

Lissmann, Häcker & Fluck

Portfolioarbeit – aus der Sicht rheinland-pfälzischer Lehrpersonen

Inhalt

Portfolioarbeit	3
Das Sprachenportfolio	6
Der Fragebogen	8
Personenkreis und Durchführung	8
Äquivalenz der beiden Erhebungen	9
Grunddaten der Befragten	10
Geschlecht	10
Alter	10
Einordnung der Portfolioarbeit	10
Zielgruppe/Klassenstufe	12
Portfolionutzung und Expertise	12
Beginn der Portfolioarbeit	12
Wöchentlicher Aufwand	13
Expertise	14
Expertiseerwerb	14
Merkmale der Portfolioarbeit	15
Zusammenfassung des Portfolioprofils	24
Verwendung von Portfolioprinzipien	26
Stellung im Unterricht	27
Transparenz der Ziele	28
Transparenz der Beurteilung	28
Form der Selbstbeurteilung	29
Multimedialität der Inhalte	29
Selbstreflexion	30
Weitere Portfoliokennzeichen	32
Einstellungen zur Portfolioarbeit	33
Positive Erfahrungen	33
Negative Erfahrungen	34
Qualitätsentwicklung des Unterrichts	36
Anregung außerschulischer Aktivitäten	38
Abschließende Bemerkungen	39
Literatur	43

Portfolioarbeit

Die Portfolioarbeit in der Schule erschöpft sich weder im Ausfüllen von Arbeitsblättern, noch im Anlegen eines Ordners mit Registern, sie stellt ein umfassendes Konzept zur Erhöhung der Beurteilungsgerechtigkeit bzw. zur Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und damit des Lehrens und Lernens dar. Portfolioarbeit besteht – vereinfacht ausgedrückt – aus einer Vorbereitungs-, Durchführungs- und Abschlussphase.

Bei der *Vorbereitung* sind Ziele, Abläufe und Zuständigkeiten festzulegen. *Während der Arbeit* mit dem Portfolio sind vor allem die Portfolioprinzipien Kommunikation (über Leistungen), Partizipation (aller Betroffenen und Beteiligten am Beurteilungsgeschehen), Transparenz (hinsichtlich der Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien), Reflexion (förderlicher und hinderlicher Aspekte des Lernens mit dem Ziel seiner zunehmend selbstbestimmten Steuerung), Darstellung (des erreichten Leistungsniveaus und der eigenen Entwicklung) zu beachten. Konkret geht es vor allem um folgendes: a) Grundsätzlich ist auf Kommunikation und Transparenz zu achten, b) Lernende sollen an der Auswahl der Inhalte und Beurteilungskriterien beteiligt werden, c) sie reflektieren schriftlich über einzelne Aufgaben bzw. das Portfolio und d) soll das Portfolio multimedial angelegt sein, z. B. mit Fotos, Hörproben und Videodateien sowie Texten. Daneben verdient die Rückmeldung der Lehrperson in der Form von Portfoliogesprächen oder schriftlichen Kommentaren besondere Aufmerksamkeit. In der *Schlussphase* der Portfolioarbeit schließlich wird „Öffentlichkeit hergestellt“, z. B. in Form einer Portfolioausstellung (Lissmann & Häcker, i.V.).

Das Schülerportfolio stellt also zum einen eine alternative Form der Leistungsbeurteilung dar, zum andern ist es ein Instrument zur Reform des Lehrens und Lernens. Im Hinblick auf die Portfoliobeurteilung stehen mehr die Kriterien der Beurteilung (Was?), die Qualität des Gelernten (Wie gut?) und die Selbstbeurteilung bzw. das Lehrerurteil (Wer?) im Vordergrund (Lissmann, 2007a, b). Im Hinblick auf die Reform des Lehrens ist vor allem an das neue Rollenverständnis der Lehrperson als Lernberater/-in zu denken, während bei der Reform des Lernens die Selbststeuerung und Selbstbestimmung des Lernens betont werden (Brunner, Häcker & Winter, 2006; Häcker, 2007).

Je nach Funktion lassen sich fast beliebig viele Portfoliovarianten aufzählen, wie z. B. das Arbeits-, Beurteilungs-, Bewerbungs-, Entwicklungs-, Lern-, Sprachen-, Vorzei-ge- und Talentportfolio. So entstand das Bedürfnis nach einem Ordnungssystem, mit dem die im Bildungsbereich bereits empirisch vorkommenden Typen und Formen von Portfolios integriert werden können. Das Ergebnis war ein Rahmenmodell mit ordnungsstiftender Funktion (Häcker & Lissmann, 2007).

Tabelle 1: Rahmenmodell zur Portfolioarbeit

Merkmale	I		II		III	
1) Sichtweise des Lernens	Prozess im Vordergrund	0	0	0	Produkt, Ergebnis im Vordergrund	
2) Darstellungsabsicht	Entwicklung	0	0	0	erreichtes Niveau	
3) Zweck	formativ-diagnostisch	0	0	0	summativ-bilanzierend	
4) Beurteilung	Selbstbeurteilung	0	0	0	Fremdbeurteilung	
5) Lern- und Leistungssituation	Lernen, Lernsituation	0	0	0	Leisten, Leistungssituation	
6) Funktion	Fördern	0	0	0	Auslesen, Platzieren, Qualifizieren	
7) Inhalte	begründete, eigene Auswahl	0	0	0	verlangte Auswahl	
8) Partizipation	max. Mitbestimmung, Lernerbezug	0	0	0	min. Mitbestimmung, Lehrerbezug	
9) Bezugsrahmen	Individualität	0	0	0	Vergleichbarkeit	
10) Person- bzw. Sachbezug	personbezogen	0	0	0	sachbezogen	
11) Subjekt-System-Bezug	Vorrang des Subjektbezugs	0	0	0	Vorrang des Systembezugs	

Zu jedem Merkmal kann eine Einschätzung vorgenommen werden, ob der eine Pol (I), der Gegenpol (III) oder die Mittelposition (II) bevorzugt wird. Die Merkmale sind nachfolgend kurz beschrieben.

Sichtweise des Lernens: In der Praxis kann Portfolioarbeit so angelegt werden, dass sie vor allem Lernprozesse oder vor allem Lernergebnisse oder beides gleichermaßen erkennbar werden lässt.

Darstellungsabsicht: Mit Hilfe geeigneter und Zweckbezogen ausgewählter Materialien lässt sich im Portfolio eine Entwicklung oder das erreichte Niveau des Lernens darstellen. Außerdem besteht die Möglichkeit, sowohl eine Lernentwicklung als auch das erreichte Niveau des Lernens sichtbar zu machen.

Zweck: In der Portfolioarbeit geht es entweder um die Frage der Steuerung des Lernprozesses (formativ-diagnostisch) oder um die abschließende Beurteilung des Lernprozesses und seiner Ergebnisse (summativ-bilanzierend). Manche Portfolioarten versuchen, beide Zwecke miteinander zu verbinden.

Beurteilung: Portfoliobeurteilung zielt entweder stärker darauf, Selbststeuerung und Selbstständigkeit im Lernen zu fördern oder sie verfolgt vorwiegend das Ziel, vorgegebene Bildungsstandards zu erfüllen. Je nach Ziel wird man den Lernprozess beziehungsweise die Lernergebnisse entweder von den Lernenden selbst oder von Lehrpersonen beurteilen lassen. Denkbar ist auch, Selbst- und Fremdbeurteilung systematisch miteinander zu kombinieren.

Transparent wird der Beurteilungsprozess dadurch, dass die Leistungsanforderungen wie auch die Beurteilungskriterien sehr früh bekannt sind und im günstigen Fall gemeinsam erstellt wurden.

Lern- und Leistungssituation: In Leistungssituationen demonstrieren Lernende, was sie können, während in Lernsituationen am Noch-Nicht-Können angeknüpft wird. In Lernsituationen geht es darum, konkrete Ansatzpunkte für eine Förderung bzw. für das Selbstlernen zu finden. Das Verhalten, das Menschen in Lern- bzw. in Leistungssituationen durch den situativen Rahmen gleichsam nahe gelegt wird, ist geradezu gegensätzlich.

Funktion: Wie die traditionellen Beurteilungsformen bewegt sich auch die Portfoliobeurteilung im Spannungsfeld widersprüchlicher Funktionen, das heißt zwischen Förderung des Lernens einerseits und der Auslese/Platzierung und Qualifizierung der Lernenden andererseits.

Inhalte: Die Auswahl der Dokumente für ein Portfolio wird entweder von den Lernenden entschieden und begründet oder sie wird ihnen vorgegeben und abverlangt. Denkbar ist außerdem eine Mischform zwischen begründeter und verlangter Auswahl.

Partizipation: Bei manchen Portfolios trifft der Lernende sämtliche Entscheidungen selbst (maximale Mitbestimmung). Bei anderen Portfolios bestehen viele Auflagen und inhaltliche Vorgaben. Diese schränken die Mitbestimmung ggf. sehr stark ein (minimale Mitbestimmung).

Bezugsrahmen: Manche Portfolios bzw. die in ihnen enthaltenen Materialien lassen viel über die Individualität des Lernenden erkennen. Andere Portfolios eignen sich aber besser für Vergleiche, z. B. mit eigenen früheren Leistungen, mit den Leistungen anderer Lerngruppenmitglieder oder mit vorgegebenen Standards. Je nach Zweck und damit verbundenem Bezugsrahmen werden Portfolios sehr unterschiedlich angelegt.

Person- und Sachbezug: In der Regel sind Portfolios persönlicher gehalten als Produkte anderer Beurteilungsmethoden. Sie sagen viel mehr über den Autor aus als andere Beurteilungsformen. Formelle Anlässe, wie z. B. summative Beurteilungen fordern dazu auf den Bezug zur Sache in den Mittelpunkt zu stellen.

Subjekt-System-Bezug: Ein Portfolio gibt zu erkennen, ob jemand bei der Erstellung zweckrational, z. B. genau nach Anleitung, vorgegangen war, während ein anderes Portfolio eine höhere Eigenorientierung erkennen lässt. Das zweckrationale Handeln korrespondiert mit der Anpassung an ein System, die Eigenorientierung dagegen mit der Anpassung an das Subjekt.

Mit Hilfe dieses Rahmenmodells können aktuelle Portfolioprojekte eingeschätzt und begrifflich genauer beschrieben werden. Im Ergebnis zeigt sich dann ein differenziertes Profil z. B. über die Arbeit mit einem Beurteilungs- oder Vorzeigeportfolio.

Das Sprachenportfolio

Eine Befragung rheinland-pfälzischer Grundschullehrpersonen (s. Kapitel Personenkreis) kommt an der Beschreibung des rheinland-pfälzischen Sprachenportfolios nicht vorbei, weil es gesetzlich vorgeschrieben ist und sich voraussichtlich viele Befragte darauf beziehen werden. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist durch drei Besonderheiten gekennzeichnet.

Erstens beginnt der Fremdsprachenunterricht in Rheinland-Pfalz im 1. Schuljahr, während die meisten anderen Bundesländer im 3. Schuljahr anfangen (Ebling, 2007). Die Grundlage für den Sprachenunterricht liefert der Teilrahmenplan „Fremdsprachen“, der seit 2004 für die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule verpflichtend ist (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend MBFJ, 2004c). Das Versuchsstadium, in dem andere Bundesländer sich teilweise noch befinden, ist somit abgeschlossen und das Sprachenlernen flächendeckend eingeführt (Gompf, 2007).

Zweitens folgt der Sprachenunterricht in RLP in einer integrierten Form der Fremdsprachenarbeit (IFA), bei der Sprach- und Sachlernen gleichzeitig stattfinden (Ebling, 2007). Im Teilrahmenplan sind verschiedene Grundsätze zur Integration ausgeführt. Die Stundentafel wird je Schuljahr um 50 Minuten Portfolioarbeit erhöht. Im Lauf der 4 Grundschuljahre werden daraus 200 Minuten, was rechnerisch etwa dem Aufwand in den Bundesländern entspricht, die erst ab der 3. Klasse mit einer Fremdsprache beginnen (Gompf, 2007).

Schließlich setzt RLP drittens auf das Portfolio, um die Fremdsprachenkompetenz zu dokumentieren. Das Sprachenportfolio Englisch (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend MBFJ, 2004a, b) steht konzeptuell dem Europäischen Sprachenportfolio des Europarats nahe (vgl. die Beiträge in Thürmann, Camerer & Tranter, 2002). Deswegen teilt es sich mit diesem auch Vor- und Nachteile.

Das Sprachenportfolio besteht aus a) Bögen für die gesamte Grundschulzeit, b) Bögen für jede Klassenstufe und c) dem Sprachenschatz, der „wichtige“ Arbeiten aufnehmen soll. Hinzu kommt eine Kopiervorlage für die Lehrereinschätzung des Kindes, die einmal im Schuljahr vorgenommen wird. Bei den Bögen für jede Klassenstufe handelt es sich um Selbsteinschätzungsbögen, die in der Regel zur Schuljahreshälfte eingesetzt werden sollen, und die die Fertigkeitsbereiche des Sprachenlernens – Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben sowie Land und Leute – erfassen.

Ein Vorteil des Sprachenportfolios ist zweifelsohne die Dokumentation der Sprachkompetenz. Da dies kontinuierlich geschieht, wird eine Entwicklung des Lernens sichtbar. Durch den Einsatz von Formularen erhöht sich die Vergleichbarkeit der Leistung. Die Selbsteinschätzung und Selbststeuerung werden gefördert.

Als problematisch erscheint dagegen die konzeptionell angelegte Einschränkung der Individualität. Die umfangreichen Vorgaben und das Erscheinungsbild des Sprachenportfolios lassen für individuelle Gestaltungsmöglichkeiten wenig Raum. Die Teilnehmer eines Landauer Workshops bezeichneten das Sprachenportfolio als nicht ansprechend und nicht Jahrgangsstufen gemäß, gemeint waren Bilder, Schriftgröße und Inhalte (Mätzkow, 2007). Weiter lässt sich auf der Folie des Portfolioansatzes kritisieren:

- Vorschläge zu reflexiven Äußerungen sind kaum vorhanden.
- Portfolios werden parallel zum Unterricht verwendet, d. h. eine Unterrichtsintegration findet sehr wahrscheinlich nicht statt. Dieses Modell wird in der Lite-

ratur zwar angeführt (Inglin, 2006), in der Praxis leidet darunter jedoch die Akzeptanz des Portfolios bei Lernenden und Lehrenden.

- Portfoliogespräche sind im vorgegebenen Zeitrahmen kaum möglich.

Sprachenportfolios wurden in den Bundesländern ab 2000 mit mäßigem Erfolg erprobt. Teilweise gelangten auch Ergebnisse an die Öffentlichkeit, wie z. B. für Mecklenburg-Vorpommern (Borgwardt, 2003), Niedersachsen (Windolph & Becker, 2003) und RLP (Mätzkow, 2007).

