermaßen gefördert werden können. Um der sprachlichen und kulturellen Vielfalt gerecht zu werden, benötigen die (künftigen) Lehrkräfte somit ein spezifisches theoretisches und praktisches Wissen über den Erwerb und die Vermittlung einer übergreifenden Sprachkompetenz hin zu fachlicher Kommunikation in deutscher Sprache. Dieses Wissen ermöglicht die Integration von Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler in jeden Unterricht.

Da die Lehrkräfte auf diese Aufgaben schon in ihrer Ausbildung effektiv vorbereitet werden sollten, werden hierfür bundesweit Angebote geschaffen, in denen jedoch die Gewichtung der DaZ-spezifischen Inhalte im Gesamtstudienangebot unterschiedlich festgelegt ist (vgl. Baumann 2017: 16). Neben Studiengängen, die obligatorisch im Rahmen von Grundlagenmodulen für Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen im Bereich DaZ oder Sprachbildung wie in Nordrhein-Westfalen oder Berlin eingeführt wurden, gibt es auch Bundesländer wie Bayern oder Hamburg, in denen die DaZ-Inhalte lediglich fakultativ studiert werden können. So variieren auch die Modelle, die den Konzepten zugrunde liegen: von Sensibilisierung und Erwerb einer Basisqualifikation bis zur Möglichkeit einer vertieften Qualifikation im Bereich DaZ (vgl. Seipp & Baumann 2015: 18f.). Ebenso unterschiedlich ist die Verankerung der Studienangebote: ausgehend von den einzelnen Fächern bis zur Andockung an die Germanistik. Die gleiche Uneinheitlichkeit gilt für den Umfang des Studiums: von Grundlagenmodulen im Umfang

von fünf Leistungspunkten bis zu Unterrichtsfachstudiengängen mit 55 Leistungspunkten (vgl. Baumann 2017: 18–20).

Für die Qualifizierung von Fachlehrkräften in DaZ im schulischen Kontext liegen bislang keine Standards vor. Aktuelle Studienangebote in diesem Bereich orientieren sich an den KMK-Standards der Lehrerbildung, die zwar dem Umgang mit „Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht“ eine besondere Bedeutung zuschreiben (KMK 2004: 5), auf die DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen aber nicht explizit eingehen. Ausschließlich für Deutsch- und Fremdsprachenlehrende sehen die Fachprofile der KMK die Auseinandersetzung mit Theorien des Sprachlernens und individuellen Voraussetzungen des Spracherwerbs auch unter Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und interkultureller Kontexte sowie mit Sprachvergleich im Studium als notwendig vor (vgl. KMK 2008: 28, 45). Betrachtet man Kompetenzmodellierungen für angehende Fremdsprachenlehrende, wird jedoch deutlich, dass sie sich auf die Besonderheiten der Arbeit im Fremdsprachenunterricht beziehen, der sowohl an die Lehrpersonen als auch an die Schülerinnen und Schüler andere Anforderungen als das Lehren und Lernen in der Zweitsprache Deutsch stellt (vgl. Newby et al. 2008).

Eine inhaltliche Strukturierung von DaZ-Lehrkompetenzen schlägt das Projekt DaZKom² vor (vgl. Köker et al. 2015). Das entwickelte Modell baut auf dem inhaltlichen Kern des Faches DaZ auf, das „die Bereiche Linguistik des Deutschen, Fremd- bzw. Zweitsprachenlehr- und -lernforschung sowie Didaktik und Methodik umfasst“ (Köker et al. 2015: 183). Diese Themengebiete bilden die inhaltliche Grundlage der definierten DaZ-Kompetenzen in drei Dimensionen: (1) linguistisches Fachregister mit dem Fokus auf Sprache, (2) Mehrsprachigkeit mit dem Fokus auf den zweitsprachlichen Lernprozess und (3) Didaktik mit dem Fokus auf den Lehrprozess (vgl. Köker et al. 2015: 184). In dem Modell konzentriert sich das DaZ-spezifische Professionswissen und -können dementsprechend auf sprachwissenschaftliche und -didaktische Inhalte. Die Einstellungen, die u.a. Offenheit anderen Kulturen und Sprachen gegenüber, Flexibilität oder soziales Engagement und Reflexionsfähigkeit einbeziehen (vgl. EUCIM-TE 2011) und die in anderen allgemeinpädagogischen Kompetenzmodellen unterschiedlich aufgefasst werden (vgl. z.B. Baumert & Kunter 2011, Beck et al. 2008), finden in dem genannten Modell keine Berücksichtigung.

Eine breitere Ausdifferenzierung der DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen in diesem Sinne wurde im Projekt LIDAG unternommen (vgl. Michalak 2013, 2014). Die hierbei definierten Teilkompetenzen der Lehrerverberufung, auf denen das LIDAG-Portfolio basiert, umfassen die Sach- und Diagnosekompetenz, die didaktisch-methodische Kompetenz sowie die Sozial- und Selbstkompetenz, die nicht nur für den Deutschunterricht bzw. DaZ-Unterricht relevant sind, sondern fachübergreifend gelten (vgl. Abb. 1).

² DaZKom – Projekt „Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ (vgl. Köker et al. 2015).

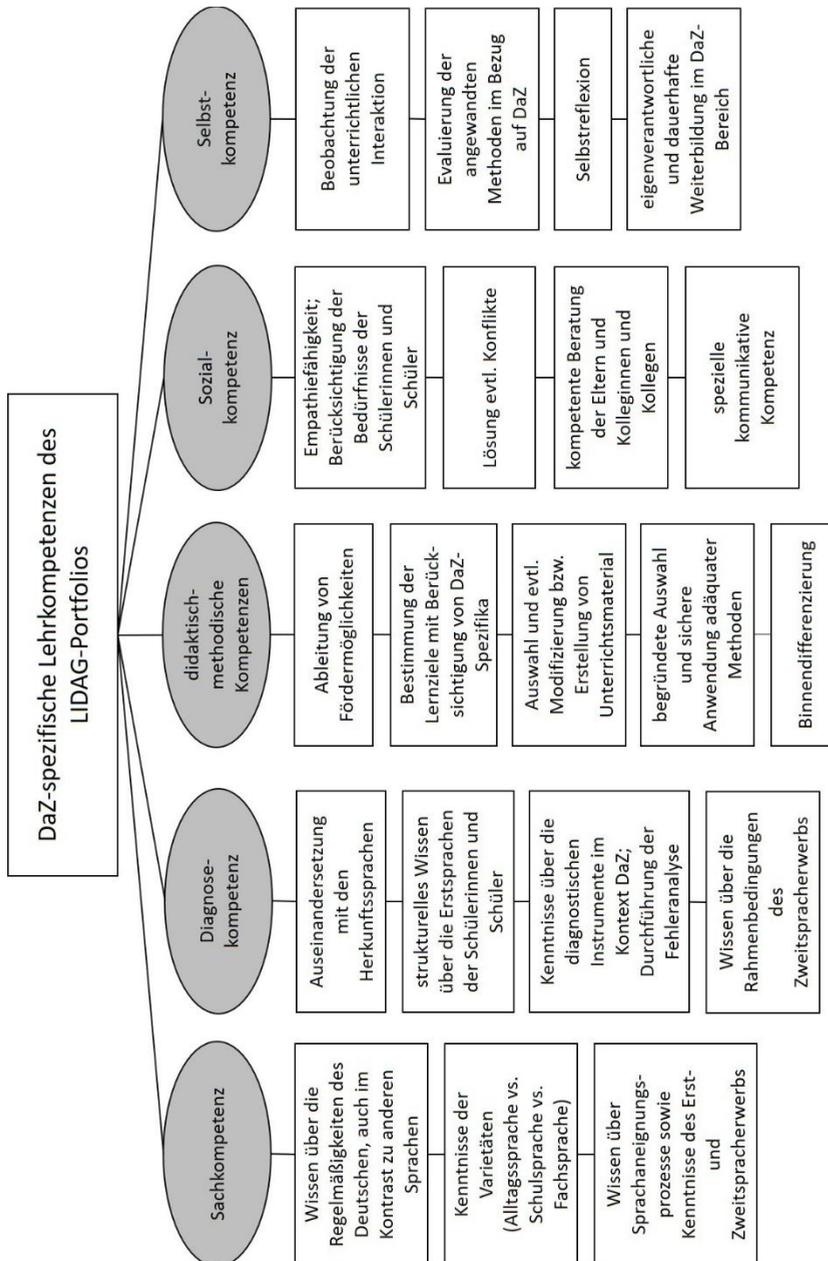


Abb. 1: Modellierung der DaZ-Kompetenzen im LIDAG-Portfolio

Unter Sachkompetenz wird das linguistische Grundlagenwissen verstanden, das der Lehrperson u.a. die Analyse von sprachlichen Anforderungen in ihrem Fach, Erfassung der sprachlichen Kenntnisse der Lernenden sowie die Auswahl passen-

der sprachlicher Hilfestellungen ermöglicht. Neben Wissen über die Regularitäten des Deutschen sollten die Lehrkräfte die wichtigsten und schulrelevanten Register der deutschen Sprache – Alltags-, Bildungs- und Fachsprache – sowie ihre Charakteristika kennen. Dies bezieht auch die Kenntnisse verschiedener Darstellungsformen wie Diagramme, Tabellen, Schaubilder versus lineare Texte bzw. fachspezifische Textformen sowie sprachliche Handlungen ein, die durch die Denk- und Arbeitsweise des jeweiligen Fachbereichs geprägt sind. Sprachbewusster Unterricht setzt zudem eine Sensibilisierung für Sprachaneignungsprozesse unter dem Aspekt von Mehrsprachigkeit voraus, damit der Unterricht auf die mehrsprachigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gezielt aufbauen kann. Um ihre Lernpotenziale zu erkennen, eventuelle sprachliche Herausforderungen zu identifizieren und einen förderlichen Umgang mit Fehlern anzuregen, ist das Wissen über den Erst- und Zweitspracherwerb unerlässlich.

Die Diagnosekompetenz umfasst die Fähigkeit, den Sprachstand einzuschätzen. Hierbei wird die Verknüpfung mit einer gut entwickelten Sachkompetenz deutlich: Die Kenntnisse der Phänomene der Lernaltersprachen sowie der Spracherwerbsphasen helfen, die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren. Die Beschäftigung mit den Herkunftssprachen und der kontrastive Sprachenvergleich sind besonders wichtig für eine qualifizierte Fehleranalyse. Die Lehrkräfte sollten zudem passende Sprachstandserhebungsinstrumente aus dem Bereich DaZ kennen und sie gezielt anwenden können, um ausgehend von der Diagnostik den Unterricht sprachfördernd bzw. -bewusst zu planen. Des Weiteren sollten die Lehrpersonen außersprachliche Faktoren wie soziale, kognitive und kulturelle Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in ihre Diagnose und Förderplanung einbeziehen.

Die DaZ-spezifische didaktisch-methodische Lehrkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, bedarfsgerechte Lernziele zu bestimmen und den Unterricht dementsprechend sprachbewusst zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Die Lehrkräfte sollen demnach Lerninhalte, didaktische Ansätze und Methoden, Material sowie Medien nach DaZ-förderlichen Kriterien auswählen. Hierzu zählt die Fähigkeit, Materialien zielgruppengerecht zu modifizieren. Sprachförderliche Sozialformen bzw. adäquate Formen der Binnendifferenzierung bekommen dabei einen hohen Stellenwert.