Das rheinland-pfälzische Portfoliokonzept wird durch zwei Maßnahmen flankiert, a) zum WS 2002/03 wurde die integrierte Fremdsprachenarbeit (IFA) verpflichtender Bestandteil des Fachs Grundschulpädagogik in der Lehrerbildung, und b) die Nachqualifikation zum IFA-Lehrer im Rahmen des „Projekts Fort- und Weiterbildung im frühen Fremdsprachenlernen“ (PFIFF).

Im Februar 2009 wurde das Fremdsprachenportfolio Englisch, das während der Befragungszeit verwendet wurde, durch eine überarbeitete Fassung abgelöst (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur MBWJK, 2009a, b). Wenn im Folgenden also das Sprachenportfolio Englisch angesprochen wird, dann ist immer die Erprobungsfassung von 2004 gemeint.

Der Fragebogen

Die 11 Merkmale des oben dargestellten Rahmenmodells bilden einen Schwerpunkt des Fragebogens „Über Schülerportfolios“, der 35 Items umfasst. Den zweiten Schwerpunkt bilden 11 Items zu den Prinzipien der Portfolioarbeit. Die übrigen Fragen verteilen sich auf Expertise und Expertiseerwerb (4), Einstellungen zur Portfolioarbeit (5) sowie allgemeine Angaben (4).

Die meisten Fragen hatten Multiple-Choice-Form, wobei eine oder mehrere Antworten angekreuzt werden konnten. Die verbleibenden Fragen waren offen zu beantworten. Bei einem Teil der Fragen konnten die Befragten selbst entscheiden, auf welches Portfolio sie sich beziehen wollten.

Personenkreis und Durchführung

Die Zielgruppe sollte über Portfolioerfahrung verfügen, deshalb wurde als erstes Bundesland RLP ausgewählt. Wie eingangs beschrieben, sind in RLP seit 2004

Sprachenportfolios gesetzlich vorgeschrieben, so dass von einer gewissen Expertise ausgegangen werden konnte. Die Population umfasste im Schuljahr 2008/09 also 10 895 Lehrpersonen von Grundschulen aus RLP (Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2009). Zum Schuljahr davor, dem Zeitpunkt des Befragungsbeginns, waren keine Zahlen zu erhalten, aber die Verhältnisse waren wohl vergleichbar. Beabsichtigt war, ca. 5% der Lehrpersonen zu befragen, also ca. 500 Personen.

Der Fragebogen wurde postalisch versandt. Jede Schulleitung erhielt einen Brief mit drei Fragebogen, die an interessierte Kolleginnen und Kollegen verteilt werden sollten. Die Rücksendung konnte im Freiumschlag erfolgen. Dadurch wurde die Anonymität der Befragung gesichert.

Die Befragung erfolgte in zwei Wellen, jeweils in der zweiten Schuljahreshälfte 2007/08 bzw. 2008/09. Die geringe Rücklaufquote bei der ersten Welle wurde zum Anlass genommen, schließlich alle 968 Grundschulen einzubeziehen und an jede Schule drei Fragebogen zu schicken. Im Ergebnis wurden 2904 Fragebogen verschickt, davon kamen 275 ausgefüllt zurück. Der Fragebogenrücklauf beträgt somit 9,5%.

Äquivalenz der beiden Erhebungen

Die Frage, die vorab beantwortet werden muss, ist die nach der Äquivalenz der beiden Erhebungen. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass die beiden Befragungsgruppen zusammengefasst werden können.

Methodischer Hinweis: Zur Beantwortung der Frage wurden Kreuztabellen für die Antworthäufigkeiten gebildet, aufgebrochen nach zwei Jahren, und mittels Chi-Quadrat-Test (χ^2) auf Unterschiede geprüft. Bei der Variablen „Zeitaufwand je Woche“ beispielsweise konnte „weniger als 1 Stunde“, „1 Stunde“, „2 Stunden“, „3 Stunden“ angekreuzt werden. Somit gibt es 4 Antwortmöglichkeiten x 2 Erhebungszeitpunkte, die auf Unterschiede überprüft wurden.

Insgesamt wurden 28 χ^2 -Analysen gerechnet, 27 davon waren nicht signifikant. Somit kann mit einiger Sicherheit angenommen werden, dass die beiden Personenstichproben nicht unterschiedlich geantwortet haben, und dass die beiden Datensätze deshalb vereinigt werden können.

Grunddaten der Befragten

Geschlecht

Von den 275 Personen sind 258 weiblich, 14 sind männlich und 3 machten keine Angaben. Wenn man die rund 94% weiblichen Befragten mit den Angaben des Statistischen Landesamts von RLP vergleicht – zwischen 74% und 87% der Lehrerinnen unterrichten im Schuljahr 2008/09 an der Grundschule – , dann sind die weiblichen Lehrpersonen in der Befragung leicht überrepräsentiert.

Alter

Die Altersverteilung der Befragten ist in folgender Abbildung wiedergegeben.

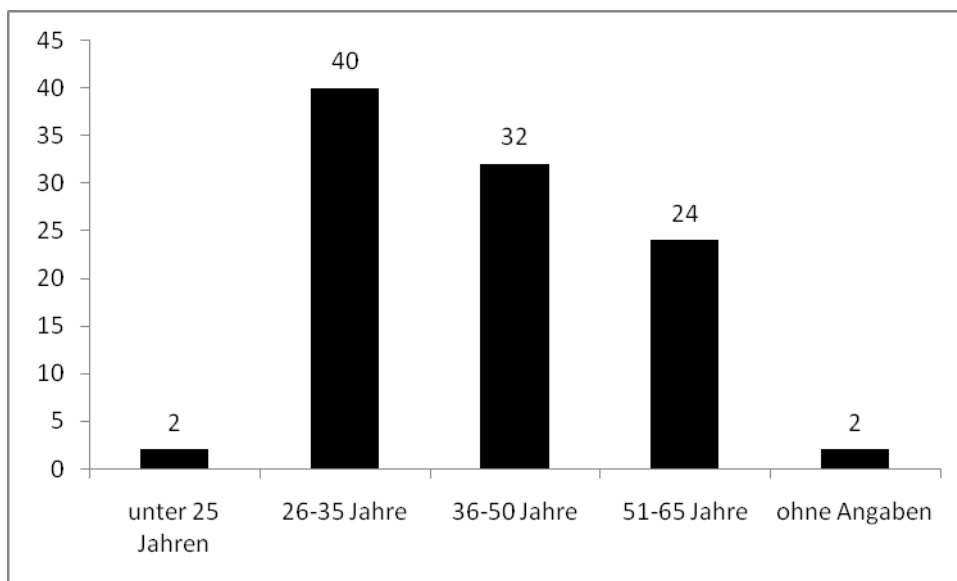


Abbildung 1: Altersverteilung der Befragten in Prozent

Die Gruppe der 26- bis 35-Jährigen ist mit 40% am häufigsten vertreten, gefolgt von der Gruppe der 36- bis 50-Jährigen und der Gruppe der über 50-Jährigen. Die unter 25-jährigen Befragten haben die 2. Phase der Lehrerausbildung noch nicht abgeschlossen und sind deshalb erwartungsgemäß schwach vertreten.

Einordnung der Portfolioarbeit

Das folgende Kreisdiagramm gibt Auskunft über das Schulfach, auf das sich die Lehrpersonen bei einem Teil ihrer Antworten beziehen sollten.

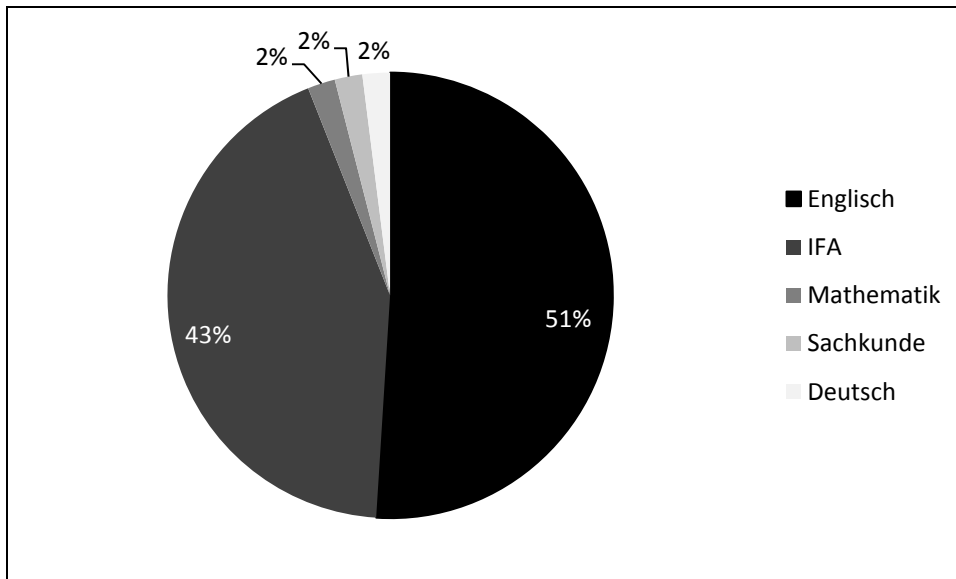


Abbildung 2: Fachliche Zuordnung der Portfolioarbeit der befragten Lehrpersonen

Fast alle Befragten (94%) gaben an, sich bei dem Portfolio ihrer Wahl auf die Fächer Englisch oder Integrierte Fremdsprachenarbeit (IFA) zu beziehen. Die beiden Fächer zusammenzufassen erscheint sinnvoll, weil die Befragten nur eine Antwort hatten und sich deshalb für ein Fach entscheiden mussten. Wenn man jedoch weiß, dass in RLP in der Regel auch mit Englisch als Fremdsprache begonnen wird, lässt sich dieses Antwortverhalten erklären.

Interessant ist ferner das Ergebnis, dass sich je 2% der Lehrpersonen auf ein Portfolio aus Deutsch, Mathematik oder Sachkunde bezogen haben. Leider ist die Anzahl von 4-5 Personen je Gruppe für weiterführende Analysen zu niedrig. Dass das Fremdsprachenportfolio Englisch die rheinland-pfälzische Portfolioarbeit dominiert, muss als Faktum hingenommen werden. Es ist jedoch zu vermuten, dass bei Befragungen in weiteren Bundesländern andere Zahlenverhältnisse vorgefunden werden, sofern dort Portfolioarbeit nicht so sehr auf das Fremdsprachenlernen fokussiert praktiziert wird.

Methodischer Hinweis: Die folgenden Ergebnisse wurden mit den Daten von allen Befragten ermittelt, also einschließlich derjenigen Personen, die sich nicht auf das Sprachenportfolio bezogen haben. Um den Bias abschätzen zu können, der durch die 6% Nicht-IFA-Portfolios entstanden sein könnte, wurde eine Auswahl von Variablen nachträglich unter Ausschluss der 6% analysiert. Die Ergebnisse fielen nahezu identisch aus, so dass weiterhin von 275 Befragten ausgegangen wird.

Zielgruppe/Klassenstufe

Da sich fast alle Befragten auf das rheinland-pfälzische Fremdsprachenportfolio beziehen, ist das folgende Ergebnis zu erwarten gewesen:

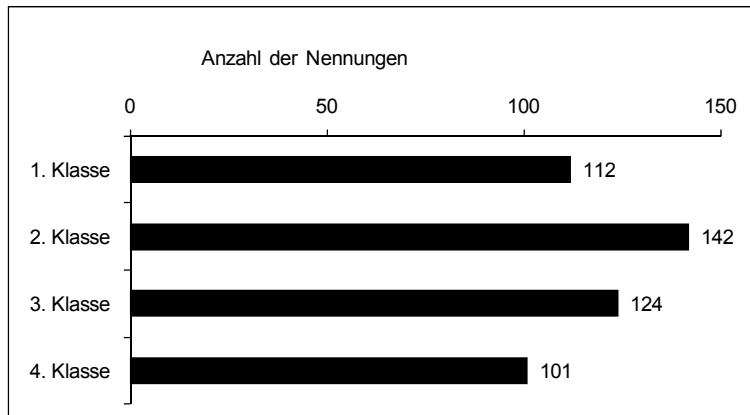


Abbildung 3: Zielgruppe bzw. Klassenstufe des Portfolios (Mehrfachnennungen)

Es zeigt sich, dass sich die Zielgruppen annähernd gleichmäßig über die Schuljahre verteilen, mit einer Spitze im 2. Schuljahr. Der Einsatzbereich von der 1. bis zur 4. Klasse war zu erwarten, weil dadurch lediglich bestätigt wird, was die Schulordnung für Grundschulen in RLP vorgibt: „Für die Integrierte Fremdsprachenarbeit wird in allen Zeugnissen auf das Fremdsprachenportfolio verwiesen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur MBWJK, 2008, § 39, Ziffer 6).

Portfolionutzung und Expertise

Beginn der Portfolioarbeit

Die folgende Abbildung enthält die prozentuierten Antworten auf die Frage: „Seit wann arbeiten Sie mit Portfolios?“

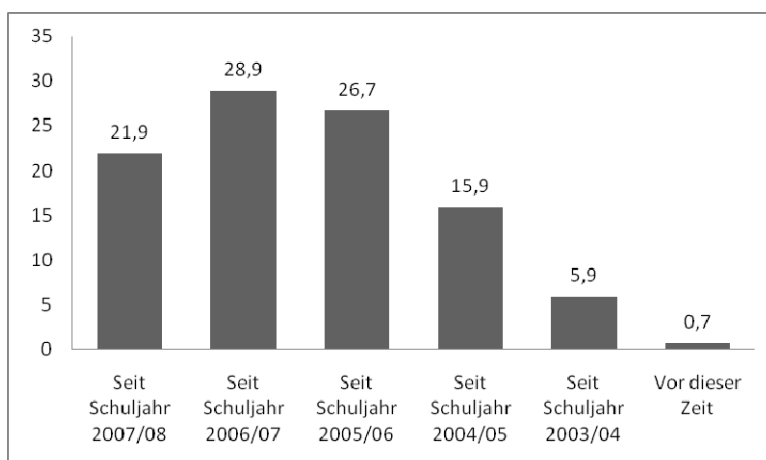


Abbildung 4: Beginn der Portfolioarbeit in Prozent

Relativ viele Befragte haben in den Schuljahren 2005/06 (26,7%) und 2006/07 (28,9%) mit Portfolioarbeit begonnen. Das ist verständlich, wenn bedacht wird, dass das Sprachenportfolio seit 2005/06 für alle Grundschulen verpflichtend war (Mätzkow, 2007). Das Schuljahr 2004/05 markiert für das Fremdsprachenportfolio den Startpunkt, dem sich die Grundschulen nach und nach anschließen. Da die meisten Schulen inzwischen mit dem Portfolio arbeiten, nehmen die Antworten seit dem Schuljahr 2007/08 ab.

Es fällt auf, dass es schon vor dem Jahr 2004 Portfolioarbeit gab. Rund 6% der Befragten, d. h. 16 Lehrpersonen, haben seit dem Schuljahr 2003/04 Portfolios eingesetzt.

Wöchentlicher Aufwand

Eng mit der Frage nach dem Arbeitsbeginn hängt die Frage nach der aufgewendeten Arbeitszeit zusammen.

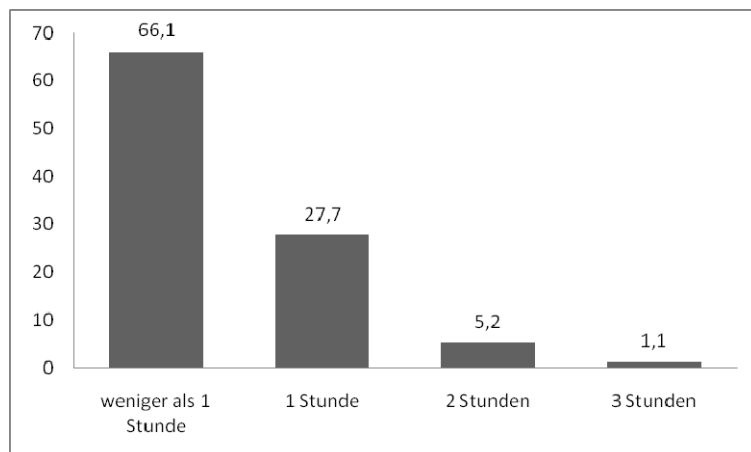


Abbildung 5: Wöchentlicher Zeitaufwand für Portfolioarbeit in Prozent

Zwei von drei Befragten (66,1%) arbeiten weniger als 1 Stunde wöchentlich mit dem Portfolio und etwas über $\frac{1}{4}$ der Befragten (27,7%) wendet 1 Stunde auf. Mehr als 3 Stunden werden nicht genannt. Das Ergebnis spiegelt die Vorgaben für das Sprachenportfolio Englisch wider, in denen 50 Minuten in der Woche für die integrierte Portfolioarbeit vorgesehen sind. Dieses Ergebnis ist spezifisch für RLP, weil RLP als einziges Bundesland ab dem 1. Schuljahr ein Portfolio vorgibt.

Expertise

Die folgende Abbildung gibt Auskunft über das aktuelle Niveau des Wissens- und Kenntnisstands zur Portfolioarbeit.

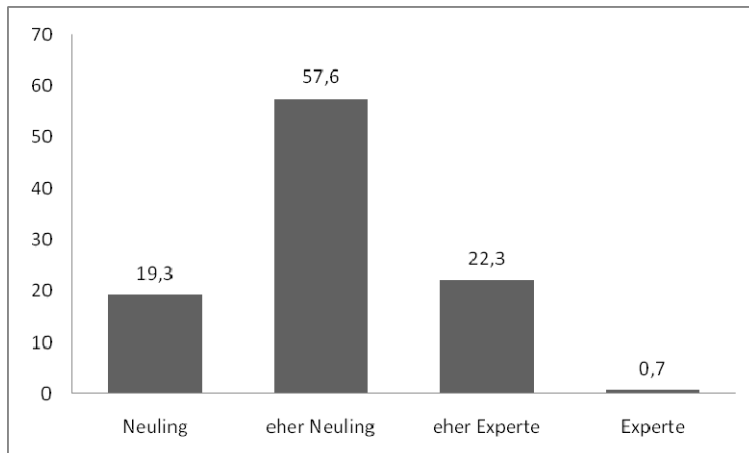


Abbildung 6: Aktueller Wissens- und Kenntnisstand in Prozent

Über die Hälfte (57,6%) der befragten Lehrpersonen gibt an, eher ein Neuling auf dem Gebiet der Portfolioarbeit zu sein. Andererseits schätzen sich rund 1/5 der Befragten (22,3%) eher als Experte ein. Experten gibt es so gut wie nicht, aber 19,3% der Befragten bezeichnen sich als Neulinge. Für die zuletzt genannte Gruppe bietet RLP die Fortbildung „Pfiff“ zum Sprachenportfolio an.

Expertiseerwerb

In einer weiteren Frage sollten die Lehrpersonen die Herkunft Ihrer Expertise näher kennzeichnen. Dabei ist zu beachten, dass mehrere Vorgaben gewählt werden konnten.

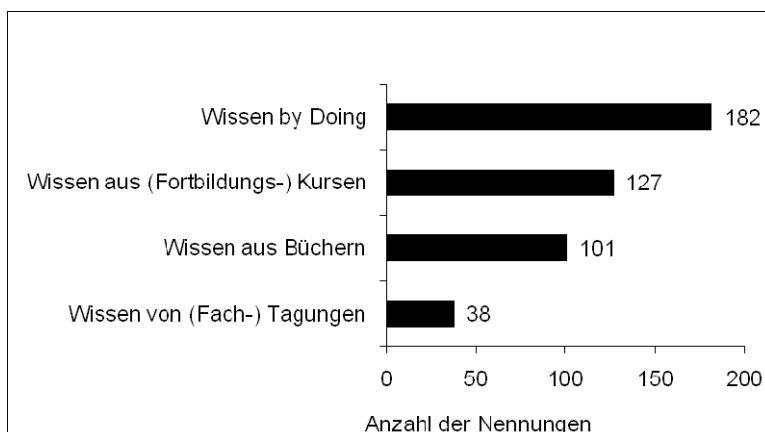


Abbildung 7: Herkunft des Wissens über Portfolioarbeit

Etwa 2/3 bzw. 182 Befragte geben an, ihren Wissens- und Kenntnisstand durch Praxis („by doing“) erworben zu haben. Die Fortbildungskurse belegen Platz 2. Die Mög-

lichkeit, Expertise aus Büchern zu gewinnen, folgt auf dem 3. Platz und der Besuch von Fachtagungen steht auf dem letzten Platz. Diese Rangreihe konnte schon im Rahmen einer Expertenbefragung 2005 bestätigt werden (Lissmann, Häcker & Jäger, 2005). Die hier sich zeigende dominante Form des Expertiseerwerbs „by doing“ stellt eine in der pädagogischen Praxis zwar übliche, professionstheoretisch und professionpolitisch aber eher fragwürdige Praxis dar.

Merkmale der Portfolioarbeit

Mit den 11 bipolaren Begriffen in diesem Abschnitt wird intendiert, die Besonderheiten unterschiedlicher Formen der Portfolioarbeit näher zu bestimmen, um zu einer Klärung und begrifflichen Schärfung der Diskussion um Portfolioarbeit beizutragen (Häcker, 2007, 142; Häcker & Lissmann, 2007). Das Instrument wird zum ersten Mal und zwar in Rheinland-Pfalz eingesetzt, andere Bundesländer werden folgen.

Methodischer Hinweis: Die Beantwortung der folgenden Items erfolgte auf einer fünfstufigen, bipolaren Skala mit entsprechender Formulierung: „hauptsächlich auf X, eher auf X, sowohl auf X als auch auf Y, eher auf Y“ und „hauptsächlich auf Y“. Nachträglich wurden die 5 Antwortstufen dann zu 3 zusammengefasst (vgl. die Abbildungen) und die Unterschiede mit χ^2 geprüft. Bis auf die Ergebnisse zu einem Begriffspaar waren alle Unterschiede zwischen 3 Gruppen mindestens auf dem 5%-Niveau signifikant. Überdies wurden je zwei Gruppen miteinander verglichen und die Ergebnisse als Interpretationshilfe verwendet.

1) Zur Sichtweise des Lernens war gefragt worden: Portfolios können je nach Zweck und Anlage eher die Ergebnisse oder die Prozesse des Lernens sichtbar machen. Sie können z. B. zeigen, was und wie gut („Lernergebnis“) bzw. wie sie gelernt haben („Lernprozess“). Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, lag der Akzent ...

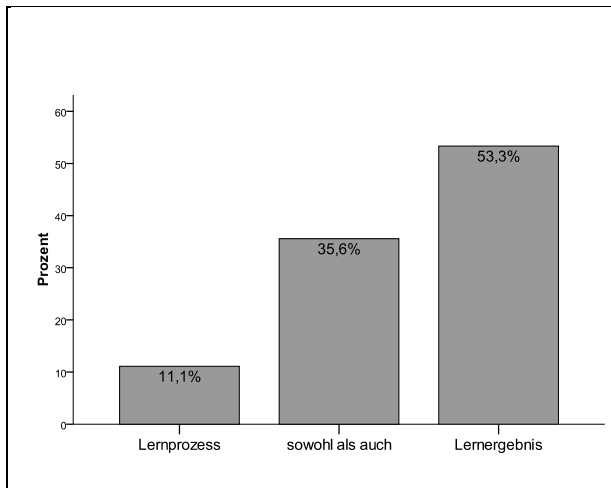


Abbildung 8: Relative Antworthäufigkeiten zur Sichtweise des Lernens

Rund 11% der Befragten haben den Lernprozess, aber rund die Hälfte (53,3%) das Lernergebnis im Auge, wenn sie antworten. Etwa ein Drittel der Befragten gibt an, während der Portfolioarbeit sowohl den Lernprozess als auch das Lernergebnis zu betonen. Da außer dem Vergleich der 3 Gruppen auch die Vergleiche zwischen je zwei Gruppen signifikant sind, ist festzuhalten, dass in der Portfolioarbeit die *Ergebnisse* des Lernens im Mittelpunkt stehen.

2) Was soll mit dem Portfolio dargestellt werden, eine Entwicklung oder das erreichte Leistungsniveau? Das Item zum 2. Begriffspaar lautet: Mit Hilfe geeigneter Dokumente/Materialien lässt sich im Portfolio entweder eine „Entwicklung“ (Was hat sich in welche Richtung verändert?) oder das „erreichte Niveau“ (Was wissen und können die einzelnen Schüler/-innen?) des Lernens darstellen. Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, lag der Akzent ...

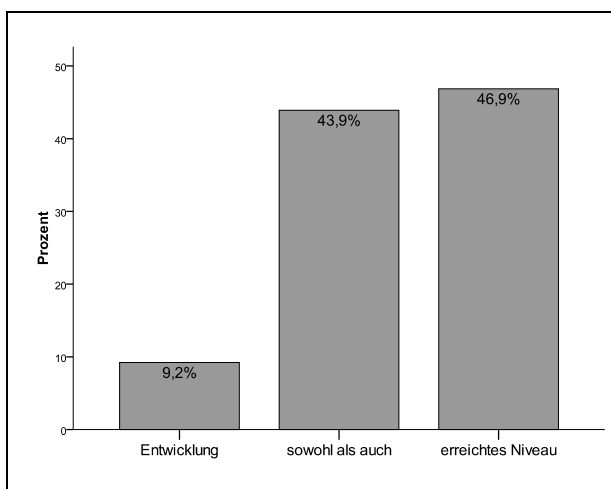


Abbildung 9: Relative Antworthäufigkeiten zur Darstellungsabsicht

Die Antworten der Befragten verteilen sich mehrheitlich auf das erreichte Niveau (46,9%) und die „Zone des sowohl – als auch“ (43,9%). Obwohl die Vergleiche für die 3 Gruppen signifikant sind, sind sie zwischen diesen beiden Gruppen nicht signifikant ($p=.61$). Somit lässt sich im Hinblick auf die Darstellungsabsicht folgern, dass eine Entwicklung im Portfolio eher nicht im Mittelpunkt steht.

3) Nach dem Zweck der Portfolioarbeit wurde wie folgt gefragt: Portfolios können von Lehrern/-innen zum einen dazu genutzt werden, zu klären, wo die einzelnen Schüler/-innen stehen und wie sie individuell in ihrem Lernen gefördert werden können („formativ-diagnostische Perspektive“), zum anderen, wie gut sie das können, was sie lernen sollen („summativ-bilanzierende Perspektive“).

Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, war der Akzent ...

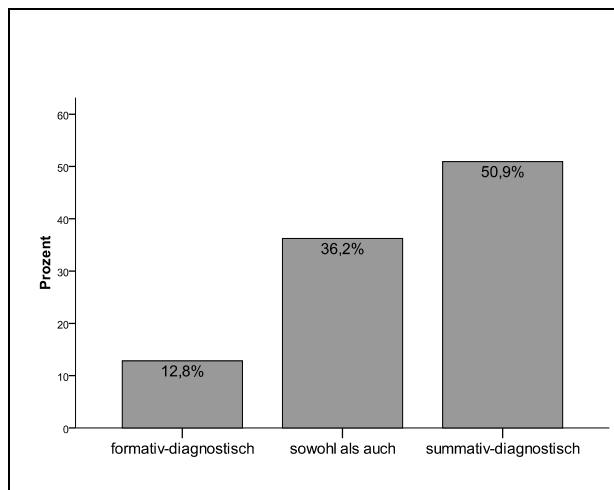


Abbildung 10: Relative Antworthäufigkeiten zum Zweck der Portfolioarbeit

Das Antwortmuster in der Abbildung entspricht dem zur Sichtweise des Lernens. Alle möglichen Vergleiche, d. h. der 3-Gruppen-Vergleich und die 3 2-Gruppen-Vergleiche, sind signifikant. Signifikant häufiger als beide Zwecke zugleich (36,2%) wird der summativ-diagnostischen Zweck (50,2%) genannt und die beiden Zwecke werden wiederum häufiger genannt als der formativ-diagnostische Zweck (12,8%). Die Befragten geben somit eindeutig dem summativ-diagnostischen Zweck den Vorzug.

Zusammenfassend lässt sich über die drei ersten Fragen hinweg eine deutliche Ausrichtung der Portfolioarbeit auf summativ-diagnostische Zwecke und entsprechend eine starke Orientierung an den Lernergebnissen und am erreichten Niveau konstatieren.

4) Zur Beurteilungsmethode wurden die Lehrpersonen gefragt: Zum einen zielt die Arbeit mit Portfolios darauf, Selbststeuerung und Selbstständigkeit im Lernen zu fördern, zum anderen ist es das Ziel, vorgegebene Bildungsziele zu erfüllen. Je nach Ziel wird man Lernende entweder sich selbst („Selbstbeurteilung“) oder von einer Lehrperson („Fremdbeurteilung“) beurteilen lassen. Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, lag der Akzent ...

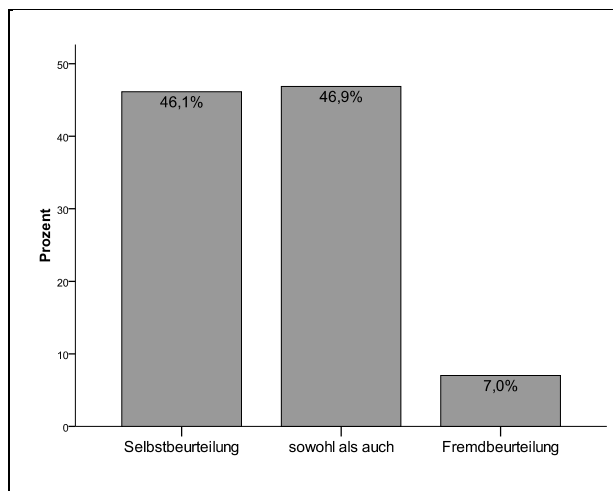


Abbildung 11: Relative Antworthäufigkeiten zur Beurteilung

Etwa je die Hälfte der Befragten nennt die Selbstbeurteilung (46,1%) und die Kombination von Selbst- und Fremdbeurteilung (46,9%) als bevorzugte Methode der Portfoliobeurteilung. Die Fremdbeurteilung wird dagegen signifikant seltener genannt (7,0%). Aus diesem Ergebnis geht hervor, dass Portfolioarbeit a) nicht ohne die Selbstbeurteilung auskommt, die b) durch das Lehrerurteil ergänzt wird.