Die Sozialkompetenz umfasst die Gesamtheit von Fähigkeiten und Einstellungen, die zur Verständigung beitragen. Hierzu zählen Toleranz gegenüber anderen Sprachen und Kulturen sowie Empathiefähigkeit bzw. die Bereitschaft, Empathie auszubilden. Sozialkompetente Lehrkräfte im Bereich DaZ können sich auf die besonderen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler einlassen. Sie können Spannungen abbauen und eventuelle Konflikte lösen. Wertschätzung und eine angemessene kommunikative Kompetenz helfen den Lehrkräften, den Unterricht orientiert an den Bedürfnissen der Lernenden zu gestalten. Damit sind z.B. die Reflexion über das angemessene Sprechtempo, die Feinsinnigkeit bei der Auswahl einer sprachlichen Varietät und bei der Fokussierung grammatischer Korrektheit,

hinsichtlich quantitativ und qualitativ hochwertigen sprachlichen Inputs oder Sensibilität bei der Formulierung von Elternbriefen gemeint. Diese Fähigkeiten bilden die Grundlage für eine kompetente Beratung der Lernenden, ihrer Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen u.a. in Bezug auf Spracherwerb und -vermittlung.

Die Selbstkompetenz legt den Fokus auf die Selbstreflexionsfähigkeit der Lehrkräfte. Diese umfasst die Bereitschaft, sich im Unterricht selbst zu beobachten und dabei kritisch zu hinterfragen. Die Lehrkräfte sollten in der Lage sein, sich fachrelevant über die Neuerungen auf politischer Ebene sowie im Bereich der Schulentwicklung bezogen auf DaZ zu informieren. Dies setzt die Bereitschaft voraus, sich stetig weiterzubilden und gegebenenfalls eigenen Unterricht im Einklang mit neuen Forschungserkenntnissen im Bereich DaZ neu auszurichten.

Die so definierten DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen bilden den Ausgangspunkt für die Konzipierung des im Folgenden dargestellten LIDAG-Portfolios. Dabei gelten die beschriebenen (Teil-)Lehrkompetenzen als Deskriptoren für die kritische Selbstreflexion über die Entwicklung eigener Lehrerprofessionalität im Bereich DaZ.

3 Das LIDAG-Portfolio

Lehrerprofessionalität entwickelt sich in einem längeren Prozess. Die Basis hierfür wird in den Veranstaltungen in der ersten Phase der Lehrerbildung gelegt, in denen die Lehramtsstudierenden in erster Linie theoretische Grundlagen für praktisches Handeln erwerben. So belegen Studien, dass im Studium vermitteltes explizites Grammatikwissen die angemessene Auswertung einer Sprachstandsanalyse begünstigt. Gleichzeitig zeigt sich, dass dabei diejenigen Studierenden besser abschneiden, die bereits über praktische Erfahrungen im Bereich der Durchführung und Auswertung von Sprachstandsanalysen verfügen (vgl. Ulrich in Vorb.). Hier zeigt sich die Relevanz der Verknüpfung von Sachkompetenz und Diagnosekompetenz sowie der praktischen Erfahrung. Wird das Theoriewissen im Lehramtsstudium wenig anwendungsbezogen vermittelt, kann dies zur Entwicklung von trägem Wissen (vgl. Gruber & Renkl 2000) führen, das Lehramtsstudierende nicht auf Situationen im schulischen Alltag anwenden können (vgl. Neuweg 2007). Um dem entgegenzuwirken, können Lehr-Lerninstrumente eingesetzt werden, die eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung ermöglichen. So kann die Auseinandersetzung mit der DaZ-Spezifik durch die Verbindung von mehreren Komponenten und Praxiselementen wie das Mitwirken an Veranstaltungen, die Durchführung eines (Förder-) Unterrichts, Verfassen eines Portfolios und Beratungsgespräche intensiviert werden.

Da die Praktika im Lehramtsstudium in Bildungswissenschaften und unterschiedlichen Fächern absolviert werden, besteht nicht immer die Möglichkeit, den Fokus explizit auf die heterogene Schülerschaft zu lenken. Dies wird tendenziell in den „klassischen“ Praktikumsberichten deutlich, die meist keine bestimmte Lern-

zielgruppe bzw. keinen bestimmten Lehr-Lern-Zugang fokussieren. Die Portfolioarbeit – durch das Schreiben als reflexive Praxis – ermöglicht den Studierenden hingegen, die Entwicklung eigener Lehrerprofessionalität längerfristig und eigenverantwortlich zu begleiten (vgl. Ballweg & Bräuer 2011, Bräuer & Schindler 2011). Damit wird im Lehramtsstudium das Ziel verfolgt, die Studierenden zu *reflective practitioners* (Burwitz-Melzer 2004: 144) auszubilden, die das erlernte Wissen mit dem analysierten Unterricht verknüpfen, die Lernfortschritte der Schülerschaft und der eigenen Lehrerpersönlichkeit einschätzen, organisieren und kontrollieren können (vgl. Burwitz-Melzer 2004: 144). Somit wird auch ein Hauptaugenmerk auf die Beobachtungsfähigkeit gerichtet. Da die Beobachtungen und Analysen verschriftlicht werden, kann jederzeit wieder nachgelesen werden, welchen Weg der Problemlösung die Studierenden gegangen sind. Die fixierten Gedanken können weiterentwickelt und überarbeitet werden. Die Studierenden denken schreibend über Tätigkeiten z.B. in den Unterrichtsbeobachtungen und -versuchen nach und setzen sich mit dem schriftlich Fixierten auseinander (vgl. Bräuer 2000). Damit werden neben der Fähigkeit zur Reflexion auch die Fähigkeit zur Anfertigung von lesewirksamen Texten und die Problemlösefähigkeit erweitert. Dadurch kann auch die/der Dozierende einen Einblick in die Arbeits- und Denkweise sowie das Verständnis der Studierenden erhalten und die getroffenen Entscheidungen besser nachvollziehen. Die kritische Distanz zum eigenen Handeln im Unterricht und zum eigenen Lernverhalten wird nicht nur durch die Selbstevaluation im Portfolio, sondern auch durch den Austausch mit anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie der Mentorin bzw. dem Mentor effizient verstärkt (vgl. Michalak 2013: 233). Die Fixierung der Gedanken in kohärenten Texten ermöglicht zugleich die Ausarbeitung großer und komplexer mentaler Zusammenhänge über einen längeren Zeitraum hinweg, in dem die Praktika absolviert werden.

Die genannten Merkmale können in Einklang mit Weinerts Prinzip der Förderung des selbstregulierenden Lernens gebracht werden (vgl. Weinert 1982), welches die Gestaltung und Regulation des eigenen Lernprozesses in den Fokus rückt.

3.1 Das Konzept des Portfolios

Mit dem LIDAG-Portfolio wird ein Instrument zur Verfügung gestellt, das den Aufbau der DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen systematisiert dokumentiert und einen reflektierten Dialog mit sich selbst und anderen Beteiligten über die Entwicklung eigener Lehrerprofessionalisierung ermöglicht. In diesem Sinne ist das LIDAG-Portfolio als ein Entwicklungsportfolio konzipiert, in dem Lernergebnisse und Lernprozesse im Bereich DaZ und des sprachbewussten Unterrichts – gekoppelt an Seminare und den selbstständig durchgeführten Unterricht – erfasst werden. Ziel des Portfolios ist es, eine Brücke zwischen dem wissenschaftlich fundierten DaZ-spezifischen Wissen und der praktischen Anwendung in der Schule zu schlagen und dabei die sprachlichen Zugänge der Schülerinnen und Schüler gezielt zu analysieren. Damit hat das Konzept des Portfolios den Anspruch, den

forschungsbasierten Anforderungen zu entsprechen (vgl. Kunter et. al 2011). Da kriteriengeleitete Selbstanalysen einen tieferen Grad der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Thema und eine bessere, systematische Verknüpfung der neuen Informationen mit dem Vorwissen erlauben (vgl. Hübner et al. 2007), erfolgt die Reflexion in dem LIDAG-Portfolio kriteriengesteuert – angelehnt an die DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen (vgl. Abb. 1). Anknüpfend an die Ergebnisse von Schäfer et al. (2012: 284f.), wird ein hochstrukturiertes Reflexionsformat gewählt, um die Anwendung tiefenorientierter Elaborationsstrategien stark zu fördern. Die Strukturierung der Reflexion mit dem LIDAG-Portfolio ist durch Leitfragen, Beobachtungsaufträge sowie andere Aufgabenstellungen (wie z.B. die Durchführung einer Bedarfsanalyse), grafische Elemente (wie z.B. die Darstellung eigener Sprachlernbiografie) und Ankreuzaufgaben (wie z.B. Einschätzung der Bedeutung der einzelnen DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen für die eigene Arbeit) vorgegeben. Hierbei werden die Studierenden dazu ermutigt, nicht nur ihre Stärken und positiven Erfahrungen aufzuzeigen, sondern auch eigenes Entwicklungspotenzial zu analysieren oder negative Unterrichtserfahrungen zu reflektieren. Die strukturelle Anleitung wird ebenfalls zur Grundlage eines Dialogs über den Lernprozess (vgl. Klenowski 2002: 111) und bietet eine Hilfe für das Beratungsgespräch sowie für die Beurteilung, in die der Entwicklungsprozess einfließt (vgl. Ballweg & Bräuer 2011: 10).

Da diese Vorgehensweise vor allem in der Anfangsphase einer intensiven, direkten Anleitung und Begleitung bedarf (vgl. Häcker & Winter 2011: 228), sieht das didaktische Gesamtkonzept des LIDAG-Portfolios eine Einführung der Studierenden in seine Konzeption, in die Zielsetzung und die Handhabung des Reflexionsformats sowie in die Grundsätze der Portfolioarbeit vor. Dies schließt eine intensive Betreuung der Studierenden bei komplexeren Aufgaben des Portfolios wie die Durchführung einer Bedarfs- oder Fehleranalyse ein. Zusätzlich finden sich im gesamten Portfolio kurze Anleitungen, d.h. ein Manual, zum geeigneten Gebrauch der verschiedenen Elemente, in welchem jeweils auch kurz auf Ziele und Zwecke der Portfolioelemente eingegangen wird.

In seiner Ausgestaltung ist das LIDAG-Portfolio an das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung – EPOSA angelehnt (vgl. Newby et al. 2008). Im Gegensatz zu EPOSA werden hier jedoch die eigenen Lehrkompetenzen nicht durch Kann-Beschreibungen evaluiert, sondern im Wesentlichen durch Leitfragen angeleitet. Da diese als Orientierung für die Selbstevaluation dienen, müssen nicht alle Leitfragen beantwortet werden. Dementsprechend ist das LIDAG-Portfolio so konstruiert, dass es genug Freiraum für die Studierenden bietet und für die jeweilige Arbeitssituation ergänzt bzw. modernisiert werden kann und muss.

Tab. 1: Aufbau des LIDAG-Portfolios

Inhalte des LIDAG-Portfolios		
Angaben zur Person		<ul style="list-style-type: none"> • Name, Fächer, Semester usw. • Ort des Förderunterrichts
Teil 1: bisherige Erfahrungen	Eigene Sprach- und Lernbiografie	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweg und eigene Sprachbiografie • frühere Erfahrungen des Sprachenlernens und das Fremdsprachenlernen im Studium • reflexive Sprachbetrachtung und Mehrsprachigkeit
	Motivation und eigene Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der Beweggründe als Sprachförderlehrkraft • auf den Sprachförderunterricht bezogene Erwartungen • Reflexion der eigenen Lehrkompetenzen
Teil 2: fundierte Reflexion	Selbstbeurteilung	Einschätzung der relevanten Kompetenzen: Sachkompetenz, Diagnosekompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz
Teil 3: Dokumente, Ergebnisse	Dossier	<ul style="list-style-type: none"> • verschriftlichte Unterrichtseinheiten • relevante Dokumente der eigentlichen Sprachförderung (Fallanalysen, Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik etc.) • Schülerprofilbögen und Bedarfs- und Materialanalysen

Das LIDAG-Portfolio besteht aus drei Hauptelementen (Tab. 1): Sprach- und Lernbiografie, Selbstbeurteilung und Dossier. Der erste Teil, der möglichst zu Beginn der Arbeit mit mehrsprachigen Klassen ausgefüllt werden sollte, setzt kein theoretisches Wissen voraus, sondern greift die Erfahrungen der Studierenden mit sprachlichen Varietäten sowie ihre eigenen Erfahrungen mit (Fremd-)Sprachen im Lern-/Lehrprozess auf. Systematisiert werden die Studierenden dazu angeleitet, ihre eigene Sprachlernbiografie darzustellen, eigene Mehrsprachigkeit zu erforschen und durch diesen Perspektivwechsel die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler bewusst wahrzunehmen. Durch weitere Arbeitsaufträge werden die Einstellungen, die Motivation und Erwartungen der Studierenden erfasst und hinterfragt.