Es zeigt sich im Antwortverhalten, dass sich durch die Vorgabe eines Portfolios mit Selbsteinschätzungsbögen der Einbezug von Selbstbeurteilung zwar steuern lässt. Welche Gestalt und Qualität diese Prozesse haben und wie sie in das unterrichtliche Alltagsgeschehen integriert werden, müssten jedoch qualitative Interviewstudien bzw. Unterrichtsvideografien klären.

5) Beim fünften bipolaren Begriffspaar geht es um die unterschiedlichen Implikationen aus Lern- und Leistungssituationen. Die Anweisung lautete: Lernsituationen und Leistungssituationen beinhalten grundlegend unterschiedliche Anforderungen und Möglichkeiten. Während Lernsituationen voraussetzen, dass Lernende vertrauensvoll ihr Noch-Nicht-Können und ihre Defizite zeigen können, um sie lernend zu überwinden, geht es in Leistungssituationen darum, dass Lernende ihr Können und ihre

Kompetenz darzustellen. Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, lag der Akzent ...

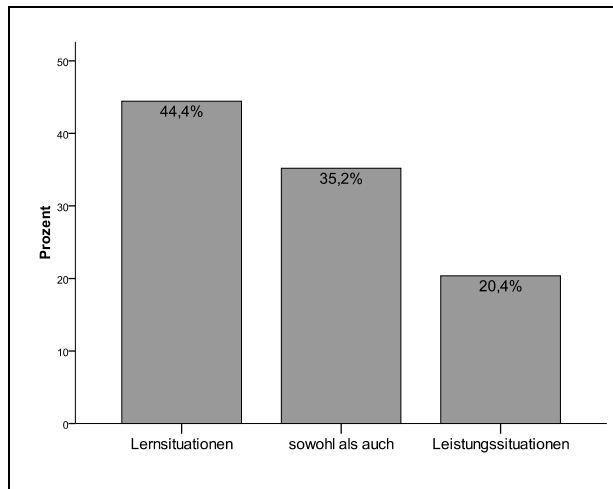


Abbildung 12: Relative Antworthäufigkeiten zur Lern- und Leistungssituation

Die Abbildung verdeutlicht, dass Portfolioarbeit von 44,4% der befragten Lehrpersonen mit Lernsituationen in Verbindung gebracht wird, während 35,2% Lern- und Leistungssituationen nennen. Ein Fünftel oder 20,4% hat sich für Leistungssituationen ausgesprochen. Leider verfehlt der Unterschied zwischen erst- und zweitgenannter Gruppe die Signifikanz ($p=.08$), deshalb kann Portfolioarbeit auch Anteile von Leistungssituationen enthalten. Sieht man von der Mittelgruppe einmal ab, dann assoziiert fast jeder zweite Befragte mit Portfolioarbeit die Lernsituationen bzw. dass Defizite ausgeglichen werden und Förderung stattfindet, während nur jeder fünfte Befragte Leistungsaspekte akzentuiert.

Dieses Ergebnis ist kontraintuitiv. Es bildet einen auffälligen Kontrast zu der deutlichen Ausrichtung der Portfolioarbeit auf summativ-diagnostische Zwecke bei den Fragen 1-3. Dieser scheinbare Widerspruch ließe sich nur durch zusätzliche Interviews aufklären. Die Begriffe Lernen und Leisten rühren innerhalb der pädagogischen Zunft stark am beruflichen Selbstverständnis und aktualisieren oftmals entsprechende Affekte. Das seit den späten 1960er Jahren erkennbare Bemühen, mittels eines pädagogischen Leistungsverständnisses in der Schule die selektierenden und individuell belastenden Wirkungen der so genannten Leistungsgesellschaft im Schonraum Schule abzumildern und kompensatorisch tätig zu werden, belastet den Begriff der Leistung in der Schule immer wieder. So könnte die Einschätzung von vier Fünftel der Lehrpersonen, den Akzent bei der Portfolioarbeit auf das Lernen zu setzen, erstens zutreffend sein (dies würde wie gesagt einen Kontrast zu einigen ande-

ren Antworten bilden), zweitens dem berufsspezifischen Selbstmissverständnis geschuldet sein, dass Handeln von Lehrpersonen qua Amt immer schon auf Lernen bezogen sei oder drittens in Übereinstimmung mit Forschungen von Franz Weinert darauf hindeuten, dass Lehrpersonen im alltäglichen Unterricht dem grundlegenden Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituationen keine Bedeutung beimessen bzw. sich dieses Unterschieds gar nicht bewusst sind.

6) Die Funktion der Portfoliobeurteilung wurde mit folgender Anleitung erfasst: Wie konventionelle Beurteilungsformen auch, kann die Portfoliobeurteilung sowohl dem Zweck dienen, Unterschiede zwischen Schülern auszugleichen („Förderung“), als auch Unterschiede sichtbar zu machen („Qualifizierung“). Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, lag der Akzent ...

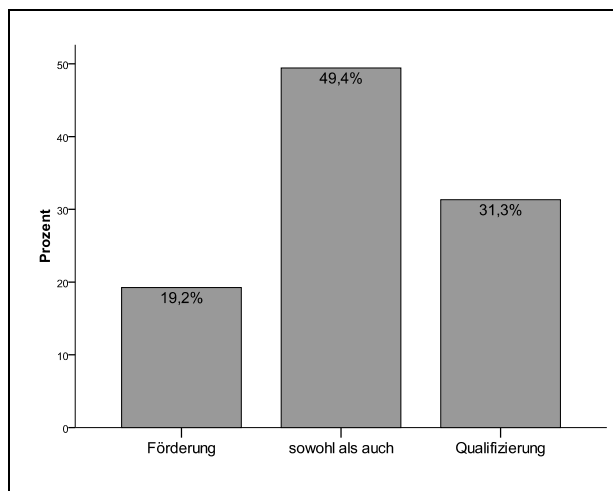


Abbildung 13: Relative Antworthäufigkeiten zur Funktion der Portfoliobeurteilung

Etwa die Hälfte der befragten Lehrpersonen (49,4%) spricht sich für den gleichberechtigten Einsatz von Förderung und Qualifizierung aus. Signifikant weniger häufig wird die Qualifizierung genannt (31,3%) und selbst die Qualifizierung wird signifikant häufiger genannt als die Förderung (19,2%). Bei diesen Ergebnissen fällt auf, dass in der Portfolioarbeit der Qualifizierung ein höherer Wert beigemessen wird als der Förderung.

7) Beim siebten Begriffspaar geht es um die Auswahl der Portfoliodokumente. In der Anleitung heißt es: Bei der Portfolioarbeit kann die Auswahl der Dokumente, die ins Portfolio aufgenommen werden, je nach Absicht, unterschiedlich gesteuert werden. Während im einen Fall die Lernenden selbst entscheiden, was ins Portfolio aufzunehmen ist („eigene Auswahl“), kann im anderen Fall sehr genau vorgegeben sein,

was ins Portfolio hinein muss („verlangte Auswahl“). Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, handelte es sich ...

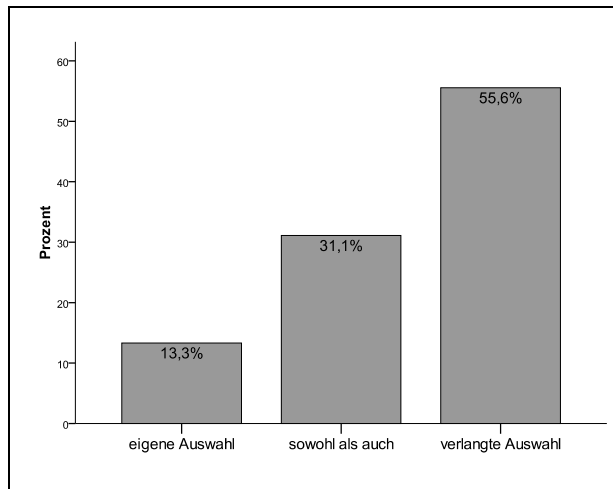


Abbildung 14: Relative Antworthäufigkeiten zur Auswahl der Portfoliodokumente

Über die Hälfte der Befragten (55,6%) vertreten die Ansicht, dass genau vorgegeben war, was in ein Portfolio gehört. Signifikant weniger, aber immer noch etwa ein Drittel der Befragten (31,1%), nennen beide Möglichkeiten, nämlich dass die Dokumente sowohl gewählt werden konnten als auch vorgeschrieben waren. Wiederum signifikant weniger häufig wurde die begründete Auswahl durch die Lernenden angegeben (13,3%). Vom Portfolio her betrachtet, steht die verlangte Auswahl der Dokumente deutlich im Vordergrund, während die eigenverantwortliche Auswahl genau so deutlich in den Hintergrund tritt.

8) Die Partizipation oder Beteiligung der Lernenden an Entscheidungen stellt ein wichtiges Portfolioprinzip dar. Dazu wurde folgende Anleitung gegeben: Es gibt Portfolios, bei denen Lernende alle wesentlichen Entscheidungen weitgehend selbst treffen, vom Zweck des Portfolios über die Auswahl der Inhalte, die einzuhaltenden Standards, die Beurteilungskriterien usw. („Lernerbestimmung“), während bei anderen Portfolios alle wesentlichen Entscheidungen bereits getroffen sind und sich die Lernenden nur noch daran orientieren können („Lehrerbestimmung“). Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, berücksichtigte sie ...

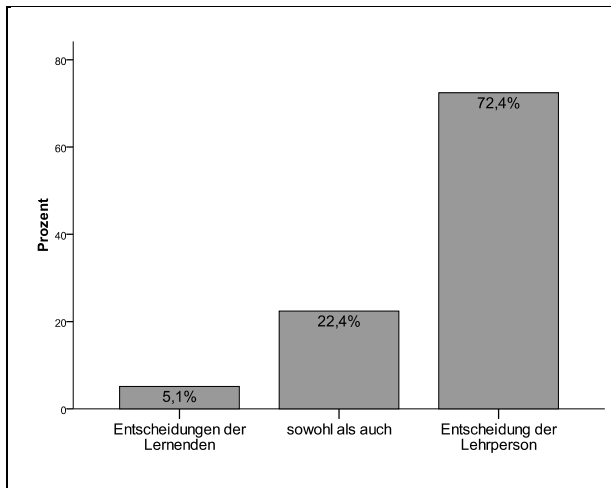


Abbildung 15: Relative Antworthäufigkeiten zur Partizipation der Lernenden

Wie die Abbildung zu erkennen gibt, liegt die Entscheidungsbefugnis für 72,4% der Befragten in der Hand der Lehrperson und für 5,1% in der Hand der Lernenden. Für die Mittelgruppe finden sich noch 22,4% Befürworter. Da alle möglichen Vergleiche signifikant sind, bleibt als Ergebnis festzuhalten, dass bei der Portfolioarbeit die wesentlichen Entscheidungen bereits getroffen sind und Lernende fast nicht daran beteiligt werden.

9) Zum Bezugsrahmen war gefragt worden: Manche Portfolios bieten vielfältige Möglichkeiten, vor allem die „Individualität“ der Lernenden anhand ihrer Lernprozesse und Lernergebnisse erkennbar werden zu lassen. Bei anderen Portfolios eignen sich die in ihnen enthaltenen Materialien vor allem für vielfältige Vergleiche (mit eigenen früheren Leistungen, mit anderen Kindern, mit Lernzielen). Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, lag der Akzent ...

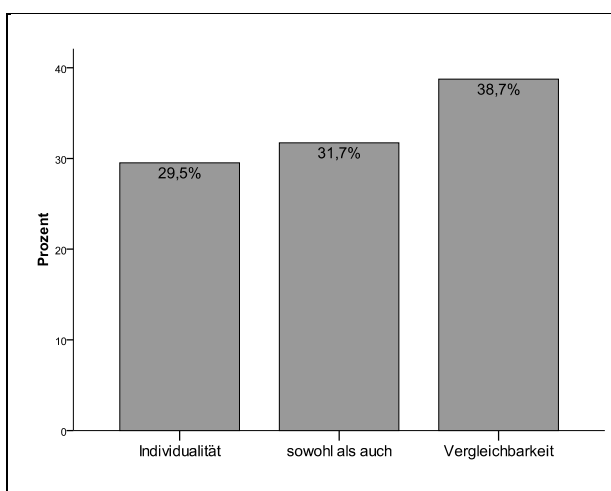


Abbildung 16: Relative Antworthäufigkeiten zum Bezugsrahmen der Portfolioarbeit

Der χ^2 -Test für diesen bipolaren Begriff ist nicht signifikant ($\chi^2=3,771$; $df=2d$; $p=.152$), deshalb sind die augenfälligen Unterschiede zufällig. Möglicherweise ist das Fragebogenitem schwer verständlich und hat deshalb nicht differenziert. Möglicherweise ist die Frage unverständlich formuliert, so dass das dahinter stehende Konstrukt unklar geblieben ist und der weiteren Elaboration bedarf.

10) Auf das folgende Merkmal sollten die Lehrpersonen wie folgt antworten: Portfolios lassen wesentlich mehr von der Persönlichkeit des Autors erkennen („Personenbezug“) als bei anderer Beurteilungsmethoden üblich. Portfolios können aber auch sehr themenbezogen („Sachbezug“) sein.

Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, lag der Akzent ...

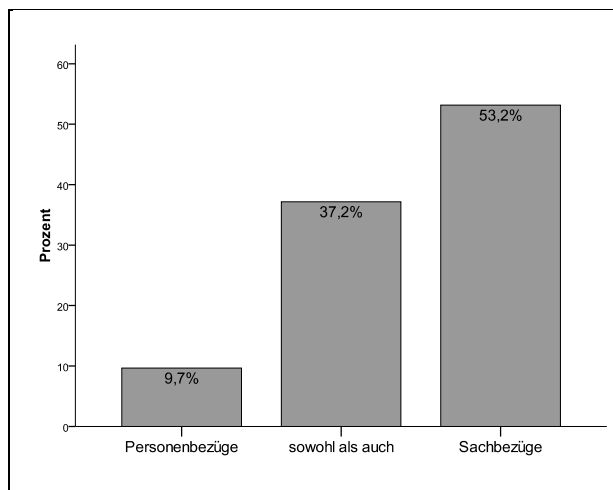


Abbildung 17: Relative Antworthäufigkeiten zum Personen- bzw. Sachbezug

Über die Hälfte der Befragten nannten am häufigsten Sachbezüge (53,2%). Der Unterschied zur Mittelgruppe (37,2%) ist ebenso signifikant wie der Abstand der Mittelgruppe zur Gruppe mit den niedrigsten Nennungen (9,7%). Somit ist festzuhalten, dass in der zurückliegenden Portfolioarbeit der Bezug auf die Themen bzw. die Sache Vorrang hatten vor dem Bezug auf die Person bzw. die Persönlichkeit der Schüler/-innen als Lernende.

11) Zum Subjekt-System-Bezug war formuliert worden: Portfolios können entweder stärker auf die Bedürfnisse der Lernenden Rücksicht nehmen („Subjektbezug“) oder stärker auf die Anforderungen der Schule („Systembezug“). Wenn ich die Portfolioarbeit in meinem Unterricht rückblickend betrachte, lag der Akzent ...

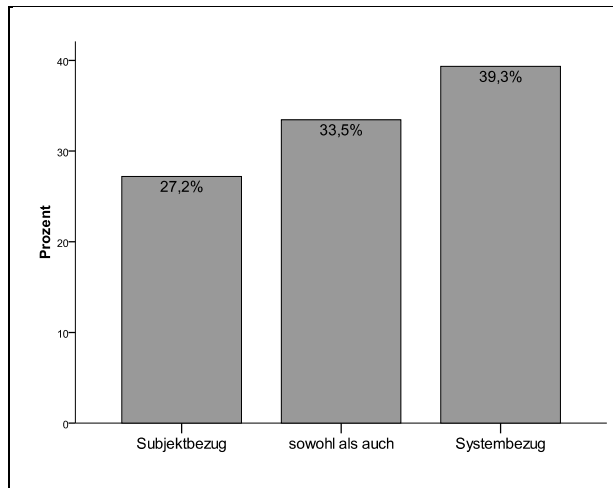


Abbildung 18: Relative Antworthäufigkeiten zum Subjekt- bzw. Systembezug

Die in der Abbildung wiedergegebenen Ergebnisse können sich darauf stützen, dass der Vergleich der 3 Gruppen signifikant ist ($p=.05$), dass aber lediglich die beiden äußeren Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden ($p=.014$). Mit der gebotenen Vorsicht lässt sich deshalb folgern: 39,3% der Befragten sind der Meinung, dass das Portfolio schulische Bedürfnisse befriedigt, das sind signifikant mehr als die 27,2%, die den Subjektbezug in den Vordergrund stellt. Dazwischen befindet sich mit 33,5% jene Gruppe, die der Auffassung ist, dass in der Portfolioarbeit sowohl individuelle als auch Schulsystembedürfnisse erfüllt werden.

Zusammenfassung des Portfolioprofils

Nachfolgend wurde die Richtung der signifikanten Antworten durch ein Pluszeichen hervorgehoben. Auf diese Weise ist auf den ersten Blick erkennbar, dass z. B. beim ersten Merkmal am häufigsten Typ-III-Antworten, beim vierten Merkmal Typ-I+II-Antworten sowie beim sechsten Merkmal Typ-II-Antworten gegeben wurden. Man sieht auch, dass das neunte Merkmal über die Typen I, II und III hinweg gleich häufig beantwortet wurde.

Tabelle 2: Profil der Portfolioarbeit mit dem Fremdsprachenportfolio

Merkmale		I	II	III	
1) Sichtweise des Lernens	Prozess im Vordergrund			+	Produkt, Ergebnis im Vordergrund
2) Darstellungsabsicht	Entwicklung		+	+	erreichtes Niveau
3) Zweck	formativ-diagnostisch			+	summativ-bilanzierend
4) Beurteilung	Selbstbeurteilung	+	+		Fremdbeurteilung

5) Lern- und Leistungssituation	Lernen, Lernsituation	+	+		Leisten, Leistungssituation
6) Funktion	Fördern		+		Auslesen, Platzieren, Qualifizieren
7) Inhalte	begründete, eigene Auswahl			+	verlangte Auswahl
8) Partizipation	max. Mitbestimmung, Lernerbezug			+	min. Mitbestimmung, Lehrerbezug
9) Bezugsrahmen	Individualität	+	+	+	Vergleichbarkeit
10) Person- bzw. Sachbezug	personbezogen			+	sachbezogen
11) Subjekt-System-Bezug	Vorrang des Subjektbezugs			+	Vorrang des Systembezugs

Aufgrund der Tabelle lässt sich das Profil der Portfolioarbeit wie folgt charakterisieren. Die untersuchte Portfolioarbeit verfolgt einen summativ-bilanzierenden Zweck. Das Produkt steht im Vordergrund, aber welche Produkte ausgewählt werden, ist vorgegeben. Für Lernende sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten minimal. Die Sache steht im Mittelpunkt und die Bedürfnisse des Schulsystems haben Vorrang.

Drei Merkmale kommen hinzu, wenn die Ergebnisse mit den zwei Antwortschwerpunkten hinzugenommen werden. Dann enthalten die Ergebnisse jedoch stets auch die Mittelgruppe, die mit der Antwortkombination „sowohl – als auch“ antwortete. Daneben ist die Portfolioarbeit jedoch auch ausschließlich am erreichten Niveau orientiert, kommt die Selbstbeurteilung zum Einsatz und findet eine Orientierung an Lernsituationen statt.

An dieser Stelle sei an das in Rheinland-Pfalz gesetzlich vorgeschriebene Fremdsprachenportfolio erinnert. Wie eingangs kurz dargestellt, ist das Fremdsprachenportfolio eine Sammlung von Aufgaben und Aufgabenstellungen, Reflexions- und Selbstbeurteilungsbogen, die von den Lehrpersonen zum Zweck des Erwerbs von Fremdsprachenkompetenz bei Schülern und Schülerinnen eingesetzt wird. Dies findet seinen Niederschlag offensichtlich darin, dass der summative, Lernweg beschließende Zweck, die Produkte und das erreichte Kompetenzniveau im Vordergrund stehen, und der Lehrerbezug im Vergleich zur Beteiligung der Lernenden sehr hoch ist. Selbst die Dominanz des Sach- und Systembezugs wird vor dem Hintergrund von Lernzielanforderungen, Portfoliomaterialien und dem Teilrahmenplan Fremdsprache verständlich.

Umgekehrt hapert es mit der Orientierung an individuellen Lernprozessen, der Darstellung von (Lern-) Entwicklungen und der Partizipation der Lernenden – dies war aber vermutlich gar nicht intendiert, denn im Teilrahmenplan Fremdsprachen (BMFJ,

2004c) heißt es, dass das Portfolio Fremdsprachenkompetenz dokumentieren soll und das tut es offensichtlich.

Die Ergebnisse sind jedoch aus zwei Gründen mit Vorsicht zu behandeln.

Erstens sind die Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, nicht repräsentativ für RLP. Die Personenstichprobe ist wahrscheinlich sogar mit einem Stichprobenfehler behaftet, weil die Rücklaufquote bei nur 9,5% liegt. Der Fehler besteht darin, dass die Personen, die geantwortet haben, sich in bestimmten Merkmalen systematisch von den Personen unterscheiden, die nicht geantwortet haben. Das zweite Argument betrifft das Instrument zur Erfassung der Merkmale der Portfolioarbeit. Bei den 11 Merkmalen wird eingeschätzt, ob der eine Pol, der Gegenpol oder die Mittelposition bevorzugt wird. Im Hinblick auf die mittlere Position sind zwei Interpretationen möglich, zum einen kann sich eine Person für die Merkmale auf beiden Polen gleichzeitig entscheiden, zum anderen kann die Mitte aus Gründen der sozialen Erwünschtheit gewählt werden. Lediglich die erste Interpretation ist Theorie konform und wünschenswert.

Verwendung von Portfolioprinzipien

Der zweite Schwerpunkt des Fragebogens besteht aus Items zu einer Auswahl von Portfolioprinzipien. Die Lehrpersonen hatten sich bei der Beantwortung dieser Items auf ein bestimmtes Portfolio festgelegt. Über dieses Portfolio ist bekannt, dass es zur Integrierten Fremdsprachenarbeit verwendet wird (vgl. Abb. 2), und die Zielgruppe die 1. bis 4. Klassenstufe ist (vgl. Abb. 3). Die Antworten auf die Portfolioprinzipien beziehen sich also auf das rheinland-pfälzische Sprachenportfolio.

Folgende Portfolioprinzipien wurden analysiert:

- Stellung des Portfolios im Unterricht
- Transparenz der Ziele der Portfolioarbeit
- Transparenz der Kriterien der Beurteilung
- Selbstbeurteilung
- Multimedialität der Portfolioinhalte
- Selbstreflexion
- Portfoliogespräche

- Möglichkeit der Nachbesserung
- Individuelle Ausgestaltung
- Präsentation des Portfolios

Über die Ergebnisse der Befragung wird in dieser Reihenfolge berichtet.

Stellung im Unterricht

Die Lehrpersonen sollten den Stellenwert ihrer Portfolioarbeit für den Unterricht angeben. Sie mussten sich für eine Antwort entscheiden, die Antworthäufigkeiten sind nachfolgend wiedergegeben.

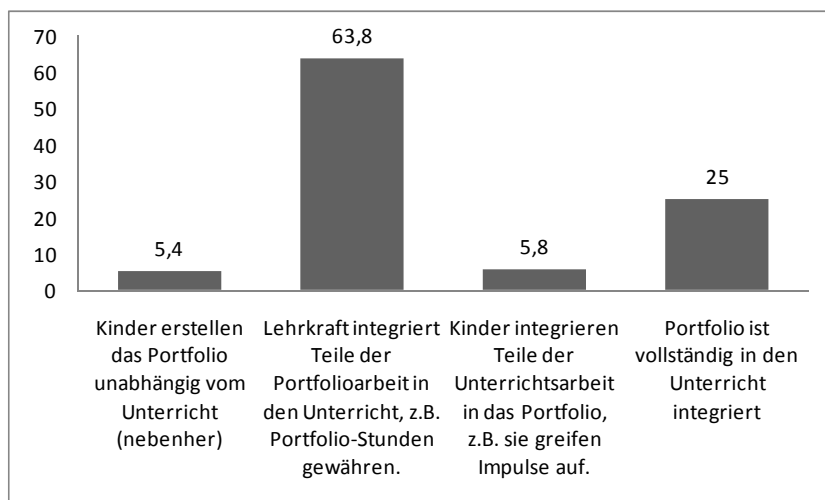


Abbildung 19: Stellung des Portfolios im Unterricht in Prozent

Rund 2/3 der befragten Lehrpersonen (63,8%) gibt an, Teile der Portfolioarbeit in den Unterricht integriert zu haben, und 25% sind sogar der Auffassung, die Portfolioarbeit vollständig in den Unterricht integriert zu haben. Die beiden verbleibenden Antwortalternativen werden dagegen selten gewählt.

Die absolute Mehrheit der Befragten wendet somit das Zentripetal-Modell der Portfolioarbeit (Inglin, 2006) an und gewährt den Schülerinnen und Schülern z. B. Portfolio-Stunden zur Arbeit am Portfolio und für Gespräche über Lernfortschritte und Probleme. Über das Europäische Sprachenportfolio ist bekannt, dass es auf diese Weise in den Unterricht integriert wird. Die 25% der Befragten, die angaben, die Portfolioarbeit vollständig in den Unterricht integriert haben, handeln nach dem Einheits-Modell (Inglin, 2006). Offen bleibt bei dieser Gruppe, inwieweit sich Fremdsprachenarbeit über das Portfolio hinaus mit Englisch beschäftigt.

Transparenz der Ziele

Die Vorabinformation über die Ziele der Portfolioarbeit steht für ein Portfolioprinzip, das Transparenz ermöglichen soll. Die Befragten haben wie folgt geantwortet:

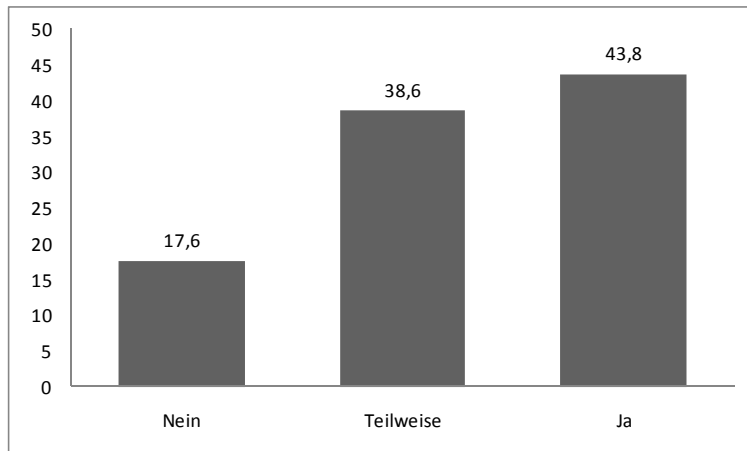


Abbildung 20: Transparenz der Ziele der Portfolioarbeit in Prozent

Wie die Abbildung zu erkennen gibt, haben 43,8% der Befragten mit „Ja“ und weitere 38,6% mit „Teilweise“ geantwortet. Zusammengefasst haben über 80% (82,4%) die Ziele zumindest teilweise den Lernenden vor der Portfolioarbeit mitgeteilt. Leider gibt es keine Informationen darüber, wie detailliert diese Auskunft war und ob die Herstellung einer solchen Transparenz mit der Portfolioarbeit eingeführt oder bereits früher praktiziert wurde.

Transparenz der Beurteilung

Ebenso wie bei der vorherigen Frage beruht die Vorabinformation über die Kriterien der Beurteilung der Portfolioarbeit auf einem Portfolioprinzip, das Transparenz ermöglichen soll. Die Antworten sind in der folgenden Abbildung enthalten.

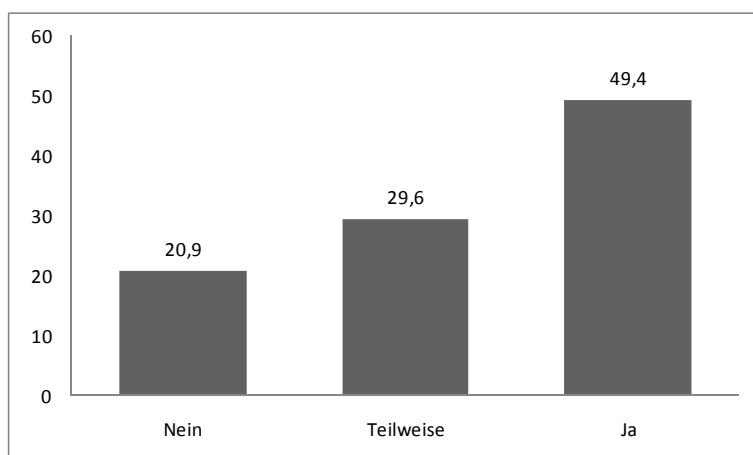


Abbildung 21: Transparenz der Beurteilungskriterien in Prozent

Etwa die Hälfte der befragten Lehrpersonen (49,4%) hat die Beurteilungskriterien vorab den Lernenden mitgeteilt, rund 30% (29,6%) hat sie ihnen teilweise mitgeteilt. Bei diesem Portfolioprinzip summieren sich die Zustimmungen wie zuvor wieder auf etwa 80% (79%).

Auch hier wären weiter führende Auskünfte wünschenswert, da hauptsächlich Selbstbeurteilungsbögen eingesetzt worden waren.