Der zweite Teil – die Selbstbeurteilung eigener Lehrkompetenzen – bildet das Kernstück des Portfolios. Zunächst werden die im Rahmen des LIDAG-Projekts modellierten DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen definiert, die den Ausgangs-

punkt für die anschließende Selbstevaluation bilden. Im zweiten Schritt werden die Studierenden dazu angehalten, die Bedeutung der einzelnen Teilkompetenzen aus der DaZ-Perspektive einzuschätzen. Dieser Arbeitsauftrag dient explizit der Reflexion und zugleich implizit der Vertiefung in die Materie, da sich die Studierenden intensiv mit den notwendigen Kompetenzen befassen müssen. Anschließend werden die Studierenden über durchschnittlich acht Leitfragen zu je einer DaZ-relevanten Lehrkompetenz zu einer wissenschaftlich fundierten Selbsteinschätzung angeleitet und auf diese Weise in der Entwicklung dieser Kompetenzen aktiv unterstützt.

Den dritten Baustein des LIDAG-Portfolios bildet das Dossier, das der Dokumentation und Sammlung von Unterrichtsmaterial, Nachweisen und Ergebnissen eigener inhaltlicher Arbeit dient. Hier werden beispielsweise Schülertexte, durchgeführte Bedarfsanalysen, Diagnoseergebnisse, Fehleranalysen, kurze Verlaufsprotokolle und handschriftlich gemachte Notizen zu durchgeführten Unterrichtseinheiten zusammengestellt. Für die einzelnen Arbeitsaufträge wird in dem Portfolio eine Anleitung angeboten. Durch die Auswahl der Dokumente werden zum einen die Unterrichtsplanung, die Vorgehensweise im Unterricht und zugleich eigene Fortschritte sichtbar gemacht. Zu diesem Zweck wird das Dossier beständig erweitert und verändert. Zum anderen bildet es die Grundlage für die eigentliche Selbstreflexion im zweiten Teil des LIDAG-Portfolios. Hierbei fungiert die Materialsammlung auch wie ein Notizbuch, in dem insbesondere die Eindrücke direkt nach der durchgeführten oder beobachteten Unterrichtseinheit festgehalten werden. Da das Portfolio im Lehramtsstudium den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Arbeit genügen sollte, werden die Studierenden dazu angehalten, die Beobachtungen, Entwürfe etc. mit Theoriekenntnissen und Literaturverweisen zu belegen. Dieser Anspruch bezieht nicht nur die Literatur- und Quellenarbeit, sondern auch die Zitierweise und die Auswahl des Sprachregisters ein.

3.2 Auswertung der Portfolioarbeit

Die Zielgruppe des LIDAG-Portfolios setzt sich zwar aus Personen aller drei Phasen der Lehrerbildung zusammen. Das Instrument wurde jedoch bisher immer analog zur Prüfungsform der Hausarbeit eingesetzt und damit musste es mit einem Leistungsnachweis bewertet werden. Dies kann kritisch betrachtet werden: Ausgehend von der aktuellen Debatte um die Benotung von Portfolios im Lehramtsstudium ist nämlich zu beachten, dass Portfolios immer einen reflexiven und damit einen sehr individuellen Teil enthalten und aus dem Grund nicht benotet werden sollten (vgl. Winter 2011, Ballweg & Bräuer 2011, Richter 2011). Dagegen könnte argumentiert werden, dass ein Portfolio die Arbeit und Leistung des Lernenden bzw. Studierenden aufzeigen soll (vgl. Imhof & Picard 2006). Es bleibt die Gefahr, dass das Portfolio aus dem Streben heraus angefertigt wird, den Dozierenden zu gefallen; der Notendruck kann sich auch negativ auf die Portfolioarbeit auswirken, da missglückte Unterrichtsmaterialien und -versuche bewusst weggelassen werden

könnten. Bräuer (2011) spricht hier vom Widerspruch zwischen dem prozessorientierten Charakter der Portfolios und dem ergebnisorientierten Bildungssystem und schlägt Feedbackgespräche vor (vgl. Bräuer 2007).

Tab. 2: Beurteilungsraster des LIDAG-Portfolios

Unterrichtsbeobachtung, -planung und -durchführung	<p>Ist die Unterrichtsbeobachtung, -planung und -durchführung an den Bedürfnissen der DaZ-Schülerinnen und Schüler orientiert? Sind die Lernziele, die gewählten Methoden, Übungs- und Sozialformen sowie die Materialien zielgruppengerecht?</p> <p>Steht in jeder Phase die DaZ-Perspektive im Vordergrund?</p> <p>Wurde handlungsorientiert und schüleraktivierend gearbeitet und die Vermittlung von Strategien (Lernen lernen) eingeplant?</p> <p>Wurden alle Sprachfertigkeiten in ausgeglichener Weise trainiert?</p> <p>Ist der Unterrichtsverlauf stringent, d.h. sind die einzelnen Elemente aufeinander abgestimmt?</p> <p>Ist der Unterricht prozess- oder produktorientiert?</p>
Schülerbeobachtung	<p>Wie gründlich ist die Beobachtung?</p> <p>Wurden alle sprachlichen (Teil-)Fertigkeiten berücksichtigt?</p> <p>Wurden außersprachliche Faktoren beachtet?</p> <p>Hat die/der Studierende die Informationen durch Elternarbeit oder den Austausch mit anderen Lehrkräften gesammelt?</p> <p>Hat die angehende Lehrkraft verschiedene Diagnoseinstrumente aus dem Bereich DaZ mit einbezogen?</p>
Fehleranalyse	<p>Hat die/der Studierende die einzelnen Schritte zur Fehleranalyse umgesetzt?</p> <p>Begründet sie/er die Auswahl der/des konkreten Schülerin/Schülers?</p> <p>Formuliert die/der Studierende verschiedene Hypothesen zur Ursache der Fehler und belegt hierdurch eine breite Theoriekenntnis?</p> <p>Ist der Transfer von der Fehleridentifikation hin zur Sprachförderung geleistet?</p>
Zusätzliche Materialien	<p>Sind die Zusatzmaterialien zielgruppengerecht? Hat die/der Studierende angemessene diagnostische Instrumente angewendet?</p> <p>Sind die Aufgaben klar formuliert, logisch aufgebaut und stringent?</p> <p>Hat die Lehrkraft Zusatzaufgaben zur Binnendifferenzierung vorbereitet, auch für diejenige Schülerin/denjenigen Schüler mit schnellerem Arbeitstempo?</p>
Reflexion	<p><u>Dokumentieren/Beschreiben</u></p> <p>Beschreibt die/der Studierende seine Tätigkeiten, die einzelnen Arbeitsschritte und Vorgehensweisen?</p> <p>Stehen hierbei DaZ-Schwerpunkte im Vordergrund?</p>

	<p><u>Analysieren/Interpretieren</u></p> <p>Über welches Wissen im Bereich DaZ verfügt die Lehrkraft und inwiefern bezieht sie sich darauf?</p> <p>Betrachtet sie selbstkritisch ihre DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen?</p> <p>Stellt sie eine Verbindung her zwischen ihrem Ausgangswissen im Bereich DaZ und der Erfahrung während der Arbeit als Förderlehrkraft?</p> <hr/> <p><u>Bewerten/Beurteilen</u></p> <p>Formuliert die/der Studierende eigene Stärken und Entwicklungspotentiale? Nennt sie/er Ursachen?</p> <p>Wie schätzt die Lehrkraft ihre Entwicklung DaZ-spezifischer Lehrkompetenzen ein? Wie differenziert nimmt sie Bezug auf die einzelnen Teilkompetenzen?</p> <p>Wie kommt sie zu dieser Einschätzung und inwiefern hat die Portfolioarbeit etwas damit zu tun bzw. etwas daran verändert?</p> <p>Inwiefern arbeitet die/der Lehramtsstudierende nach eigener Einschätzung sprachsensibler als zu Beginn der Portfolioarbeit?</p> <hr/> <p><u>Planen</u></p> <p>Zieht die Lehrkraft Konsequenzen aus ihrem Kenntniserwerb und formuliert sie Lernziele für sich?</p> <p>Was nimmt sich die/der Studierende konkret vor, um an den Entwicklungspotenzialen zu arbeiten? Plant sie/er die Weiterentwicklung einzelner Lehrkompetenzen im Bereich DaZ? Wie differenziert und präzise ist sie/er hierbei?</p>
--	---

Aufgrund der verschiedenen Positionen in der Wissenschaft wird für das LIDAG-Portfolio ein zweistufiges Beurteilungssystem vorgeschlagen. Die Portfolios werden zunächst mithilfe eines Beurteilungsrasters (Tab. 2) durch die/den Dozentin/Dozenten evaluiert. Anschließend erhalten die Studierenden in einem strukturierten Feedbackgespräch eine detaillierte Rückmeldung zu ihren Leistungen. Der Kriterienkatalog (Tab. 2) hilft den Beraterinnen und Beratern, die Einschätzung der Reflexionsleistung der Lehramtsstudierenden zu strukturieren und sie gezielt zu beraten. Damit steht nicht die Benotung des Portfolios im Vordergrund des Beratungsgesprächs, sondern die Frage, inwieweit die Portfolioarbeit zur persönlichen Entwicklung beigetragen hat und welche Strategien die Studierenden hieraus für ihr Studium und ihre Lehrtätigkeit in mehrsprachigen Klassen ableiten können. Dies setzt jedoch voraus, dass die Beurteilungsgesichtspunkte zu Beginn der Portfolioarbeit den Studierenden transparent gemacht werden.

Bei der kriteriengeleiteten Beurteilung des LIDAG-Portfolios werden formale und inhaltliche Teilbereiche berücksichtigt, die jedoch unterschiedlich gewichtet werden. Das Einhalten der formalen Standards (Vollständigkeit, angewandte Sprache und Gestaltung des Portfolios) fließt am geringsten in die eingebrachte Leistung ein. Der zweitwichtigste Bereich ist die Dokumentation, wohingegen der

Reflexion über die DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird. Für die Einschätzung der professionellen Entwicklung der Studierenden wird das reflexive Schreiben den „vier Ebenen der reflexiven Praxis“ zugeordnet: Dokumentieren/Beschreiben – Analysieren/Interpretieren – Bewerten/Beurteilen – Planen (vgl. Ballweg & Bräuer 2011: 8). Auf der ersten Ebene werden DaZ-spezifische Elemente unkommentiert beschrieben. Der Unterrichtsverlauf und die eigene Vorgehensweise werden lediglich dokumentiert. Auf der komplexeren Ebene des Analysierens und Interpretierens werden die gemachten Erfahrungen konzeptualisiert, indem das beschriebene Wissen in den Kontext der Praxiserfahrung selbstkritisch eingeordnet und interpretiert wird (vgl. Ballweg & Bräuer 2011: 8). Auf der dritten Entwicklungsstufe, der Ebene des Bewertens und Beurteilens, werden Arbeitsprodukte (Gesammeltes und Gelerntes) und Vorgaben (Kompetenzdefinitionen, Leitfragen) miteinander abgeglichen, um so zu einer Einschätzung der eigenen Leistung zu gelangen. Hier geht es also um die Fokussierung der eigenen Entwicklung, das Erkennen eigener Stärken und Schwächen. Auf der höchsten Ebene der reflexiven Schreibfähigkeit, auf der Ebene des Planens, „schließt sich die Reflexionsschleife auf einem höheren Erkenntnisstand“ (Ballweg & Bräuer 2011: 8). Aus der Beurteilung (Stufe 3) werden die Konsequenzen gezogen: Die angehende Lehrkraft nimmt die gewonnenen Einsichten und die Selbstbeurteilung zum Anlass, um eigene Lernziele für ihre eigene Weiterarbeit zu formulieren, analog zu den Entwicklungspotentialen, die sie selbst erkannt und beschrieben hat. Das vierstufige Modell des reflexiven Schreibens wurde auf jede der fünf verschiedenen, im LIDAG-Projekt definierten DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen (s. Kap. 2) bezogen. Die in der Tabelle 3 zusammengestellten, beispielhaften Ankerbeispiele beziehen sich ausschließlich auf die explizite Reflexion der Studierenden hinsichtlich der Sachkompetenz in einem Portfolio.