Form der Selbstbeurteilung

Welche Form der Selbstbeurteilung im Rahmen der Portfolioarbeit bevorzugt verwendet wurde, geht aus folgender Abbildung hervor:

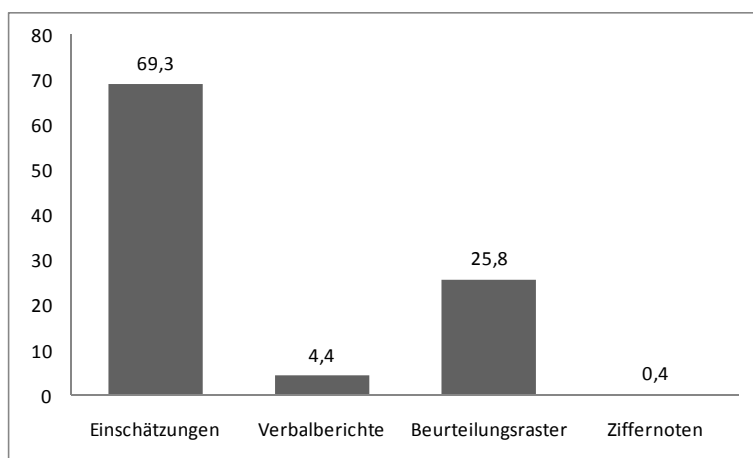


Abbildung 22: Formen der Selbstbeurteilung in Prozent

Ca. 2 von 3 Lehrpersonen (69,3%) geben an, dass die Lernenden sich selbst einschätzen. 25,8% verwenden offensichtlich Beurteilungsraster. Verbale Kommentare und Noten kommen sehr selten vor.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten verwendet nach diesem Ergebnis die Selbsteinschätzungsbögen des Sprachenportfolios. Da auf jedem Bogen jedoch verschiedene Inhalte eingeschätzt werden müssen, entsprechen die Selbsteinschätzungen letztlich auch einem Beurteilungsraster, nur in anderer Form. Ein typisches Beurteilungsraster hat das Aussehen einer Tabelle mit Zeilen und Spalten, entsprechend Inhaltsbereichen und Qualitätsstufen. Es ist fraglich, ob mit den Antworten zum Beurteilungsraster neue Erkenntnisse gewonnen wurden.

Multimedialität der Inhalte

Die folgende Abbildung stellt eine Bestandsaufnahme der verwendeten Medien dar. Mehrere Materialien konnten angekreuzt werden.

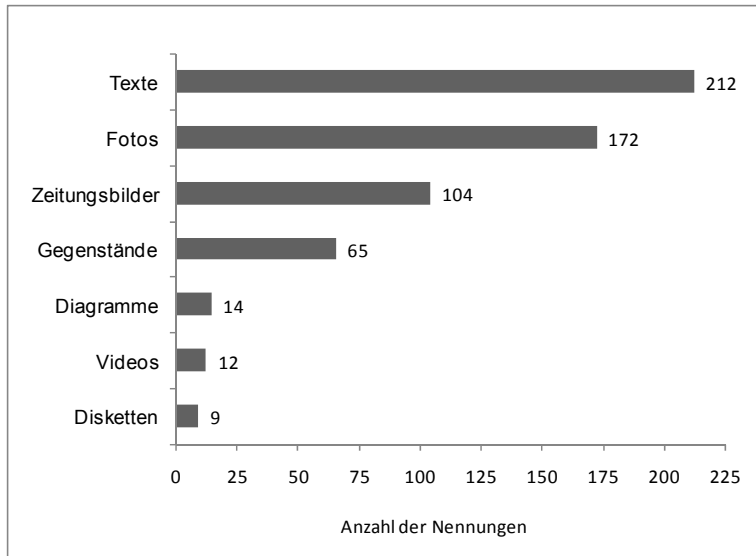


Abbildung 23: Medienverwendung im Portfolio (Mehrfachnennungen)

Am häufigsten werden Texte bzw. schriftliches Material für das Portfolio verwendet. Auf Platz 2 und damit relativ häufig finden Fotos Verwendung. Die Bilder aus Zeitungen folgen auf Platz 3 und die Gegenstände auf Platz 4. Die Diagramme, Videos und Disketten werden dagegen selten genannt.

Im Rahmen einer älteren Untersuchung zum Portfolioeinsatz ergab sich folgende Rangreihe, mit Platz 1 beginnend (Lissmann, Häcker & Jäger, 2005): Texte, Fotos, Gegenstände, Diagramme, Zeitungsbilder usw. Im Vergleich mit obiger Abbildung stimmen die Rangplätze für Texte und Fotos überein, während Zeitungsbilder, Gegenstände und Diagramme die Plätze tauschen. Die Diagramme werden nach den Angaben der Befragten jedoch selten verwendet.

Selbstreflexion

Auf die Vorgabe, „Lernprozesse und Ergebnisse der Portfolioarbeit wurden reflektiert“, haben die Befragten wie folgt geantwortet:

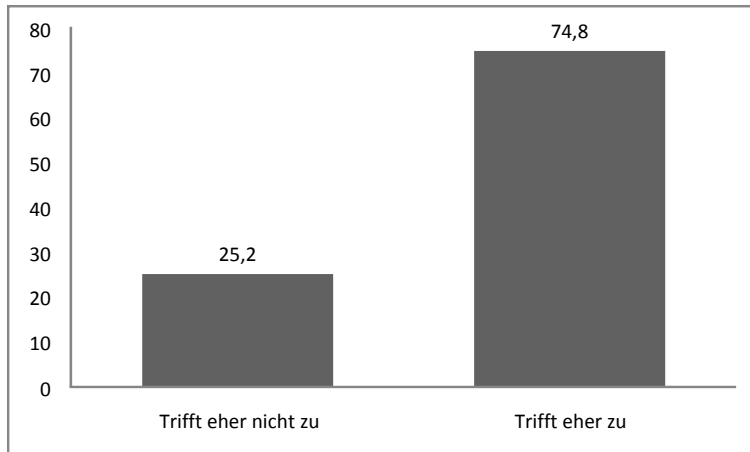


Abbildung 24: Reflexion im Rahmen der Portfolioarbeit in Prozent

In der Abbildung wurden die Antworten „trifft völlig zu“ und „trifft teilweise zu“ zur Kategorie „trifft eher zu“ sowie die Antworten zu „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft teilweise nicht zu“ zur Kategorie „trifft eher nicht zu“ zusammengefasst.

3 von 4 Lehrpersonen (74,8%) bestätigen, dass Gelegenheit zur Reflexion gegeben wurde, während nur jeder Vierte (25,2%) dies eher verneint. In der überwältigenden Zustimmung kommt der hohe Stellenwert dieses Portfolioprinzips zum Ausdruck.

Auf welche selbstreflexiven Gedanken sich die Äußerungen beziehen, geht aus der folgenden Übersicht hervor.

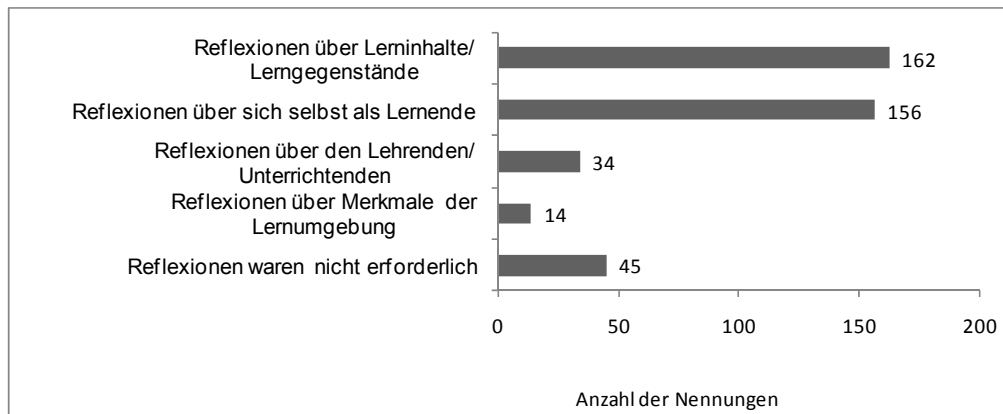


Abbildung 25: Gegenstand der Reflexion (Mehrfachnennungen)

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Reflexionen sich am häufigsten auf die Lerninhalte und die Lernenden beziehen, und dass die Unterrichtenden und der Unterricht kaum bedacht werden. Die Lernenden denken also sowohl über ihren Lernprozess als auch über die stofflichen Anforderungen nach.

Weitere Portfoliokennzeichen

Die Antworten zu weiteren Portfoliokennzeichen sind in der nächsten Abbildung zusammengefasst.

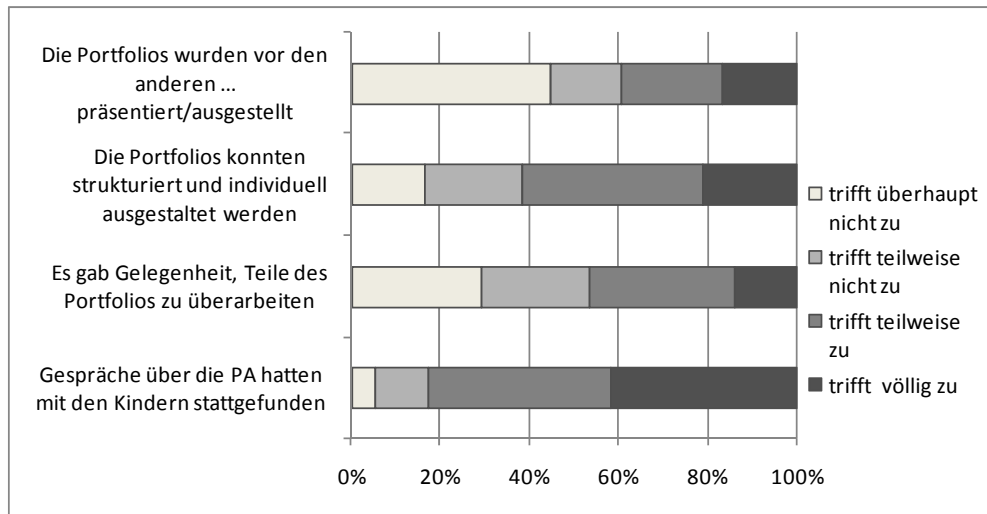


Abbildung 26: Bewertung weiterer Kennzeichen der Portfolioarbeit in Prozent

Die Abbildung gibt zu erkennen:

- 60,7% der Befragten verneint ganz oder teilweise, dass die Portfolios der Öffentlichkeit vorgestellt werden.
- 61,5% der Befragten stimmt ganz oder teilweise der Aussage zu, dass die Portfolios strukturiert und individuell ausgestaltet werden konnten.
- Etwa die Hälfte der Lehrpersonen (53,6%) vertritt die Auffassung, dass die Portfolios eher nicht überarbeitet werden konnten.
- Nach Auffassung von (82,7%) der Befragten haben Gespräche über die Portfolioarbeit stattgefunden.

Diesen Ergebnissen kann als Trend entnommen werden, dass die rheinland-pfälzischen Schülerportfolios vermehrt individuell ausgestaltet und mit den Lehrpersonen besprochen werden. Von der Möglichkeit, sie anderen Lernenden, den Lehrpersonen und Eltern zu zeigen, wird dagegen kaum Gebrauch gemacht. Wie die Portfolioarbeit individualisiert wird, ist den Daten nicht zu entnehmen. Es ist denkbar, dass die Zusammenstellung der Arbeiten im Portfolio individuell mit jedem Lernenden vorgenommen wurde. Gegen diese Erklärung spricht der empirische Befund zum Bezugsrahmen (siehe Abb. 16), dass die Portfolioarbeit durch Sachbezüge anstelle von Personbezügen gekennzeichnet werden konnte. Vorsicht ist allerdings dann geboten, wenn die Vorlagen lediglich individuell ausgemalt werden konnten.

Einstellungen zur Portfolioarbeit

Zu diesem Fragekomplex gehören die positiven und negativen Erfahrungen mit Portfolioarbeit sowie ihr Beitrag zum Unterricht und dem außerunterrichtlichen Umfeld.

Bei den beiden Fragen nach positiven bzw. negativen Erfahrungen mit Portfolios hatten die Befragten die Möglichkeit, sowohl jeweils drei Antwortvorgaben anzukreuzen als auch weitere Argumente zu notieren. Bei den beiden Fragen nach der Qualitätsentwicklung durch Portfolios bzw. den sich aus der Portfolioarbeit ergebenden Initiativen/Tätigkeiten über den Unterricht hinaus konnten die Befragten zusätzlich ihre Zustimmung konkretisieren. Zur Auswertung dieser vier Fragen wurden die Antworten einer Teilstichprobe (N=78, d. h. 28,4% der vorliegenden Fragebögen) inhaltsanalytisch ausgewertet, d. h. strukturiert und zusammengefasst. Die Teilstichprobe bildet sowohl nach Geschlecht als auch nach der altersmäßigen Verteilung sowie in den meisten Antworttendenzen die vorliegende Gesamtstichprobe sehr genau ab.

Positive Erfahrungen

Zur Beantwortung der Frage nach den positiven Aspekten der Portfolioarbeit konnten mehrere Antworten angekreuzt werden, so dass die Antworten sich auf über 275 Befragte summieren.

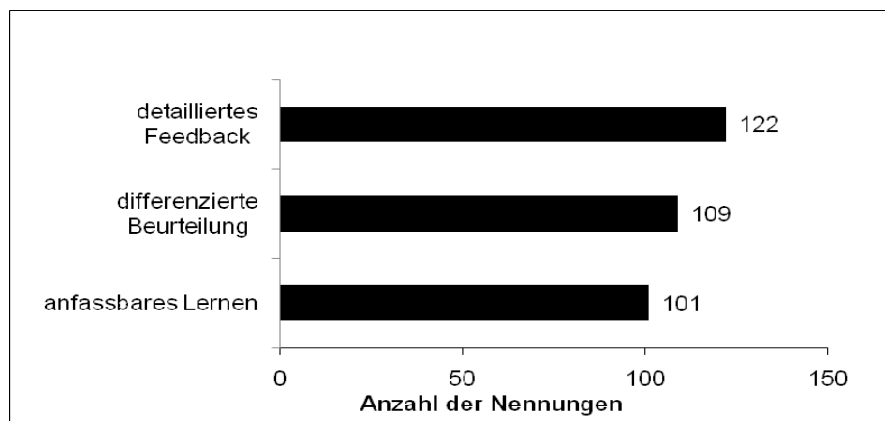


Abbildung 27: Positive Erfahrungen mit Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen)

Die Abbildung verdeutlicht, dass von der Gesamtstichprobe die *detaillierte Rückmeldung zum Lernen* (44,4%) an erster Stelle genannt wird, gefolgt von der *differenzierten (Selbst-)Beurteilung* (39,6%) und der *Konkretheit des Lernens* (36,7%). Insgesamt gesehen sind die Unterschiede zwischen den positiven Aspekten nur gering.

Innerhalb der Teilstichprobe (N=78) nutzten vier Fünftel der Befragten (80,8%) die drei vorgegebenen Ankreuzmöglichkeiten, ein Fünftel (19,2%) ließen diese Frage unbeantwortet. Dies spricht unter anderem dafür, dass die drei Items gut zu den posi-

tiven Erfahrungen der Befragten passen. Ähnlich wie die Gesamtstichprobe bewerten die Befragten der Teilstichprobe an Portfolios *das detaillierte Feedback* (43,6%), *die differenzierte Leistungsbeurteilung* (38,5%) und *dass Lernen anfassbar wird* (38,5%) positiv. Die Prozentsumme liegt wegen der Mehrfachankreuzmöglichkeit bei über 100%.

Die inhaltsanalytische Auswertung der zusätzlichen Statements (N=42) ergibt neben zwei dominanten Gesichtspunkten eine Vielzahl sehr unterschiedlicher zweimal bzw. einmal genannter positiver Aspekte. So wird innerhalb der Teilstichprobe an vierter Stelle hervorgehoben, dass Schüler/-innen ihr *Lernen und ihre Entwicklung reflektieren* (14,1%), während an fünfter Stelle die Stärkung der Kompetenz der *Selbsteinschätzung* (11,5%) steht. Je zwei Nennungen entfallen auf 5 weitere Aspekte wie den *Wegfall der Noten*, die *individuelle Leistungsbeurteilung*, *positive selbstbezogene Emotionen*, stärkere *Eigenverantwortung* und *Selbstständigkeit*. Der Rest besteht aus 12 Einzelnennungen.

Die inhaltsanalytische Auswertung lässt erkennen, dass bei der hier untersuchten Arbeit mit Portfolios in der Grundschule zwar viele der Aspekte, die aus Erfahrungen mit dem Portfolioansatz international seit Jahren berichtet werden, benannt werden. Doch lässt die verschwindend geringe Häufigkeit der Aspekte jenseits der vorgegebenen drei Antwortvorgaben erkennen, dass diese Effekte mit dem hier vorliegenden Konzept des Sprachenportfolios keinesfalls systematisch angelegt sind bzw. systematisch erzielt werden.

Negative Erfahrungen

Bezüglich der negativen Erfahrungen ergibt sich folgende Rangreihe:

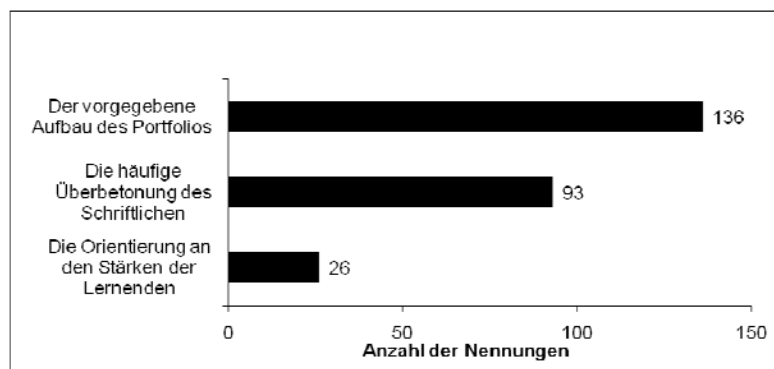


Abbildung 28: Negative Erfahrungen mit Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen)

An erster Stelle innerhalb der Gesamtstichprobe steht die Kritik am *vorgegebenen Aufbau des Portfolios*, gefolgt von der *häufigen Überbetonung des Schriftlichen* auf

Platz 2. Weit abgeschlagen folgt auf dem dritten Platz die *Orientierung an den Stärken der Lernenden*. Dieses dritte Item könnte wegen seiner verkürzten sprachlichen Form (Langform: Die Orientierung an den Stärken der Lernenden zulasten einer Arbeit an ihren Defiziten) von Portfoliobefürwortern und -innen als „unsinnig“ empfunden worden sein. Es erhält mehr Sinn, wenn nicht nur ein Pol, sondern auch der Gegenpol genannt wird.

Innerhalb der Teilstichprobe (N=78) nutzten gut zwei Drittel der Befragten (67,9%) die vorgegebenen Ankreuzmöglichkeiten, während knapp ein Drittel (32,1%) diese Frage unbeantwortet ließen. Ähnlich wie die Gesamtstichprobe bewerten die Befragten der Teilstichprobe an Portfolios *den vorgegebenen Aufbau* (46,2%), die *Überbetonung des Schriftlichen* (32,1%) und die *Orientierung an den Stärken der Lernenden* (7,7%) negativ. Die Prozentsumme liegt wegen der Mehrfachankreuzmöglichkeit verbunden mit ihrer geringen Nutzung hier unter 100%. Eine der drei Antwortvorgaben wurde auffallend wenig genutzt (7,7%). Dies könnte darauf hindeuten, dass nur zwei der drei Items gut zu den negativen Erfahrungen der Befragten passen.

Die inhaltsanalytische Auswertung der zusätzlichen Statements (N=45) ergibt auch hier neben zwei dominanten und zwei nachgeordneten Aspekten zahlreiche einmal genannte negative Aspekte. Innerhalb der Teilstichprobe wird an vierter Stelle negativ der *Zeitaufwand* (20,5%) hervorgehoben, der unter anderem durch die umfangreichen Beratungszeiten verursacht werde, sich mit anderen gleichberechtigten Ansprüchen in der Schule reibe und so zu einer negativen Kosten-Nutzung-Bilanz führe. An fünfter Stelle werden negative Erfahrungen genannt, die in der Kategorie *Komplexität/Schwierigkeit/Überforderung* (14,1%) zusammengefasst wurden. Hier wird betont, das Konzept sei zu offen, zu reflexiv, zu abstrakt sowie inhaltlich überfrachtet und damit nicht kindgemäß. Der Schwierigkeitsgrad des Konzepts sei insgesamt zu hoch (z. B. die Formulierungen), was zu einer Überforderung insbesondere der schwächeren Lerner führe.

Sechstens treffe die Anforderung, die eigenen Leistungen selbst einzuschätzen, auf den Umstand, dass Schüler/-innen eine oftmals *unrealistische Selbsteinschätzung* (5,1%) hätten. Diese sei entweder zu optimistisch oder aber zu schlecht. Siebtens müsse dem eingeführten Portfoliokonzept *mangelnde Unterrichtstauglichkeit* (3,8%) vorgehalten werden, es passe nicht zu einem wirklich integrierten Englischunterricht in der Grundschule.

Neben der international bekannten Kritik an der Überbetonung des Schriftlichen bei der Portfolioarbeit sind bei dieser Untersuchung folgende zwei Punkte besonders auffällig: Moniert wird neben dem vorgegebenen Aufbau des Portfolios auch der damit verbundene große Zeitaufwand. Diese beiden Gesichtspunkte weisen erstens auf eine zu geringe Passung zwischen dem Zweck des Portfolios und seiner Form hin, zweitens aber auch darauf, dass offensichtlich die Portfolioarbeit ohne eine angemessene strukturelle Anpassungen (Erhöhung der Zeitkontingente für eine zeitlich anspruchsvolle Aufgabe) eingeführt wurde. Darüber hinaus erscheint das vorgegebene Sprachenportfolio zu wenig kindgemäß und beinhaltet das Risiko, insbesondere leistungsschwächere Lernende strukturell zu überfordern. Bei den Statements zu den negativen Erfahrungen fällt schließlich auf, dass nur einige wenige Statements sich prinzipiell gegen Portfolioarbeit als solche richten, zahlreiche andere jedoch vor allem gegen die derzeit vorgegebene Form der Umsetzung des Portfoliokonzepts.

Qualitätsentwicklung des Unterrichts

Die Antworten auf die Frage zur Qualitätssteigerung innerhalb des Unterrichts sind nachfolgend wiedergegeben:

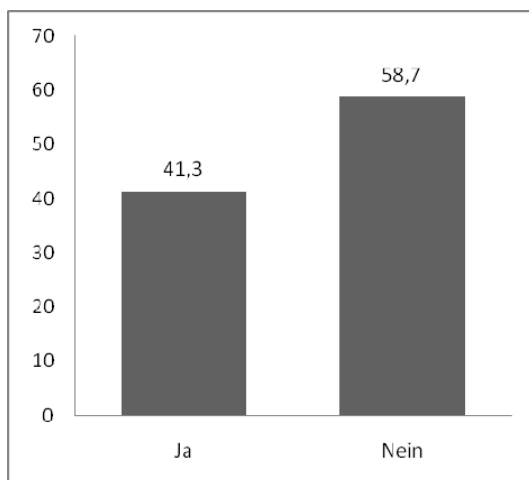


Abbildung 29: Beitrag der Portfolioarbeit zur Qualität des Unterrichts in Prozent

Die Mehrheit der Befragten (58,7%) antwortet mit Nein, d. h. die Arbeit mit dem Portfolio trägt eher nicht zur Unterrichtsentwicklung bei. Würde man die 16 Befragten, die diese Frage nicht beantwortet haben einbeziehen, dann fallen die angegebenen Prozente geringfügig niedriger aus.

Da die befragten Lehrpersonen auf das Sprachenportfolio von RLP Bezug genommen haben, wird die Ablehnung des Items verständlich. Ein Portfolio, mit dem nicht unterrichtsintegriert gearbeitet wird, kann auch kaum Einfluss auf den Unterricht ha-

ben (vgl. das Kapitel zum rheinland-pfälzischen Portfolio). Andererseits sehen 41,3% der Befragten einen Vorteil für den Unterricht.

Innerhalb der Teilstichprobe (N= 78) stimmen 40 Personen (51,3%) der Aussage zu, dass Portfolios aus ihrer Sicht zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts beitragen, 35 Personen (45%) weisen dies zurück, zwei Personen (2,6%) votieren sowohl für Ja als auch für Nein, während eine Person (1,3%) dem weder zustimmen noch widersprechen möchte. An dieser Stelle unterscheidet sich die Teilstichprobe von der Gesamtstichprobe, bei der 41,3% mit „Ja“ votierten und 58,7% mit Nein. Für die Inhaltsanalyse ist dies jedoch insofern von Vorteil, als die Argumentationen aus einem größeren Pool von Statements gewonnen werden können.

Kommentare finden sich in der Teilstichprobe bei 40 der 42 Personen, die auf die Frage nach der Qualitätsentwicklung des Unterrichts durch Portfolios bei Ja ein Kreuz gesetzt haben. Die Kommentare bestehen entweder aus einem einzelnen Wort oder einem Halbsatz (hier Statements genannt). Die insgesamt 53 Statements lassen sich in sieben Kategorien zusammenfassen. Demnach kommt es aus der Sicht der befragten Lehrpersonen erstens zu einer *Förderung von Selbstständigkeit* (17,9%), d. h. der Lehr-Lern-Prozess ist transparent, die Schüler/-innen gewinnen einen Überblick. Sie lernen, ihr zukünftiges Lernen zu planen, wodurch es an Zielorientierung gewinnt. Es kommt zu einer Förderung der Selbsteinschätzung, unter anderem auch der eigenen Lernkompetenzen. Die Eigenverantwortlichkeit nimmt zu.

Aus Sicht einiger Lehrpersonen kommt es zweitens zu einer *Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts* (12,8%), die sich darin manifestiert, dass durch die Prozessdokumentation Lernfortschritte besser erkannt werden können, der Unterrichtsaufbau schülerorientierter wird und die Differenzierung weiter an Individualität gewinnt.

Drittens gestatteten Portfolios eine bessere *Orientierung für den Lehrer* (11,5%). Er erhält ein inhaltlich gehaltvolles Feedback zum eigenen Unterricht, auf dessen Basis er das eigene Lehren reflektieren und planen kann. Portfolios dienen der Dokumentation und Kontrolle von Lernständen und lieferten Ansatzpunkte für Förderung. Zudem geben sie Einblick in die Tiefe der Auseinandersetzung mit Lerninhalten.

Viertens stärken Portfolios das *Feedback* (9%) im Unterricht, das heißt die Lernenden erhalten individuelle Leistungsrückmeldungen, können eigene Stärken und Schwächen selbst erkennen bzw. von anderen gespiegelt bekommen.

Fünftens tragen Portfolios dazu bei, *Lernen und Leistung zu reflektieren* (9%).

Sechstens erhöht sich durch Portfolioarbeit die *Partizipation* (6,4%) im Unterricht, das heißt Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Eigeninitiative nehmen zu.

Siebtens schließlich fördere der Einsatz von Portfolios die *Motivation* (1,3%) aller Beteiligten.

Es zeigt sich, dass dort, wo Portfolios aus der Sicht der Lehrpersonen zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts beitragen, sich die konkret genannten Aspekte zwar mit den in der internationalen Portfolioliteratur berichteten positiven Erfahrungen decken, doch darf hier nicht übersehen werden, dass die Mehrheit der hier Befragten dem Einsatz dieses Portfolios keine Auswirkungen auf die Qualitätsentwicklung des Unterrichts beimessen. Dies wirft erstens Fragen nach dem zu Grunde gelegten Portfolio-konzept sowie zweitens nach der Qualität seiner Implementation auf.

Anregung außerschulischer Aktivitäten

Wenn die Portfolioarbeit eher nicht zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts beiträgt, dann liefert sie vielleicht einen Beitrag zur Anregung außerschulischer Aktivitäten. Die Ergebnisse sind in nachfolgender Abbildung wiedergegeben.

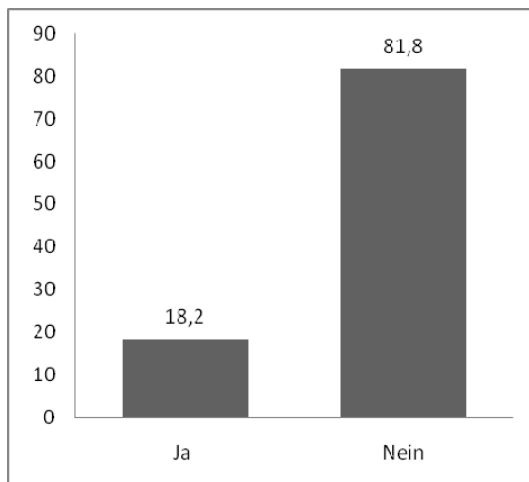


Abbildung 29: Beitrag der Portfolioarbeit zu außerunterrichtlichen Aktivitäten in Prozent

Etwa vier Fünftel der Befragten (81,8%) verneint diese Frage. Dieses Ergebnis widerspricht deutlich der Erwartung, dass die vorgefundene Portfolioarbeit außerschulische Aktivitäten anregen könnte. Nur etwa ein Fünftel der Befragten (18,2%) hatten mit Ja geantwortet.

Innerhalb der inhaltsanalytisch näher untersuchten Teilstichprobe (N=78) stimmen 17 Personen (21,8%) der Aussage zu, dass durch Portfolios aus ihrer Sicht Initiati-

ven/Tätigkeiten angeregt werden, die über den Unterricht hinausgehen. 54 Personen (69,2%) weisen dies zurück, 7 Personen (9%) machen hierzu keine Angaben. Der Trend der Aussage der Teilstichprobe deckt sich hier mit dem der Gesamtstichprobe, wobei die Zurückweisung der Aussage innerhalb der Gesamtstichprobe sehr viel deutlicher ausgeprägt ist.

Kommentare finden sich in der Teilstichprobe bei allen 17 Personen, die auf die Frage nach Initiativen/Tätigkeiten „Ja“ angekreuzt haben. Die insgesamt 28 Statements lassen sich in neun Kategorien zusammenfassen. Demnach kommt es aus der Sicht der befragten Lehrpersonen erstens zu einem *Aufgreifen (z. B. einer Besprechung) schulischer Themen zuhause* (7,7%). Es kommt zweitens zu *Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen* (5,1%). Genannt werden hier die Einführung von Visualisierungstechniken, der bewusste Einsatz von Selbsteinschätzung auch in anderen Fächern und Bereichen sowie der Einbezug von Unterrichtsgängen. Es kommt drittens mit gleicher Häufigkeit zu *Änderungen im Verhalten der Lernenden im Unterricht* (5,1%). Genannt werden hier eine stärkere Verantwortungsübernahme und eine höhere Leistungsbereitschaft beim Lernen, die selbstständige Nutzung von Medien (Bücher, Internet) sowie das erfolgreiche Anregungen in den Bereichen Lesen und Sprechen. Viertens berichten die Lehrpersonen bei allen Beteiligten von verstärktem *Sammeln von Materialien und Medien in bestimmten Themenbereichen* (5,1%). Fünftens wird *Individualität* (5,1%) stärker ins Spiel gebracht. Dies zeigt sich bzw. an Initiativen für Unterrichtsinhalte, an der Übernahme von Referaten und an individuellen Gestaltungen (z. B. von Zeichnungen, Artikel). Sechstens berichten einzelne Lehrpersonen einen positiven Einfluss auf den Lehrer-Schüler Kontakt, das Kooperationsverhalten und das soziale Engagement (5,1%). Dies konkretisiert sich in Kooperationen mit Parallelklassen, im selbstinitiierten Kleingruppenarbeiten und in Spendenaktionen. Die restlichen Kategorien haben Auftretenshäufigkeiten von 1,3% und können vernachlässigt werden.

Abschließende Bemerkungen

Die Portfolioarbeit beginnt in rheinland-pfälzischen Grundschulen in nennenswertem Umfang ab Schuljahr 2004/05. Das Sprachenportfolio bezieht sich auf Englisch als Fremdsprache, es wird jedoch Fächer integriert und mit einem Zeitaufwand von knapp einer Wochenstunde eingesetzt.

Etwa 77% der Lehrpersonen bezeichnen sich in der Arbeit mit Portfolios als Neulinge. Wobei das Wissen über Portfolios in hohem Maße durch eigene Anwendungsversuche erworben wird.

Bei der Portfolioarbeit stehen die Ergebnisse des Lernens und die Darstellung des erreichten Niveaus stark im Vordergrund. Die Portfolios dienen in erster Linie einem summativ-diagnostischen bzw. bilanzierenden Zweck. In der Frage der Beurteilung wird der Selbstbeurteilung und einer Mischung aus Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung der Vorzug gegeben. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen sieht die Funktion des Portfolios sowohl in der Förderung als auch in der Qualifizierung der Lernenden, während das Portfolio für etwa ein Drittel der Befragten ausschließlich dem Zweck der Qualifizierung der Lernenden dient. Was im Einzelnen in den Portfolios an Dokumenten enthalten sein soll, ist weitgehend vorgegeben. Eine selbstverantwortete Auswahl von Dokumenten ist entsprechend auch nicht vorgesehen. Wesentliche Entscheidungen, vom Zweck des Portfolios über die Auswahl der Inhalte bis hin zu den einzuhaltenden Standards und Beurteilungskriterien werden fast ausschließlich von den Lehrpersonen getroffen. Eine Beteiligung der Lernenden findet - mit Ausnahme der bereits erwähnten Selbstbeurteilung - nicht statt. Ob die Portfolios stärker darauf ausgerichtet waren, die Individualität der Lernenden zu zeigen oder aber eine Vergleichbarkeit unter ihnen zu ermöglichen, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen, weil unklar ist, ob die entsprechende Frage des Fragebogens verständlich genug formuliert war. Bei der Arbeit mit Portfolios stehen Sachbezüge im Mittelpunkt, d. h. Lerngegenstände und Lerninhalte. Personenbezüge, z. B. auf Schüler/-innen als Lernende, spielen keine beziehungsweise keine nennenswerte Rolle. Die Portfolioarbeit steht deutlich stärker im Dienste der Belange des Schulsystems als im Dienste der Belange der Lernenden.

Bildet man die sich zeigenden Schwerpunkte der hier erfragten Portfolioprxen auf der Folie des oben dargestellten Modells der Portfolioarbeit ab, so zeigt sich sehr deutlich, dass hier ein Portfolio des Typs III realisiert wurde. Dies wird umso deutlicher, wenn man die Items, bei denen unklar ist, ob sie verständlich genug formuliert waren, nicht in die Betrachtung einbezieht.

Im Blick auf die Frage nach der Art und Weise der Integration der Portfolioarbeit in den Unterricht zeigt sich, dass hier mehrheitlich ein Zentripetalmodell, d. h. die Ge-

währung von Portfoliostunden, und teilweise ein Einheitsmodell, d. h. Integration der Portfolioarbeit in die Unterrichtsarbeit (beides im Sinne Inglin, 2006), realisiert wird.

Über die Ziele der Portfolioarbeit haben vier Fünftel der Lehrpersonen ihren eigenen Angaben entsprechend den Lernenden gegenüber Transparenz hergestellt. Ähnliches gilt im Blick auf die angewandten Beurteilungskriterien.

Im Rahmen der praktizierten Selbstbeurteilung der Portfolioarbeit wird die Beurteilung überwiegend anhand von Schätzskalen selbst vorgenommen. Daneben kommt es zum Teil auch zum Einsatz von Beurteilungsrastern.

Die Portfolios enthalten vorwiegend Texte bzw. schriftliches Material sowie Fotos und Bilder. Die Lernprozesse und Ergebnisse der Portfolioarbeit werden aus der Sicht von drei Vierteln der Lehrpersonen von den Lernenden reflektiert, während ein Viertel der Lehrpersonen eine reflexive Orientierung ihrer Portfolioarbeit verneint.

Schließlich geben knapp zwei Fünftel der Lehrpersonen mindestens zum Teil an, die Portfolios durch Präsentationen und Ausstellungen veröffentlicht zu haben. Über drei Fünftel geben an, dass mindestens zum Teil bei der Portfolioarbeit Möglichkeiten zur eigenen Strukturierung und Ausgestaltung bestanden haben. Je zwei Fünftel geben an, mindestens zum Teil Gelegenheit eingeräumt zu haben, Teile des Portfolios zu überarbeiten, und Gespräche mit ihren Schüler/-innen über die Portfolioarbeit geführt zu haben.

Zu den positiven Erfahrungen bei der Arbeit mit Portfolios zählen die Lehrpersonen, neben der Möglichkeit, detailliertes Feedback zu geben, differenzierte Leistungsbeurteilungen vorzunehmen und das Lernen der Kinder insgesamt genauer in den Blick nehmen zu können, den Umstand, dass die Kinder ihr Lernen und ihre Entwicklung reflektieren und ihre Kompetenz zur Selbsteinschätzung weiterentwickeln.

Zu den negativen Erfahrungen bei der Arbeit mit Portfolios zählen die Befragten neben dem vorgegebenen Aufbau des Portfolios, der häufigen Überbetonung der Schriftlichen vor allem den Zeitaufwand und die Komplexität der Anforderungen.

Die Lehrpersonen geben mehrheitlich an, dass die Arbeit mit Portfolios nicht zu Qualitätsentwicklung des Unterrichts beigetragen hat. Etwa zwei Fünftel der Befragten sehen eine Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts durch die Arbeit mit Portfolios. Dabei werden neben der Förderung von Selbstständigkeit der Kinder die bessere Erkennbarkeit von Lernfortschritten durch die im Portfolio erfolgende Prozess-

dokumentation sowie ein damit verbundener, stärker schülerorientierter, differenzierter und individualisierter Unterricht genannt. Darüber hinaus gestatten Portfolios aus Sicht dieser Lehrpersonen eine bessere Orientierung.

Noch deutlicher geben vier Fünftel der Lehrpersonen an, die Arbeit mit Portfolios habe keinen Beitrag zur Anregung außerschulischer Aktivitäten geleistet. Zwar haben ein Fünftel der Befragten solche Aktivitäten wahrgenommen, doch sind diese so singular und unterschiedlich, dass sie hier im Einzelnen nicht referiert werden.

Die oben referierten Ergebnisse und ihre ansatzweisen Interpretationen zeigen aus der Sicht der Autoren eindrücklich, wie sehr die Implikationen des eingeführten Konzepts mit den sich andeutenden Wirkungen korrespondieren. Das eingeführte Portfolio hat die Funktion, die Fremdsprachenleistungen zu dokumentieren. Diese Funktion erfüllt es auch. Auf eine Formel gebracht, kommt im Ergebnis genau das heraus, was zu Beginn hineingesteckt wurde, aber eben mehr auch nicht. Damit wird aber das breite Spektrum möglicher Zwecke, denen unterschiedliche Portfolioarten dienen könnten, nicht ausgeschöpft. Der Portfolioansatz als ganzer kommt nur sehr verengt und eingeschränkt in den Blick, was einer reduktionistischen Rezeption und Sichtweise Vorschub leistet.

An den Ergebnissen zeigt sich, dass Portfolioarbeit von den in die Befragung einbezogenen Grundschullehrer/-innen in Rheinland-Pfalz weitgehend gemäß dem Typ III des Rahmenmodells praktiziert wird. Dieser Typus zeichnet sich durch eine besondere Leistungs- und Ergebnisorientierung aus und wird international vorwiegend in summativ-bilanzierenden Kontexten eingesetzt, d. h. an den Übergangsstellen des Bildungssystems.

Da gerade der Typ III eine stark an Qualifizierung, Platzierung und Selektion orientierte Variante der Portfolioarbeit repräsentiert, stellt sich den Autoren jedoch die Frage, ob diese Form nicht insbesondere in den Klassen 1-3 die pädagogischen Ziele der Primarschule dadurch weitgehend verfehlt, dass sie dem formativ-diagnostischen, förderorientierten Anspruch eines pädagogischen Leistungsverständnisses insgesamt regelrecht entgegensteht. Durch die relative Nähe des Portfolios Typ III des Rahmenmodells zu konventionelleren, d. h. fast ausschließlich summativ-bilanzierend orientierten, Formen des Umgangs mit schulischen Leistungen und ihrer Beurteilung werden Möglichkeiten einer Weiterentwicklung von Unterricht in Richtung auf Stärkenorientierung, diagnosebasierte Förderung usw. unter Umstän-

den eher behindert als gefördert. Aus der Perspektive einer möglichen Unterrichtsentwicklung ist daher die Beschränkung der summativ-bilanzierenden Portfolionutzung auf ein Minimum und eine Stärkung der Nutzung formativ-diagnostischer Varianten der Portfolioarbeit dringend zu empfehlen.

Literatur

- Borgwardt, U. (2003). Sprachenpass und Portfolio in der Erprobung. Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50, 72-79.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Ebling, M. (2007). Integrierte Fremdsprachenarbeit ab Klasse 1 und Konsequenzen für die Sekundarstufe in Rheinland-Pfalz. Redebeitrag des Staatssekretärs zur 4. bundesweiten Netzwerkkonferenz des Vereins „Kinder lernen europäische Sprachen e.V.“, Gästehaus der Universität Frankfurt a. M. am 21. Juni '07. Verfügbar unter <http://www.kles.org> [15.5.2008].
- Gompf, G. (2007). Fremdsprachenbeginn bereits ab Klasse 1? Verfügbar unter <http://www.kles.org> [15.05.2008].
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. (2., überarb. Aufl.)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit - Perspektiven für Forschung und Praxis. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand* (S. 209-239). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Inglin, O. (2006). Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht? In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 81-88). Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Lissmann, U. (2007a). Portfolios: Bewertungen und Perspektiven (Kap. 7.4). In R. S. Jäger, *Beobachten, beurteilen und fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 273-308). Landau: Verlag empirische Pädagogik.

- Lissmann, U. (2007b). Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis (S. 87-108). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lissmann, U. & Häcker, T. (i.V.). Projektantrag an die DFG.
- Lissmann, U., Häcker, T. & Jäger, R.S. (2005). Erste Ergebnisse zum Portfolioeinsatz im Bildungswesen [Verfügbar unter http://www.zepf.uni-landau.de/index.php?id=280&type=1&no_cache=1&file=514&uid=340].
- Mätzkow, N. M. (2007). Wege zur Mehrsprachigkeit – Das Sprachenportfolio als Lernbegleiter. In H. Petillon & W. Lang, Kind- und sachgerechter Sprachunterricht in der Grundschule. Praxis aus erster Hand (S. 180-185). Landau (Pfalz): Verlag empirische Pädagogik.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend MBFJ (Hrsg.) (2004a). Mein erstes Sprachenportfolio. Handreichung zum Einsatz des Portfolios. Erprobungsfassung. Mainz: MBFJ.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend MBFJ (Hrsg.) (2004b). Mein erstes Sprachenportfolio. Erprobungsfassung. Mainz: MBFJ.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend MBFJ (Hrsg.) (2004c). Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Fremdsprache. Mainz: MBFJ.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur MBWJK (Hrsg.) (2008). Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen vom 10.10.2008. Mainz: MBWJK.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur MBWJK (Hrsg.) (2009a). Handreichung Mein Sprachenportfolio. Mainz: MBWJK.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur MBWJK (Hrsg.) (2009b). Mein Sprachenportfolio Englisch. Mainz: MBWJK.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2009). Tabelle verfügbar unter <http://www.statistik.rlp.de/bil/tabellen/bilabs1.html> [03.06.2009].
- Thürmann, E., Camerer, R. & Tranter, G. (Redaktion) (2002). Das Europäische Portfolio der Sprachen auch für die Weiterbildung in Deutschland? Bundesweite Fachtagung, Soest, 20.-22. Juni 2002. Bönen: Verlag für Schule u. Weiterbildung.

Windolph, E. & Becker, C. (2003). Das Portfolio in der Grundschule - ein Erfahrungsbericht. Schulverwaltung. Ausgabe Niedersachsen und Schleswig-Holstein, 2003, 13, 15-17.

Autorenhinweise

apl. Prof. Dr. Urban Lissmann, Lisa Fluck, Zentrum fuer empirische pädagogische Forschung (zepf), Universität Koblenz/Landau, Campus Landau, Bürgerstraße 23, 76829 Landau, Telefon: +49-(0)6341-906-172, E-Mail: lissmann@zepf.uni-landau.de.

Prof. Dr. Thomas Häcker, Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Schulpädagogik, August-Bebel-Str. 28, D-18055 Rostock, Tel.: (0381) 498 2668, E-Mail: thomas.haecker@uni-rostock.de, Lehrstuhl ESB.