Nicht nur die eigene Praxis, sondern auch die wissenschaftlichen Theorien und die empirischen Belege, die das Portfolio beinhalten, sind der Ausgangspunkt für die persönlichen Entwicklungsgespräche und dienen zur Herausarbeitung der zukünftigen Entwicklung der Studierenden. Im Gespräch werden im Hinblick auf die eigenen Lernzuwächse Stärken und Schwächen der Studierenden diskutiert. Die Kommunikation über diese Aspekte wird damit auch zum Teil der Portfolioarbeit. Da das Portfolio meist mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen wird, haben die Studierenden so die Möglichkeit, über die Note im Gespräch mitzubestimmen. Das LIDAG-Portfolio schlägt daher folgende Gewichtunggrundlage für eine Benotung vor: 50 Prozent für die (schriftliche und mündliche) Reflexion, 40 Prozent für die Dokumentation und zehn Prozent für die formalen Aspekte.

Tabelle 3: Ankerbeispiele aus den Portfolios der Studierenden

Haupt-kategorie	Allgemeine Beschreibung	Beschreibung der Ausprägung auf vier Ebenen der Reflexion	Ankerbeispiele aus den Portfolios der Studierenden
Sachkompetenz	Das bloße Sachverständnis im Bereich DaZ, d.h. das Wissen über Regelmäßigkeiten des Deutschen – auch im Kontrast zu anderen Sprachen – sowie Kenntnisse über Varietäten des Deutschen und Wissen über Sprachaneignungsprozesse und den Erst- und Zweitspracherwerb	Unkommentiertes Beschreiben des eigenen Wissens über die deutsche Sprache und der Fachkenntnisse im Bereich DaZ	„Diese unangemessene Verwendung des Registers, der sich bereits eher an der konzeptionell schriftlichen Sprache orientiert, lässt sich dadurch erklären, dass die Schüler hauptsächlich in der Schule Deutsch lernen. Hier herrscht eine konzeptionell schriftliche Sprache vor. Die Schüler müssen lernen, in welchen Kontexten welche Register eingesetzt werden sollten (Michalak 2008: 9) d.h. in diesem konkreten Fall, wann eine konzeptionell eher schriftliche und wann die mündliche Umgangssprache angemessen ist.“ (SHMA: 11)
		Analyse und erstes selbstkritisches Einordnen des oben beschriebenen Wissens in den Kontext der Praxiserfahrung (Kontextualisierung)	„Erst im Nachhinein habe ich gelernt, dass den Erwerbssequenzen folgend, die Stellung von nichtfiniten Verbteilen erst nach dem Erwerb von Nebensatz-Strukturen erworben wird [...]. Dementsprechend hätte meine Reihenfolge – zuerst trennbare Verben, dann Nebensatzstrukturen – genau andersherum sein müssen.“ (REAR: 10)

		Formulieren von Stärken und Entwicklungspotentialen hinsichtlich der Sachkompetenz und Einschätzung der Ursachen; Einbezug der Portfolioarbeit in diese Einschätzung	„Insgesamt ist festzuhalten, dass meine Sachkompetenz zum Zeitpunkt des Unterrichts für eine angemessene DaZ-Förderung nicht ausreichte, da ich insbesondere in den für die Diagnostik relevanten Bereichen hinsichtlich Sprachstandsindikatoren und Aspekten der kontrastiven Grammatik über zu wenig Wissen verfügte.“ (NESA: 8)
		Formulieren von Konsequenzen aus dem Kenntnisgewinn; Beschreibung folgender Arbeitsschritte (Reflexionsschleife)	„Im Falle eines erneuten DaZ-Unterrichts würde ich einen kontrastiven Grammatikvergleich für die im Unterricht behandelten Bereiche im Vorfeld durchführen, um entsprechende Schlüsse abzuleiten und auf die spezifischen Bedürfnisse der Schüler (z. B. explizite Vergleiche der Sprachen im Unterricht) eingehen zu können.“ (NESA: 8)

4 Fazit

In der aktuellen Debatte um die Lehrerprofessionalisierung wird die Dringlichkeit der Fokussierung auf die Sensibilisierung für die heterogene Schülerschaft in allen Schularten diskutiert. Diese Schülerschaft stellt die Lehrkräfte immer wieder vor neue Herausforderungen. Dabei geht es nicht ausschließlich um die sprachliche Förderung der Schülerschaft, sondern um die Verknüpfung des sprachlichen und fachlichen Lernens. Um dies umsetzen zu können, bedarf es einer gezielten Vorbereitung der angehenden und bereits praktizierenden Lehrkräfte auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität. Dies kann u.a. durch das LIDAG-Portfolio und das Beurteilungsraster erreicht werden. Die formative Evaluation des Reflexionsinstrumentes ergab, dass die Arbeit mit dem LIDAG-Portfolio einen hohen Nutzen hat. Das Portfolio unterstützt die Studierenden darin, ihre persönliche Entwicklung auf dem Weg zum Lehrberuf bewusst wahrzunehmen und dabei ihre persönlichen Stärken und Schwächen sowie ihre Ziele zu reflektieren. Insbesondere wurde das reflexive Schreiben als sehr gewinnbringend eingeschätzt, wie das folgende Beispiel aus dem Portfolio eines Studierenden belegt:

Das Portfolio hat sich sehr bewährt, um sich Gedanken über sein eigenes Tun und Handeln zu machen. Dadurch, dass man alles genau aufschreibt, wird die Selbstreflexion angeregt. Während ich geschrieben habe, sind mir noch viele weitere Sachverhalte und Ideen in den Sinn gekommen, die mir wohl sonst nicht aufgefallen wären. [...] Durch die Fragen ist mir in vielen Fällen erst bewusst geworden, welche Fähigkeiten beim Lehrerdasein eine Rolle spielen. [...] Das Portfolio hat dazu geführt, dass ich mich selbst ordnen konnte. Das heißt, ich habe in dem Berg von neuem Wissen genau reflektiert, welche Bereiche mir gut liegen und welche ich noch weiter ausbauen sollte. Dabei beziehe ich mich nicht nur auf DaZ, sondern auch auf die allgemeinen Lehrkompetenzen, wie Selbst- oder Sozialkompetenzen (AVAS: 24).

Durch die Zusammenführung der Seminare zu DaZ-relevanten Aspekten, der Praxiserfahrung und der Arbeit mit dem Portfolio erzielen die Studierenden nicht nur einen Zuwachs in der Praxis im Umgang mit der heterogenen Schülerschaft, sondern erlangen eine höhere Reflexionsfähigkeit in Verbindung mit einer positiven Entwicklung der genannten DaZ-spezifischen Kompetenzen (vgl. Michalak 2014: 317). Die Portfolioarbeit ermöglicht einen strukturierten Perspektivwechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle. Es bietet die Möglichkeit, das Berufsfeld systematisch zu erkunden und sensibilisiert für die Sprachlernerfahrung der Schülerinnen und Schüler sowie für die sprachbewusste Unterrichtsgestaltung. Gleichzeitig kann mit dem LIDAG-Portfolio eine andere Form der Prüfung im Lehramtsstudium herangezogen werden.

Literatur

- Ballweg, Sandra; Bräuer, Gerd (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Yes, we can! In: *Fremdsprache Deutsch* 45, 3–11.
- Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, 9–26.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, München: Waxmann, 29–53.

- Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Müller, Peter; Niedermann, Ruth; Rogolla, Marion; Vogt, Franziska (2008): *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd (2007): Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 45–62.
- Bräuer, Gerd (2011): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee? In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett Kallmeyer, 257–260.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Das Lehramtsportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte (LAPF). Auf dem Weg zum „reflective practitioner“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15/1, 143–157.
- EUCIM-TE Consortium (Hrsg.) (2011): *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (LALT): An Instrument for Training Pre- and In-service Teachers and Educators*. Köln: Universität Köln.
- Gruber, Hans; Renkl, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: Studien, 155–174.
- Häcker, Thomas; Winter, Felix (2011): Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett Kallmeyer, 227–233.
- Hübner, Sandra; Nückles, Matthias; Renkl, Alexander (2007): Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens – Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? In: *Empirische Pädagogik* 21/2, 119–137.
- Imhof, Margarete; Picard, Christin (2006): Portfolio als Lern- und Bewertungsform in der Lehrerbildung? In: Hilligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: LIT, 259–265.
- Klenowski, Val (2002): *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*. London: Routledge Falmer.

- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara; Schulze, Nina (2015): DaZ-Kom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen; Wuttke, Eveline (Hrsg.): *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 177–205.
- Kunter, Mareike; Kleikmann, Thilo; Klusmann, Uta; Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, München: Waxmann, 55–68.
- Michalak, Magdalena (2013): Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext multikultureller Klassen. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 210–237.
- Michalak, Magdalena (2014): Das Lehrportfolio als Instrument professioneller Entwicklung im DaZ-Bereich. In: Bredel, Ursula; Ezhova-Heer, Irina; Schlickau, Stephan (Hrsg.): *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 301–321.
- Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut; Harteis, Christian (Hrsg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205–228.
- Neuweg, Georg Hans (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 12, 1–14. http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf [01.03.2019].
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (2008): *Europäisches Portfolio für Sprachlebrende in Ausbildung (EPOSA). Ein Instrument zur Reflexion*. Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/c3_epostl_d_internet.pdf [01.03.2019].
- Richter, Annette (2011): Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett Kallmeyer, 234–240.
- Roters, Bianca (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster, München: Waxmann.

- Schäfer, Stefanie; Blomberg, Geraldine A.; Stürmer, Kathleen; Seidel, Tina (2012): Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerbildung – Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? In: *Empirische Pädagogik* 26/2, 271–291.
- Seipp, Bettina; Baumann, Barbara (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – Spagat zwischen Hoffnung und Realität. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 8–33.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Sekretariat (2004): *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaft. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [01.03.2019].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Sekretariat (2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [26.06.2019].
- Terhart, Ewald (2007): Übersichtsartikel „Lehrer“. In: Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, 458–461.
- Ulrich, Kirstin (in Vorb.): *Diagnostische Kompetenz in den Studiengängen für Deutsch als Zweit- (DaZ) und Fremdsprache (DaF)*.
- Weinert, Franz Emanuel (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft* 10/2, 99–110.
- Winter, Felix (2011): Etwas, worauf man stolz sein kann. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett Kallmeyer, 19–26.

ePortfolio as a Means of Scaffolding Reflection. From Written Reflections to Graphic Narratives

Guillermina Gavaldon (Alcalá de Henares/Spain)

1 Introduction

This chapter is based on research centring on electronic portfolios (ePortfolios) and their potential as a means to promote reflexive and critical learning that was carried out over four years with pre-service teachers from the Faculty of Education of one of the universities in the Madrid region. Through this study, we were able to verify that this learning-and-teaching method can be an effective tool for scaffolding¹ reflection, where teachers play a key role in promoting students' learning through reflection. For the ePortfolio method to be effective, however, teachers also need to direct students progressively toward self-regulated learning, and here feedback from various sources plays a key role.

According to Moon (2004), there are different levels of reflection, ranging from just describing events to those where students' reflections guide them to analyse issues, events or problematic situations from different points of view. Practices such as teacher or peer feedback have been found to promote reflection as well as in-depth thinking and learning. Students differ from one another in their

¹ Although the core idea of scaffolding comes from Vygotsky's Zone of Proximal Development (a person constructs meaning through interaction with others and builds knowledge in the presence and guidance of a more knowledgeable person), Wood, Bruner and Ross (1976) relied on this concept to coin the Scaffolding metaphor. This metaphor refers to the use of reliable and temporary support or guidance by teachers or caregivers to children. As students build their knowledge, teachers and caregivers can withdraw scaffolding gradually.

reflective thinking skills, and so the provision of feedback will help them to build the meaning of the learning experience and direct them to evaluate and contrast it with their prior knowledge. One of the various benefits of using ePortfolios is that they can create social environments connecting teacher-students-students. Feedback, if envisaged as a dialogue among two or more participants, serves to whet their curiosity, encourages them to think about previous conceptions and to question thought models. In this way feedback becomes a participatory method that can lead to knowledge appropriation through a transformative learning process. A further benefit of ePortfolios is that they facilitate the use of multimodal forms of communication, enabling students to use media other than writing to document their learning.

Section 2 of this paper provides more extensive background on the concepts of reflexive learning, self-regulated learning and multimodality, all of which are key affordances of the ePortfolio used in its scaffolding capacity. Section 3 describes how these principles were realised in a project in which students enrolled for teaching degrees used ePortfolios to reflect on their learning over the course of their degrees.

2 Reflective learning, self-regulation and multimodal literacies

2.1 Reflection as learning

Reflection is understood in this chapter as a cognitive process that is carried out deliberately to solve a problem, to participate in a discussion or gain more in-depth knowledge. The process should entail the interconnection of previous ideas with additional information, confronting and evaluating them and considering doubt and perplexity before issuing a judgment (Spalding & Wilson 2002). Through reflection, a person responds to some experience, to a situation or an event that may occur during a formal class, seminar or an unforeseen event. This reflection makes a person aware of the facts they are evaluating, allowing them to conclude by expressing what they feel or think. In this sense, there are two stages of reflection, one at the time the experience is occurring, that is, reflection-in-action. The other is where a processing phase occurs, and the person thinks about it, reviews it and evaluates it at the end (Hume 2009). The way each person does this will depend on what they bring to the event: the previous knowledge which has contributed to perceiving the world in a certain way. Each person will react differently to the same learning situation, and the capacity to respond to it would depend on the degree of engagement with the activity they are performing.

The level of commitment may be related to feelings of acceptance or task rejection. Denial, for instance, might be produced due to a gap between the new experience and the previous knowledge which prevents a person from making any connections between them. Yet it is important that students make such connec-

tions, and to help them do so, teachers must seek educational strategies that involve the students in the learning task, guiding them to think about the experience, analyse and evaluate it, either individually or in groups, but always considering the initial knowledge from which each student departs.

Using portfolios is one such educational strategy that can be used to guide reflection and develop reflective practices. The portfolio method, seen in broad terms, could be characterised according to two distinct concepts: learning and showcase. As a showcase tool, it focuses on the final product, which means that through a collection of artefacts the owner presents evidence of achievement. As a learning methodology, the key component of it is the process a learner follows to acquire a deep understanding of an issue, a problem or a task. Building this type of portfolio must be underpinned through a different level of reflection. It is here, in this reflecting process, that the students gain an understanding of a problem and this leads them to think over and revisit the difficulties, the challenges and the knowledge they have gained (Barrett 2010, Zubizarreta 2009). In Dewey's words, reflective thoughts constitute "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends" (Dewey 1997: 6). It might be that some teachers consider that the best way for students to give meaning to the new information they encounter is through a systematic reflection process; however, there would be many students who do not understand what this term means or how to differentiate it from other types of thoughts (Rodgers 2002). Moon (2004) notes the differences between "reflection", "reflective learning", "reflective writing" and "reflective practice". She understands "reflection" as a process of learning and thinking. In "reflective learning" there is an intention, and it has to do with learning through reflection. The reflection process can be facilitated by the use of various media, such as writing, creating digital stories, podcasts or videos to represent it. "In making a representation of personal reflection, we shape and model the content of our reflection in diverse ways and learn from the process itself" (Moon 2004: 80). The process of reflection requires training and practice. Learning to reflect and to think intensely cannot be done without the appropriate contexts and procedures. Learning to make choices, to select and form our own opinions requires situations of experience, trial and error, supervision, evaluating and being evaluated or the possibility of self-correcting (McDonald 2016). Two components complement each other in the reflection process: experience and the mental activity that the individual performs upon it.

2.2 Self-regulated learning

Learning is conceived of here as a deliberate process that comes with the awareness of transforming conceptions and making meaning of something by selecting and assimilating new concepts. When students can manage their learning process, it implies that they have reached an elevated level of abstraction. There are not

many students who can achieve this, as it demands an awareness of what is already known and an ability to determine goals related to what they would further like to know. Students need to be able to manage the connections between the different elements that are being learned to become self-regulated learners. Some researchers view self-regulation as a means to improve achievement and highlight the importance of setting goals in learning:

Self-regulated learning and performance refer to the process whereby learners personally activate and sustain cognitions, affects, and behaviours that are systematically oriented toward the attainment of personal goals. By setting personal goals, learners create self-oriented feedback loops through which they can monitor their effectiveness and adapt their functioning. Because self-regulated persons must be proactive in order to set goals and engage in a self-regulatory cycle, supportive, motivational beliefs are also essential (Zimmerman & Schunk 2015: 1).

For Agina, Kommers and Steehouder (2011) there are external factors, such as the resources and the pedagogical approaches used by the educators, which affect self-regulation. When they were researching how children talk and think while acting alone, they came to the conclusion that self-regulation can be increased without the need for the external intervention. According to Zimmerman's multi-level model, which represents the four stages in which students acquire their self-regulatory competency (observation, emulation, self-control and self-regulation), the portfolio method is a system that might help achieve such autonomous self-regulation (Zimmerman 2013). When students receive feedback, they are observing a social model. This observation, Zimmerman's first stage, involves the induction of the correct form of the skill. If the feedback directs students to re-examine and question their thoughts, this may help them to acquire the skill of reflection, which has been dealt with at length in 2.1. When the learner must duplicate the model, as in the case of peer feedback, they will be at the emulation stage, the second in Zimmerman's model. A self-controlled level of proficiency (the third) is attained when students master the use of skill outside the presence of the model (i.e., their teachers' feedback). This situation can be said to occur for example when they can engage in dialogues outside the educational context, are capable of argument and can search independently for reliable sources of information on a topic under discussion. At this level, students can be recognised as critical thinkers with the ability of making the right questions to understand and get deep into the problem or task.

At the fourth level, students gain the ability to self-regulate, which means they can adapt their performance to changing contextual conditions. It is at this level when students might be able to use multimodal elements to express their reflections and demonstrate their learning. The competencies gained during the last

three levels allow them to step up forward with less guidance without compromising their performance.

Any teaching-learning system ultimately aims to lead the students to a self-regulation of learning. A self-regulated-learner, as has been shown, is a person who is aware of their learning process and who regulates the selection and the use of a diverse type of knowledge (metacognition), applies specific strategies to achieve academic goals and seeks to acquire knowledge and skills by themselves. In this sense, the portfolio method – understood as a scaffolding system – can be a tool that guides students towards the self-regulation of their learning.

2.3 Feedback and feedforward

Feedback is an essential component both of reflective and of self-regulated learning, as effective feedback enhances the students' learning when it leads to a deeper thinking process and helps to develop divergent thinking skills. As noted in 2.2, receiving and also providing feedback plays a particular role in the initial two stages of Zimmerman's four-stage model of the acquisition of self-regulation competences.

In general terms, feedback is a type of formative assessment designed to improve learning and guide students to examine their thoughts and understandings more closely. It provides students with information that confirms what they know which helps them transform their previous beliefs or knowledge (Nicol & Macfarlane-Dick 2004). High-quality feedback that is meaningful and timely facilitates students' involvement with the learning environment and engages them in participating cognitively with the subject of study. It can strengthen the student's ability to self-regulate their learning process. The concept of formative feedback is based on the socio-cognitive perspective of learning and specifically on the notion of the Zone of Proximal Development (ZPD) coined by Vygotsky (Vygotsky & Cole 1978). This zone determines the difference or distance that exists between what a person can do or develop individually and what they can achieve with the help of another. Building bridges between the learner and an expert adult or another experienced person involved in the learning process facilitates this development (Price et al. 2010).

If teacher feedback is grounded on positive and constructive comments which help the students restructure their ideas, if it is given soon after the learning event which is receiving feedback, and if the student perceives it as individualised, it can support to improve their learning in some ways, such as helping them see their strengths and weaknesses and it can also guide them towards critical thinking. Students would value comments positively when they feel it helped them to be confident about the task and when they think it could improve their understanding and performance. In some cases, it is essential for them to feel accompanied and guided in activities that are new for them, as in the case of reflection. As will be shown in 3.1, for instance, it is when students first begin developing their ePortfo-

lios that they feel most insecure about whether they are reflecting in the right way, and here, the feedback process gains particular importance. As suggested by the concept of the ZPD, feedback can come from peers as well as teachers, and peer feedback is a further important component of self-regulated and reflective learning. Acquiring effective feedback skills requires practice, and this practice can be obtained by participating in peer-feedback activities.

While the feedback process plays an essential role in students' learning, feedforward must also be considered, as it focuses on future rather than on past experiences (Koen et al. 2012). Feedforward should be a complement of the formative feedback process through which students may know and understand the goals they must achieve (Duncan 2007). Sometimes we as teachers do not realise if students fail to completely understand the task we are asking them to do. Of course, the feedback process can guide them to reflect on it and in so doing reconsider their work or thoughts, but this occurs once the task has already been done. In the case of feedforward, teachers offer constructive guidance on how to do a task or on how it can be successfully completed. One way to give them this reinforcement is by using well-planned rubrics (Andrade 2000). Apart from describing the quality of performance at various levels via descriptors, these could include examples of achievement at various levels so that students can set their learning goals more effectively.

2.4 Multimodality and its role in creating an ePortfolio

In general, students have spent much of their formal education between two parallel worlds. The one within school has prioritised textual literacy, understood it as the one that promotes the reading and comprehension of printed texts and develops the ability to communicate ideas in written form. The other, outside school, has led them to negotiate images loaded with meaning contained in advertising, television and media, or the Internet, although they often lack the necessary skills to make a perceptive analysis of these elements. Written communication encompasses the transmission of a unique type of information with a grammar and a syntax specific of this format. During their schooling period, students have had to learn to decode symbols of written texts and make sense of the message conveyed with it, and in the same way, have developed skills needed to communicate using its symbols. Teaching should address new reading and communication skills that integrate a critical analysis of multimedia elements and in turn develop the ability of students to communicate through various modalities. As we live in a multimodal society, education must prepare students to use multiple languages and modes within an integrated approach of multiliteracies (Archer 2017).

If we analyse images of advertising posters or the content of a webpage, we might see that its elements contain different information from that which is in a written text. We would probably find that an image provides more information and includes different meanings than this written paragraph. Each modality specialises

in transmitting information specific to that medium, but the combination of several modes can offer a wealth of meanings.

Thus, as visual literacy gains more importance in the digital age and students, in general, are familiarised with the consumption of multimedia content, we should lead them to embed writing in a wider semiotic frame (Archer 2017). On building their portfolio, they should feel free to utilise whatever tools they need (podcast, videos, drawings, digital narratives or comics) to represent their knowledge. It is here that the electronic portfolio (ePortfolio) plays a crucial role in education, due to its versatility in allowing students to collect learning evidence in different modes. During our research, we noted that many students struggled to represent their thoughts in a written mode. However, when they realised there were many ways of portraying their knowledge, the portfolio method reached its full potential. One of the most enriching formats that fostered student learning was when they had to build their portfolio through comics or graphic novels. Graphic novels or comics are means that combine visual contents with text, in sequence, to convey messages, ideas, thoughts and feelings (Kress 2013). The creation of comics engaged students in the task of reflection facilitating them to express their thoughts and nurturing their creativity.

3 Learning through the Portfolio Method: the scaffolding process

3.1 First phase: reflective writing and teacher's feedback

First-year students in many countries usually arrive at university with educational experience that has familiarised them with rote-type learning. In the last two years of high school, students have had to prepare for exams that will allow them to enrol at a university, and this learning system does not promote a reflection process. Usually, they have focused mostly on absorbing a vast amount of information without processing it. In contrast to this approach, the methodology of the portfolio involves a process of negotiation and action according to one's values and meanings.

When the students who participated in this project began their university studies, they had to document their learning in an ePortfolio system. This confronted them with a new task which required them to think in depth about what they had learned and how they had learned it. It was no longer a question of memorising facts, but of analysing their learning widely, evaluating actions and their consequences and confronting old beliefs with new ones (Hatton & Smith 1995). During these four years of research, we could verify that students in general struggle to express their thoughts in a written mode. This might have two main reasons. First, they have never done this before and, second, previous tasks they had to do in high school before entering the university required them to write summaries of

texts without analysing them in depth and without relating them with their previous knowledge. In general, these summaries represent a compendium of the main text topics. In some other cases, when teachers ask students to document their learning, they often describe facts and activities that occurred during sessions, making this a descriptive writing exercise instead of a reflection.

Documenting learning should be based on reflective writing with a clear and defined function *for* learning. It must go beyond writing about facts or making a diary of events and focus rather on the interpretation a person makes of their learning experiences according to a frame of reference which helps to understand them. The reflection that guides the reconstruction of thought is an activity that takes place internally in each person, which includes the ability to look at oneself, the self in front of others and at the surrounding world. To facilitate students' involvement in building their learning, teachers usually programmed activities aimed at favouring metacognition and the development of critical thinking by constant questioning. Doubt and uncertainty lead the students to search for answers, and this search, based on their previous experiences, is the beginning of reflective thought. An effective way of leading students through the reflective activity is by means of a reflective guide like the one shown in Table 1.

Table 1: Orientations to guide the students in the reflection task

What did I know about the topic?
Think about your previous knowledge related to the topic. Explain your previous thoughts about it. If you remember, explain how you think you got that previous knowledge.
What are the main topic ideas?
Highlight the main ideas, explaining why you think they are important for your learning. Relate the main ideas with your previous knowledge.
What have I learned?
Explain your understanding of the topic. How do you relate your learning to the context? What doubts do you have? What do you need to clarify?
How did I learn it?
Describe the steps you follow to understand the topic. What feelings arose during the learning process?

As noted in 2.3, supportive and constructive feedback was of particular value at this point, and we were able to gather data on the use of the portfolios and the corresponding efficacy and impact of the feedback. The students' portfolios were classified into three groups according to the frequency of their activity. Group one

maintained a constant activity, uploading their reflections on the topics discussed or on the news commented on during the sessions. Students from this group searched for information related to the topic; then they attached it to their portfolio, making some comments around it. Some of them were able to relate the topics to incidents that occurred in their own surroundings. Some others questioned the news that we were analysing, and in doing so they demonstrated a critical thinking development. In group two, the students' activity remained irregular, with only a few artefacts uploaded. Group three students maintained insufficient activity with only a few or no contributions at all to their portfolio. The structured interviews that were carried out according to the number of artefacts and reflections uploaded allowed us to discover the reasons why groups two and three maintained so little or no activity. Most of the students from group two had a job, and they argued that they had too little time to carry out this time-consuming learning process. They made references to their previous years of schooling, in which a few days before the exam approached, they used to digest all the information they had received. Students from group three expressed feelings of fear and said they did not know exactly how they should construct their portfolio. Being an entirely new activity for them, many did not understand it. We then ran a seminar for them in which they could review examples of portfolios from other students and where they could read the reflections attached to them. As soon as we perceived activity in their portfolios, we gave them feedback.

The feedback that was provided for the students in group one was framed as constructive dialogues. In general, they received it positively, and it was observed that they valued it and analysed it, commenting on it later. The feedback given to group two did not have much impact on their learning as they didn't engage in a constructive dialogue process. They barely read it, and when they did, there was a time lapse between the activities and the reading of the feedback.

In analysing and classifying students' reflections (Table 2), we found that some of them remained at the level of describing facts. However, there were others who attempted to articulate connections between the reading texts, news and debates conducted during some classes that were related to the topic of study. Some other students started developing their thoughts, and although they were not of high complexity, they showed an attempt to provide a solution to a problem. Few students reached the reconstruction phase. At this level, the students learn to think by themselves, and this leads them to question how they know what they know. They can see themselves from a distance and reflect deeply.

Table 2: Level of Reflections (based on Bain et al. 1999)

Level of Reflection	Description
Describes facts	Shows minimal topic understanding No inferences
Reports	Expresses ideas in a superficial way Portrays some feelings (anxiety, relief, fear)
Starts a reflection process	Finds meaning in the theory Makes analysis to understand the theory
Reconstruction	Emancipation

Despite all the advantages of the use of feedback in teaching, we must also add the caveat that in our experience not everything was smooth and therefore we recommend caution and suggest that one consider the following:

- Not all students desire feedback from their teachers.
- Feedback must be provided in a timely fashion. Otherwise, it will not help students reflect on their thoughts and so have no benefits.
- Sometimes students do not make use of feedback.
- In some cases, students take feedback as a criticism of their work.

As we had a considerable number of students enrolled in a subject, we decided that the right way to foster learning might be through a peer-feedback process. Taking into account Liu and Carless' (2006: 280) view of peer feedback as a "communication process through which learners enter into dialogues related to performance and standards" and noting Lundstrom and Baker's (2009: 31) definition of peer feedback as "the skill of being able to critically evaluate writing, defined as the ability to look at a classmate's writing and then provide effective feedback", we decided to start the second phase utilising this method.

3.2 Second phase: peer feedback

In the second year, students seem to be familiar with reflective writing and the feedback process. It is at this point when they can be trained to give feedback to each other. Peer feedback, in this phase, was an essential activity within the learning process. It was planned with the aim to enhance reflection and learning for both the critical friend and the receiver. When a critical friend provides constructive feedback, both learners benefit from seeing different views of a problem or task (Huisman et al. 2018). This constructive dialogue may serve to help restructure ideas and accumulate information and, if the feedback is of a high quality, it might help them to identify their strengths and weaknesses (Lundstrom & Baker 2009). The interaction between students must be characterised by the exchange of

ideas and must evaluate different points of view. If the feedback engages all participants in a constructive dialogue, all of them may have the opportunity to see the various positions of one problem and this might help them to assimilate and adjust information. Peers usually have different learning experiences and backgrounds; hence their cognitive structures may differ from each other's. The need to reach a consensus may lead them to radically rethink their ideas, thus overhauling cognitive structures. Only if students get involved in thoughtful and well-argued discussions, will they engage in a complex metacognitive process.

We asked the students to participate in the peer-feedback process voluntarily. After performing structured interviews to know about their willingness to participate, and before starting classes, we realised that not all the students were open to this initiative. Some students stated:

It overwhelms me to think that others are going to read my portfolio, it is probable that they do not agree with what I say.

I do prefer teacher feedback because it is the person who has experience.

I think I don't have enough experience to do it.

We decided to enrol those students who felt confident with the activity as we considered that their acceptance to participate in it might influence the peer-feedback efficiency and the way they got engaged in the task (Berndt et al. 2018, Huisman et al. 2018). The teacher's feedback remained the same as in the previous phase for those students who declined to get involved in the process, either because of fear or because they did not feel capable of carrying it out.

When analysing the students' interactions, we classified the peer-feedback activity as shown in Table 3.

Table 3: Peer-Feedback patterns

Category	Definition
Superficial	Feedback does not promote an exchange of ideas. Dialogues are just approvals or disapproval of what is stated by the peer.
Dialogue	There is no critical thought reflected in the dialogue amid students. The arguments are not grounded on relevant or reliable texts.
Argumentative/ Corrective	There is an argument in favour or against interpretations, and sometimes it points out errors or warns about possible misinterpretations. Seems to try to guide their peer to a deep thinking questioning about their beliefs.

The superficial feedback might reflect a student's lack of willingness to interact for a further purpose than merely participating; this "just need to participate" attitude signals a lack of confidence in terms of facing interpersonal risks within the group.

Such students may think that providing an argument against their peer's thoughts would incite a conflict. Some authors define this as a "lack of psychological security" (Dochy et al. 1999, Van den Bossche et al. 2006).

When a student feels more confident in themselves, they can give dialogical feedback. Even if they do not make informed judgments or express critical thoughts; this can be a good start in the feedback process. Some examples of dialogue feedback:

I can't imagine a library with shelves full of Ipads or electronic books. I can't imagine it without the aroma of old books or even new ones. Those books that have accompanied us since the beginning of history.

Feedback: The aroma will never disappear. Now we will have two shelves, one with the lifetime books and another with the electronic books, Ipads and more. What worries me is that our society can't find the balance.

In this case, the students started a dialogue. There is no specific issue but merely a concern, the topic is not analysed in depth, and there is no search for alternative information to continue and support the dialogue.

Although there were few cases in which peer-feedback reached the Argumentative/Corrective level, we could verify that the process benefited most of the participants in this process. They were engaged in an activity that helped them to create a web of ideas and thoughts which motivated them to share knowledge and led them to engage in further constructive dialogues.

3.3 Third phase: producing arguments in multimodal form

As noted in 2.4, there are compelling arguments for using multimodal formats in an ePortfolio and thus the students were encouraged to use any modes they chose, including visual and audio ones or combinations of them, to represent their learning process in their portfolios. Before starting the third phase, we conducted semi-structured interviews which were audio recorded and subsequently transcribed. The interviews sought to explore the students' experiences with the ePortfolio process. Many of them expressed their preference for constructing their portfolio in a multimodal fashion, using podcasts, images or videos to capture their reflections and learning in a digital means:

Sometimes I struggle to express my thoughts and feelings in a written text, but I know that for me could be easy if I were allowed to express myself in an oral way.

When I am reading a text, I am drawing many images in my mind. I search for images that could express what I want to say.

The technology facilitates recording voices, making video scripts, attaching images to written text and many other possibilities. Students who use different modes to express their thoughts and learning must understand and competently control diverse forms of representation. Ideally, they need to know how to use audio,

video, digital media and different kind of software. They also need to know how to use information judiciously, which implies the activation of high-level cognitive operations such as analysis, synthesis, reflection and knowledge reconstruction.

Having the freedom to express ideas, feelings, thoughts and reflections in a multimodal way, allows students to use the path that best suits their preferences. Communicating through images, scripts or digital stories does not mean that writing must be set aside, since it is a necessary competence for a person who is going to acquire a university education. Encouraging multimodal communication does however train students to produce arguments in multimodal form. But this is not an easy task, as Archer states:

Composing multimodal texts is also not a simple process. Composing is not just about selecting multimodal semiotic resources, but it is also about the weight given to each mode in a particular text. Often students write their own text but copy and paste the pictures. This prioritises the written mode and the visual gets relegated to the status of 'decoration' (2011: 377).

Before initiating the third phase, we provided students with training sessions on multimodal composition. In doing so, we aimed to eliminate barriers that could hinder them from communicating fluently using different multimedia elements. Thus rather than concentrating on the skills they needed, they could focus on their thoughts and how to construct a story which would express their reflections and knowledge.

When we started reviewing students' portfolios, we could verify a constant activity, much more frequent than in the previous phases. We cannot state with certainty that this was as a result of having the opportunity to use a multimodal language, since they had, at this point, more experience with the portfolios as they had in the first phase. However, the contributions were richer in terms of reflective depth and creativeness.



Figure 1: Using implicit knowledge and imagination. Film-scripts to express thoughts and reflections. Collage made from video-frames. (Source: <http://aulapiccoline.blogspot.com/2013/04/la-educacion-en-el-cine.html> [24.05.2019])

Some students engaged their mind's workbench in thinking on movies and expressed their thoughts and knowledge through film-scripts (Figure 1).

According to Seamon (2015), films can provide different stories and to build a coherent story using scripts; students need to carry out cognitive processes which involve utilising the implicit knowledge, and “effective learning and remembering enables us to imagine and plan the future [...]. Creating long-lasting memories involves attending to the meaning of an item or event and relating it to information already in memory” (Seamon 2015: 41).

Another student built up her portfolio by producing scripts created with avatars like the Sims© (Figure 2). She made a multimodal composition intertwining sound, music and semiotic structures, giving particular weight to each mode within the text to compose a story through which she narrated her learning and reflections.

The students' productions were diverse; some of them more creative and innovative than others, some of them presented a higher complexity than others. Most of them showed an excellent topic understanding, satisfactory knowledge development and an in-depth analysis of problems and cases.



Figure 2: Script built up using avatars to express thoughts and demonstrate knowledge. Collage made from video-frames. (Source: [http://aulapiccoline.blogspot.com/es/](http://aulapiccoline.blogspot.com.es/) [24.05.2019])

3.4 Forth phase: using graphic narratives or comics towards a reflection process

This phase was planned as the most challenging activity for the students. Creating a comic implies selecting essential elements for the narrative, choosing a perspective from which the reader could see it and determining symbols which would appear in each vignette. The author needs to find equilibrium between drawing-composition and narrative coherence, bearing in mind grammatical elements and rhetoric. Students may be immersed in a deep-thinking process if they must make meaning of ideas which are implicit in text and images together (Berger 1971, Botzakis 2013, Meskin 2009).

To get to know students' reading habits they were asked to fill out an initial survey which helped us to draw each student's profile and shed some light on their attitude towards reading comics as well as previous experience in drawing and creating comics. Few of them said that they were fans of comics, and most of them had never read one before. To achieve the course aims, the students attended two seminars on comic design with an emphasis on the understanding of images, symbols and discourses. After the workshop, they began practical sessions focused on creating comics using different digital tools (Cartoon Story Maker, Make Belief Comix, Pixton, Powtoon and Toondoo). During two weeks, students were confronted to Francesco Tonucci's (2007) comics, which report the situation of traditional instruction, fixed in archaic methods and undemocratic educational practices. They had to analyse, discuss and interpret Tonucci's comics (Figure 3), redoing them afterwards using different scenes, examples and characters.

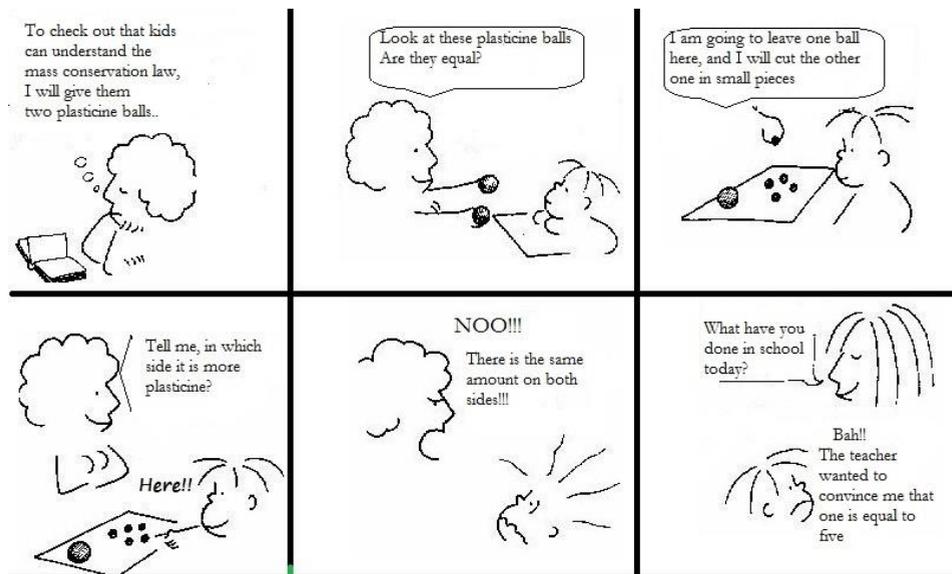


Figure 3: First Tonucci's cartoon read by the students (author's translation)

Reading Ayers and Alexander-Tanner's book (2010) was mandatory, as it is a teaching-related book designed as a comic. After reading some chapters, they had to reflect and discuss, in small groups, on school culture and the organisation of topics portrayed in it.

When the lecturer considered that the students had gained enough background to design comics, she gave them three educational issues, from which they had to choose one to create a comic. In creating their comics, the students had to demonstrate their understanding of the problem and propose ways to deal with it. Problems they had to solve can be outlined as 1) school as an organisation which claims to be equal for all the children and at the same time different for each one, 2) school as a heteronomous organisation which seeks to achieve children's autonomy, 3) school seeks to promote an education based on values, solidarity, peace and equality and at the same time it must prepare children for real life.

The students' graphic novels were analysed in terms of form and content. On examining the structure, we looked for essential elements of comics, such as frame, image, words and flow. As for the content, this being a process of great complexity since the students had to respond to educational problems by constructing a story, we sought for connections which demonstrated links with previous knowledge, news or themes related to the topic. We also analysed how information was synthesised and organised and how reflective learning was depicted.



Figure 4: Student's comic. Reflection on the integration of technologies in school

Some students created a hand-made comic, and some others used Toondoo or Pixton software. Apart from acquiring comic-making skills, they acquired knowledge of how to express their thoughts using this mode of expression. Some fragments of comics from students' ePortfolios are shown below. Figure 4 illustrates a real-life problem through which a student expressed her worry about the need to integrate technologies in education.

Although many people do not question that digital technologies are “good” for education, some other are reluctant to use it, thinking that they produce more “harm than good”. In her story, the student reflected on this dilemma and left the reader to question it.



Figure 5: Fragment of a hand-made student's comic

Figure 5 shows a fragment of a hand-made comic through which a student explained how information technologies had influenced her life and why she considered the need to train teachers to integrate it into their classrooms. She explains through her comic that many teachers say it is important to use it in education, but sometimes it is just a “pose”, as they feel they need to express a positive opinion.

The fourth phase gave students the opportunity to express their knowledge and thoughts through comics. By the time they reached this phase, they had gained experience in reflecting on a problem or issue either by means of a written text or in a multimodal form.

4 Conclusion

There are many benefits of utilising the portfolio methodology within the teaching-learning process. Apart from representing an alternative to some reductionist assessment methods which value only the final product, it has the potential to promote holistic learning. The versatility of using different digital tools with which students document their progress, and the skills of reflection the method seeks to develop, foster critical-reflective, multimodal ways of learning.

In terms of metacognition, the portfolio method enhances self-directed learning. That is, students acquire the ability to examine themselves, their culture and environment; they will be able to develop the ability to take their own initiative, take responsibility for their learning and gain the ability to set their own goals.

However, the reflective activity is not an easy task. Therefore, it would be necessary to consider a feedback system to support this process. There could be barriers, such as the number of students, their inexperience with the reflective process, or fear or doubt about the potential of this activity. These barriers might prevent students from considering the portfolio methodology as a benefit for their personal development. Thus from our experience, in the context of higher education we suggest thinking of it primarily as a scaffolding process.

References

- Agina, Adel; Kommers, Piet; Steehouder, Michael. F. (2011): The effect of the external regulator's absence on children's speech use, manifested self-regulation, and task performance during learning tasks. In: *Computers in Human Behavior* 27/3, 1118–1128.
- Andrade, Heidi G. (2000): Using rubrics to promote thinking and learning. In: *Educational Leadership* 57/5, 13–19.
- Archer, Arlene (2011): Clip-art or design: Exploring the challenges of multimodal texts for writing centres in higher education. In: *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 29/4, 387–399.
- Archer, Arlene (2017): Using multimodal pedagogies in writing centres to improve student writing. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus* 53, 1–12.
- Ayers, William; Alexander-Tanner, Ryan (2010): *To Teach: The Journey, in Comics*. London: Teachers College Press.

- Bain, John; Ballantyne, Roy; Packer, Jan; Mills, Colleen (1999): Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. In: *Teachers and Teaching* 5/1, 51–73.
- Barrett, Helen (2010): Balancing the two faces of ePortfolios. In: *Educação, Formação & Tecnologias* 3/1, 6–14.
- Berger, Arthur (1971): Comics and culture. In: *Journal Of Popular Culture* V/1, 164–178.
- Berndt, Markus; Strijbos, Jan-Willem; Fischer, Frank; Riley, Richard (2018): Effects of written peer-feedback content and sender's competence on perceptions, performance, and mindful cognitive processing. In: *European Journal of Psychology of Education* 33/1, 31–49.
- Botzakis, Stergios (2013): Why I teach comics in higher education. In: *Knowledge Quest* 41/3, 68–70.
- Dewey, John (1997): *How we think*. New York: Dover Publications.
- Dochy, Filip; Segers, Mathieu; Sluijsmans, Dominique (1999): The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. In: *Studies in Higher Education* 24/3, 331–350.
- Duncan, Neil (2007): 'Feed-forward': improving students' use of tutors' comments. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 23/3, 271–283.
- Hatton, Neville; Smith, David (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. In: *Teaching and Teacher Education* 11/1, 33–49.
- Huisman, Bart; Saab, Nadira; Van Driel, Jan; Van Den Broek, Paul (2018): Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43/6, 955–968.
- Hume, Anne (2009): Promoting higher levels of reflective writing in student journals. In: *Higher Education Research and Development* 28/3, 247–260.
- Koen, Mariëtte; Bitzer, Elias; Beets, Peter (2012): Feedback or Feed-forward? A case study in one higher education classroom. In: *Journal of Social Sciences* 32/2, 231–242.
- Kress, Günter (2013): Recognizing learning: A perspective from a social semiotic theory of multimodality. In: Saint-Georges, Ingrid de; Weber, Jean-Jacques (eds.): *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges of Educational Studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 119–140.
- Liu, Ngar-Fun; Carless, David (2006): Peer feedback: The learning element of peer assessment. In: *Teaching In Higher Education* 11/3, 279–290.
- Lundstrom, Kristy; Baker, Wendy (2009): To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. In: *Journal of Second Language Writing* 18, 30–43.

- McDonald, Betty (2016): *Improving Teaching and Learning Through Reflection*. London: Lambert Academic Publisher.
- Meskin, Aaron (2009): Comics as literature? In: *British Journal of Aesthetics* 49/3, 219–239.
- Moon, Jennifer (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- Nicol, David; Macfarlane-Dick, Debra (2004): Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. In: *IEEE Personal Communications*, 31. https://www.researchgate.net/publication/251777530_Rethinking_Formative_Assessment_in_HE_a_theoretical_model_and_seven_principles_of_good_feedback_practice [26.06.2019].
- Price, Margaret; Handley, Karen; Millar, Jill; O'Donovan, Berry (2010): Feedback: all that effort, but what is the effect? In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35/3, 277–289.
- Rodgers, Carol (2002): Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. In: *Teachers College Record* 104/4, 842–866.
- Seamon, John (2015): *Memory and Movies : What Films Can Teach us about Memory*. London: The MIT Press.
- Spalding, Elizabeth; Wilson, Angene (2002): Demystifying Reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. In: *Teachers College Record* 104/7, 1393–1421.
- Tonucci, Francesco (2007): *Frato, 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Graó.
- Van den Bossche, Piet; Gijsselaers, Wim; Segers, Mien; Kirschner, Paul (2006): Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. In: *Small Group Research* 35/4, 490–521.
- Vygotsky, Lev; Cole, Michael (1978): *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wood, David; Bruner, Jerome; Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17/2, 89–100.
- Zimmerman, Barry (2013): From cognitive modeling to Self-Regulation: A social cognitive career path. In: *Educational Psychologist* 48/3, 135–147.
- Zimmerman, Barry; Schunk, Dale (2015): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.
- Zubizarreta, John (2009): *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Autorinnen und Autoren

Sandra Ballweg, Dr. phil., ist Akademische Rätin a.Z. im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. In ihrer Dissertation an der Technischen Universität Darmstadt beschäftigte sie sich mit Portfolioarbeit und Schreibförderung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachlehr/-lernforschung, Mehrsprachigkeitsforschung, Family Language Policy sowie qualitative Forschungsmethoden. E-Mail: sandra.ballweg@uni-bielefeld.de

Jessie Barrot, PhD., is a professor and dean at the College of Education, Arts and Sciences, National University, Philippines. His research interest includes language assessment, English language teaching, and second language writing. His recent publications appeared in SSCI journals such as *The Asia-Pacific Education Researcher*, *Language, Culture and Curriculum*, *Reading and Writing Quarterly*, *International Review of Applied Linguistics*, and *Journal of Language Identity, and Education*, among others. Email: jessiebarrot@yahoo.com

Eva Burwitz-Melzer, Prof. Dr. phil., ist Professorin für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Einige ihrer Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Sprachlehrforschung, Kompetenzorientierung, Diagnostik, Lehrerausbildung und Literaturdidaktik. E-Mail: Eva.Burwitz-Melzer@anglistik.uni-giessen.de

Fiona Dalziel, M.A., is Associate Professor of English Language and Translation at the Department of Linguistic and Literary Studies, University of Padova, Italy. From 2013 to 2016 she was head of Padova University Language Centre. Her research interests include: promoting metacognitive learning strategies and learner autonomy; teaching academic writing; English-medium Instruction (EMI); and the use of drama in language learning. Email: fionaclare.dalziel@unipd.it

Julia Dinn, Dr. phil., hat Englisch und Französisch an der RWTH Aachen University studiert. Für ein Auslandspraktikum ging sie nach Paris und für ein Auslandssemester nach Liège. Im Anschluss an ihr Staatsexamen absolvierte sie verschiedene Forschungsaufenthalte beim Europarat in Straßburg und beim Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz. In ihrer Dissertation hat sie sich mit Europäischer Sprachen- und Bildungspolitik befasst und dazu eine quasi-experimentelle Longitudinal-Feldstudie mit über vierhundert Probandinnen und Probanden durchgeführt. Aktuell ist sie in der Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen als Europa-Referentin tätig. E-Mail: [julia.dinn\(at\)ifaar.rwth-aachen.de](mailto:julia.dinn(at)ifaar.rwth-aachen.de)

Jürgen Friedrich, Prof. Dr. phil., 1942–2018, war Professor für angewandte Informatik an der Universität Bremen. Er war Gründungsmitglied des Technologie-Zentrums Informatik und Informationstechnik. Von 2001 bis 2012 war er Mitglied im Vorstand des Zentrums für Multimedia in der Lehre. In Zusammenarbeit mit Bärbel Kühn entwickelte er das ePortfolio EPOS. Er war Mitglied in Team für Training and Consultancy am Europäischen Sprachenzentrum des Europarats in Graz zur Unterstützung der Verbreitung der elektronischen Form des Europäischen Sprachenportfolios in Europa.

Guillermina Gavaldon, B.Sc, M.A., PhD, is a lecturer at the University of Alcalá with research and teaching interests in the areas of Educational Technology, Reflective Practice, electronic Portfolios and Computational thinking. Her current position is as a Vice Principal in the Faculty of Education. She has got a bachelor's degree in Industrial Engineering, a master's degree in teaching at Higher Education and a PhD in Education. Her publications have mainly focused on electronic Portfolios, Reflective Practice, Teachers Thinking, and Graphic Novels to promote students' critical thinking in Higher Education.
Email: [guillermina.gavaldon\(at\)uah.es](mailto:guillermina.gavaldon(at)uah.es)

Shelley Hay, PhD., is an Associate Professor of German in the Department of Global Cultures and Languages at the University of Wisconsin – La Crosse. Her research focuses on 19- and 20th-century German literature, the intersections between philosophy and pop culture, music in literature, and assessment in the foreign language classroom. Email: [shay\(at\)uwlax.edu](mailto:shay(at)uwlax.edu)

Annika Kolb, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Englisch und seine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie unterrichtete in der Primar- und Sekundarstufe in Deutschland und Spanien. In ihrer Dissertation beschäftigte sie sich mit dem Einsatz von Portfolios im Englischunterricht der Grundschule. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Englischunterricht in der Grundschule und Einsatz von Literatur im Englischunterricht.
E-Mail: [annika.kolb\(at\)ph-freiburg.de](mailto:annika.kolb(at)ph-freiburg.de)

Frank G. Königs, Prof. Dr. phil., 1955–2019, war Professor für Allgemeine Didaktik und Sprachlehrforschung an der Philipps-Universität Marburg, wo er außerdem das Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS) sowie das Sprachenzentrum leitete. Zuvor war er nach Studium und Promotion an der Ruhr-Universität Bochum und mehreren Auslandsaufenthalten in Gießen, Hamburg und Leipzig tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte waren Konzeptbildungen der Sprachlehrforschung, Methodik der Fremdsprachenvermittlung, Psycholinguistik des Zweitsprachenerwerbs, Übersetzungswissenschaft/-didaktik sowie Schreibforschung.

Bärbel Kühn, Dr. phil., ist Senior Researcher an der Technischen Universität Darmstadt und Lehrbeauftragte an den Universitäten Bremen und Frankfurt/Main. Bis 2015 war sie Leiterin des Fremdsprachenzentrums der Hochschulen im Land Bremen. Seit 2009 ist sie Vorsitzende des Sprachenrats Bremen und engagiert sich seitdem in Bremen und im Auftrag des Europäischen Sprachenzentrum des Europarats in verschiedenen europäischen Ländern für die Anwendung des Europäischen Sprachenportfolios. E-Mail: bkuehn(at)spz.tu-darmstadt.de

Michael Langner, Dr. phil., war als Lektor für DaF und als Lehr- und Forschungsrat an der zweisprachigen Universität Freiburg/CH tätig, wo er auch Leiter des Selbstlernzentrums Sprachen war. Von 2008 bis 2011 war er Gastprofessor an der Universität Luxemburg. Seit 2017 ist er freiberuflich in der Ausbildung von Sprachlehrpersonen tätig. Seine Arbeits- und Weiterbildungsschwerpunkte sind Autonomieförderung, Sprachlernberatung, digitale Medien und Sprachenlernen, Neurodidaktik Fremdsprachendidaktik/Mehrsprachigkeitsdidaktik und Portfolioarbeit. E-Mail: michael(at)langner.ch

David Little, B.Litt., M.A., D.Ed., is a Fellow Emeritus of Trinity College Dublin. His principal research interests are the theory and practice of learner autonomy in second language education and the management of linguistic diversity in schools and classrooms. He has been actively involved in the Council of Europe's work on language education since the 1980s, especially in relation to the European Language Portfolio and the linguistic integration of adult migrants.
Email: dlittle(at)tcd.ie

Sue Lowe, M.A., SFHEA, B.A., is a freelance Online and Distance Education Consultant previously working at the Open University (UK) in several roles including Senior Learning Designer; and teaching English as a foreign language (EFL) prior to that. She is Senior Fellow of the Higher Education Academy (UK); has a master's degree in online and distance education; qualifications in instructional design and teaching EFL; and a bachelor's degree in German, French and linguistics. She has authored study books in the field of EFL, and her research has been primarily into the use of technologies to support personal development planning.
Email: DisEdTech(at)outlook.com

Magdalena Michalak, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Zweitsprachenerwerb und Zweitsprachendidaktik, Sprachförderung von Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund, Lehr-Lernprozesse in der Zweitsprache, sprachbewusster Fachunterricht bzw. Modelle sprachlicher Bildung im Fachunterricht sowie Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. E-Mail: magdalena.michalak(at)fau.de

Christoph Nickenig, Dr. phil., leitet seit 2016 die neu geschaffene Einheit für Testing & Zertifizierung am Sprachenzentrum der Freien Universität Bozen. In dieser Eigenschaft ist er verantwortlich für die Entwicklung von computergestützten Sprachprüfungen in Deutsch, Englisch und Italienisch auf verschiedenen Niveaus. Er ist Mitherausgeber von „Fremdsprachen und Hochschule“. Schwerpunkte des wissenschaftlichen Interesses sind: Testverfahren, Mehrsprachigkeit und Autonomes Lernen. E-Mail: Christoph.Nickenig(at)unibz.it

Maria Luisa Pérez Cavana, PhD, SFHEA, studied Philosophy, History and Education in Spain and Germany. She is lecturer in Languages at the Open University. Her main research interests are: learner autonomy, learner centred pedagogy and ePortfolios in relation to language learning. She has developed a model of Personal Development Planning (PDP) adapted to distance education. She is currently using phenomenology as a research method to study the lived experience of learning a language. Email: maria-luisa.perez-cavana(at)open.ac.uk

Kirstin Ulrich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Zweitsprachendidaktik und Sprachförderung, fächerübergreifende Ansätze der Sprachförderung in der Sekundarstufe I sowie Lehrerprofessionalisierung im Kontext DaZ. E-Mail: kirstin.ulrich(at)fau.de

Hongying Xu, PhD., is an assistant professor in the Department of Global Cultures and Languages at University of Wisconsin – La Crosse. Her research interests include second language acquisition, language pedagogy, and language instruction and technology. Email: hxu(at)uwlax.edu

Schon seit den 1990er Jahren ist Portfolioarbeit ein vielbeachteter Ansatz im Fremd- und Zweitsprachenunterricht und wird seitdem v.a. in Bezug auf Lernendenorientierung, lebenslanges Lernen, sprachenübergreifendes Arbeiten, Mehrsprachigkeit und -kulturalität und nicht zuletzt im Hinblick auf die Herausforderungen der Unterrichtspraxis diskutiert.

Mit 15 Beiträgen aus Deutschland, der Schweiz, Irland, Großbritannien, Spanien, Italien, den USA und den Philippinen eröffnet der Sammelband neue Einblicke in die Beschäftigung mit Portfolioarbeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht sowie in die Ausbildung von Lehrenden. Er zeigt die vergangenen Entwicklungen, belegt, wie aus den Erfahrungen der Vergangenheit neue Erkenntnisse gewonnen werden und präsentiert die aktuellen Entwicklungen rund um die Welt.



ISBN: 978-3-86395-426-0
eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen