

Die Darstellung von Wirklichkeit ist immer zugleich eine Konstruktion von Wirklichkeit. Die Art und Weise der Anordnung der Daten, Aussagen und Ergebnisse erzeugt eine entsprechende Deutung der Welt. (Matt 2007: 581)

5 Darstellung der Ergebnisse

Der Ergebnisdarstellung wird eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der qualitativen Fallanalyse (5.1) vorangestellt. Dem folgen die Begründungen zur Fallauswahl (5.2) und die Erarbeitung eines eigenen Verfahrens für die Auswertung und Darstellungsform der Ergebnisse – die *fokussierende Fallanalyse* (5.3). Hieraus strukturiert sich das weitere Vorgehen: die Beschreibungen der Einzelfälle mit der Darlegung ihrer jeweiligen Spezifik (5.4) und die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse durch die drei Fokussierungen *Förderung autonomen Lernens* (5.5), *ePotenzial* (5.6) und *Rahmenbedingungen* (5.7) für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht.

5.1 Qualitative Fallanalysen

In den Fallanalysen steht das lernende Subjekt mit seinen individuellen Einstellungen und Erfahrungen zur Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund. Die qualitativen Fallanalysen widmen sich also der kleinstmöglichen Forschungseinheit: einem Fall (vgl. Brüsemeister 2008: 57).¹⁷ In Einzelfallanalysen wird die Komplexität individueller Realität(en) in voller Breite dargestellt; das umfasst alle relevanten Dimensionen subjektiver Wirklichkeitsbereiche (vgl. Hölzl 1994: 52f.). ‚Verstehen‘ bildet dabei das Zentrum der Methode und ist gleichzeitig auch die Voraussetzung zur Beschreibung und Interpretation eines Einzelfalls (vgl. Reh et al. 2010: 913).

Fallbezogene Analysen dienen dem Ausmachen individuell typischer Handlungs-, Denk- und Erklärungsmuster, die zwar am Einzelfall beobachtet werden, nicht aber einmalig oder individuenspezifisch sind (vgl. Lamnek 1989: 16). Durch die Analyse eines Falls lässt sich demnach vom Besonderen auf das Allgemeine schließen:

¹⁷ Grundsätzlich beschäftigt sich die Fallanalyse nicht zwingend mit einem einzelnen Subjekt, „sondern sie kann auch mehrere Individuen, die zusammen **einen Untersuchungsgegenstand** bzw. **eine Analyseinheit** bilden, umfassen“ (Schnell et al. 1992: 264, Hervorhebung i. O.).

Dabei geht man davon aus, dass Einzelfallergebnisse in größere soziale Zusammenhänge eingebettet sind, dass Beschreibungen und Erklärungen der kleineren sozialen Einheit auf größere soziale Zusammenhänge verweisen. (Brüsemeyer 2008: 58)

Einzelfallanalysen geben sich also nicht mit einem Abgleichen von Ergebnissen mit vorhandenen Wissensbeständen im Sinne einer Verifizierung oder Falsifizierung zufrieden; sie streben vielmehr Erkenntniserweiterung mit dem Ziel der Theorienbildung an (vgl. Fatke 1997: 63). Hierbei gilt es zu beachten, dass die Ergebnisse der Einzelfallanalysen nicht als eine Schilderung gegebener Tatsachen zu verstehen sind. Sie unterliegen immer auch einem Konstruktcharakter:

Der „Fall“ ist so gesehen nicht eine vorfindbare Tatsache, sondern Produkt einer methodischen Herangehensweise. Andere Herangehensweisen führen zu anderen Gegenständen. Jede Methode kann deshalb auch nicht entlang der Frage objektiv oder nicht erfolgen, sondern unter dem Gesichtspunkt des Erkenntnisgewinnes bei einer Bevorzugung bestimmter Aspekte von Realität und der relativen Ausblendung anderer Aspekte. (Beck/Scholz 1997: 680, Hervorhebung i. O.)

Fallanalysen als Konstruktionen sozialer Wirklichkeitsbereiche weisen eine besondere Nähe zur Erzählung auf: Sie sind komplex, kontextbezogen und prozessorientiert (vgl. Reh et al. 2010: 913) und werden v. a. durch die Forschenden selbst konstruiert: „Es ist der Erzähler, der im Erzählen definiert, was für ihn ein Fall ist – und was nicht“ (Beck/Scholz 1997: 681). Die Kriterien zur Fallauswahl werden im Folgenden begründet.

5.2 Auswahl der Einzelfälle

„Bei einer Einzelfallstudie ist bezüglich der Auswahl zu begründen, warum der Fall ausgewählt worden ist“ (Merkens 2007: 294). Dafür legen Forschende ihre Auswahlkriterien offen bzw. nennen die Bedingungen, unter denen sie auf einen bestimmten Fall aufmerksam geworden sind. Diese Bedingungen sind meist gegeben, wenn Besonderheiten *auffallen*, die sich in irgendeiner Form von den übrigen Daten abheben. So wird das Neue, Unerwartete und Unvorhergesehene eher für eine Fallanalyse ausgewählt werden, als das Altbekannte, Erwartete und Selbstverständliche (vgl. Fatke 1997: 61). Darüber hinaus sollte die Auswahl der Einzelfälle repräsentativ sein. Das gilt besonders für Fallanalysen, die es anstreben, zu generalisieren. Sollen also Erkenntnisse erzielt werden, die über einen analysierten Fall hinaus Gültigkeit haben, setzt das voraus, dass die Fallauswahl dem Qualitätskriterium der inhaltlichen Repräsentativität standhält:

Eine angemessene Repräsentation in diesem Sinne ist immer dann erreicht, wenn einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in die Stichprobe aufgenommen worden sind. (Merkens 1997: 100)

Auch in der vorliegenden Studie soll dem Kriterium der inhaltlichen Repräsentativität durch eine ausgewogene Fallauswahl Rechnung getragen werden. Um dieser Forderung nachzukommen, formulierte ich im Vorfeld die im Folgenden genannten Kriterien für die Auswahl der Einzelfälle:

Bei der Auswahl der Einzelfälle wird größtmögliche Ausgewogenheit angestrebt bezogen auf

- die Angaben der Schülerinnen und Schüler zur eigenen *Fähigkeit, autonom zu lernen* (umfasst Einstellungen und Emotionen, Bewusstheit, Wissen und Reflexion, Ziele und Planung).
- den individuellen Ertrag der Portfoliopraxis für die *Autonomieförderung* der Lernenden (umfasst Einstellungen und Emotionen, Bewusstheit, Wissen und Reflexion, Ziele und Planung) und Angaben zur *Umsetzung* des Autonomieertrags.
- die Beurteilung der *Einflussnahme von Computer und Internet* auf die Portfoliopraxis (umfasst Handhabung und Organisation, Abwechslung, Medienwechsel, Medieninteressen und -gewohnheiten, *Tools* zur Visualisierung des Lernstands und zum Feedbackgeben, Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen, prozesshafte Dokumentation mit dem Ziel des Erstellens von Lernhistorien, Eigentumsempfinden).
- die Beurteilung der *Portfoliopraxis und ihrer Rahmenbedingungen* (umfasst Erwartungen und allgemeine Evaluation, Arbeitsform, Arbeitsatmosphäre, Arbeitsbögen und Aufgaben, ePortfolio und technische Ausstattung).

Darüber hinaus wurden zur Auswahl der Einzelfälle die unter 4.5.2 genannten Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner herangezogen.

Für die Durchführung der Einzelfallauswahl wurden die fallbezogenen Datensätze – bestehend aus Einstiegsfragebogen, Abschlussfragebogen, ePortfolio und Interview – ausgewertet und so lange miteinander kombiniert, bis das Hinzufügen weiterer Fälle keine neuen Erkenntnisse hervorbrachte und das *Sampling* als gesättigt galt. Unter Berücksichtigung des Kriteriums der inhaltlichen Repräsentativität wurden durch dieses Verfahren schließlich fünf Fälle ausgewählt: aus der sechsten Klasse zwei Schülerinnen und ein Schüler, aus der achten Klasse eine Schülerin und ein Schüler.

5.3 Auswertung und Darstellungsform: *fokussierende Fallanalysen*

Der Fallauswahl schlossen sich Überlegungen zur Auswertung und zur Form der Darstellung der Analyseergebnisse an. Grundsätzlich gilt: Falldarstellungen können weder abbilden noch reproduzieren; sie *konstruieren* individuelle Wirklich-

keitsbereiche. Dieser Konstruktcharakter stellt für Forschende eine grundlegende Herausforderung dar:

Damit steht der Forscher vor dem praktischen Problem, wie er seine Daten auswerten und seine Ergebnisse mit/anhand der Daten darstellen soll. [...] Welcher Weg gewählt wird, hängt von den Erkenntnisinteressen des Forschers, aber ebenso vom Datenmaterial selbst ab. (Matt 2007: 581)

Der Untersuchung liegt ein subjektbezogen-integratives Forschungsdesign zugrunde. Dabei wird dem für die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands notwendigen Subjektbezug (siehe 4.2.1.1) durch Fallanalysen Raum gegeben; diese zeichnen sich durch eine komplexe Konstruktion individueller Wirklichkeitsbereiche aus, durch Verstehen mittels Beschreiben. Ein weiteres Ziel der Fallanalyse ist es, fallübergreifend zu vergleichen, denn durch Kontrastierung gleichartiger Fälle lassen sich Bedingungen und Ursachen identifizieren, die zur Klärung der Forschungsfragen von Bedeutung sind (vgl. Steinke 2007: 330).

Fallübergreifende Vergleiche sind immer an die Frage gebunden, *wie* die Ergebnisse der Einzelfallanalysen zusammengeführt werden können. Hierbei müssen sich Forschende der Herausforderung stellen, einerseits eine hohe Informationsdichte durch die Einbeziehung aller Daten zu erzielen, andererseits eine – für die leserfreundliche Darstellung notwendige – Reduktion der Daten zu betreiben (vgl. Abendroth-Timmer 2007b: 8).

Neben der Möglichkeit des fallübergreifenden Vergleichens sollen bei der Auswertung auch die übrigen methodischen Zugänge zum Untersuchungsgegenstand mit einbezogen werden, um damit der unter 4.2.1.2 beschriebenen Methodenintegration weiterhin Rechnung zu tragen. Durch die Erhebungen mit Einstiegs- und Abschlussfragebogen liegen umfangreiche Daten aus der Grundgesamtheit der Lernenden vor. Zudem wurde in Evaluationsgesprächen die Perspektive der Lehrkräfte der Versuchsgruppen mit einbezogen. Dieser Umstand macht ein Auswertungs- und Darstellungsverfahren notwendig, das wechselseitige Datenanreicherungen zulässt und übersichtlich darstellt; nur so kann im Sinne der Triangulation eine mehrperspektivische Betrachtung des Untersuchungsgegenstands erfolgen.

Aus diesen Vorüberlegungen zur vergleichenden Auswertung und Darstellung der fallbezogenen Daten einerseits und ihrer Anreicherung durch die Einbindung der übrigen Daten zur mehrperspektivischen Betrachtung andererseits wurde ein eigenes Verfahren entwickelt – die *fokussierende Fallanalyse*:

Die fokussierende Fallanalyse setzt bei der Betrachtung des Untersuchungsgegenstands aus der Perspektive der Forschungssubjekte einen thematischen Fokus. Eine solche Fokussierung erleichtert das fallübergreifende Vergleichen in möglichst dichter und gleichzeitig übersichtlicher Form. Durch Datenanreicherung

lassen sich weitere Perspektiven zur Betrachtung des Untersuchungsgegenstands ergänzen.

Das Verfahren der fokussierenden Fallanalyse vollzieht sich in den wie folgt beschriebenen Schritten:

Fallbeschreibungen und Fallspezifika

Zunächst werden Fallbeschreibungen zu den Einzelfällen angefertigt. Sie dienen einer gegenstandsnahen Rekonstruktion der individuellen Lebenswelt der Lernenden bzw. dem Aufzeigen ihrer Vorkenntnisse und Vorerfahrungen bezogen auf den Untersuchungsgegenstand.

Die Fallbeschreibungen zeichnen sich durch ihre sprachliche Nähe zum Datenmaterial aus und enthalten viele Zitate. Sie stützen sich im Wesentlichen auf die Daten aus dem Einstiegsfragebogen, Ergänzungen werden durch Angaben aus den ePortfolios und durch die Daten aus den Leitfadenterviews vorgenommen – diese beziehen sich auf die *lerner*spezifischen Codes des unter 4.6.2.2 dargestellten Kategoriensystems. Mit diesem Vorgehen können die Einzelfälle in relativ knapper, gleichzeitig möglichst dichter Form beschrieben werden, um ihre jeweilige Spezifik herauszuarbeiten.

Analyse der Einzelfälle durch Fokussierung

Die ausführliche und dichte Betrachtung des Untersuchungsgegenstands durch die Forschungsobjekte wird durch das Setzen der drei Forschungsfokusse vorgenommen: 1. Förderung autonomen Lernens, 2. ePotenzial und 3. Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit.

Durch die Fokussierung wird die Analyse der Einzelfälle vom Erkenntnisinteresse geleitet. Inhaltlich bilden hierbei die *portfolios*spezifischen Codes des Kategoriensystems eine thematische Orientierung. Obwohl sich die pro Fall vergebenen Codings nicht gleichmäßig über das Codesystem verteilen, gelten die Kategorien für alle Einzelfälle gleichermaßen; die Beschreibung der Kategorien wird den fokussierenden Fallanalysen vorangestellt.

Resümee der Fallanalysen und Fallvergleich

Ein fokusbezogenes Resümee fasst alle wesentlichen Erkenntnisse und zentralen Ergebnisse der Fallanalysen zusammen. Dabei werden die Ergebnisse durch eine kategoriengeleitete Nebeneinanderstellung verglichen. Beim Fallvergleich geht es darum, Faktoren zu ermitteln und Ursachen zu identifizieren, die bezogen auf den jeweiligen Fokus des Betrachtens fallübergreifend festzustellen sind.

Perspektivische Ergänzung

Darüber hinaus ergänzen die in der Grundgesamtheit der Lernenden (N=52) mit Einstiegs- und Abschlussfragebogen erhobenen quantitativen Daten die Perspektive der Einzelfälle, wenn auch in weniger dichter Form, was sich – bezogen auf den Untersuchungsgegenstand – in der Beschaffenheit der Daten begründet (siehe 4.2.1). Dabei werden neben den Häufigkeitsverteilungen auch die Kennziffern Mittelwert, Modus, Maximum und Minimum mit angegeben, und zwar immer dann, wenn sie für die Dateninterpretation maximal ergiebig sind; für das Ermitteln von Zusammenhängen wurde das Cramersche Assoziationsmaß V errechnet.

Die Perspektive der Lehrenden der Versuchsgruppen wird als weitere Betrachtungsinstanz mit einbezogen; hierfür kommen die Daten aus den Evaluationsgesprächen mit beiden Lehrkräften zum Einsatz.

Insgesamt soll die Anreicherung der fallbezogenen Analyse durch weitere Daten zu einer im Sinne der Triangulation multiperspektivischen Betrachtung des Untersuchungsgegenstands und damit auch zu vertieften Erkenntnissen führen. Inwiefern das erreicht wurde, stellt das fokusbezogene Resümee sicher.

5.4 Fallbeschreibungen und Fallspezifika

Die *Fallbeschreibungen* dienen einer gegenstandsbezogenen Konstruktion individueller Lebenswelten und dem Aufzeigen von Vorkenntnissen und Erfahrungen. Erfahrungen und Vorwissen zur Arbeit mit Portfolios im fremdsprachlichen Unterricht lagen in beiden Versuchsgruppen nicht vor. Das ergab die Befragung mit dem Einstiegsfragebogen (EF15). Damit umfassen sie die folgenden Themen:

- Hobbys und Interessen,
- Sprachenbiografie und autonomes Fremdsprachenlernen,
- Medienumgang.

Vor ihrer Beschreibung wurden die fünf ausgewählten Fälle mit den Pseudonymen Kira, Luka, Derya, Colin und Linn betitelt. Als Nachweis für die Inhalte der Fallbeschreibungen werden im Text die Fallnummern sowie die zugrunde liegenden Datenquellen durch Abkürzungen angegeben: Einstiegsfragebogen (=EF) mit Itemnummer(n), Leitfadeninterview (=LI) mit Absatznummer(n), ePortfolio (=P) mit der entsprechenden ePortfolio-Rubrik (EA=*Meine eigenen Arbeiten*, LZ=*Meine Lernziele*, MS=*Mein Sprachstand*, SE=*Meine Sprachereferenzen*) sowie Datum und Uhrzeit des Eintrags (siehe auch Verzeichnis der Abkürzungen).

Allen Fallbeschreibungen sind *Angaben zur Interviewsituation* vorangestellt: Darin werden das Kommunikationsverhalten und die Gesprächsatmosphäre dargestellt, und es wird die Dauer der Befragung genannt. Am Ende jeder Beschreibung wird die jeweilige *Spezifik* eines Falls hervorgehoben.

5.4.1 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Kira

Zum Zeitpunkt der Untersuchung geht Kira in die gymnasiale sechste Klasse. Die Schülerin zeigte sich im Interview nachdenklich und zurückhaltend. Zu Beginn der Befragung wirkte Kira etwas scheu, im weiteren Verlauf wurde sie sicherer und schilderte ihre Sichtweise zunehmend ausführlicher. Mit einem Zeitumfang von 23:58 min. dauerte die Befragung mit Kira von allen geführten Interviews am längsten.

Fallbeschreibung

Kiras Hobbys sind „Reiten, mit Freunden spielen, Klavierspielen“¹⁸ (9_EF2). Mit den Lieblingsfächern „Spanisch, Englisch, Mathe und NaWi“ (9_EF6) liegen Kiras schulische Interessen im fremdsprachlichen, aber auch im naturwissenschaftlichen Bereich. Der Spanischunterricht gefällt Kira „sehr gut“. Das begründet sie mit der eigenen Leistung: „weil ich alles verstehen und mich deshalb gut beteiligen kann“ (9_EF7).

Die Muttersprache der Schülerin ist Deutsch (9_EF3). Erst im Interview erzählt Kira, dass ihre Mutter Halbspanierin ist. Durch ihre familiären Kontakte ist sie stark motiviert, v. a. was den Erwerb dialogischer Fertigkeiten betrifft: „weil (-) mir das wichtig ist, (*mhm*) dass ich mich dann auch so verständigen kann“ (9_LI63). In der Grundschule lernte sie ab der ersten Klasse Englisch und Russisch. Zu Beginn der vierten Klasse wählte sie Russisch ab. Seit der sechsten Klasse ist Spanisch als weitere Fremdsprache dazugekommen (9_EF4).

Kira hat Lust zum Fremdsprachenlernen: „Ich möchte später nach Großbritannien und dort arbeiten und ich mag Sprachen gerne“ (9_EF20). Weiter gibt Kira an, dass ihr das Fremdsprachenlernen wichtig ist und Spaß macht (9_EF21/22). Kira bereitet sich meist frühzeitig auf Klassenarbeiten und Tests vor: Zuhause lernt sie regelmäßig für den Spanischunterricht. Wann und wie viel sie übt, entscheidet sie selbst. Dann wiederholt sie aktuelle Unterrichtsinhalte und lernt Vokabeln (9_EF23/30-32). Dabei achtet Kira darauf, dass ihr das Lernen Spaß macht: „Manchmal lern ich sehr konzentriert und manchmal lern ich auch einfach mal so freisprechend, einfach mal mündlich das durchgehen. [...] Also, halt eben, dass es einem Spaß macht“ (9_LI55). Durch gezielte Strategienverwendung motiviert sich Kira zum Fremdsprachenlernen. Sie verfügt über ein beacht-

¹⁸ Zum Zitieren aus den Fragebögen wurde die Rechtschreibung korrigiert.

liches Strategienrepertoire: Zu Grammatikregeln bearbeitet sie Aufgaben, neue Wörter schreibt sie auf Karteikarten. Das Schreiben übt Kira durch Abschreiben; zu besonders schweren Wörtern bildet sie „Eselbrücken“. Für das Leseverstehen lernt sie Vokabeln, das Hörverstehen übt sie mit einer Audio-CD, für das Sprechen und die Aussprache liest sie Texte laut vor (9_EF26/33-44).

Innerhalb der Lerngruppe sind Kiras Leistungen im Spanischen überdurchschnittlich gut. Sie gibt an, zu wissen, was sie noch nicht so gut kann. Was sie besonders gut kann, wisse sie nur manchmal, deshalb ist die Schülerin oftmals unsicher bezogen auf ihre Lernfortschritte: „Manchmal denk ich, dass es eigentlich doch nicht so weit ist“ (9_LI47). Bei Lernproblemen wendet sich Kira an ihre Eltern oder spricht mit Freunden (9_EF24/27-29). Als ihre Lernziele gibt sie „Grammatik“ und „(selber) mehr Spanisch sprechen“ an (9_EF25).

Die Schülerin arbeitet im Unterricht ungern am Computer; auch im Fach Spanisch möchte sie darauf verzichten (9_EF8/13) und erklärt: „Weil ich es hasse, mit dem Computer zu arbeiten, denn ich verstehe den Computer nicht so doll“ (9_EF14). Dennoch übt Kira außerhalb der Schule manchmal mit Lernprogrammen, spielt Lernspiele oder schreibt Texte, selten betreibt die Schülerin Internetrecherchen. Hierfür steht bei Kira zuhause jedoch ein Gerät mit Internetanschluss bereit (9_EF9-12).

Fallspezifik: Es ist mir wichtig und ich möchte das können

Innerhalb der ausgewählten Fälle repräsentiert Kira eine intrinsisch motivierte, leistungsstarke Schülerin, die um ihren individuellen Lernbedarf weiß, Strategien erfolgreich verwendet und es so schafft, das Fremdsprachenlernen selbstständig zu initiieren. Einzig ihren Lernfortschritten ist sich Kira nicht immer bewusst, was sie verunsichert. Das hängt auch damit zusammen, dass sie spanischsprachige Verwandtschaft hat und deshalb gelegentlich realen Kommunikationssituationen ausgesetzt ist. Vor Beginn der Portfolioprxaxis hatte Kira wenig Erfahrung im Umgang mit dem Computer und lehnte den Medieneinsatz im Spanischunterricht vehement ab.

5.4.2 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Luka

Zum Zeitpunkt der Untersuchung geht Luka in die gymnasiale sechste Klasse. Im Interview war der Schüler neugierig und fröhlich. Luka zeigte sich unbefangen, ehrlich und humorvoll. Das Gespräch mit Luka dauerte 10:58 min. und war damit eines der kürzesten.

Fallbeschreibung

Als seine Hobbys gibt Luka „Fußball, Freunde treffen, TV“ an (27_EF2). Seine Lieblingsfächer sind „Sport, weil es sehr witzig ist, und Mathe, weil es interessant ist“ (27_EF6).

Luka ist deutscher Muttersprachler. Seit der zweiten Klasse lernt er Englisch, Spanisch ist in der sechsten Klasse als weitere Fremdsprache dazugekommen (27_EF3/5). Lust zum Fremdsprachenlernen hat Luka nicht, dennoch möchte er Fremdsprachen erlernen (27_EF21/22), weil das wichtig für die berufliche Karriere ist: „Damit man besser gute Arbeit bekommen kann“ (27_EF20). Der Spanischunterricht gefällt ihm nicht so gut, weil er überwiegend in der Zielsprache stattfindet (27_EF7). In seinem ePortfolio schreibt Luka nach neun Monaten Spanischunterricht: „Ich finde, eine Fremdsprache reicht“ (27_PMS_28.4.08).

Seine Leistungen in Tests und Klassenarbeiten liegen im mittleren Bereich. Wie viel und wann Luka zuhause für den Fremdsprachenunterricht übt, entscheidet er selbst; meistens verwendet er dafür das Lehrbuch (27_EF23/30-32). Der Schüler gibt an, nicht über seine Strategienverwendung nachzudenken und kann auch keine konkreten Strategien nennen, die er verwendet (27_EF26/33-44). Während sich Luka seiner erworbenen Fertigkeiten nicht bewusst ist, gibt er an, seine Schwächen gut zu kennen (27_EF27-29). Als nächstes möchte er auf Spanisch „mehr über das Land wissen“ (27_EF25). Bei Lernproblemen wendet er sich nur manchmal an Eltern und Freunde (27_EF24).

Im Unterricht arbeitet Luka teilweise gerne mit dem Computer und möchte das auch im Spanischunterricht gelegentlich tun (29_EF8/13). Zuhause betreibt der Schüler manchmal Internetrecherchen oder schreibt Texte am Computer. Es gibt im Haushalt seiner Eltern einen internettauglichen Computer, mit dem Luka auch arbeiten kann (27_EF10-12).

Fallspezifik: Ich finde eine Fremdsprache reicht

Luka repräsentiert einen Schüler, dessen Lernhaltung sich durch einen gewissen Pragmatismus auszeichnet: Weil er wenig Lust zum Fremdsprachenlernen hat und ihm der Spanischunterricht nicht so gut gefällt, versucht er, mit möglichst geringem Aufwand gute Leistungen zu erbringen. Damit ist Luka zwar erfolgreich – seine Leistungen liegen im mittleren Bereich –, mit seiner Strategienverwendung setzt sich der Schüler aber nicht auseinander. Luka hegt kein spezifisches Medieninteresse. Vor Beginn der Portfoliopraxis arbeitete er im Unterricht mehr oder weniger gerne mit dem Computer.

5.4.3 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Derya

Derya geht zum Zeitpunkt der Untersuchung in die gymnasiale sechste Klasse. In der Befragung wirkte die Schülerin zunächst zögerlich, weil es ihr schwer fiel, zu reflektieren und dabei einen Selbstbezug herzustellen. Im Verlauf des Interviews zeigte sich Derya zunehmend nachdenklich, zuweilen ernsthaft und kritisch. Das Interview mit Derya dauerte 15:02 min.

Fallbeschreibung

Als ihre Muttersprachen gibt Derya Kurdisch und Türkisch an, vermerkt jedoch im Fragebogen: „Ich kann aber kein Kurdisch“ (23_EF3). Türkisch spricht sie täglich mit ihrer Familie und mit Freunden. In der Schule spricht sie überwiegend Deutsch. Seit der dritten Klasse lernt Derya Englisch, mit Spanisch hat sie in der sechsten Klasse begonnen (23_EF4/5).

Deryas Hobbys sind „Tanzen, Singen, Basketball spielen“ (23_EF2), ihre Lieblingsfächer „Sport und Spanisch“, „weil man sich da bewegt“ bzw. „weil es eine andere Sprache ist“ (23_EF6). Zu Beginn des Spanischunterrichts gibt sie an, dass dieser ihr „super“ gefällt; das begründet Derya erneut darin, dass sie eine neue Sprache lernt (23_EF7). Zum Zeitpunkt des Interviews ist Derya bereits im zweiten Lernjahr; ihre Einstellung hat sich inzwischen geändert und sie kommt zu dem Schluss: „Na, also, beim Lernen macht mir eigentlich gar nichts Spaß“ (23_LI50). Der mehrsprachigen Schülerin fehlt im Unterricht der natürliche Umgang mit der Zielsprache, wie sie im Interview anhand eines Unterrichtserlebnisses schildert:

S: [...] Weil bei diesem Spanischlied// das war ja halt auch so// da saßen wir ne Stunde lang// und dann kam *Campana sobre campana*// und haben die ganze Zeit geguckt, was, was dies heißt, was das heißt. Und saßen die ganze Zeit da und haben halt nur den Text gelesen, die ganze Zeit. Und das war halt auch nen bisschen nervig. Also, so Singen macht ganz schön Spaß. Aber, sonst eigentlich nicht so// wenn man den Text durchguckt. (*mhm*) (-)

I: Und hättest du ne Idee, wie das mehr Spaß machen könnte? (-)

S: ((atmet geräuschvoll aus)) Vielleicht einfach nur Singen und wenn man ne Frage hat, dann das// also, wenn man nen Wort nicht versteht oder so, dass wir das halt dann gucken, wie das jetzt heißt sozusagen. Mhm. (-) (23_LI52-54)

Grundsätzlich ist Derya zum Fremdsprachenlernen motiviert (23_EF21), „weil es Spaß macht“, aber auch, weil die Schülerin „später einen guten Job kriegen will“ (23_EF22). Wie im Zitat deutlich wird, ist Deryas Motivation unmittelbar an die natürliche Verwendung der Zielsprache gebunden. Deshalb wundert es nicht, dass für sie beim Fremdsprachenlernen kommunikative Absichten im Vordergrund stehen: „Wenn ich verreise, möchte ich gerne die Sprache wissen,

weil ich dann mit den Leuten sprechen kann“ (23_EF20). Ihr Zugang zum Fremdsprachenlernen ist neben landeskundlichen Interessen – „die Namen der einzelnen Städte lernen“ – auch spielerisch: Als nächstes möchte sie auf Spanisch lernen, „wie die Tiere heißen“ (23_EF25).

Wenn Derya sich für Klassenarbeiten und Tests vorbereitet, entscheidet sie selbst oder ihr Bruder, wann und wie viel sie lernt. Meist übt sie in den Abendstunden. Dann wiederholt sie aktuelle Unterrichtsinhalte, lässt sich von ihrer Mutter in Vokabeln abfragen, Texte diktieren, oder sie liest im Lehrbuch. Diese Strategien setzt sie mehr oder weniger erfolgreich ein. Grammatikregeln übt sie hingegen nicht, genau wie das Hörverstehen bzw. das Sprechen und die Aussprache. Deshalb nennt sie für diese Fertigkeiten auch keine Strategien (23_EF 30-44).

Zu Beginn der sechsten Klasse erzielte Derya überwiegend sehr gute fremdsprachliche Leistungen: „In Englisch zwar nicht immer, aber in Spanisch habe ich schon zwei Einsen“ (23_EF23). Ihre Fortschritte im Fach Spanisch beurteilte sie zu Beginn der sechsten Klasse im Sprechen und Lesen als sehr gut, im Schreiben und Hörverstehen als gut. Im Verlauf des Schuljahres ließen ihre Leistungen nach und zum Zeitpunkt des Interviews lagen sie nur noch im mittleren Bereich (23_EF29). Das liegt daran, dass Derya inzwischen kaum mehr motiviert ist.

Derya arbeitet im Unterricht gerne mit dem Computer (23_EF8) und möchte deshalb auch im Fach Spanisch damit arbeiten (23_EF8/14), „weil das viel Spaß macht“ (23_EF13/14). Wenn sie außerhalb der Schule mit dem Computer arbeitet, übt sie mit Lernprogrammen und schreibt Texte. Sie gibt außerdem an, mit dem Rechner Musik zu hören, Spiele zu spielen und zu *chatten*. Bei Derya zuhause gibt es einen Computer mit Internetanschluss, zu dem sie auch Zugang hat (23_EF9-12).

Fallspezifik: Bei Spanisch hab ich nicht so Lust, dafür zu lernen, aber muss ja

Der Fall der mehrsprachigen Schülerin Derya zeichnet sich v. a. durch den Kontrast zwischen anfänglicher Begeisterung zum Spanischlernen und anschließender Enttäuschung über den Fachunterricht und seine Methodik aus. Zudem wird es für Derya mit steigender Progression der Lerninhalte schwerer, sich für das Spanischlernen zu motivieren. Dafür fehlt es ihr an Strategien. Das zeigt sich auch in ihren Leistungen, die zu Beginn der sechsten Klasse im sehr guten Bereich lagen. Inzwischen schneidet sie in Klassenarbeiten und Tests nur noch im mittleren Bereich ab. Sie zeigt sich dennoch meist leistungsbereit, mitunter aber etwas lustlos. Die Arbeit mit dem Computer kommt Deryas Medieninteressen und -gewohnheiten nach, deshalb gibt sie vor Beginn der Portfolio-praxis an, auch im Spanischunterricht mit dem Computer arbeiten zu wollen.

5.4.4 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Colin

Colin geht in die achte Klasse einer Sekundarschule mit gymnasialen Zügen. Im Interview erlebte ich den Schüler interessiert, humorvoll und aufgeschlossen. Er hatte zu allen Themen eine eigene Meinung, die er mir offen und durchaus kritisch mitteilte. Dabei wirkte er entspannt und sicher. Das Interview mit Colin dauerte 17:15 min., war also mittlerer Länge.

Fallbeschreibung

Als seine wichtigsten Hobbys gibt Colin „PC“ und „Sport im TV gucken“ (47_EF2) an. Im ePortfolio schreibt er auf Spanisch über seine liebsten Freizeitaktivitäten: „Mis pasatiempo favoritos son ir a bicicleta y chatear. Voy a bicicleta cada día y chatear también. [...] Chato en MSN y SchülerVZ¹⁹“ (47_PEA_5.5.08). Auch in der Schule ist Colin gerne sportlich und er gibt Sport als sein Lieblingsfach an (47_EF6). Anders sieht es mit dem Fach Spanisch aus. Auf die Frage, wie ihm der Spanischunterricht gefällt, antwortet Colin: „Nicht so toll, weil ich nur die Hälfte verstehe“ (47_EF7).

Im Unterricht arbeitet Colin gerne mit dem Computer und möchte dies auch im Fach Spanisch tun (47_EF8/13), „weil dann ein bisschen mehr Abwechslung im Unterricht ist“ (47_EF14). Wie bereits aus seinen Hobbys hervorgeht, arbeitet Colin auch außerhalb der Schule mit Computer und Internet. Zuhause steht ihm dafür ein PC mit Internetanschluss zur Verfügung (47_EF9/11/12). Wenn Colin am Computer arbeitet, betreibt er Internetrecherchen, schreibt Texte, entwirft Deckblätter und Präsentationen. Als weiteren Nutzen von Computer und Internet gibt er „Hausaufgaben besorgen“ (47_EF10) an.

Colin ist deutscher Muttersprachler. In der Schule lernt er seit der dritten Klasse Englisch als erste Fremdsprache und seit der sechsten Klasse Spanisch als zweite Fremdsprache (47_EF3/4). Colins Einstellung zum Fremdsprachenlernen ist instrumentell; er denkt, dass Fremdsprachen für den Beruf wichtig sind. Lust zum Fremdsprachenlernen hat er nicht, und so gibt er an, dass er übt, weil seine Eltern das wollen. Zusammen mit ihnen entscheidet Colin, wann und wie viel er zuhause lernt. Dabei richtet er sich nach den Inhalten, die von der Lehrkraft vorgegeben werden (47_EF20-22/31/32). Als nächstes Lernziel gibt Colin im Fragebogen „Umgangssprache“ (47_EF25) an.

¹⁹ Die von den Schülerinnen und Schülern verfassten spanischsprachigen Texte aus den ePortfolios wurden zum Zitieren nicht korrigiert, weil sie den individuellen Leistungsstand der Lernenden zum Zeitpunkt des Eintrags widerspiegeln.

In Tests schneidet Colin schlecht ab und weiß nicht, warum (47_EF23). Als Kommentar vermerkt er im Einstiegsfragebogen: „Ich habe letztes Jahr nur Fünfen geschrieben, obwohl ich sehr lange gelernt habe“ (47_EFK). Seine Fortschritte seit Schuljahresbeginn liegen nach seiner Einschätzung im mittleren Bereich; im Hörverstehen beurteilt er seine Fortschritte als gut. Dennoch gibt Colin an, nicht zu wissen, was er in Spanisch gut kann. Wo Lernbedarf bestehe, wisse er nur manchmal. Seiner Stärken und Schwächen ist er sich nicht bewusst (47_EF27-29). Manchmal denkt er darüber nach, wie er etwas lernt (47_EF26). Neue Wörter lernt Colin auswendig, das Schreiben übt er beim Vokabelnernen, er liest und konzentriert sich auf das Zuhören im Unterricht. Colin verneint, mit diesen Strategien erfolgreich zu sein (47_EF24/26/33-44).

Fallspezifik: Ich lern das, was ich lernen muss

Innerhalb der ausgewählten Fälle repräsentiert Colin einen weitestgehend erfolglosen Fremdsprachenlerner. Der Schüler ist sich seines Könnens kaum bewusst und es fehlt ihm in der Schule an Reflexionsanlässen zur Strategienverwendung. Trotz großer Anstrengungen konnte Colin seine Spanischleistungen in den ersten zwei Lernjahren nicht verbessern. Diese Erfahrung löste in ihm das Gefühl aus, die eigene Entwicklung kaum beeinflussen zu können. Auch seine Fortschritte nimmt Colin bisher kaum wahr. Der Schüler hegt ein spezifisches Medieninteresse und fühlte sich bisher durch den Einsatz von Computer und Internet im Fremdsprachenunterricht motiviert.

5.4.5 Fallbeschreibung und Fallspezifik: Linn

Linn geht in die gymnasiale achte Klasse einer Sekundarschule mit gymnasialen Zügen. Die Schülerin wirkte im Gespräch sehr selbstbewusst und erwachsen, zuweilen etwas gelangweilt. Ihr fällt es leicht, zu reflektieren und sie stellt zu allen angesprochenen Themen einen deutlichen Selbstbezug her. Das Interview mit Linn dauerte 16:52 min., war also mittlerer Länge.

Fallbeschreibung

Die Schülerin nennt „mein Hund, Reiten, Telefonieren“ (39_EF2) als ihre drei wichtigsten Hobbys. Im ePortfolio schreibt sie außerdem: „Mis pasatiempos favoritos son balonmano y baile jazz“ (39_PEA_22.5.08). Ihr Lieblingsfach in der Schule ist „Sport, da muss man nicht für üben“. Spanisch gibt sie ebenfalls als Lieblingsfach an, weil ihr das Fach Spaß macht und sie eine gute Spanischlehrkraft haben. Diese Gründe gibt sie auch dafür an, dass ihr der Spanischunterricht gut gefällt. Englisch macht ihr ebenfalls Spaß (39_EF6/7). Linns schulische Interessen gelten also neben dem Sport dem Fremdsprachenlernen.

Linn arbeitet im Unterricht wie außerschulisch gerne mit dem Computer. Sie verfügt zuhause über einen Computer mit Internetanschluss und betreibt damit Internetrecherchen, schreibt Referate und andere Texte, übt mit Lernprogrammen, entwirft Deckblätter und Präsentationen. Weil ihr die Arbeit am Computer Spaß macht und sie über die Tastatur schneller schreiben kann, möchte sie auch im Spanischunterricht am Computer arbeiten (39_EF8-14).

Deutsch ist Linns Muttersprache. In der Schule lernt sie seit der dritten Klasse Englisch, seit der sechsten Klasse Spanisch (39_EF3/4). Linn hat Lust zum Fremdsprachenlernen (39_EF21). Ihre Motivation wird maßgeblich vom Lernerfolg bestimmt; das erklärt die Schülerin im Zusammenhang mit der Teilnahme an einem Fremdsprachenwettbewerb: „Da hatte ich dann halt auch Spaß, diese Form zu lernen, weil ich dann halt auch auf Fol// auf Erfolg aus war, (*mhm*) dass wir Erfolg haben bei dem Wettbewerb“ (39_LI40).

Wenn sie zuhause für den Fremdsprachenunterricht übt, tut Linn das aus eigenem Antrieb: „Damit ich im Unterricht gut mitkomme“ (39_EF22). Alleine oder zusammen mit ihren Eltern entscheidet Linn, wann und wie viel sie zuhause übt (39_EF31). Normalerweise übt sie täglich: „Ich gucke mir immer die Sachen, die wir an dem Tag gemacht haben, noch mal an“ (39_EF32). Vor Klassenarbeiten lernt Linn „ganz intensiv“ (39_EF30). Dabei wird sie auch von ihrer Mutter unterstützt: Neue Wörter und Grammatikregeln lernt sie durch Abfragen und schriftlich. Schreiben übt sie durch Übersetzen vom Deutschen ins Spanische und umgekehrt, das Leseverstehen übt sie durch gründliches Lesen und mündliches Übersetzen, das Hörverstehen, indem sie laut liest, und das Sprechen bzw. die Aussprache, indem sie jemandem vorliest. Mit diesen Strategien ist sie erfolgreich (39_EF33-44). So erzielt Linn gute Leistungen in Klassenarbeiten und Tests, wenn die Voraussetzungen dafür gegeben sind: „Ja, also wenn ich mich intensiv darauf vorbereitet habe und dabei keine Ablenkung hatte“ (39_LI23).

Im Allgemeinen hat Linn keine Schwierigkeiten damit, ihre Lernfortschritte wahrzunehmen. Ihre Fortschritte im Spanischen seit Schuljahresbeginn beurteilt Linn im Sprechen und Hörverstehen als sehr gut, im Schreiben und Lesen als gut. Sie gibt an, zu wissen, was sie gut kann, aber auch wo noch Lernbedarf besteht (39_EF27-29).

Fallspezifik: Man lernt für den Erfolg

Der Fall Linn zeichnet sich durch ein enormes Erfolgsstreben aus. Die extrinsisch motivierte, leistungsstarke Schülerin ist zwar in der Lage, Lernfortschritte und gute Leistungen auch selbst bewusst wahrzunehmen, für eine Wertschätzung dieser legt sie aber großen Wert auf das Urteil anderer und auf positive

Fremdbewertung durch gute Noten. Aufgrund ihres Geltungsmotivs zeigt sich Linn zielorientiert und engagiert: Sie beteiligt sich aktiv am Unterricht, partizipiert bei Lernprojekten, z. B. einem Fremdsprachenwettbewerb, bereitet die Inhalte der Spanischstunden zuhause nach und lernt intensiv für Klassenarbeiten und Tests. Dabei nutzt Linn häufig den Computer und das Internet. Durch ihre positiven Erfahrungen im Medienumgang zu privaten Lernzwecken möchte die Schülerin den Computer auch im Spanischunterricht nutzen, v. a. als praktisches Werkzeug der Textverarbeitung.

5.5 Fokussierung: *Förderung autonomen Lernens*

Die Fallanalysen mit der Fokussierung *Förderung autonomen Lernens* sind subjektgeleitet und orientieren sich inhaltlich an den *portfoliospezifischen* Kategorien des Codesystems (siehe 4.6.2.2). Damit umfassen sie:

- *Ertrag: Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen:* Die Kategorie beschreibt den Einfluss der Portfolioaktivitäten auf der Gefühlsebene der Lernenden (z. B. Stolz). Inwiefern sich ihr emotionales Empfinden und ihre Einstellung zum Fremdsprachenlernen durch die Portfolioaktivitäten verändern, steht im Vordergrund.
- *Ertrag: Bewusstheit über Lernfortschritte:* In dieser Kategorie wird beschrieben, inwiefern die Schülerinnen und Schüler sich durch die Selbsteinschätzung und die Betrachtung ihrer im Dossier gesammelten Lerndokumente ihrer Lernfortschritte bewusst werden. Es geht also um die Wahrnehmung durchlaufener Lernprozesse.
- *Ertrag: Bewusstheit für Fertigkeiten:* Um die Wahrnehmung erworbener Fertigkeiten geht es in dieser Kategorie. Es wird beschrieben, inwiefern die Lernenden durch die Selbsteinschätzung anhand der Deskriptoren des ePortfolios und durch die Betrachtung der im Dossier gesammelten Lerndokumente konkrete fremdsprachliche Fertigkeiten wahrnehmen bzw. daraufhin ihren individuellen Lernbedarf ermitteln und umsetzen.
- *Ertrag: Wissen und Reflexion über Lernstrategien:* In dieser Kategorie wird beschrieben, ob die Schülerinnen und Schüler die eigene Strategienverwendung und ihre Bedeutung für das Fremdsprachenlernen durch das regelmäßige Erstellen von Lernreflexionstexten bewusst wahrnehmen und daraus Konsequenzen ableiten.
- *Ertrag: Ziele und Planung des Lernens:* Inwiefern die Lernenden im Rahmen der Portfoliopraxis in der selbstständigen Planung ihrer Lernvorhaben unterstützt wurden, beschreibt diese Kategorie. Das umfasst sowohl die zeitliche als auch die inhaltliche Planung von Lernvorhaben.

In den Fallanalysen fungieren zentrale Aussagen und Schlagwörter aus den Interviews als Überschriften. Dadurch wird die Individualität eines jeden Falls berücksichtigt und gleichzeitig hervorgehoben. Erst im Fallvergleich werden die Ergebnisse kategoriengeleitet dargestellt.

Den Fallanalysen vorangestellt werden individuelle Begriffsbestimmungen, aus denen hervorgeht, wie die Lernenden die Arbeit mit ePortfolios definieren und welche Funktionen sie dieser für das fremdsprachliche Lernen zuschreiben. Ergänzt werden die individuellen Definitionen mit einer kurzen Beschreibung zum jeweils eigenen ePortfolio.

5.5.1 Fallanalyse: Kira

Okay, also, epos ist erstmal so ein elektronisches Portfolio der Sprachen, ähm, wo man Aufgaben erledigen kann oder Dinge ankreuzen kann und später eine Grafik bekommt, die einem zeigt, wie fortgeschritten man in der Sprache schon ist, also, in welchem Level man sich befindet und wie gut man in diesem Thema, ähm, (-) ist. (9_LI79)

Ihr ePortfolio hat Kira mit großer Sorgfalt geführt: Es zeichnet sich besonders durch die inhaltliche und formale Qualität der Lerndokumente aus, durch eine realistische Selbsteinschätzung und eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Strategieverwendung in den Reflexionstexten.

Man kann sehen, auf welchem Lernstand man sich befindet

Im Interview bezieht sich Kira einleitend auf den Ertrag, den sie der Portfolio-praxis für das fremdsprachliche Lernen zuschreibt:

I: Gut, okay. (-) Ja, mit epos habt ihr ja im letzten Schuljahr einige Stunden gearbeitet. (*mhm*) Kannst du mir vielleicht etwas darüber erzählen, was ihr da gemacht habt?

S: Also, ähm, mir ist so aufgefallen// wir haben (-) halt immer montags, glaub ich war das, ähm, mit epos gearbeitet in der letzten Stunde (*mhm*) und haben die Themen wiederholt, die wir auch im Unterricht durchgenommen haben// (*mhm*) quasi so ne Wiederholung, damit wir auch selber mal sehen konnten, ähm, (-) auf welchem Lernstand wir uns jetzt so befinden. (*mhm*) bei diesem Thema. (-) (9_LI1-2)

Neben dem Erstellen von Lerndokumenten für das Dossier ist sich Kira ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten auch durch die Selbsteinschätzung bewusst geworden, so dass sie ihren individuellen Lernbedarf ermitteln konnte: „Ich kann mir das auch richtig vorstellen, wo ich jetzt noch mehr lernen muss, wo ich eigentlich schon ganz gut bin und, ähm, was ich verbessern kann“ (9_LI39). Dabei gibt sich Kira nicht damit zufrieden, sich am Leistungsdurchschnitt ihrer Lerngruppe zu orientieren: „Man könnte natürlich auch sagen: Gut im Unterricht komm ich gut mit. Das bedeutet ich kann eigentlich alles“ (9_LI39). Sie hält

vielmehr an ihrer Individualnorm fest: „Aber selbst jetzt mal vor sich zu sehen, und zu beurteilen, wie man ist, also, wie man damit klarkommt, ähm, mit den Themen, ähm, also, das hilft mir schon weiter“ (9_LI39). Über einen möglichen Handlungsbedarf, der sich aus der Selbsteinschätzung ergeben kann, erklärt Kira: „Und wenn ich selber merke, ich kann eine Sache nicht, dann würde ich mich zuhause auch mal dransetzen und das noch mal wiederholen“ (9_LI25). In diesem Zusammenhang berichtet die Schülerin:

S: [...] Meine Mutter ist auch Halbspanierin, (*mhm*) die hat dann, ähm, mit mir auch abends immer Spanisch gesprochen, weil ich ihr auch davon erzählt hab und, na ja, ähm, so halt eben, (-) ähm. Diese „Spracherfahrungen“ (*mhm*) oder so was zu verstehen, Texte zu verstehen oder auch mal mit anderen Leuten zu sprechen, das hilft halt eben auch (*mhm*) etwas. Und dann hat sie das halt eben mit mir gemacht. (9_LI27)

Dass Kira sich auf den Erwerb kommunikativer Fertigkeiten konzentriert, hängt unmittelbar mit ihrer Selbstbeurteilung im ePortfolio zusammen. Dort zeigt die Grafik der Rubrik *Mein Sprachstand*, dass die Schülerin ihre Spanischleistungen in der Fertigkeit des miteinander Sprechens im unteren Bereich des Niveaus A1 verortet, während sie ihre Leistungen in den übrigen Fertigkeiten im mittleren Bereich von A1 ansiedelt. Zur Fertigkeit des miteinander Sprechens hat sie auch die meisten Lernziele gespeichert:

Wissen, was ich sagen kann, wenn ich andere Menschen im Alltag und zu Festtagen treffe.

Fragen über den Tages- und Jahresablauf stellen und beantworten.

Mich beim Einkauf verständigen.

Sagen, wo sich etwas befindet.

Um etwas bitten.

Sagen, dass ich etwas nicht verstanden habe. (9_PLZms)

Zusammen mit ihrer Mutter arbeitete Kira zuhause am Erreichen dieser Ziele. Die im Rahmen der Portfolioprxaxis vorgenommene Selbstbeurteilung und ihre daraufhin durchgeführte Lernplanung haben bei der Schülerin mit dem ausgeprägten Kommunikationsmotiv also konkrete Lernhandlungen, das heimische Durchführen von Übungen zur Konversation, angeregt.

Man hat die Möglichkeit, zu sagen, wann man etwas lernen möchte

Durch die Einschätzungen im ePortfolio hatte Kira die Gelegenheit, ihre Leistungen selbst zu beurteilen, und die eigene Beurteilung zusammen mit ihren Lernzielen für die Lehrperson öffentlich zu machen:

S: [...] Und dass man selbst mal die Möglichkeit hatte zu sagen, wie man es kann. (*mhm*) Oder zum Beispiel auch, ähm, wann man das lernen möchte, also, „bald“ oder „später“ oder „jetzt sofort!“ (*mhm*) (9_LI43)

Ihren Wunsch nach Mitbestimmung bei der Lernplanung begründet Kira mit den eigenen Lerninteressen: Sie möchte die Ziele erreichen, die ihr persönlich wichtig sind.

S: Also, ich finde das schon wichtig, dass man auch, ähm, etwas zu sagen hat, was man als nächstes lernen will// will. Zwar organisiert die Lehrerin das auch, aber mal zu sagen: „Ich würde gerne das und das einmal lernen.“ Ähm, und nicht immer nur dem zu folgen, was jetzt die Lehrerin meint, was man als nächstes lernen muss. Weil für mich ist es auch wichtig, zu wissen, ähm, dass ich wichtige Dinge, ähm, gelernt habe (*mhm*) (-) oder lernen werde, die ich gern möchte. (9_LI61)

Kiras Lerninteressen liegen im kommunikativen Bereich. Sie nennt im Interview eine konkrete Kommunikationssituation und beklagt, dass sie auf diese im Spanischunterricht bisher nicht vorbereitet wurde.

S: [...] Zum Beispiel// (-) würde ich jetzt in Spanien einkaufen gehen, dann könnte ich überhaupt gar nichts sagen. Und ich find das schon wichtig, dass wir das auch mal lernen, und vielleicht auch möglichst bald, weil (-) mir das wichtig ist, (*mhm*) dass ich mich dann auch so verständigen kann. (*mhm*) (9_LI63)

Für Kira ist das Erlernen kommunikativer Fertigkeiten von besonderer Bedeutung, weil ihr diese durch den familiären Kontakt zum Spanischen von konkretem Nutzen sind. In ihrem ePortfolio erwähnt Kira zudem eine Urlaubsreise, die sie mit ihrer Familie nach Bilbao unternahm (9_PSE_17.12.07). Durch ihre konkreten Kommunikationsabsichten ist für Kira auch der Zeitpunkt des Erreichens ihrer Lernziele von Bedeutung: „Und wenn ich weiß, dass wir das lernen, dann bin ich auch irgendwie etwas erleichtert, weil ich dann weiß, ja, bald werde ich das sagen können. Und das ist schon erfreulich“ (9_LI67).

Ich würde mich freuen, wenn die Fortschritte so weiter gehen

Kira findet es schön, ihre im Verlauf des Schuljahres gespeicherten Lerndokumente zu betrachten „und auch mal selber zu sehen, wie weit man da war“ (9_LI69). Die Schülerin ist sich also bewusst, dass ihre fremdsprachlichen Leistungen einer ständigen Entwicklung unterliegen; diese kann sie anhand ihrer im ePortfolio gespeicherten Dokumente nachvollziehen. Im Interview ist sie in der Lage, beim Vergleichen zweier Texte ihren Lernzuwachs zu benennen:

S: Ja, also, man merkt, dass ich, ähm, da zwar weiß, was ich schreibe, aber doch etwas unsicher bin und, ähm, (-) einfach nur die Sätze hinschreibe, ohne auch mal über ihren Sinn nachzudenken, oder ohne auch, (-) andere Sätze beizufügen. Und wie man bei dem, hmm, Text, den wir uns eben grad angeguckt haben, sieht// ähm, da hab ich ja, ähm, also, viel mehr geschrieben// (*mhm*) und auch ausführlicher. Und ich denke schon, dass das daran liegt, dass ich da halt noch nicht so viele Kenntnisse hatte und jetzt, ähm// also, dass ich dann bei dem Text, wo ich mehr geschrieben hab, einfach, ähm, (-) mehr weiß und fortgeschrittener bin und sicherer in der Sprache bin. (*mhm*) (9_LI73)

Auf die Frage, wie Kira ihre beschriebene Leistungsentwicklung beurteilt, antwortet sie: „Also, mir gefällt das schon, aber, (-) ähm, (-) ich würd mich natürlich freuen// Also, ich würde mich freuen, ähm, wenn das auch so weitergeht“ (9_LI75). Kira äußert Verunsicherung über die Beständigkeit ihres Lernzuwachses im Spanischen. Es fällt der Schülerin trotz sehr guter Leistungen schwer, in die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen – mehr noch: Sie neigt dazu, ihre erbrachten Leistungen abzuwerten, weil sie durch den schulischen Spanischunterricht kein natives Niveau erreichen wird.

S: (--) Manchmal denk ich, dass es eigentlich doch nicht so weit ist. Also, manchmal denk ich, dass es schon etwas erniedrigend ist, aber im Nachhinein für ein Jahr wiederum ist es eigentlich sehr gut, (*mhm*) dass man schon so viele Möglichkeiten hat, sich auszudrücken (*mhm*) und zu sagen, was man möchte und, keine Ahnung, also, weitere Dinge, so was. (*mhm*) (9_LI47)

Es gelingt Kira, ihre eigene Leistungsentwicklung im Spanischen zu wertschätzen, in dem sie sich bewusst macht, welche konkreten Fertigkeiten sie seit Lernbeginn erworben hat. Wie sich im Folgenden zeigt, war ihr die Arbeit mit dem ePortfolio dabei eine hilfreiche Unterstützung.

Zu sehen, wie weit ich bin, hat mein Selbstbewusstsein gestärkt

Kira erklärt im Interview, dass sie durch die Arbeit mit dem ePortfolio ihre Leistungen bewusster wahrnimmt und wertschätzen kann. Das steigert ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten: „Aber ich glaub, das hat auch mein Selbstbewusstsein in Spanisch gestärkt, damit ich mal sehe, wie weit ich bin“ (9_LI25). Ihren Blick für das eigene Können zu schärfen, gelang Kira besonders durch die Selbsteinschätzungsaktivität. Der Nutzen des Visualisierungs-*Tool* unterstützte die Schülerin in ihrer Leistungswahrnehmung, deshalb spricht sie im Interview immer wieder davon, ihre Fortschritte zu *sehen*. Das betont Kira auch am Ende des Interviews, als sie erklärt:

S: Und mich würde das freuen, wenn auch, ähm, andere Leuten, andere Leute die Chance hätten, damit zu arbeiten, weil das, ähm, weil man damit selber, sozusagen, die Unsicherheit bekämpfen kann und selber sieht, wie weit man ist, was man noch machen kann, was man noch lernen muss, wo man schon gut ist. Und das sagt halt eben auch ein bisschen (-) oder viel über die Kenntnisse in Spanisch aus oder (-) der Sprachen. (9_LI83)

Ihrer Selbstbeurteilung schreibt Kira einen hohen gefühlsmäßigen Stellenwert zu. Sie hebt hervor, dass sich eine selbstbewusste Lernhaltung nur durch die eigene Leistungswahrnehmung einstellen kann; das lässt sich durch Fremdbeurteilung nicht erreichen. Deshalb äußert sie den Wunsch, dass auch andere Fremdsprachenlernende die Gelegenheit erhalten, mit einem ePortfolio zu arbeiten. Zuletzt betont sie die Aussagekraft einer Selbsteinschätzung für das Nachweisen fremdsprachlicher Fertigkeiten.

Es ist befreiend, zu sagen, wie man etwas lernt

Kira hat ihre Strategienverwendung im ePortfolio ausführlich reflektiert, wie das folgende Beispiel zeigt. Dabei handelt es sich um einen Reflexionstext der Schülerin aus der Rubrik *Meine Spracherfahrungen* zum Thema „Schreibstrategien“:

Freie Texte in Spanisch schreiben

Wenn ich einen freien Text auf Spanisch schreibe, so mache ich mir am Anfang erst einmal Gedanken über den Inhalt des Textes und danach überlege ich mir den Sinn und Aufbau des ersten Satzes.

Zunächst folge ich der eben genannten Methode und arbeite mich so langsam voran. Später, wenn ich schon in Übung bin, denke ich nicht mehr nach, sondern schreibe einfach drauf los und verbessere währenddessen. (9_PSE_2.6.08)

Der Strategienreflexion misst Kira keinen direkten Ertrag für ihr fremdsprachliches Lernen bei: „Also, (-) ich würd sagen, jetzt fürs Lernen hat es mir nicht weitergeholfen“ (9_LI49). Dennoch räumt die Schülerin ein:

S: [...] Aber selbst mal in sich reinzuhorchen und so, und festzustellen, wie man lernt// das mal bewusst aufzuschreiben und nicht nur so im Unterbewusstsein// Ähm, im Klaren darüber zu sein, finde ich schon gut. (9_LI49)

Kira ist sich der Funktion des Reflektierens über die Verwendung von Lernstrategien durchaus bewusst: „Damit man auch mal selber feststellt, wie man das macht“ (9_LI51). Hierzu erklärt die Schülerin, dass sie den Wert der Bewusstwerdung nicht unbedingt in einer Optimierung der Strategienverwendung sieht, sondern vielmehr in der Bewusstwerdung selbst:

S: [...] Also, (-) ich weiß nicht, ob es mir jetzt beim Lernen weitergeholfen hat, aber schon einfach mal zu wissen, dass ich so lerne, dass man so lernt, ähm, (-) ist, ähm, irgendwie schon nen bisschen befreiend, damit man auch mal sagen kann, wie man das tut. (mhm) (9_LI53)

Für Kira ist die Reflexion über Lernstrategien und ihre Verwendung eine identitätsstiftende Aktivität: Die Schülerin nimmt das eigene Handeln bewusst wahr und nutzt ihr ePortfolio damit als persönliches Instrument der Auseinandersetzung mit dem Fremdsprachenlernen und mit sich selbst als Fremdsprachenlernerin.

5.5.2 Fallanalyse: Luka

Ich würd sagen, eigentlich, erstmal// Das ist ein, im Prinzip, wo man seine, (-) beschreiben kann, was man kann und das kann man halt einrichten für Unterrichtsfächer und so was und, joa, dass man (-) halt schreiben kann, lesen, sich selbst einschätzen und so was, joa (-). Was kann man noch machen? (-) Hmm, (-) dass man mit seinen Freunden darüber reden kann, oder auch mal fragen, was die so gemacht haben, wenn die das schon mal gehört haben oder gemacht haben, (-) joa// (mhm) (-) Und dass es relativ viel Spaß macht. (mhm) (-) Ja. (-) (27_LI98)

In seinem ePortfolio hat Luka kaum Lernziele formuliert. Im Dossier finden sich nur wenige Lerndokumente, deren formale und inhaltliche Qualität jedoch stark variiert. In seinen Reflexionstexten setzt sich Luka einerseits intensiv mit seinen erworbenen Fertigkeiten auseinander, andererseits berichtet er von seiner geringen Motivation zum Spanischlernen, die letztlich auch zum geringen Nutzen des ePortfolios geführt hat.

Ich kann die Farben der Aliens beschreiben

Während der Portfolioprxaxis hat Luka seine Selbsteinschätzung regelmäßig aktualisiert: „Ja, immer wieder, ein bisschen mehr gemacht“ (27_LI42). Angeregt durch den Umgang mit den Deskriptoren hat Luka eigene Kann-Beschreibungen formuliert und in seinem ePortfolio gespeichert. Darin benennt der Schüler konkrete Fertigkeiten, die er im Spanischen erworben hat. Es geht dabei überwiegend um Wortschatzarbeit zum Unterrichtsthema „Außerirdische“:

Ich habe die Vokabeln über *marciano* gelernt.

Ich kann schreiben, wie er aussieht.

Ich kann Sachen schreiben, wie: Er ist groß bzw. klein.

Ich kann die Farben der *Aliens* beschreiben. (27_PEA_2.6.08_12:53)

Verschiedene Papierversionen des Europäischen Portfolios der Sprachen stellen oftmals so genannte Checklisten zur Verfügung. Diese ähneln den Deskriptoren zur Selbsteinschätzung, beschreiben die Kompetenzen der einzelnen Niveaustufen aber detaillierter und sollen den Lernenden damit das Formulieren konkreter Lernvorhaben und Ziele erleichtern (vgl. Schneider/Lenz 2001: 27).

Lukas Auflistung seiner erworbenen Fertigkeiten ist das Ergebnis der Selbstüberprüfung anhand einer individuellen Checkliste, die er mental erstellt hat. Während der Schüler vor Beginn der Portfolioprxaxis besonders seine Schwächen fokussierte und ihm die Wahrnehmung seiner Stärken noch schwer fiel (27_EF 27/28), konzentrierte er sich beim Überprüfen seiner Fertigkeiten anhand der mentalen Checkliste ausschließlich auf sein Können, indem er sich den Erwerb konkreter Fertigkeiten in Erinnerung rief und im ePortfolio dokumentierte. Hierfür verwendete er das Satzmuster der offiziellen Deskriptoren: *Ich kann*.

Als Beweis seines Könnens hat Luka im Dossier ein entsprechendes Lern-dokument gespeichert; darin beschreibt der Schüler, wie er sich das Aussehen eines Marsmenschen vorstellt:

escribir una marciano

es muy alto y delgado. tengo los pelo negro. es pelo es muy corto. es pelo muy rizado.
(27_PEA_2.6.08_13:03)

Luka hat durch das Erstellen seines Lerndokuments die von ihm zuvor beschriebenen Fertigkeiten überprüft; die Reihenfolge seines Vorgehens lässt sich anhand des Datums und der Uhrzeit der im ePortfolio gespeicherten Einträge ablesen. Für den Schüler ist die Selbstüberprüfung ein spannender Selbstversuch: „Und dann// halt, äh, machen// was wir hier// wie gut wir etwas können und so. Dann konnten wir das auch halt auch ausprobieren“ (27_LI22). Bei der Selbstüberprüfung kann Luka mit der Fremdsprache frei experimentieren, ohne dass mögliche Fehler negativ beurteilt werden; die sprachlichen Mängel in Lukas Lerndokument belegen das, erfordern aber auch die Selbstkorrektur zu einem späteren Zeitpunkt.

Nachdenken ist mit Arbeit verbunden, bringt aber Vorteile

Während der Portfoliostunden hat Luka eine Reihe von Reflexionstexten über das Spanischlernen erstellt und in seinem ePortfolio gespeichert; diese weisen eine unterschiedliche Reflexionstiefe auf und reichen von einfachen Beschreibungen besonderer Ereignisse des Fremdsprachenlernens bis hin zu komplexen Darstellungen über die eigene Strategienverwendung:

Hab ich schon mal ein Lied auf Spanisch gesungen?

Ja, ich habe schon mal ein Lied auf Spanisch gesungen. Es hieß „campana sobre campana“. Wir haben es bei einer Schulaufführung gesungen. (27_PMS_28.1.08)

Wie übst du die spanische Aussprache?

Im Unterricht üben wir die Aussprache so: Wir lesen uns z. B. unsere Hausaufgaben zusammen vor. Zuhause lese ich Texte aus dem Spanischbuch laut vor. Um die Aussprache zu lernen, sollte man immer laut lesen, nicht leise für sich!!!! (27_PMS_18.2.08)

Während das obere Beispiel exemplarisch für eine geringe Reflexionstiefe steht, stellt der untere Text eine differenzierte Betrachtung der Strategienverwendung auf drei Ebenen dar: 1. kollektive Verwendung von Lernstrategien im Spanischunterricht, 2. individuelle Verwendung von Lernstrategien und 3. Tipps zur individuellen Strategienverwendung. Neben einer einleitenden Reflexionsfrage ist beiden Texten die neutrale, emotional distanzierte Form der Darstellung gemein. Luka empfindet die Auseinandersetzung mit der eigenen Strategienverwendung nämlich grundsätzlich als anstrengend und mühsam:

I: Was bedeutet das denn für dich, darüber nachzudenken, wie man am besten lernt?

S: ((atmet geräuschvoll aus)) Halt, ist mit Arbeit verbunden, klar, weil// man muss ja nachdenken: „Was mach ich jetzt? Wie mach ich es?“, (*mhm*) und so. Ja, aber wenn man sich damit dann auch beschäftigt, dann bringt's auch Vorteile.

I: Was für Vorteile bringt das?

S: Wenn man darüber nachdenkt, dann weiß man genau, was man lernen will und nicht so, kommt man plötzlich auf die Idee (*ja*): „Das will ich jetzt machen“, oder so. Und dann kann man sich das besser einteilen oder planen vorher. (*mhm*) (27_LI51-54)

Indem Luka die Bedeutung der Lernreflexion für das autonome Lernen erklärt, bezieht er sich überwiegend auf die inhaltliche Planung, weniger auf die strategische. Diese soll im Folgenden zusammen mit ihrer empfundenen Bedeutung näher betrachtet werden.

Planen ist langweilig, macht das Lernen aber einfacher

Luka hat in seinem ePortfolio neben den aus der Selbsteinschätzung übernommenen Zielformulierungen auch eigene Lernvorhaben gespeichert; mit diesen drückt er seine kommunikativen Absichten und Interessen aus: „Ich möchte über Fußball reden können“, „mit Freunden reden“ (27_PLZhV/ms_18.2.08). Anhand der Datierung seiner gespeicherten Einträge lässt sich nachvollziehen, dass Luka die Lernplanung im zweiten Halbjahr vernachlässigte; zuletzt bearbeitete er seine individuellen Ziele im Februar, also fünf Monate vor Ende der Portfolio-praxis. Im Interview erklärt Luka, wie es zu dieser Vernachlässigung kam:

I: Was bedeutet das denn für dich, zu planen, was du als nächstes lernen willst?

S: Joa, macht, wenn man es plant// erstmal muss man ja viel nachdenken und so. Das wird nach einer Zeit auch langweilig. Aber wenn man es dann geplant hat und weiß, was man machen muss, ist das auch einfach, halt, einfacher, alles zu machen.

I: Was ist einfacher? (*Wenn man//*) Warum wird das einfacher?

S: Wenn man genau weiß, was man machen muss, dann kann man sagen: „Ich mach jetzt das. Damit bin ich jetzt fertig. Dann mach ich das und das.“ Und dann ist das so, halt, eingeteilt, (*mhm*) (-) gut geordnet, halt. (*mhm*) (27_LI73-76)

Eine strukturierte Planung vereinfacht die Durchführung des Lernens, ist aber, so erklärt Luka, mit aufwändiger Reflexion verbunden. Der Schüler hat diesen Aufwand vermieden, weshalb er bei der gemeinsamen Betrachtung seiner veralteten Lernziellisten überrascht feststellt: „Das habe ich irgendwie nicht gemacht, glaube ich, irgendwie, (-) gerade“ (27_LI72). Das Nachdenken über seine individuellen Lernziele und mögliche Strategien zum Erreichen dieser empfindet Luka als langweilig. Langeweile gilt als unausgefüllt und sinnlos empfundene Zeitspanne; dabei prägt die individuelle Arbeitsmoral das Gefühl einer Zeitvergeudung (vgl. Fuß 2006: 98). Zum Zeitpunkt der Durchführung erscheint dem

Schüler eine Reflexion also wenig ertragreich für das Fortkommen im eigenen Lernprozess.

Das ist ein gutes Gefühl, wenn man weiß, was man kann

Bei der gemeinsamen Durchsicht seiner im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente geht es im Interview mit Luka schließlich um die Wahrnehmung von Lernfortschritten und um die Selbstbeurteilung seiner erworbenen Fertigkeiten:

I: Was denkst du, wenn du dir das jetzt anguckst, im Vergleich zu heute?

S: Ich kann's inzwischen schon besser, (-) eigentlich, als ich das geschrieben hab, aber (-) joa, (--) halt. Ich hab viel verbessert, halt, im Gegensatz zu, als wir das gemacht haben. (*mhm*) (-) Aber vielleicht hab ich auch manche Sachen neu gelernt, die ich dann jetzt genauso kann// ko// konnte// kann, wie ich die da konnte, (-) halt, joa.

I: Wie meinst du das? Das habe ich nicht verstanden.

S: Also, das jetzt konnte ich, da. Gerade haben wir das gelernt und so. Und jetzt hab ich auch schon wieder Sachen, die ich, wir jetzt gerade gelernt haben, die habe ich dann, vom Verhältnis her kann// kann ich die genauso gut, wie die, als ich die da gemacht hab. (27_LI91-94)

Luka erklärt, dass er während der Portfoliopraxis seine im Verlauf des Spanischunterrichts erworbenen Fertigkeiten im ePortfolio abbildete. Die gespeicherten Lerndokumente stellen Momentaufnahmen seines Könnens dar, die in ihrer Gesamtheit eine stetig steigende Progression widerspiegeln. Indem der Schüler einen Vergleich zu seinem derzeitigen Können vornimmt, erkennt er die eigenen Fortschritte. Dabei ist Luka erneut in der Lage, seinen Lernzuwachs im Einzelnen konkret zu benennen, wie sich im weiteren Interviewverlauf zeigt:

I: Okay, verstehe. (-) Aber deinen Fortschritt, wenn du dir das so anguckst, wie beurteilst du den? Wir können uns ja auch noch etwas Anderes angucken daraus. (--)

S: Joa, also ist schon wesentlich, also, großer Fortschritt, weil// Ich weiß wesentlich mehr Wörter jetzt, halt Vokabeln und so. (*ja*) Und ja, dann kann man auch viel besser irgendwas schreiben, größere, längere Sätze, grö// mehr halt. (-) (27_LI95-96)

Bei der Beurteilung seiner Entwicklung bezieht sich Luka auf Fortschritte in der Wortschatzarbeit. Dabei vergleicht er seine aktuellen Fertigkeiten mit den vergangenen, indem er diese quantifiziert („größer“, „länger“, „mehr“) und qualitativ bewertet („viel besser“). Nach dieser Selbsteinschätzung zeigt sich Luka insgesamt zufrieden: „Ja, und das ist auch schon (-) irgendwie nen gutes Gefühl, (*mhm*) (-) wenn man weiß, was man kann“ (27_LI96).

5.5.3 Fallanalyse: Derya

Also, ähm, ((räuspert sich)) (-) mit epos kann man halt, ähm, (-) zeigen halt, was man schon alles so in Spanisch kann// halt Texte schreiben, die// also, ähm// halt was man alles schon so sagen kann, halt// was man so// über was man sich unterhalten kann, (mhm) was man alles so verstehen kann oder schreiben// und, ähm, die Sachen, die man noch gern lernen möchte, halt// vornimmt für die Zukunft// und die Sachen, die man schon selber gemacht hat halt, im Unterrichtsstoff, auch// (-) und, (-) wo man halt jetzt so grad// (-) wie das halt gerade so mit Spanisch ist so// halt nicht nur mit Spanisch, halt auch mit anderen, (-) ähm// (-) halt auch mit einem anderen, mit einem anderen, mit einer anderen Sprache. (23_LI98)

Derya hat ihr ePortfolio sehr liebevoll angelegt und ihre Lerndokumente spielerisch-kreativ gestaltet. Die Reflexionstexte der Schülerin zeichnen sich durch einen offenen, persönlichen Stil aus. Besonders auffallend ist ihre unrealistische Selbsteinschätzung; Derya hat sich viel zu gut eingeschätzt.

Ich würd' halt gern Spanisch können

Derya erklärt im Interview, dass Fremdsprachenlernende durch die Selbsteinschätzung im ePortfolio ihren individuellen Lernstand und damit auch einen möglichen Lernbedarf ermitteln können:

S: Na ja, da sieht man halt, wo man sozusagen liegt, also, (-) ähm, was man halt noch nicht so gut kann und was man gut kann, halt// und, ähm, (-) was man vielleicht nen bisschen mehr lernen muss, und wo man sich halt auch etwas verbessern kann. (23_LI40)

In diesem Interviewauszug zeigt sich Derya durchaus leistungsorientiert. Ein Blick in ihr ePortfolio zeigt, dass die Schülerin ihre Spanischleistungen maßgeblich überschätzt hat. So weist sie in der Rubrik *Mein Sprachstand* Kenntnisse auf muttersprachlichem Niveau nach, also bis hin zu C2 – und das in nahezu allen Fertigkeiten. Deryas Selbsteinschätzung entspricht einer Selbstüberschätzung und ist damit für die Ermittlung ihres individuellen Lernbedarfs vollkommen ungeeignet.

Das Problem einer Selbstüberschätzung wird auf die mangelnde Bereitschaft zurückgeführt, Lernschwächen zuzugeben (vgl. Gaupp 2007: 31). Im Fall Derya finden sich dafür jedoch keinerlei Hinweise in den Daten – im Gegenteil: In ihren Reflexionstexten berichtet die Schülerin offen über ihre Schwächen und gelegentliche Unsicherheiten im Spanischen. Das zeigen die folgenden Auszüge aus Deryas ePortfolio:

[...] Ich nehme mir in Zukunft vor, mehr Vokabeln zu lernen!!! Die Zahlen kann ich nicht gut, leider!! (23_PMS_28.4.08)

[...] Fragen zu beantworten und zu stellen, finde ich im Spanischunterricht eigentlich ganz toll, weil es toll ist, wenn man jemand anderem auf einer anderen Sprache eine

Frage stellt! Manchmal bin ich auch ganz nervös, weil ich frag mich immer, ob die Frage richtig ist. Also bin ich mir unsicher. [...] (23_PMS_14.04.08)

Deryas Umgang mit den Kann-Beschreibungen entspricht also keiner die eigenen Schwächen verdrängen wollenden Selbstüberschätzung, vielmehr hat die Schülerin beim Anklicken der Deskriptoren ein so genanntes „Zielbild“ (Hinz 2007: 11) ihres fremdsprachlichen Könnens erstellt. Sie nutzte das *Tool* als Ausdruck ihrer Visualisierungstechnik, die dazu verhelfen soll, eine konkrete Vorstellung davon zu bekommen, wie es sein wird, das Ziel – „Ich würd’ halt gern Spanisch, sozusagen, können“ (23_LI42) – bereits erreicht zu haben.

Kommt drauf an, ob man das lernen möchte

„Da kann man sich halt schon vornehmen, was man h// halt nicht kann, was man halt lernen möchte“ (23_LI66), erklärt Derya die Planungsaktivität in der Rubrik *Meine Lernziele*. Sie erläutert die befriedigende Wirkung des Erreichens von Lernzielen, räumt aber ein, dass dieser Prozess der volitionalen Steuerung unterliegt:

I: Und findest du das// wie findest du das, wenn man sich so etwas vornimmt?

S: Ja, kommt ja auch drauf an, ob man das einhältet. (-) Wenn man’s halt einhältet, dann ist das ganz gut, doch. (*mhm*) Und dann, dann merkt man ja halt: „Ja, ich hab// früher wollt ich das machen und jetzt kann ich das halt auch.“ (*mhm*) Das ist ja auch// bei einer Fremdsprache ja auch so: „Ja, ich möcht ne Fremdsprache lernen.“ Und wenn man die dann kann, ist man ja auch glücklich. (*mhm*) Das ist halt auch genau da so.

I: Das heißt, man kann sich einen Termin setzen für die „Lernziele“, ne?

S: Mhm.

I: Und meinst du, dass das dann einfacher ist, die einzuhalten, wenn man so einen Termin hat?

S: ((atmet geräuschvoll aus)) Hm, (-) weiß auch nicht genau. Weiß ich nicht. (-) Ja, vielleicht mal// bei manchen schon, bei manchen nicht. Kommt ja auch drauf an, ob man das möchte. (*mhm*) (-) (*genau*) (-) (23_LI67-72)

Deryas Darstellung verdeutlicht die enorme Bedeutung, welche die Anwendung affektiver Strategien für das autonome Fremdsprachenlernen einnimmt: Dabei geht es um das Wahrnehmen von im Lernprozess auftretenden Gefühlen und die Notwendigkeit ihrer Nutzbarmachung für die Durchführung von Lernhandlungen (vgl. Tassinari 2010: 200) – konkret: Dass es Fremdsprachenlernenden gelingt, sich zum Erreichen ihrer Ziele zu motivieren. In diesem Zusammenhang muss erneut auf Deryas Zielbild eingegangen werden. Die Schülerin hat sich mit ihrem Vorhaben „Spanisch können“ (23_LI42) bzw. „eine Fremdsprache können“ (23_LI67) ein langfristiges, aufwändig zu erreichendes Ziel gesetzt. Damit kann der von ihr beschriebene Motivationsmechanismus nicht greifen; dieser unter-

liegt nämlich der Prämisse des kleinschrittigen Planens und dem Erreichen von Teilzielen. Perlman-Balme (2006: 8) erklärt diesen Prozess mithilfe einer Metapher: „Auf einmal zum ‚schwarzen Gürtel‘ zu gelangen, wäre ein demotivierend langer Weg“. Und so scheint es auch nicht verwunderlich, dass Derya für das Erreichen ihres Zielbilds wenig motiviert ist: „Bei Spanisch hab ich eigentlich nicht so Lust, was (-) dafür zu lernen, aber// (-) muss ja“ (23_LI34).

Überlegen, wie man sich vorbereiten könnte

Zur Reflexion über Strategien des Fremdsprachenlernens erklärt Derya: „Na ja, da sieht man halt, was man alles, wie man das alles lernen kann. Und halt auch in Zukunft, wie man vielleicht für Spanischarbeiten, also, wie man sich vorbereiten könnte“ (23_LI46). Auch in diesem Zusammenhang erklärt die Schülerin, dass sie zum Spanischlernen wenig motiviert ist, deshalb verwendet sie den Konjunktiv, wenn sie einräumt: „Und es würde mir halt auch el// helfen, Vokabeln zu lernen, aber halt auch mit Vokabelheft und so“ (23_LI46).

Bei der Wortschatzarbeit konzentrierte sich Derya bisher besonders auf die Verwandtschaft von Sprachen, wie sie im Zusammenhang mit ihren schulischen Interessen erwähnt:

S: [...] Englisch ist viel einfacher, weil Englisch und Deutsch ist ja nicht grad so ein großer Unterschied. (*mhm*) Also, ein paar Wörter sind halt auch fast gleich. (*mhm*) (-) Und ich find Englisch halt ein bisschen besser als Spanisch// und halt auch andere Fächer// nur Spanisch// weiß ich nicht. (*mhm*) (23_LI36)

Beim Englischlernen verwendet Derya erfolgreich Erschließungsstrategien. Es fällt der Schülerin schwer, dieses Vorgehen auf das Spanischlernen zu übertragen, weil sie aufgrund der Sprachstruktur – „Bei, bei Spanisch ist immer so ein Akzent, den man nicht aussprechen kann“ (23_LI36) – keine Sprachverwandtschaft zum Deutschen feststellen kann bzw. Erschließungsmöglichkeiten über andere vorhandene Sprachkenntnisse nicht vermutet. Dass ihre bewährten Strategien im Spanischen nicht greifen, wirkt sich negativ auf die Motivation der Schülerin aus.

Deryas Schwierigkeiten im Umgang mit Lernstrategien bzw. ihr mangelndes Strategienwissen sind die Ursache dafür, dass sie an der volitionalen Steuerung ihrer Lernvorhaben scheitert; diese dient dem Abschirmen gebildeter Absichten gegenüber konkurrierender Einflüsse (vgl. Schiefele/Pekrun 1993: 15). Um einen Ausweg aus der eigenen Situation bemüht thematisiert Derya ihr fehlendes Strategienwissen in den Reflexionstexten ihres ePortfolios und äußert deutlich den Wunsch nach einer Strategievermittlung:

Wie schreibe ich einen Text

Wenn ich einen Text schreibe, beispielsweise Beschreibungen, guck ich mir das Bild erstmal an und fang sofort an zu schreiben, ohne mir Notizen zu machen oder nachzu-

denken. Wenn ich mal Schwierigkeiten hab, dann frag ich entweder Kira²⁰ oder [Name der Spanischlehrkraft]. Manchmal frage ich auch [Name des Fremdsprachenassistenten]. Aber selber Tipps, oder so, sagen oder Hilfe geben kann ich nicht 😊😊!!!! (23_PMS_2.6.08)

Fragen und Antworten

Fragen zu beantworten und zu stellen, finde ich im Spanischunterricht eigentlich ganz toll, weil es toll ist, wenn man jemand anderem auf einer anderen Sprache eine Frage stellt! Manchmal bin ich auch ganz nervös, weil ich frag mich immer, ob die Frage richtig ist. Also bin ich mir unsicher. Leider hab ich keine Tipps oder Tricks, die ich anwenden kann 😊😊. Aber ich würde mich freuen, wenn mir jemand einen Tipp sagen würde. (23_PMS_14.4.08)

Das ist ja nicht so Text, das sind so was wie Stichwörter

Zum Erstellen ihrer Lerndokumente für das digitale Dossier verkündet Derya: „Ja, ich fand das halt am besten, (-) das hier“ (23_LI20). Die Schülerin hat ihre Einträge sorgfältig erstellt, wenn auch mit einigen formalen Fehlern, und spielerisch-kreativ gestaltet. Beim Betrachten ihrer Lerndokumente fällt es Derya schwer, ihre Fortschritte bewusst wahrzunehmen, wie der folgende Interviewauszug zeigt:

I: Von den Texten, die du da geschrieben hast. (--) Also, siehst du da nen Unterschied, was dein// deine Spanischleistung betrifft?

S: Das eine war im Februar und das da war jetzt//

I: Das andere war später.

S: Welches war im Februar?

I: Dies hier.

S: Und der *marciano* war von kurz vor den Sommerferien. (*mhm*) (--)

I: Kannst (*ähm*) du da was zu deinen Fortschritten sagen, (-) ob man da was sieht oder//

S: Nee, eigentlich nicht.

I: Nee?

S: Hm, hm.

I: Findste nicht?

S: Hm, hm.

I: (5) Ich fand das andere (-) war ja nen richtiger Text, oder?

²⁰ Der Name der Schülerin wurde direkt durch das in der vorliegenden Untersuchung verwendete Pseudonym „Kira“ ersetzt.

S: Ja, stimmt. Das ist ja nicht so Text, (-) halt. Das sind halt so was wie, wie, wie, wie, wie (-) Stichwörter. (23_LI75-88)

Derya fällt es schwer, den Blick auf sich selbst zu lenken, stattdessen orientiert sie sich am Kollektiv der Lerngruppe und an der Lernzeit: „Ich mein, (-) Anfang sechste Klasse haben wir jetzt angefangen. Jetzt haben wir ein Jahr lang jetzt schon Spanisch. (mhm) Und (-) joa// (-) mhm, ganz gut“ (23_LI44). Der Schülerin gelingt es erst, ihre Lernfortschritte wahrzunehmen, als ihr Blick gezielt auf die Textquantität zweier Lerndokumente gelenkt wird, die einen offensichtlichen Lernfortschritt eindeutig belegt.

5.5.4 Fallanalyse: Colin

Ja, das ist ein, ähm// (-) Das ist ja für mehrere Sprachen, glaub ich. Ähm, das ist ein Sprach// äh, (-) Internetprogramm, ähm, womit ich, ja, genau, meine, äh, Lernziele, ähm, verfolgen kann, ähm, und, also nicht nur die Ziele, sondern auch das, was ich schon geschafft habe und damit gut vergleichen kann, ähm, was, (-) ähm, was ich kann, was ich noch nicht kann, was ich noch lernen muss. Und dann zwischen den Zeiten, zwischen einem Monat oder eineinhalb oder zwei Monaten, ähm, gut gucken kann, wo, äh, wie, wo, ich stehe und, äh, ob ich überhaupt weiterkomme und so. (47_LI82)

Colins ePortfolio zeichnet sich durch eine besondere Zurückhaltung bei der Einschätzung seiner Fertigkeiten aus. Der Schüler hat keine Lernziele formuliert sondern aufgelistet, welche Fehler er in Zukunft vermeiden will. Auch seine Reflexionstexte spiegeln diese Defizitperspektive wider, mit der Colin sein individuelles Fremdsprachenlernen betrachtet.

Ich möchte keine Fehler mehr machen

In einem seiner Reflexionstexte beschreibt Colin, wie er im Spanischunterricht eine originalsprachige Fernsehreportage mit deutschsprachigem Untertitel sah. Dieser Eintrag, in dem der Schüler von Verstehensproblemen berichtet, steht exemplarisch für Colins defizitäre Sicht auf sein Spanischlernen:

Aufgabe 1a)

Ich konnte den Text nicht komplett verstehen, weil der Junge ein bisschen zu schnell geredet hat. Zwar konnte ich durch den Untertitel sehen, was er sagt, aber verstehen kann ich es nur komplett, wenn ich auch alle Vokabeln kann, das war da nicht der Fall. Würde er nur sprechen, ohne die Bilder zu zeigen, hätte ich bestimmt gar nichts verstanden. (47_PMS_5.5.08)

Colin konzentriert sich in seiner Beschreibung ausschließlich auf seine Schwächen, nimmt also eine Defizitperspektive beim Blick auf das Lernereignis ein. Auch in seinen Lernziellisten findet sich diese negative Sichtweise auf die eigenen Fähigkeiten. So hat Colin beim Formulieren seiner Lernvorhaben nicht nur angegeben, was er in Zukunft können möchte, sondern auch, was er zukünftig

vermeiden will. Darunter fallen formale Fehler und sprachliche Unsicherheiten, aber auch die Verwendung von Hilfsstrategien:

Ich möchte einen kurzen Text selber ohne Fehler schreiben können und auch gut verstehen!!!!

Ich möchte kurze sowie auch lange Texte verstehen, ohne irgendwo nachzuschlagen!!

Ich möchte auf jeden Fall lernen, ohne Fehler und ohne Stottern sprechen zu können. (47_PLZs,zs,lv_23.1.08)

Dass Colin bei der Reflexion von Lernereignissen und bei der Planung von Lernvorhaben v. a. seine Schwächen fokussiert, spiegelt seine Unzufriedenheit über einen ausbleibenden Lernerfolg wider. Dieser begründet sich besonders in Colins geringen Strategiekennntnissen. Der Schüler erklärt zwar: „Ja, wenn man, äh, wenn man weiß, was man gut lernt, dann, ähm// oder wie man gut lernt, ähm, dann, macht man das natürlich auch so und nicht anders“ (47_LI38), bisher aber fehlte es ihm an der Vermittlung von Lernstrategien. In diesem Zusammenhang berichtet Colin von einer Stunde im Biologieunterricht, in der er zusammen mit seinen Mitschülerinnen und -schülern einen Selbsttest zum Ermitteln des eigenen Lerntyps durchführte:

S: [...] Wir hatten jetzt, äh, in Bio, ähm, das Gehirn und dann, äh, ähm, (-) wie man am besten lernen kann. (*mhm*) Und dann haben wir das alles durchgenommen, mit so verschiedenen Texten und so. (*mhm*) Und erst da, also, das war vor nem Monat oder so, erst da hab ich wirklich gemerkt, äh, ähm, was ich gut kann. Es gibt ja mit „Sehen“, „Hören“, (*mhm*) „Anfassen“ (*mhm*) und „Lesen“ (*mhm*), ähm, und dann war da so'n, äh, ja, so'n Achsenkreuz, hm, ähm, da haben wir das so eingegeben und dann hat man das ganz gut gesehen. Und dann, wenn man das weiß oder wenn man das vorher weiß, ist das natürlich besser, (*mhm*) weil// dann, äh, kann man sich auf diese Lernart spezialisieren (*mhm*) beziehungsweise, ja, einfach, ähm, drauf konzentrieren (*mhm*) und, ähm, ja. (47_LI38)

Colin war sich seines Lerntyps bis zur besagten Biologiestunde kaum bewusst. Dass er trotz Lernaufwand keine Erfolge beim Spanischlernen erzielte, führte bei ihm zu einer Haltung der Hilflosigkeit. Diese konnte er auch nicht durch seine im Rahmen der Portfoliopraaxis durchgeführten Reflexionsaktivitäten überwinden, weil es ihm hierfür an Strategiewissen mangelt.

Ich lern das, was ich lernen muss

Im Interview berichtet Colin, dass er erst über die Selbsteinschätzung im ePortfolio in der Lage war, seine spanischsprachigen Fertigkeiten wahrzunehmen:

S: Ja, also, bis jetzt hab ich das immer, also bis wir da dran waren, (*mhm*) hab ich das immer nicht so gemerkt, (*mhm*) aber, äh, ich mein// ich habe ja eben schon gesagt,

dass// Hm, da hat man das erst zum ersten Mal gesehen, was man wirklich kann, (*mhm*) ähm, dass man jetzt schon, äh, sich unterhalten kann, (*mhm*) und, ähm, dass, ja// (-)

I: Und wusstest du das vorher nicht?

S: Nö.

I: Nee?

S: Nee. (47_LI28-32)

Colin erklärt, warum es im Spanischunterricht oft so schwer ist, sich seiner Fertigkeiten bewusst zu werden: Scheinbar fehlt es an Anwendungsmöglichkeiten für das Erlernete; stattdessen werden neue Lerninhalte vorgegeben.

S: [...] Spanisch kann ich, ähm, macht mir mehr oder weniger Spaß (*mhm*) und, ähm// Aber man, man weiß halt nicht so genau, ähm, was man wirklich kann. (*mhm*) Also, die einzelnen Sachen nimmt man durch und dann hat, dann kann man das, (*mhm*) aber benutzt man ja meistens nicht noch mal. (*mhm*) Und da, wenn man das jetzt so sieht, (*mhm*) was ich kann, was ich nicht kann, (-) ist das schon gut. (47_LI32)

Indem Colin erklärt, dass die Lerninhalte im Spanischunterricht durch Vermittlung verinnerlicht werden, setzt er *Input* mit *Output* gleich. Im weiteren Verlauf des Interviews bestätigt sich, was sich in diesem Zitat bereits andeutet: Colin konzentriert sich auf das im Spanischunterricht vorgegebene Lernpensum, nicht auf seinen individuellen Lernbedarf. Darin spiegeln sich die realistischen Gegebenheiten schulischen Fremdsprachenlernens wider. Hierzu heißt es weiter:

I: [...] Ähm, was bedeutet das für dich und dein Lernen, zu wissen, was du kannst und was du noch nicht so gut kannst? Ist dir das wichtig oder ist dir das nicht so wichtig, das zu wissen?

S: Hm, ((lacht)) nicht so wichtig.

I: Nee?

S: Nee, weil, ähm// ich lern das, was ich lernen muss (*mhm*) und, ((lacht)) ähm, dann, äh// Also, es war natürlich gut, das, ähm, zu sehen, (*mhm*) was man kann, also, so, verschiedene Sachen, ähm, um das einfach mal so klarzustellen (*mhm*) und so, zu sehen, was man überhaupt kann und was man eigentlich nicht kann und was man in den paar Jahren, wo man Spanisch gemacht hat, ähm, was man da gelernt hat, (*mhm*) das zu sehen. Ähm, aber, äh, das, wo ich jetzt alles nicht angeklickt hab, (*mhm*) ähm, hab ich jetzt auch nicht weiter angeguckt. (*mhm*) (47_LI23-26)

Zwar wird sich Colin durch die Selbsteinschätzung seiner Fertigkeiten und ihrer Entwicklung bewusst und kann sich darüber freuen, aber die Sicht auf sein Spanischlernen bleibt ohne Einsicht. Der Schüler kann oder will den Zusammenhang zwischen der Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten und einem ausbleibenden Lernerfolg nur bedingt herstellen. Deshalb bleibt seine Reflexion auf der Handlungsebene ertraglos. Allerdings räumt er ein, dass seine Mitschülerinnen und Mitschüler vielleicht mehr von der Selbsteinschätzung profitieren werden:

S: Natürlich, der ein oder andere wird sich da ransetzen und, ähm, gucken: „Ja, was kann ich noch nicht so gut?“ (*mhm*) Weil// das sieht man ja auch gut, (*mhm*) was man,

äh, verschiedene Sachen, äh, was man kann, was man nicht kann, (*mhm*) und der ein oder andere wird sich da bestimmt hinsetzen und, ähm, wird gucken: „Ja, das kann ich noch nicht so sehr, äh, mach ich das noch mal nach.“ (47_LI36)

Warum Colin für sich ausschließen kann, sich seinem durch die Selbsteinschätzung ermittelten individuellen Lernbedarf zu widmen, klärt sich im weiteren Verlauf des Interviews, als es um die Wahrnehmung von Fortschritten geht.

Ich glaub nicht, das Fortschritte mich anspornen

Beim Betrachten eines vor sechs Monaten gespeicherten Lerndokuments, fällt es Colin schwer, seine seitdem vollzogenen Fortschritte zu erkennen. Dabei handelt es sich um Beispielsätze, in denen der Schüler eine neue Zeitform, das Perfekt, anwendet:

I: Würdest du sagen, es hat sich was verändert? Oder würdest du sagen, es ist gleich geblieben mit deinem Spanisch?

S: ((lacht)) Ich glaub, es ist gleich geblieben.

I: ((lacht)) Meinst du?

S: Ja. (13)

I: Wenn du jetzt heute noch mal Sätze schreiben müsstest (*ja*) mit dem *Preterito Perfecto*, würdest du das dann genauso machen oder würdest du das ganz anders machen?

S: ((lacht)) Ich glaub, ich würd das genau so machen.

I: Ja?

S: Ja. (47_LI57-64)

Erst als Colin ein anderes Lerndokument öffnet, in diesem Text geht es um das Beschreiben von Freizeitaktivitäten und Hobbys, gelingt es ihm, seinen vollzogenen Fortschritt wahrzunehmen. Zunächst klappt das nur mühsam, schließlich ist Colin durch den gemeinsamen Rückblick auf seinen damaligen Lernstand aber sogar in der Lage, konkrete Fertigkeiten zu benennen, die er im Spanischen seitdem erworben hat.

S: Hm, also ich glaube, ähm, ähm, die, ähm, (-) ja, (-) also, ich glaub das ist, ähm, besser ge// (*mhm*), nee, also, ich glaub, ich hätt// ich würde jetzt die gleiche, äh, Form und die gleichen, äh, Ansätze, aber vielleicht bisschen, bisschen mehr schreiben, (*mhm*) was, (-) wann ich das mache (*mhm*) und wie und warum und weshalb und wo und so. (*mhm*) Also, das hat sich dann ja schon ein bisschen erweitert.

I: Und das merkst du auch?

S: Joa, n' bisschen. (-)

I: Mhm. Und wie findest du das Gefühl, wenn man merkt, dass man Fortschritte macht? Findest du das gut? Oder ist dir das egal? Oder ist es nicht so gut? Oder//

S: Nee, ist gut. Da, ähm, äh, kann ich, ja// Das ist, ist natürlich schön, wenn ((lacht)) man das sieht, (*mhm*) dass man irgendwie vor einem Jahr oder so konnten wir ja nur, ähm, (-) nur so irgendwie einfache Sätze, wie, äh, „Ich heiße“, (*mhm*) „Ich bin“, (*mhm*) „Mir geht's“ (*mhm*) und so. Äh, und jetzt, ähm, können wir schon kleine Geschichten erzählen. (*mhm*) (47_LI74-78)

Auch wenn Colin die Wahrnehmung seiner Lernentwicklung gefällt, ähnlich wie bei der Selbsteinschätzung bleibt für ihn der Rückblick auf das eigene Lernen ohne Ertrag auf der Handlungsebene. Das weiß Colin ganz offen zu begründen:

S: Aber ich glaub nicht, dass mich das ansportet. ((lacht)) Also, das ist natürlich schön, (*mhm*) aber, ähm, irgendwie, dass ich jetzt, ähm, sage: „Ja, das ist cool. Ich w// mach jetzt immer so weiter. Ich will weiterkommen“, oder so. Ist bei mir nicht! (47_LI80)

Ziele in der Schule verfolgen, nicht zuhause

Colin hätte im Spanischunterricht gerne noch regelmäßiger mit dem ePortfolio gearbeitet (47_AF3). Im Interview erklärt der Schüler, warum:

S: Ja, wir waren, wir waren da ja nicht oft dran, (*mhm*) an dem PC oder in dem Programm und, ähm// [...] Aber, ähm, wenn man, wenn man da öfters dran ist, und, ähm, wenn ich da, ähm, (-) ja, wenn ich das dann verfolge, weiter verfolge und dann immer wieder aktualisiere, (*mhm*) ähm, und [...] dann, ähm, sieht man natürlich// Das, das geht immer weiter nach vorne und das ist schön. Und dann, wenn ich dann ganz vorne bin, hab ich auch mein Ziel erreicht. (*mhm*) Und, äh, das sportet dann natürlich auch an, wenn man irgendwie überhaupt kein' Bock mehr hat, aber kurz davor ist, ähm, das zu können, (*mhm*) aber, ja, so. (47_LI44)

Dass Colin nach eigenem Empfinden mehr von der Portfoliopraxis profitieren würde, wenn diese häufiger stattfände, zeigt, dass er – zumindest bei kurzfristig zu erreichenden Zielen – scheinbar doch an die motivierende Wirkung von Lernerfolgen glaubt. Damit ließe sich vermuten, dass er verstärkt außerschulisch mit seinem ePortfolio gearbeitet hat. Im Interview aber erzählt der Schüler: „Zuhause hab ich mir das auch ni// nur ein Mal, (*mhm*) glaub ich, angeguckt, (*mhm*) ähm, und, ähm, dann hab ich das nicht so weiter bearbeitet“ (47_LI44). Colin erklärt, dass er grundsätzlich lieber in der Schule arbeitet und lernt als zuhause:

S: [...] Aber wenn, wenn wir das noch mal durchnehmen und, äh, in der Schule, und das wiederholen, (*mhm*) und vielleicht dann noch mal wiederholen// (*mhm*) das macht Spaß und das ist auch, ja, ähm, hilfreich. (*mhm*) Also, ich kann so besser lernen, dann. (*ja*) (47_LI42)

Es fällt Colin schwer, sein Lernen zu initiieren, deshalb möchte der Schüler mit dem ePortfolio lieber nur in der Schule arbeiten und darüber hinaus auch seine durch Selbsteinschätzung und Reflexion ermittelten Lernziele nicht zuhause, sondern im Unterricht weiter verfolgen.

5.5.5 Fallanalyse: Linn

Erstmal würd ich, ähm, halt sagen, dass das eine Online-Seite ist für Schüler. Ähm, ich glaub das ist ja für Spanisch und Englisch. Ich bin mir nicht sicher jetzt. (mhm) Ähm, dass es halt für Sprachen eine Online-Seite ist, wo man, ähm, äh, sein Können oder seine, (-) seinen Sprachenstand so, ähm, wo man sich selber einschätzen kann, (mhm) wo man selber sich Ziele setzen kann, (mhm) und wo man, ähm, eigene Arbeiten für sich oder halt für seinen Tutor, also präsentieren kann, (mhm) und, ähm, auch halt eigene Erfahrungen eintragen kann, (-) und, ähm, halt, ähm, mehr über sein Lernverhalten auch, ähm, herausfinden kann. (mhm) Ja. (39_LI68)

Linn hat ihr ePortfolio gewissenhaft geführt: Es enthält eine realistische Selbsteinschätzung, Listen mit eigenen Vorhaben bzw. Zielen, die sie bei der Selbsteinschätzung ermittelt hat, und eine Reihe von Lerndokumenten von formal und inhaltlich guter Qualität. Die Reflexionstexte der Schülerin zeichnen sich weniger durch Reflexionstiefe, als durch einen beschreibenden, fast schon narrativen Stil aus. Sie hat kaum Strategien beschrieben, dafür berichtet die zielorientierte Schülerin von erbrachten Lernerfolgen, wie ihre Teilnahme am Fremdsprachenwettbewerb, bei dem sie ein sehr gutes Ergebnis erzielte.

Man lernt für den Erfolg

Zielorientierung hat für Linn eine sinnstiftende Bedeutung; Lernziele sind für sie der Dreh- und Angelpunkt des Lernens und die Grundlage ihrer Motivation: „Und, ähm, ich denke mal// das ist wichtig, auf jeden Fall, seine eigenen Ziele sich zu setzen und// damit man auch weiß, wofür man arbeitet“ (39_LI50). Linn hat in ihrem ePortfolio deshalb eine lange Liste mit Lernzielen zu allen Fertigkeiten angelegt. Das Erreichen von Lernzielen ist für Linn aber auch mit dem Wunsch nach Erfolg verbunden: „Oder wenn man sich für ne Arbeit vorbereiten muss, dann lernt man ja eigentlich auch für den Erfolg“ (39_LI40). Findet keine Leistungsüberprüfung statt, erscheint der Schülerin das Lernen ziellos.

S: [...] Und, ähm, halt, dass man ein Ziel hatte, wofür man lernt, weil, ähm, manchmal so bei andern Sachen, ähm, zum Beispiel wenn Vokabeln gelernt werden sollen, denn aber doch gar keine Vokabelteste geschrieben werden, oder so. [...] (9_LI40)

Linns Wunsch nach Erfolg bewirkt, dass sie das Verfolgen ihrer eigenen Ziele, die sie im ePortfolio gespeichert hat, dem Erreichen von Fremdzielen unterordnet. Das erklärt die Schülerin im Zusammenhang mit der Bedeutung des angegebenen Zeitpunkts, zu dem sie ihre individuellen Lernziele erreichen will:

I: Und, ähm, richtest du dich nach dem Zeitpunkt? Oder ist dir das nicht so wichtig, was du da jetzt angegeben hast?

S: Nee, also//

I: Was bedeutet das jetzt so?

S: Eigentlich ist mir das gar nicht so wichtig, weil ich, ähm, das lerne, was wir halt in der Schule gerade machen. (*mhm*) Und, ähm, wenn// Das ist ja auch nicht gerade so leicht. (*mhm*) Und wenn mir das dann etwas leichter fällt, dann könnte man sich vielleicht auf die anderen Sachen konzentrieren, (*mhm*) aber erstmal halt den Schulstoff (*mhm*) haben. (39_LI53-56)

Dass Linn ihre individuellen Lernvorhaben denen des Spanischunterrichts unterordnet, hängt nicht nur mit ihrem Wunsch nach Erfolg durch Fremdbewertung zusammen, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews herausstellt. Die Planung und Umsetzung individueller Ziele hängt schließlich auch unmittelbar mit der Fähigkeit zusammen, die eigenen Fertigkeiten zu beurteilen.

Ich kann mich selber gar nicht einschätzen

Bei der Selbsteinschätzung wurde sich Linn erstmals der Unterteilung von Sprache in Fertigkeiten bewusst: „Ich wusste auch gar nicht, dass es so viele verschiedene Bereiche gibt, die man wissen muss oder lernen muss“ (39_LI28). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten war für die Schülerin nicht nur neu und ungewohnt, sondern auch mit einigen Schwierigkeiten verbunden:

S: Ja, ich fand es eigentlich ganz gut, nur, ähm, (-) mir hat das nicht so viel geholfen, weil, ähm, ich eigentlich mich selber gar nicht so einschätzen kann im Spanischen, weil ich gar nicht so genau weiß// weil vielleicht hätt// hätten da so// ich weiß nicht, ob man das so für jede verschiedene, ähm, Stufe so// es gibt ja irgendwie E1, E2 oder irgendwie so was. (*mhm*) Und ob man da auch, ähm, Beispiele hätte setzen können, um zu schauen, ob man das überhaupt schon versteht oder// weil sonst weiß man ja manchmal gar nicht, was da jetzt genau mit gemeint ist, wenn man (*mhm*) diese verschiedenen Gebiete noch gar nicht so richtig kennt. (*mhm*) (39_LI4)

Trotz ihrer Schwierigkeiten im Umgang mit den Kompetenzbeschreibungen konnte Linn die Einschätzung ihrer Leistungen gut bewältigen. Dafür entwickelte die Schülerin zwei Strategien:

S: Also, ich fand das, ähm// bei den Einschätzungen fand ich das besser zu zweit, weil dann konnte man mit dem andern noch mal in Ruhe reden, was man zum Bei// was da jetzt so Beispiele für wären, zum Beispiel// haben wir darüber geredet. (39_LI16)

Im Team suchte Linn selbst nach Beispielen zu den Kann-Beschreibungen, anhand derer sie ihre Spanischkenntnisse überprüfte. Darüber hinaus war es der Schülerin eine Hilfe, ihre Selbsteinschätzung durch die Rückmeldung der Lehrperson abzusichern: „Man hat ja auch da seinen Tutor (*mhm*) und, ähm, dem kann man ja auch die Sachen dann freigeben und der kann ja dann auch noch mal seinen Kommentar dazu abgeben“ (39_LI28).

Wenn ich lerne, dann merke ich das auch

Im Interview betrachten wir ein im Dossier gespeichertes Lerndokument. Linn hatte den spanischen Text, in dem sie ihre Hobbys beschreibt, fünf Monate

zuvor geschrieben und im ePortfolio gespeichert. Während der Betrachtung erkennt Linn sofort ihren seitdem vollzogenen Lernfortschritt und benennt diesen:

I: Was denkst du jetzt, wenn du dir das so anguckst?

S: Ja, das ist noch so nen bisschen anfängerisches Spanisch, mehr als// Also, ich denke mal jetzt// das ist ja jetzt auch schon, äh, über fünf Monate her (*mhm*), dass wir jetzt auch schon viel besser Spanisch beherrschen, als vor den fünf Monaten// (*mhm*) und vielleicht die einzelnen Sportarten vielleicht mehr beschreiben könnten, wenn man nen bestimmtes Vokabular, ähm, noch mehr hat. Also, hat man ja jetzt auch inzwischen schon. (39_LI59-60)

Der Schülerin fällt es grundsätzlich nicht schwer, ihre Lernfortschritte wahrzunehmen, wie sie im weiteren Verlauf des Interviews berichtet:

S: [...] Das sieht man ja immer, wenn man so sich alte Sachen anguckt, (*mhm*) dass man in der Schule Fortschritte gemacht hat, so von eins plus eins bis jetzt Satz des Pythagoras, zum Beispiel, und (*mhm*) hier halt jetzt von *Hola* bis, halt, bis jetzt zu den, äh, Hobbys und zu, äh, den einzelnen Ländern schon und so was.

I: Das heißt, das bemerkst du immer mal so zwischendurch? (*ja*) Oder musst du dich (*Nein, also//*) da zwischendurch dran erinnern?

S: Man kann ja auch, ähm, mal im Buch mal zurückblättern, (*mhm*) zum Beispiel. Und wenn man dann im Buch zurückblättert, dann, ähm, merkt man ja schon, dass man früher richtig Schwierigkeiten hatte, die Texte, (*mhm*) die da waren, zu verstehen. (*mhm*) Und jetzt liest man die so einigermaßen flüssig durch, sag ich mal. (*mhm*)

I: Das heißt, du merkst// Würdest du sagen, dass du beim Lernen regelmäßig merkst, dass du Fortschritte machst oder nicht so oft?

S: Ja, wenn ich lerne, dann merk ich das auch. (39_LI61-66)

Die erfolgsorientierte Schülerin betont immer wieder, dass sie ihre Leistungen gerne präsentiert: „Und da hab ich irgendwie dann nicht so viel Spaß dran, wie an nem öffentlichen Erfolg“ (39_LI40). Weil für die Schülerin beim Fremdsprachenlernen die Öffentlichkeit ihrer Erfolge im Vordergrund steht, berührt sie die Arbeit mit ihrem ePortfolio als privates Lerninstrument zur Reflexion ihrer fremdsprachlichen Leistungen und Lernfortschritte weniger stark. Zudem initiiert Linn ohnehin regelmäßig einen Rückblick auf ihren Lernprozess, um sich ihrem Leistungszuwachs in allen schulischen Fächern bewusst zu werden: „Das ist ja auch dann so nen Gefühl, dass man so was dazugelernt hat, (*mhm*) dass man halt Erfolg hat. (*mhm*) Und ich denk mal, Erfolg ist immer was, was man gut findet“ (39_LI30). Was die Förderung der Bewusstheit über die eigenen Fortschritte betrifft, nutzte Linn die Arbeit mit ihrem ePortfolio also als eine Strategie von vielen.

Ich lern immer unterschiedlich

Linn's Texte zur Strategienverwendung zeugen von einer geringen Reflexionstiefe. Die Schülerin berichtet ausführlich, was und warum sie etwas gelernt hat, beschreibt dabei aber kein konkretes Vorgehen. Das zeigt ein Auszug aus ihrem ePortfolio über das Erlernen einer neuen Zeitform, dem Perfekt:

Pretérito Perfecto

Ich habe die neue Zeitform schon vor vielen anderen aus unserer Gruppe gelernt. Da ich beim Sprachenwettbewerb unsere Klasse mit anderen vertreten musste. Um mit der Jury reden zu können, musste ich auch in der Vergangenheit sprechen können. Mir ist das Lernen in dem Fall sehr leicht gefallen. Ich denke, dass diese Zeitform auch nicht allzu schwierig ist. Ich habe die Hilfsverben auswendig gelernt und die Regel mit -ado und -ido schnell begriffen. Das einzige was noch nicht so gut klappt, sind die unregelmäßigen Verben. Also ich finde die Zeitform toll. (39_PMS_22.5.08)

Dass Linn keine konkreten Lernstrategien beschreibt, begründet sich in ihrem Geltungsmotiv. Sie strebt es an, bessere Leistungen zu erbringen als andere – z. B. durch einen möglichst authentischen Sprachgebrauch –, deshalb ist das Ziel auch wichtiger, als der Weg dorthin: „Also, vielleicht, äh, lern ich Grammatik anders als Vokabeln oder so“ (39_LI38). Für das Erreichen ihrer Ziele verwendet Linn verschiedene Strategien: „Also, ich lern eigentlich immer unterschiedlich“ (39_LI38). Dass sie im ePortfolio von ihrer Strategienverwendung berichtet, wenn auch nur oberflächlich, empfindet sie trotzdem als hilfreich:

S: Ja, fin// also, ich finde das gut, auch mit diesen, ähm// dass man das da noch mal aufschreiben kann mit diesem *Prétérito Perfecto*, weil ich sowieso Gramma// Grammatik weder im Deutschen noch im Spanischen gut beherrsche. Und wenn man sich dann noch mal öfter so die Gedanken drüber macht und das ja auch noch mal nachlesen kann, ähm, find ich das ganz gut, weil, ähm// so lernt man ja halt die Zeitenformen, zum Beispiel jetzt da im Beispiel. Und man kann sich das da noch mal angucken und noch mal sehen, wie man das gelernt hat. (*mhm*)

Für Linn haben die Reflexionstexte im ePortfolio, genau wie die Durchsicht des Spanischlehrbuchs, die Funktion einer Gedächtnisstütze. Sie ermöglichen ihr einen Rückblick auf bereits Gelerntes und besondere Lernereignisse. Der Blick zurück fokussiert dabei weniger konkrete Strategien, als vielmehr eine Beschreibung der Lernanlässe selbst und daraus hervorgegangenen Erfolgen.

5.5.6 Resümee der Fallanalysen und Fallvergleich

Nach der Fallanalyse erfolgt der Fallvergleich. Dieser ermöglicht das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten, um fallübergreifend Faktoren zu ermitteln und Ursachen zu identifizieren, welche eine ertragreiche Förderung autonomen Lernens durch die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht beeinflussen. Hierzu werden die Ergebnisse der Fallanalysen kategoriengeleitet dargestellt. Das ge-

schieht zur besseren Übersichtlichkeit zunächst stark verkürzt in tabellarischer Form, anschließend erfolgt die ausführliche Darstellung des Fallvergleichs.

Tabelle 5-1: Fallvergleich zum Ertrag der Portfoliopraxis für das autonome Lernen

Kira	Luka	Derya	Colin	Linn
<i>Ertrag: Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen</i>				
Selbstbewusstsein stärken, Motivation entwickeln	positivere Wahrnehmung der eigenen Leistung und Entwicklung	positivere Wahrnehmung der eigenen Leistung und Entwicklung	positivere Wahrnehmung der eigenen Leistung und Entwicklung	erfährt Bestätigung und Motivation durch öffentliche Lernerfolge
<i>Ertrag: Bewusstheit über Lernfortschritte</i>				
Fortschritte benennen und als Lernerfolge wahrnehmen	Erfolge und positive Einstellung begünstigen das Wahrnehmen von Fortschritten	Erfolglosigkeit behindert den Blick auf die eigenen Fortschritte	Erfolglosigkeit behindert den Blick auf die eigenen Fortschritte	auch außerhalb der Portfoliopraxis regelmäßiger Rückblick auf die eigenen Lernerfolge
<i>Ertrag: Bewusstheit für Fertigkeiten</i>				
Lernstand und Lernbedarf ermitteln, entsprechend handeln	Kann-Beschreibungen selbst formulieren und erworbene Fertigkeiten im Dossier darstellen	Lernstand wahrnehmen, Lernbedarf dennoch von Vorgaben abhängig machen	Lernstand wahrnehmen, Lernbedarf dennoch von Vorgaben abhängig machen	Fertigkeiten kennen lernen, Teamwork und Lehrerfeedback als Hilfsstrategien zur Selbstbeurteilung
<i>Ertrag: Wissen und Reflexion über Lernstrategien</i>				
Reflexion wirkt identitätsstiftend	differenzierte Reflexion, anderen Lerntipps geben	über mangelndes Strategiewissen berichten	offener Umgang mit Schwächen	sich an Lernerfahrungen und -ergebnisse erinnern
<i>Ertrag: Ziele und Planung des Lernens</i>				
Mitbestimmung der Unterrichtsziele	eigene Ziele geraten in Vergessenheit	Erstellen eines Zielbilds als Visualisierungsstrategie	Formulierungen aus der Defizitperspektive	Unterordnung eigener Ziele zugunsten des Erfolgs

Ertrag: Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Fremdsprachenlernende durch die Arbeit mit ePortfolios darin unterstützt werden können, ihre erbrachten Leistungen bewusst wahrzunehmen und zu wertschätzen. Der Fall Kira zeigt, dass das besonders auf Schülerinnen und Schüler zutrifft, die zwar leistungsstark sind, sich aber dennoch unsicher bezogen auf ihre Lernerfolge fühlen: Lernprozessdokumentation und Selbsteinschätzung bieten Gelegenheit für eine realistische Auseinandersetzung mit dem eigenen Entwicklungsstand. Dadurch sind Lernende nicht länger abhängig von Fremdbeurteilung, sondern machen sich selbst ein Bild ihres Könnens, was als befriedigend und beruhigend empfunden wird. Decken sie hierbei ihren individuellen Lernbedarf auf, kann dies dazu motivieren, von sich aus aktiv zu werden, um Wissenslücken zu schließen.

Anders verhält es sich bei leistungsstarken, aber erfolgsorientierten Schülerinnen und Schülern, wie der Fall Linn zeigt. Die Schülerin gibt sich mit der Auseinandersetzung ihrer Leistungen im ePortfolio nicht zufrieden; sie bevorzugt öffentliche Erfolge. Diese erzielt sie in Hausarbeiten, Tests und durch gemeinsame Projekte mit der Lerngruppe, z. B. die Aufführung eines Theaterstücks bei einem Fremdsprachenwettbewerb, auf die sie sich intensiv vorbereitet und von denen sie in ihren Reflexionstexten ausführlich berichtet.

Die Fälle Derya, Luka und Colin zeigen, dass eine Positivierung des Blicks auf das eigene Fremdsprachenlernen und seine Entwicklung auch für Schülerinnen und Schüler im mittleren bis unteren Leistungsbereich gelten kann. Besonders die Selbsteinschätzung führt zu einer Art „Versöhnung“ mit der eigenen Leistungsschwäche, eben weil hierbei Stärken sichtbar werden und nicht mehr nur das fehlende Wissen hervorgehoben wird. Die Lernprozessdokumentation ist hierfür ebenfalls ergiebig, allerdings etwas weniger stark, weil sich bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern nicht alle im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente für das Nachzeichnen eines positiven Entwicklungsverlaufs eignen. Es überwiegen dennoch Zufriedenheit und Stolz beim Betrachten der geleisteten Arbeit – im Fall Colin allein deshalb, weil überhaupt etwas erreicht wurde.

Schülerinnen und Schülern, denen es grundsätzlich schwer fällt, den Blick auf sich selbst und die eigene Entwicklung zu lenken, weil sie sich am Kollektiv der Lerngruppe, an der Lernzeit oder an vermittelten Unterrichtsinhalten im Sinne einer *Input-Output*-Gleichsetzung orientieren, können in Portfoliogesprächen eine zusätzliche Unterstützung bei der Wahrnehmung vollzogener Entwicklungen und erbrachter Leistungen erfahren. Das haben v. a. die Fälle Derya und Colin gezeigt.

Ertrag: Bewusstheit für Lernfortschritte

Eine im Rahmen der Portfoliopraxis bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Lernfortschritten hängt unmittelbar mit dem individuellen Lernerfolg und seiner Bedeutung für die Lernenden zusammen: Der Fall Kira zeigt, dass sich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bei Verunsicherung über das eigene Vorankommen beim Fremdsprachenlernen mit der Betrachtung ihrer im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente vergegenwärtigen, was sie schon alles geleistet haben. Ein Rückblick auf die erreichten und im Dossier dokumentierten Fertigkeiten liefert den Beweis für erbrachte Erfolge. Erst dadurch werden diese spürbar real und münden in positivem Erfolgserleben.

Ganz anders verhält es sich bei Fremdsprachenlernenden, die regelmäßig von sich aus Erfolgserlebnisse suchen, wie der Fall Linn verdeutlicht. Die Schülerin konnte im Rahmen der Portfoliopraxis nur bedingt von der Dokumentation ihrer Lernprozesse profitieren: zum einen, weil die Privatheit ihres ePortfolios zu einem weniger intensiven Erfolgserleben führt als öffentliche Erfolge, zum anderen, weil Linn ihre Lernprozesse bewusst wahrnimmt, auch ohne diese zu dokumentieren. Weil erfolgsorientierte Schülerinnen und Schüler stetig nach Anerkennung und Bestätigung suchen, finden sie diese gerade außerhalb der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht.

Die beiden Fälle Colin und Derya verdeutlichen, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Fähigkeit, Lernfortschritte bewusst wahrzunehmen maßgeblich von ihrer Erfahrung mit positiven Lernerfolgen beeinflusst werden: Leistungsschwäche und Erfolglosigkeit behindern den Blick auf die eigenen Fortschritte. Der Fall Luka untermauert dieses Ergebnis: Der Schüler nimmt bedingt durch seine meist guten Lernerfolge eine positive Erwartungshaltung in Bezug auf das Erreichen von Fortschritten ein. Im Vergleich zu Schülerin Kira, die sich vor Beginn der Portfoliopraxis trotz sehr guter Leistungen unsicher in Bezug auf ihre Lernerfolge zeigte, verdeutlicht der Fall Luka aber auch, dass Fremdsprachenlernende, die davon ausgehen, Fortschritte zu machen, weil sie eine zuversichtliche Einstellung in Bezug auf die eigene Entwicklung einnehmen, Fortschritte tatsächlich eher wahrnehmen können. Auch der Fall der selbstsicheren Schülerin Linn bestätigt dieses Ergebnis.

Ertrag: Bewusstheit für Fertigkeiten

Die im Rahmen der Portfoliopraxis regelmäßig durchgeführten Selbsteinschätzungen fördern bei Schülerinnen und Schülern die bewusste Wahrnehmung von erreichten fremdsprachlichen Fertigkeiten. Das mündet in der Ermittlung des individuellen Lernbedarfs. Besonders bei Schülerinnen und Schülern mit einem

starken Leistungsmotiv führt dies vermehrt zu autonomen Lernhandlungen, was am Fall Kira deutlich wird.

Weniger leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, das zeigen die Fälle Colin und Derya, richten sich in ihren Lernhandlungen ausschließlich nach Lernvorgaben von außen. Sie setzen sich auch im Rahmen der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht weniger intensiv mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinander. Es fällt diesen Schülerinnen und Schülern deshalb schwer, einen Zusammenhang zwischen der weniger stark ausgeprägten Bewusstheit über ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten und einem ausbleibendem Lernerfolg herzustellen. Dies geschieht möglicherweise auch aus Selbstschutz.

Dass es in der Selbsteinschätzung nicht mehr länger um Fertigkeiten geht, die sie bisher nicht erreicht haben, sondern darum, was sie tatsächlich können, ist für viele Schülerinnen und Schüler neu und erfordert ein Umdenken. Eine positive Erfolgserwartung und der Glaube an die eigene Handlungsfähigkeit begünstigen das, wie der Fall Luka zeigt: Der Schüler erstellte mental eine Checkliste, anhand derer er seine erreichten Fertigkeiten überprüfte. Über das dabei ermittelte Können formulierte er seine eigenen Deskriptoren in Form von Kann-Sätzen. Den Beweis seines Könnens lieferte er durch ein entsprechendes Lerndokument im Dossier des ePortfolios.

Schülerinnen und Schüler wie Linn, die regelmäßig die Bestätigung aus Lernerfolgslebnissen suchen, geben sich mit einem solchen Vorgehen nicht zufrieden. Sie überprüfen die eigenen Fertigkeiten durch Selbstüberprüfung *und* Fremdbeurteilung. So kontrollierte Schülerin Linn das Ergebnis ihrer Selbstbeurteilung zum einen anhand des Lehrbuchs, zum anderen bat sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler um Rückmeldung in gemeinsamen Gesprächen bzw. forderte das Feedback der Lehrperson über die Tutorfunktion des ePortfolios an.

Ertrag: Wissen und Reflexion über Lernstrategien

Die im Rahmen der Portfolioprxaxis durchgeführte Reflexion über Lernstrategien unterstützt die bewusste Wahrnehmung der eigenen Strategienverwendung. Der Wert einer solchen Bewusstwerdung liegt nicht unbedingt in der Optimierung der Strategienverwendung, sondern bereits in der Bewusstwerdung selbst: Am Fall Kira zeigt sich, dass die Wahrnehmung des eigenen Handelns als identitätsstiftend bewertet wird. Das betrifft besonders Schülerinnen und Schüler, die dem Erlernen der Zielsprache aus persönlichen Motiven heraus eine enorme Bedeutung zuschreiben. Im Fall Kira resultiert dies aus der gelegentlichen Kommunikation mit spanischsprachigen Familienmitgliedern.

Als anstrengend hingegen wird die Reflexion über Lernstrategien und ihre Verwendung empfunden, wenn diese weder als identitätsstiftend noch als notwendig für das eigene Vorankommen empfunden wird. So zeigt der Fall Luka,

dass eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess nur dann ergiebig ist, wenn beim Lernen Schwierigkeiten auftreten und die Entwicklung stagniert. Bewerten Schülerinnen und Schüler den Verlauf ihrer fremdsprachlichen Lernprozesse positiv, wird Reflexion als langweilig und unnötig empfunden, weil sie diese Prozesse verlangsamt oder unterbricht.

Die Fallanalysen haben ergeben, dass sich leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in ihren Reflexionstexten verstärkt mit Lernschwierigkeiten auseinandersetzen. So thematisiert Colin immer wieder Verständnisprobleme und benennt seine Schwächen. Derya äußert in ihren Reflexionstexten ihr mangelndes Strategiewissen und den Wunsch einer intensiveren Strategievermittlung im Spanischunterricht.

Weniger um die Strategieverwendung beim Fremdsprachenlernen, als um Lernereignisse geht es im Fall Linn. Für die Schülerin stehen dabei die Lernergebnisse dieser Ereignisse im Vordergrund, nicht die Wege, die sie auf dem Weg dorthin beschreitet. Eine Verschiebung der Betrachtung von Produkt zu Prozess hat die erfolgsorientierte Lernerin im Rahmen der Portfoliopraxis nicht vollzogen. Anders verhält es sich im Fall Luka, der – je nach der empfundenen Notwendigkeit einer Strategienreflexion – eine enorme Reflexionstiefe erreicht. Dabei unterscheidet er zwischen Strategien, die beim kollektiven Fremdsprachenlernen im Unterricht verwendet werden, und Strategien, die er beim Üben zuhause anwendet. Darüber hinaus formuliert er in seinen Reflexionstexten Tipps für die individuelle Strategieverwendung; der an Kommunikation interessierte Schüler geht so seinem Bedürfnis nach Austausch mit seinen Mitschülerinnen und -schülern nach.

Ertrag: Ziele und Planung des Lernens

Im Rahmen der Portfoliopraxis haben die Schülerinnen und Schüler individuelle Lernziele formuliert und das Erreichen durch Selbsteinschätzungen regelmäßig überprüft. Innerhalb der analysierten Fälle finden sich dennoch wenige Hinweise auf eine außerschulische Umsetzung dieser Ziele; mit Ausnahme der Schülerin Kira. Sie formulierte Ziele zu konkreten Kommunikationsabsichten – bedingt durch ihre familiären Verbindungen zur spanischen Sprache und Kultur – und teilte diese via Tutorfunktion der Lehrkraft mit. Sie tat das mit der Intention, ihre individuellen Lernziele zu Unterrichtszielen werden zu lassen, nutzte ihr ePortfolio also als Instrument der Mitbestimmung und Partizipation. Parallel dazu verfolgte die intrinsisch motivierte Schülerin ihre Lernvorhaben außerhalb des Unterrichts, was schließlich zum Erreichen ihrer Ziele führte.

Dass die eigenen Lernziele im Unterricht aufgegriffen werden, beabsichtigte auch Colin bei der Planung seiner Vorhaben, allerdings verfügte er, anders als

Kira, nicht über entsprechende Strategien, seine Ziele auch außerhalb des Unterrichts zu erreichen. Am Fall des leistungsschwachen Schülers zeigt sich, dass eine wesentliche Voraussetzung für die individuelle Lernplanung die Bewusstheit über bereits erreichte Fertigkeiten ist. Bei Colin führte der Mangel an Bewusstheit dazu, dass er anstelle von konkreten Zielen formulierte, welche Fehler er zukünftig vermeiden will.

Schwierigkeiten beim Formulieren ihrer Ziele hatte die ebenfalls leistungsschwache Derya: Die Schülerin erstellte mithilfe der Selbsteinschätzung ein Zielbild ihres Könnens, das sich negativ auf ihre Motivation auswirkte. Ihr Fall steht exemplarisch für die Notwendigkeit des kleinschrittigen Planens: Je größer der Lernaufwand, der zum Erreichen eines Vorhabens betrieben werden muss, desto kleiner ist die Chance, dass sich Schülerinnen und Schüler hierfür motivieren. Auch Luka hat sich für das Erreichen seiner individuellen Lernziele nicht motivieren können. Diese sind über das Erreichen der Unterrichtsziele vollkommen in Vergessenheit geraten. Dass die individuellen Lernziele in den Hintergrund rücken, resultiert im Fall Linn aus der bewussten Unterordnung ihrer Vorhaben zugunsten des Erreichens der Unterrichtsziele. Ihre Priorität begründet sich im Fall der geltungsmotivierten Schülerin mit dem Wunsch nach Erfolgserleben durch positive Fremdbeurteilung.

5.5.7 Perspektivische Ergänzung

Als ergänzende Perspektive werden zunächst die quantitativen Daten herangezogen, die in beiden Versuchsgruppen (N=52) vor Beginn der Portfoliopraxis mit dem Einstiegsfragebogen bzw. nach ihrem Ende mit dem Abschlussfragebogen erhoben wurden. Mit letzterem beurteilten die Schülerinnen und Schüler den Ertrag der Portfolioaktivitäten für die Förderung autonomen Lernens, die Daten aus ersterem sollen einen Vorher-Nachher-Vergleich ermöglichen.

5.5.7.1 Grundgesamtheit der Lernenden

Im Allgemeinen beurteilten die insgesamt 52 Schülerinnen und Schüler die Portfoliopraxis äußerst positiv: Wie das folgende Diagramm zeigt, vergaben die Lernenden auf die Frage „Wie gefällt dir die Arbeit mit *epos* im Spanischunterricht?“ 30 Mal die Schulnote „2“, 11 Mal eine „3“, 8 Mal eine „1“ und je 1 Mal die Note „4“ bzw. „5“. Die schlechtmöglichste Note, eine „6“, wurde nicht vergeben; es wurde eine Enthaltung gezählt (N_AF1²¹).

²¹ N steht für die Grundgesamtheit der Daten, AF für Abschlussfragebogen, 1 für die Nummer der Frage. Weitere Kürzel, die im Folgenden verwendet werden, sind unter 5.4 und im Abkürzungsverzeichnis erklärt.

Auf die Frage „Möchtest du auch weiterhin mit *epos* im Spanischunterricht arbeiten?“ antworteten 36 Schülerinnen und Schüler mit „ja“, 11 mit „eher ja“ und 3 mit „teils/teils“. Für „eher nein“ wurde 1 Mal gestimmt, für „nein“ lagen keine Stimmen vor. Es gab 1 Enthaltung (N_AF15). Aus den Antworten zur offenen Anschlussfrage „Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?“ ging aus 11 Nennungen inhaltlich hervor, dass die Arbeit mit dem ePortfolio als „förderlich für das autonome Fremdsprachenlernen“ empfunden wird (N_AF16).²² Das soll im Folgenden durch die Zuordnung der Ergebnisse zu den entsprechenden Auswertungskategorien näher betrachtet werden.

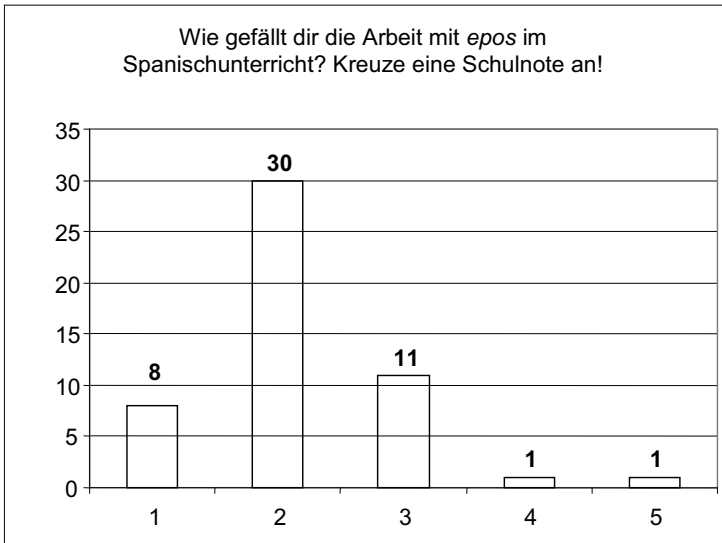


Diagramm 5-1: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF1 (1 Enthaltung)

Ertrag: Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen

Zu Beginn der Studie bejahten mit 29 Nennungen über die Hälfte der 52 Schülerinnen und Schüler, Lust zum Fremdsprachenlernen zu haben, 20 gaben „teils/teils“ an, 3 verneinten (N_EF21). Nach Ende der Portfoliopraxis stimmten die Lernenden im Abschlussfragebogen darüber ab, ob sie sich im Zuge der Reflektionsaktivitäten mit ihrer Lernmotivation und mit möglichen Strategien zur

²² Weitere Erklärungen zur positiven Beurteilung der Portfoliopraxis und dem Wunsch ihrer Weiterführung beziehen sich häufig auf das Arbeitsmedium und werden erst in diesem Zusammenhang, also unter 5.6.7.1, genannt.

positiven Beeinflussung dieser ertragreich auseinandergesetzt hatten. Das führte zu den folgenden Ergebnissen.

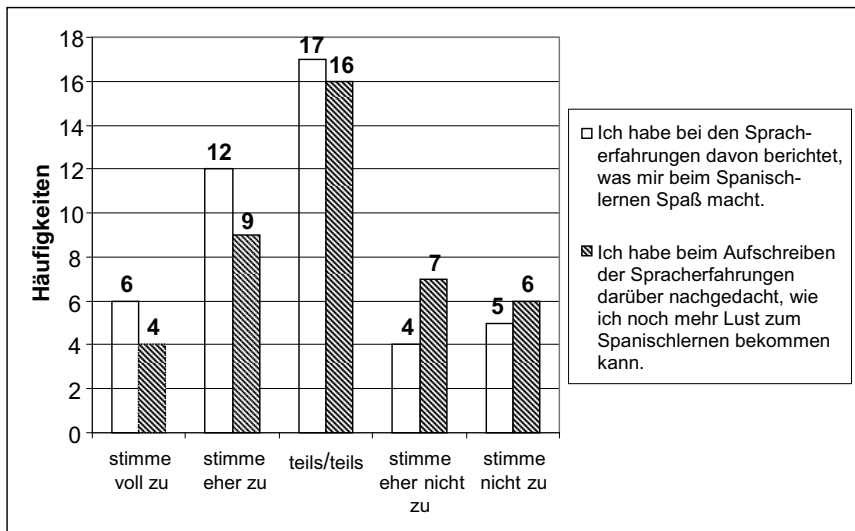


Diagramm 5-2: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF21c (7 Nennungen für „weiß nicht“, 1 Enthaltung) und AF21d (9 Nennungen für „weiß nicht“, 1 Enthaltung)

Der Modalwert beträgt bei beiden Variablen 3 und zeigt damit, dass die Schülerinnen und Schüler die im Rahmen der Portfoliopraxis stattgefundenene Reflexion nur „teils/teils“ als ertragreich für die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernmotivation empfunden haben. Zudem liegt das Maximum beider Variablen bei 5 („stimme nicht zu“); diese Ausprägung ist maximal negativ und kommt in den übrigen Daten, besonders in solchen Häufigkeiten, selten vor. Das begründet sich möglicherweise darin, dass die Lernenden auf den Unterricht wenig Einfluss haben und davon auch ihr außerschulisches Lernverhalten betroffen sehen.

Ertrag: Bewusstheit über Lernfortschritte

Die Bewusstheit der Lernenden über die eigenen Fortschritte beim Spanischlernen wurde vor Beginn der Portfoliopraxis nicht erhoben. Die sechste Klasse befand sich zu Beginn der Studie im Anfangsunterricht, hatte also gerade erst mit Spanisch als zweite Fremdsprache begonnen.

Ob die im Rahmen der Portfoliopraxis durchgeführten Selbsteinschätzungen und die Lernprozessdokumentation die Schülerinnen und Schüler in der Wahrnehmung ihrer Fortschritte unterstützten, wurde nach Ende der Portfoliopraxis mit dem Abschlussfragebogen erhoben. Das führte zu folgenden Ergebnissen.

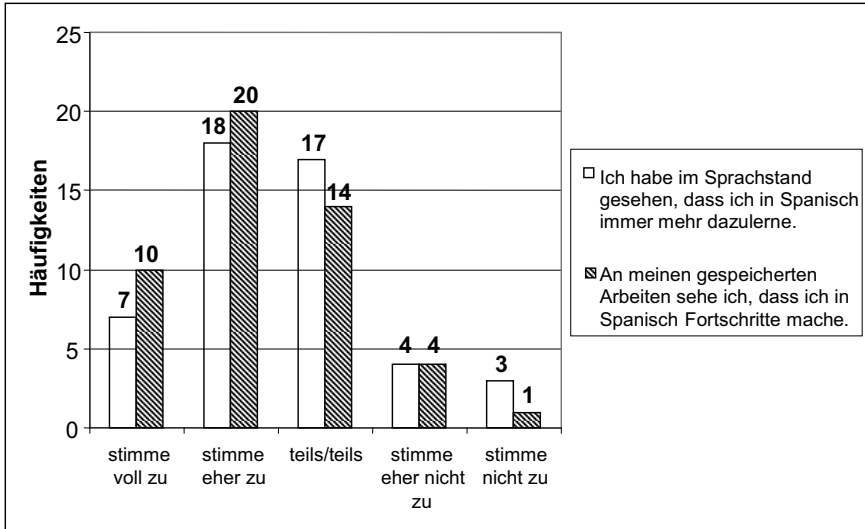


Diagramm 5-3: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF18e (2 Nennungen für „weiß nicht“, 1 Enthaltung) und AF26d (1 Nennung für „weiß nicht“, 2 Enthaltungen)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der Lernprozessdokumentation einen höheren Ertrag für die Förderung der Bewusstheit über Fortschritte zuschreiben als der Selbsteinschätzung: Der Modus beträgt zwar bei beiden Items 2, das arithmetische Mittel liegt bei Item AF26d jedoch bei 2,31 und damit weniger dicht an 3, als der Mittelwert von Item AF18e ($=2,55$). Damit wird deutlich, dass den Schülerinnen und Schülern die Wahrnehmung ihrer Fortschritte erleichtert wird, wenn sie diese an konkreten Lernprodukten festmachen können. Eine Selbsteinschätzung, die auf der Vorstellung, nicht aber auf der Darstellung des eigenen Könnens beruht, ist also weniger wirksam für die Bewusstheit von Lernfortschritten.

Ertrag: Bewusstheit für Fertigkeiten

Zur Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler über die eigenen fremdsprachlichen Fertigkeiten und den individuellen Lernbedarf zeigte sich vor Beginn der Portfolioprxaxis folgendes Bild (siehe Diagramm 5-4).

Auffallend ist, dass die Lernenden vor Beginn der Portfolioprxaxis scheinbar eine Defizitperspektive beim Blick auf ihr fremdsprachliches Lernen einnehmen: Dem Diagramm ist deutlich zu entnehmen, dass sie ihre Schwächen bewusster wahrnehmen als ihre Stärken.

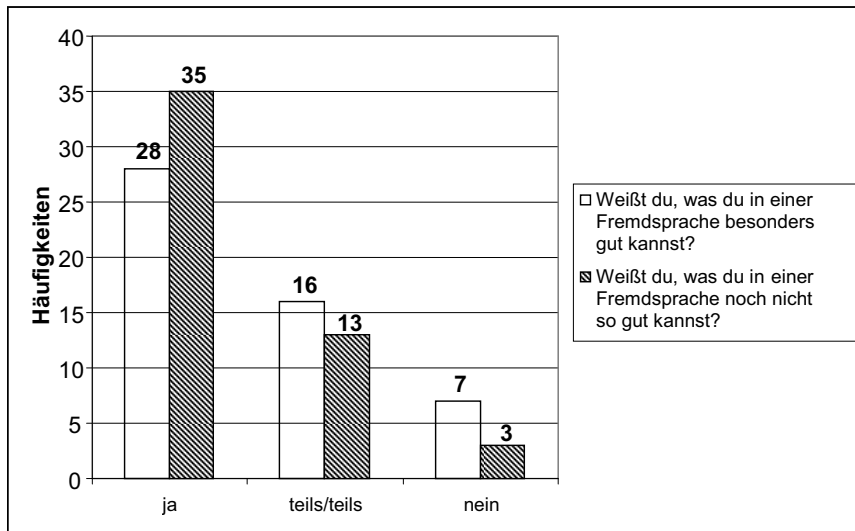


Diagramm 5-4: Verteilung der Häufigkeiten zu Item EF27 und EF28 (je 1 Enthaltung)

Im Zusammenhang mit dem Wissen über den individuellen Lernbedarf sind auch die folgenden Angaben von Interesse, die vor Beginn der Portfolioprxaxis erhoben wurden: Auf die offene Frage „Woher weißt du, was du üben sollst, wenn du zuhause für den Fremdsprachenunterricht lernst?“ verwiesen 23 Schülerinnen und Schüler auf „aktuelle Lerninhalte aus dem Fremdsprachenunterricht“ bzw. auf „Anweisungen durch die Lehrperson“ (13 Nennungen), „durch Mitschülerinnen und Mitschüler“ (3 Nennungen) und durch „Eltern“ (1 Nennung). Auf ein „zielgerichtetes Vorgehen“, das sich an ihrem individuellen Lernbedarf orientiert, verwiesen nur 8 der Lernenden. Es wurden 4 Enthaltungen gezählt (N_EF32).

Insgesamt zeichnete sich vor Beginn der Portfolioprxaxis also ein deutlicher Unterstützungsbedarf für die Förderung der Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten ab. Ob die Schülerinnen und Schüler durch die Portfolioprxaxis in ihrer Bewusstheit gefördert werden konnten, zeigt sich in den mit dem Abschlussfragebogen erhobenen Daten. Grafisch dargestellt werden zunächst die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung in der ePortfolio-Rubrik *Mein Sprachstand*.

Diagramm 5-5 belegt, dass sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Portfolioprxaxis überwiegend mit ihrem Können auseinandersetzt. In Bezug auf die Wahrnehmung bereits erworbener Fertigkeiten erscheint die Selbstbeurteilung ebenfalls wirksam. Die zuvor beschriebene defizitäre Sicht auf das eigene Lernen findet sich in diesen Daten nicht wider. Hier hat also ein

Perspektivenwechsel stattgefunden. Eine Ermittlung des individuellen Lernbedarfs hat sich weniger stark vollzogen.

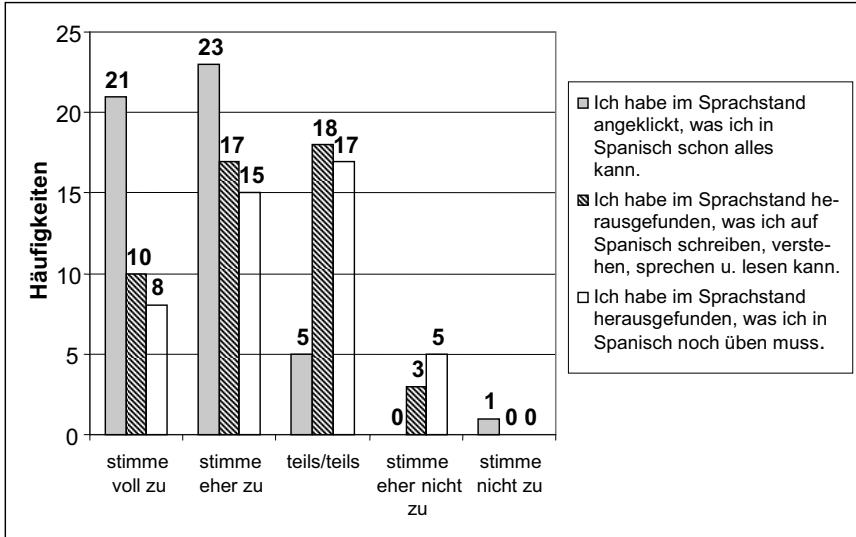


Diagramm 5-5: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF18a (1 Nennung für „weiß nicht“), AF18c (3 Nennungen für „weiß nicht“) und AF18d (6 Nennungen für „weiß nicht“); pro Item je 1 Enthaltung

Inwiefern die Lernprozessdokumentation – diese wurde von den Schülerinnen und Schülern in der ePortfolio-Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* durchgeführt – die Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten förderte, ist dem Diagramm 5-6 zu entnehmen.

Insgesamt schreiben die Schülerinnen und Schüler der Portfoliopraxis einen deutlichen Ertrag für die Förderung der Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten zu. Der Vergleich zwischen Diagramm 5-5 und Diagramm 5-6 führt darüber hinaus zu der Erkenntnis, dass die Förderung der Bewusstheit für die eigenen Fertigkeiten stärker durch die Durchführung der Lernprozessdokumentation erreicht wird: Während der Modus bei den Ergebnissen zu den Items AF26b und AF26e je 1 beträgt – es wurde also am häufigsten die Ausprägung „stimme voll zu“ gewählt –, ist dieser Wert bei den übrigen Items höher: AF18a=2, AF18c=3, AF18d=3. Hier wurden also am häufigsten die Ausprägungen „stimme eher zu“ bzw. „teils/teils“ genannt. Die Wirksamkeit der Lernprozessdokumentation ist der Selbstbeurteilung also abermals klar überlegen.

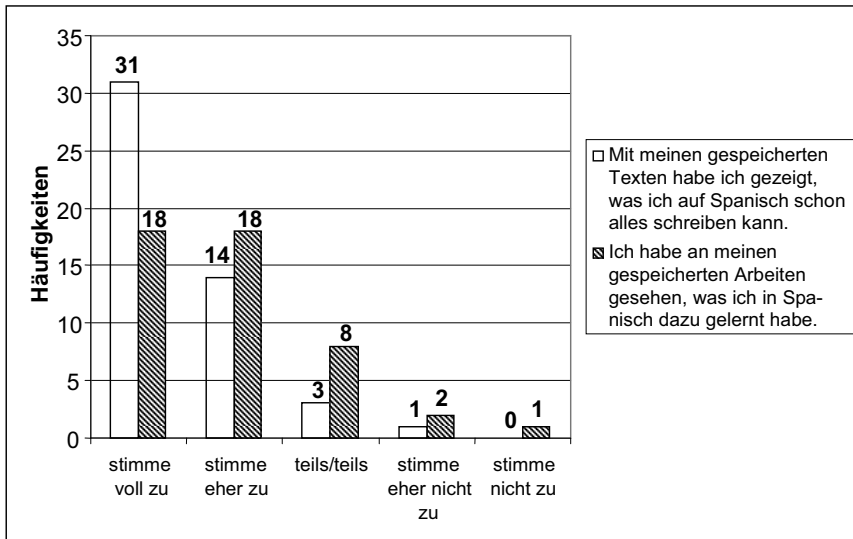


Diagramm 5-6: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF26b (1 Nennung für „weiß nicht“) und AF26e (3 Nennungen für „weiß nicht“); pro Item je 2 Enthaltungen

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen der Bewusstheit der Lernenden über die eigenen Fertigkeiten und den vollzogenen Portfolioaktivitäten zu ermitteln – im Sinne eines Vorher-Nachher-Vergleichs –, wurden auf der Grundlage der Daten aus Einstiegs- und Abschlussfragebogen Kontingenztafeln und das Cramersche Assoziationsmaß V errechnet (siehe hierzu 4.6.1). Die Berechnungen führten zu folgenden Ergebnissen; diese werden abschließend kommentiert:

- Es besteht ein schwacher Zusammenhang ($V=0,26$) zwischen Item EF27 und Item AF18a. Die Vorannahme „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer Fremdsprache besonders gut können, haben in der Rubrik *Mein Sprachstand* angeklickt, was sie in Spanisch schon alles können“ kann damit nicht bestätigt werden.
- Ein ähnlich schwacher Zusammenhang ($V=0,27$) besteht zwischen den Items EF27 und AF18c. Damit lässt sich auch diese Annahme nicht eindeutig bestätigen: „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer Fremdsprache besonders gut können, haben in der Rubrik *Mein Sprachstand* ermittelt, was sie auf Spanisch schreiben, verstehen, sprechen und lesen können.“
- Noch schwächer ist der Zusammenhang ($V=0,18$) zwischen den Items EF28 und AF18d. Nicht bestätigt hat sich damit die Vorannahme „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer

Fremdsprache noch nicht so gut können, haben in der Rubrik *Mein Sprachstand* ermittelt, was sie in Spanisch noch üben müssen.“

- Entgegen der eingangs formulierten Annahme besteht ein sehr schwacher Zusammenhang ($V=0,08$) zwischen Item EF27 und Item AF26e. Damit ist die Vorannahme „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer Fremdsprache besonders gut können, haben an ihren in der Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* gespeicherten Lerndokumenten gesehen, welche konkreten Fertigkeiten sie in Spanisch erworben haben“ widerlegt.
- Ein mittlerer Zusammenhang ($V=0,28$) hingegen besteht zwischen den Items EF27 und AF26b. Hierzu war folgende Annahme formuliert worden: „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfoliopraxis nicht wussten, was sie in einer Fremdsprache besonders gut können, haben mit ihren in der Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* gespeicherten Texten gezeigt, über welche Fähigkeiten sie im Schriftlichen auf Spanisch bereits verfügen.“

Die Zusammenhangsberechnungen haben ergeben, dass die Selbsteinschätzung in der ePortfolio-Rubrik *Mein Sprachstand* wenig zur Förderung der Bewusstheit über die eigenen Fertigkeiten und den individuellen Lernbedarf beigetragen hat. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass dies mit Einschränkung auch für die Lernprozessdokumentation in der Rubrik *Meine eigenen Arbeiten* gelten muss: So scheint die Wahrnehmung der eigenen Fertigkeiten allein durch die Dokumentation von Lernprozessen kaum gefördert zu werden. Dies ist erst dann der Fall, wenn Lerndokumente präsentiert, also konkrete Fertigkeiten nachgewiesen werden.

Ertrag: Wissen und Reflexion über Lernstrategien

Vor Beginn der Portfoliopraxis bejahten 28 Schülerinnen und Schüler die Frage „Denkst du darüber nach, wie du etwas lernst?“, 18 stimmten für „teils/teils“, 5 verneinten. Es gab 1 Enthaltung (N_EF26).

Neben diesem Ergebnis bestätigten besonders die Angaben der Lernenden zum Erfolg ihrer Strategienverwendung die Vermutung, dass vor Beginn der Portfoliopraxis bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ein deutlicher Reflexionsbedarf vorherrschte. So ergab die Erhebung mit dem Einstiegsfragebogen, dass die Lernenden ihre Strategienverwendung mehrheitlich nur teilweise als erfolgreich bewerteten. Das wird in der folgenden Tabelle ersichtlich, in der die Ergebnisse zur Frage „Erzielst du mit deinem Vorgehen eine gute Zensur?“ für die Wortschatz- und Grammatikaneignung bzw. den Erwerb der Teilfertigkeiten zusammengefasst sind:

Tabelle 5-2: Verteilung der Häufigkeiten zu den Items EF34, EF36 (7 Enthaltungen), EF38 (4 Enthaltungen), EF40 (7 Enthaltungen), EF42 (10 Enthaltungen) und EF44 (6 Enthaltungen)

	ja	teils/teils	nein
Wortschatzarbeit	33	18	1
Grammatik	14	28	3
Schreiben	21	26	1
Leseverstehen	15	28	2
Hörverstehen	10	28	4
Sprechen/Aussprache	19	26	1

Mit durchschnittlich 23,3 Nennungen für „teils/teils“, 18,6 Nennungen für „ja“ und 6 Nennungen für „nein“ (durchschnittlich 5 Enthaltungen) wird der Erfolg der Strategienverwendung von den Lernenden zwar eher positiv, dafür aber als weitestgehend unbewusst bzw. zufällig beurteilt. In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass in beiden Versuchsgruppen regelmäßig Vokabeltests geschrieben werden. Die Lernenden werden ihre Strategienverwendung also am ehesten im Bereich des Wortschatzes optimiert haben.

Ob es auch im Rahmen der Portfolioprxaxis zur Reflexion der eigenen Strategienverwendung mit dem Ziel ihrer Optimierung kam, zeigt das folgende Diagramm:

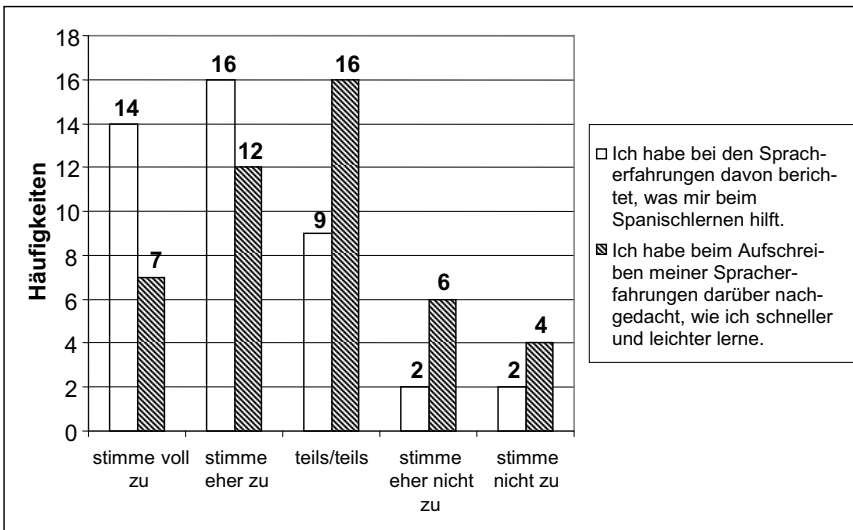


Diagramm 5-7: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF21a (8 Nennungen für „weiß nicht“, 1 Enthaltung) und AF21b (5 Nennungen für „weiß nicht“, 2 Enthaltungen)

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass für die Schülerinnen und Schüler während des Reflektierens die Reflexionsaktivität an sich im Vordergrund stand: Mini-

imum und Maximum betragen bei beiden Variablen 1 bzw. 5. Allerdings wurde bei Item AF21a häufiger „stimme eher zu“ genannt (Modus=2), als bei Item AF21b; hier beträgt der Modus 3. Bei der Reflexion konzentrierten sich die Lernenden also auf die Betrachtung des jeweiligen Ist-Zustands (Wie lerne ich?). Eine Auseinandersetzung mit dem Soll-Zustand (Wie kann ich besser lernen?) erfolgte weniger häufig, was sich vermutlich darin begründet, dass dies die Integration einer kritischen Betrachtungsinstanz und damit ein größeres Reflexionsvermögen voraussetzt. Zudem ist bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern wohl besonders die Aussicht auf Erfolge notwendig, um sich mit dem Soll-Zustand zu befassen.

Über einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Reflexionsverhalten der Schülerinnen und Schüler und der Reflexionsaktivität im Rahmen der Portfolioprxaxis gibt das Cramersche Assoziationsmaß V Auskunft:

- Es besteht ein schwacher Zusammenhang ($V=0,19$) zwischen Item EF26 und Item AF21a. Damit konnte die Vorannahme „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfolioprxaxis angaben, nicht über ihre Strategienverwendung zu reflektieren, berichteten in der Rubrik *Meine Spracherfahrungen* über ihre beim Spanischlernen verwendeten Strategien“ nicht bestätigt werden.
- Zwischen Item EF26 und Item AF21b besteht ein mittlerer Zusammenhang ($V=0,27$). Hierzu war folgende Annahme formuliert worden: „Schülerinnen und Schüler, die vor Beginn der Portfolioprxaxis nicht darüber nachgedacht haben, wie sie etwas lernen, haben in der Rubrik *Mein Sprachstand* darüber nachgedacht, wie sie ihre Strategienverwendung optimieren können, um schneller und leichter zu lernen.“

Wenn also durch die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht das Reflektieren über die eigene Strategienverwendung erstmalig angestoßen wird – das haben die Zusammenhangsberechnungen ergeben –, richten die Schülerinnen und Schüler ihren Reflexionsfokus weniger auf den Ist-Zustand, als auf den Soll-Zustand. Ersteres ist jedoch eine wichtige Voraussetzung, um das eigene strategische Vorgehen zukünftig überhaupt optimieren zu können.

Ertrag: Ziele und Planung des Lernens

Vor Beginn der Portfolioprxaxis wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt „Wer entscheidet, wann und wie viel du übst?“; dabei waren Mehrfachnennungen möglich. 41 Schülerinnen und Schüler stimmten für „Das entscheide ich selbst“, 16 gaben (außerdem) „Das entscheiden meine Eltern“ an (N_EF31).

Des Weiteren waren die Schülerinnen und Schüler im Einstiegsfragebogen dazu aufgefordert worden, zwei individuelle Lernziele zu nennen. Das fiel ihnen

mehrheitlich schwer: Insgesamt wurden bei 26 Enthaltungen 78 Lernziele genannt, davon konnten jedoch nur 31 als konkrete Vorhaben gezählt werden. Die übrigen 47 Ziele entsprachen komplexen Zielvorstellungen, wie z. B. „Ich möchte Spanisch können“ (N_EF25). Daraus geht deutlich hervor, dass die Schülerinnen und Schüler vor Beginn der Portfolioprxaxis zwar mehrheitlich die Verantwortung für ihre individuelle Lernplanung innehatten, jedoch über wenig Erfahrung im Formulieren von Lernzielen verfügten.

Im Rahmen der Portfolioprxaxis wurden die Schülerinnen und Schüler durch verschiedene Aktivitäten in den ePortfolio-Rubriken *Mein Sprachstand* und *Meine Lernziele* kontinuierlich zur individuellen Lernplanung angeleitet. Wie die Lernenden diese Aktivität durchführten, zeigt Diagramm 5-8; Diagramm 5-9 gibt Auskunft darüber, ob die im Rahmen der Portfolioprxaxis angeleiteten Planungsaktivitäten die Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung ihrer Vorhaben unterstützten:

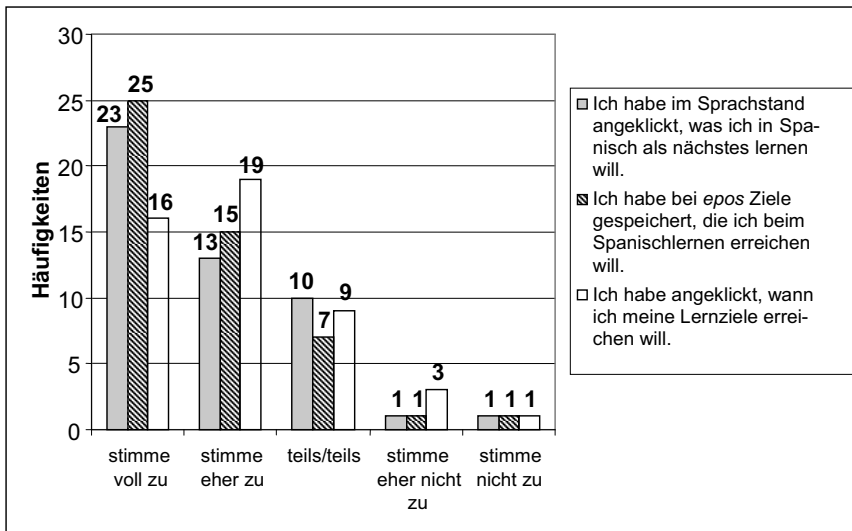


Diagramm 5-8: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF18b (3 Mal „weiß nicht“; 1 Enthaltung), AF24a (3 Mal „weiß nicht“) und AF24b (4 Mal „weiß nicht“)

Die Diagramme 5-8 und 5-9 spiegeln eine Kluft zwischen der Planungs- und der Durchführungsebene wider. Das lässt sich auch deutlich am errechneten Modus ablesen, der umso höher liegt, je konkreter sich die Aussagen auf eine Umsetzung der formulierten Ziele beziehen: So liegt der Modus für die Items AF18b und AF24a noch bei 1, bei Item AF24b bereits bei 2 und bei den Items AF24c, AF24d und AF24e schließlich bei 3. Es kam also nur bedingt zur Umsetzung individueller Ziele. Damit verdeutlicht sich, dass die Schülerinnen und Schüler allein durch die im Rahmen der Portfolioprxaxis durchgeführten Planungsaktivitäten

täten nicht hinreichend für eine zielführende Verwirklichung ihrer Vorhaben unterstützt wurden.

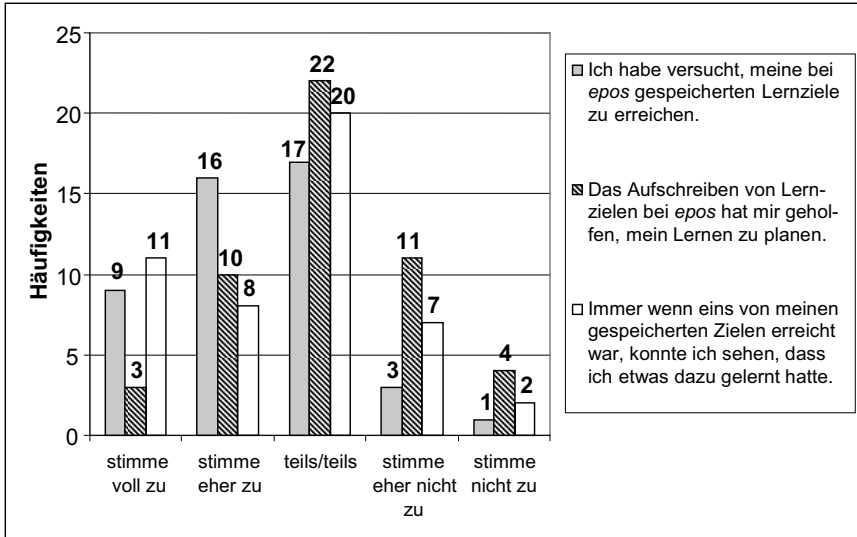


Diagramm 5-9: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF24c (5 Mal „weiß nicht“, 1 Enthaltung), AF24d (2 Mal „weiß nicht“) und AF21e (4 Mal „weiß nicht“)

5.5.7.2 Lehrkräfte

An dieser Stelle folgt eine Ergänzung der bisherigen Ergebnisse zur Autonomieförderung durch die Perspektive der Lehrenden der Versuchsgruppen. Wie unter 4.3.2.2 beschrieben, lässt sich von außen zwar keine differenzierte Betrachtung des individuellen Ertrags der Portfolioaktivitäten für die gefühlsmäßigen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Bewusstheit für Lernfortschritte und konkrete Fertigkeiten, das Reflektieren über Lernstrategien und die Lernplanung vornehmen – deshalb erfolgt die Darstellung der Ergebnisse auch nicht anhand dieser Kategorien –, die Lehrenden sind aber durchaus in der Lage, ihren *Gesamteindruck* zum Ertrag der Portfolioaktivitäten zu schildern: durch punktuelle Einblicke in diese, anhand konkreter Beobachtungen im eigenen Spanischunterricht und durch ihre Erfahrungen während der einjährigen Kooperation zur

Planung und Nachbereitung der Portfoliostunden. Dies geschieht im Folgenden anhand von Auszügen aus den Evaluationsgesprächen mit den Lehrenden²³:

I: [...] wie beurteilst du nach Abschluss des Projekts den Ertrag der epos-Arbeit? [...]

L: [...] Die Leute, die viel lernen, die lernen auch so immer noch viel. (*mhm*) Die Leute, die damit ernsthaft umgehen, gehen immer noch ernsthaft damit um. (*mhm*) Und die Leute, die es nicht machen wollten, die machen's so auch nicht. (*mhm*) [...] (La_LI30-35)

Lehrkraft A schildert den Eindruck, dass eine ohnehin vorhandene Leistungsbereitschaft und -stärke den Ertrag der Portfoliopraxis für die Lernenden maßgeblich beeinflussen. Wie der folgende Textauszug zeigt, ist auch Lehrkraft B dieser Ansicht:

L: [...] Ich glaube, (*ja*) dass diese selbstständigen Methoden immer den etwas besseren Schülern noch mehr bringen, (*ja*) als den Schülern, die Unterstützung brauchen. [...] Es ist immer gut, das anzuregen. Aber die Gefahr ist [...], dass manche Schüler wegrutschen. [...] Wobei [...] auch Schüler wie [Name eines Schülers] beispielsweise, [...] ja dann doch sehr ausführlich bestimmte Sachen reflektiert haben. Und der gehört sonst nicht zu den Leistungsstärksten und zu den Autonomsten. (*mhm*) Insofern hängt es vielleicht doch, je nachdem, wie sie da angesprochen werden, auch mit der Aufgabenstellung zusammen. Grundsätzlich ist es aber [...] wichtig, das einzuüben. [...] (Lb_LI52)

Lehrkraft B glaubt schließlich doch, dass auch schwächere Schülerinnen und Schüler durch ansprechendes Portfoliomaterial in ihrer Fähigkeit, autonom zu lernen, gefördert werden können. Diese Erkenntnis stammt einerseits aus Einblicken in die Reflexionstexte der Lernenden, andererseits aus den im Folgenden geschilderten Eindrücken aus dem eigenen Unterricht:

I: Und inwiefern könntest du als Lehrer vielleicht davon profitieren?

L: Dass Schüler autonomer sind? (*mhm*) Ja, eigentlich ist das ja immer auf einer globalen Ebene zu sehen [...]. Ich denke, wer seinen Lernprozess reflektiert, wer sich selbst Ziele setzt, und die Ziele sind auch ernst gemeint, (*mhm*) der arbeitet natürlich anders mit (*mhm*) im Spanischunterricht. [...] Insofern profitiere ich sicherlich davon, wenn dieses Interesse und die Motivation dadurch bestärkt werden und **ich glaub schon, dass das auch der Fall ist**. Noch ein Erfolgserlebnis zu haben, festzustellen: „[...] Das und das kann ich. Und, ja, ich habe da einen Fortschritt gemacht“, (*mhm*) das für sich selbst klarzumachen, ich glaube, das motiviert wieder zum Weitermachen und stärkt sie auch mehr in ihrer Eigenmotivation. [...] (Lb_LI53-54, Hervorhebung L.B.)

Lehrkraft B hat einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden beobachtet, spricht also von einem deutlichen Ertrag der Portfoliopraxis. Und auch Lehrkraft A wurde im Evaluationsgespräch nach einem Gesamteindruck gefragt; sie antwortet: „Also dieses selbstständige, selbstbewusste Lernen [...] hat nicht

²³ Aus forschungsethischen Gründen wurden die Auszüge aus den Evaluationsgesprächen sprachlich geglättet und die Lehrpersonen mit den Pseudonymen „Lehrkraft A“ und „Lehrkraft B“ versehen – hieraus geht weder das Geschlecht noch ihre Zugehörigkeit zur Versuchsgruppe der sechsten oder achten Klasse hervor.

so hundertprozentig funktioniert“ (La_LI29-34). Diese Einschätzung steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Vorwissen von Lehrkraft A und den davon geprägten Erwartungen. Das wird deutlich, als es im Evaluationsgespräch um konkrete Zielvorstellungen vor Beginn der Portfoliopraxis geht:

I: Mit welchen Zielen war die epos-Arbeit vor Projektbeginn für dich verbunden?

L: Mit dem Ziel, dass die Schüler selbstständiger lernen und [...] stolz auf das sind, in erster Linie, was sie erreicht haben. Dass sie [...] sagen: „Ich [...] blicke zurück [...], wenn ich grad eine schlechte Note oder eine schlechte Phase habe [...]. Ich [...] sehe, dass ich ganz gute Leistungen erbracht habe und dass, wenn ich mich angestrengt habe, [...] mir Sachen einfach auch leicht fallen. [...] Ich kann das auch schon ein bisschen differenzierter betrachten. (mhm) Ich weiß, dass ich zum Beispiel, wenn es darum geht eine Arbeit zu schreiben, da hab ich immer Prüfungsangst. Das weiß ich. Wenn es darum geht, so zu glänzen, dann kann ich das.“ Dass sie dadurch stärker werden. (mhm) Dass sie merken: „[...] Ich weiß, woran ich arbeiten muss. Ich weiß, was ich gut kann, was ich vielleicht weiter ausbauen kann, also was meine Stärke sein kann.“ Und dass sie selbstbewusster mit sich und mit ihrer Art und Weise zu lernen und auch mit der Schule umgehen. (mhm) Das hätte ich mir gewünscht. (mhm) (La_LI25-26)

Als wichtige Funktionen der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht nennt Lehrkraft A die Förderung autonomen Lernens in dem Sinne, als dass die Lernenden regelmäßig auf durchlaufene Prozesse zurückblicken, ihre Lernentwicklung wahrnehmen, positiv beurteilen und aus dieser Erfahrung heraus Affektregulierungsstrategien entwickeln, die sie in Krisensituationen des Fremdsprachenlernens erfolgreich einsetzen. Das dabei geschöpfte Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten soll schließlich auch das Selbstbewusstsein der Lernenden stärken. Diese konkreten Zielvorstellungen von Lehrkraft A resultieren aus dem Besuch an einer schwedischen Schule, an der die Arbeit mit Portfolios systematisch eingebunden ist (La_LI10). Ihre dortigen Beobachtungen stehen im Gegensatz zu dem, was als Ertrag des ePortfolio-Projekts wahrgenommen wird. Das führt zu der Erkenntnis, dass Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht unter den gegebenen Bedingungen keine geeignete Methode zur Förderung autonomen Lernens sein könne: „Ich finde es ist kein probates Mittel, weil wir uns hier nicht in Skandinavien befinden, sondern wir befinden uns hier in Deutschland und da sind die Schüler an Portfolios sowieso nicht gewöhnt“ (La_LI4).

Bei Lehrkraft B bezieht sich das Vorwissen über die Ziele von Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht v. a. auf die Reflexion von Lernstrategien. Das verdeutlicht der folgende Auszug aus dem Evaluationsgespräch, in dem es auch um ihre hieraus resultierenden Erwartungen an das Projekt geht:

I: Aus welchen Gründen hast du denn dem epos-Projekt damals zugestimmt, als ich dich gefragt habe?

L: Ja, schon weil mich dieses Portfolio interessiert hat (*mhm*), weil ich gedacht habe, dass es gut ist, Lernstrategien zu überdenken (*mhm*). [...] Ich denke, so etwas ist zunehmend wichtig vor dem Hintergrund: Wir lernen unser Leben lang. [...] Egal, ob das jetzt in einer Sprache ist oder ob das andere Fächer sind, das eigene Lernen zu reflektieren, (*mhm*) wird zunehmend wichtiger und je geübter man darin ist, desto besser kann man es für sich selbst nutzen. [...]

I: Und welche Erwartungen hattest du an das Projekt?

L: [...] Ich wollte das gerne kennen lernen, weil ich das ja auch noch nicht durchgeführt hatte. Insofern hatte ich nicht so ganz konkrete Erwartungen. [Ich hatte] schon die Erwartung, dass sie sich mit Lernstrategien auseinandersetzen und vielleicht auch ein Gefühl für ihren Lernfortschritt bekommen [...]. Ich bin [...] vom Typ her immer so neugierig und offen ((lacht)) (*lacht*) und finde das erstmal gut und denke: „[Das] kann man ja mal ausprobieren.“ (*ja*) Mhm. (Lb_LI9-12)

Lehrkraft B hegte aufgrund ihres Vorwissens zwar die Hoffnung, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Portfolioprxaxis über die Verwendung von Lernstrategien und die Entwicklung von Lernprozessen reflektieren, das hatte jedoch keine konkreten Erwartungen hervorgebracht. Vielmehr prägten Offenheit und Neugier die Haltung von Lehrperson B bei der Wahrnehmung möglicher Erträge der Portfolioprxaxis für die Förderung autonomen Lernens.

I: [...] wenn ich jetzt frage: „Inwiefern haben sich deine Erwartungen erfüllt, nicht erfüllt?“, kannst du die Frage beantworten [...]?

L: [...] vor dem Hintergrund, dass ich denke: „Es ist sinnvoll, das weiterzumachen“, hat sich die Erwartung erfüllt, dass ich das Gefühl habe, es hat den Schülern etwas gebracht. (*Ja*) [...] weil ich an der Reaktion der Schüler gemerkt habe, dass sie da auch etwas gelernt haben. Und [...] ich habe ja auch etwas gelernt, allein durch diese Aufgabenstellung, [...] systematisch zu reflektieren (*mhm*), die Schüler reflektieren zu lassen. (*mhm*) [...] Dass ich dann selbst noch einmal [überlege]: „Ah ja, genau, das haben wir gemacht.“ Normalerweise macht man ja immer diese Lernstandskontrollen [...], so habe ich aber selbst noch einmal gesehen: Wie ist eigentlich der Fortschritt? Wie habe ich den gesehen? Und die Schüler hatten dann auch noch einmal die Möglichkeit, [das] für sich zu reflektieren. (*mhm*) (Lb_LI13-14)

Insgesamt beurteilt Lehrkraft B die Durchführung der Portfolioprxaxis als ertragreich für das Reflektieren über Lernstrategien und die Förderung der Bewusstheit für die eigene fremdsprachliche Entwicklung. Das versucht sie nicht anhand konkreter Beweise festzumachen. Es geht vielmehr darum, dass den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Portfolioprxaxis überhaupt ein Angebot zur Reflexion geschaffen wurde.

Lehrkraft B hat durch die kooperative Planung und Evaluation der Portfoliostunden die eigene Fähigkeit zur Reflexion und ihre Wahrnehmung für die Umsetzung der Lerninhalte weiterentwickelt. Diese Erfahrung bewertet sie als unterstützend bei der eigenen Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung.

5.5.7.3 Restümee der perspektivischen Ergänzung

Im Sinne der Triangulation haben die perspektivischen Ergänzungen zu vertieften Erkenntnissen bei der Betrachtung des Untersuchungsgegenstands geführt. Das wird im Folgenden kategoriengeleitet dargestellt:

- Zu den *Einstellungen und Emotionen bezogen auf das Lernen* haben die Berechnungen der quantitativen Daten gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler durch die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess kaum Motivation entwickeln. Auch die Lehrkräfte der Versuchsgruppen sind sich darüber einig, dass dies nicht der Fall ist, sofern die Lernenden grundsätzlich weder leistungsbereit noch motiviert sind – wobei Lehrkraft B hierbei eine Einschränkung macht: Sie behauptet, dass durch eine ansprechende Anleitung der Portfolioaktivitäten auch weniger leistungsbereite Schülerinnen und Schüler zur Reflexion über das Fremdsprachenlernen angeregt und dadurch motiviert werden können. Diese Ergebnisse decken sich weitestgehend mit denen der Fallanalysen, die gezeigt haben, dass sich Schülerinnen und Schüler, die durch konkrete Kommunikationsabsichten stark intrinsisch motiviert sind, durch das Ermitteln ihres individuellen Lernbedarfs zusätzlich Motivation entwickeln und von sich aus aktiv werden. Das gilt nicht für Lernende, die extrinsisch motiviert sind, bzw. überwiegend Erfolgserleben durch positive Fremdbeurteilung empfinden. Dass weniger leistungsbereite Schülerinnen und Schüler durch das Aufdecken ihres Lernbedarfs keine Motivation entwickeln, konnten die Fallanalysen jedoch nicht bestätigen. In der Tat bringen sie aber weniger gute Voraussetzungen dafür mit, ihre konkreten Lernvorhaben von sich aus umzusetzen.
- Was die Förderung der *Bewusstheit für Lernfortschritte* betrifft, so haben die quantitativen Berechnungen ergeben, dass die Lernprozessdokumentation ertragreicher ist, als die Selbsteinschätzung. Auch die Fallanalysen bestätigen, dass der Rückblick auf die erworbenen und im Dossier dokumentierten Fertigkeiten einen konkreten Beweis für erbrachte Erfolge liefert. Dadurch werden diese eher wahrgenommen, was zu positivem Erfolgserleben führt. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre Lernfortschritte bewusst wahrzunehmen, hängt jedoch maßgeblich von ihrer individuellen Erfahrung mit positiven Lernerfolgen zusammen: Leistungsschwäche und Erfolglosigkeit versperren den Blick auf das tatsächliche Vorankommen. Erfolgszuversicht hingegen erleichtert letztlich auch die Wahrnehmung von positiven Erfolgen.
- Die quantitativen Berechnungen haben ergeben, dass eine *Bewusstheit für Fertigkeiten* eher durch die Dokumentation von Lernprozessen im Dossier gefördert wird, als durch die Selbstbeurteilung. Die Analyse der Fälle Luka und Linn bestätigt das. Beide entwickelten Strategien zur Überprüfung ihrer

Selbstbeurteilung: Der Schüler lieferte durch ein entsprechendes Lerndokument im Dossier den Beweis seines Könnens; die Schülerin überprüfte ihre Selbsteinschätzung durch die Rückmeldung ihrer Mitschülerinnen und -schüler und durch das Feedback der Lehrkraft.

- Insgesamt beurteilt Lehrkraft B die Durchführung der Portfolioprxaxis als ertragreich für das *Wissen und die Reflexion über Lernstrategien*. Das versucht sie, nicht anhand konkreter Beweise festzumachen, sondern es geht ihr darum, dass den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Portfolioprxaxis überhaupt ein Angebot zur Reflexion geschaffen wurde. Lehrkraft A hält hierfür eine systematische Einbindung der Portfolioprxaxis für ausschlaggebend. Die Berechnungen der quantitativen Daten bestätigen das zum Teil. Sie haben ergeben, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Reflexionstexten intensiv mit dem jeweiligen Ist-Zustand (Wie lerne ich?) auseinandersetzen, allerdings weniger mit einem möglichen Soll-Zustand (Wie kann ich besser lernen?). Des Weiteren haben die Berechnungen ergeben, dass sich dies bei Schülerinnen und Schülern umgekehrt verhält, die im Rahmen der Portfolioprxaxis erstmalig über ihre Strategienverwendung reflektierten. Die Ergebnisse aus den Fallanalysen bestätigen das: Zum einen hat sich gezeigt, dass der Wert einer Bewusstwerdung durch Reflexion nicht zwangsläufig in der Optimierung der Strategienverwendung liegt, als vielmehr in der Bewusstwerdung selbst: Sie wird als identitätsstiftend bezogen auf das Ich als Fremdsprachenernerin bzw. -lerner empfunden. Zum anderen stellte sich heraus, dass sich leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in ihren Reflexionstexten mit Lernschwierigkeiten auseinandersetzen und aus der Defizitperspektive heraus thematisierten, welche Strategien sie beherrschen möchten und welche Fehler sie zukünftig vermeiden wollen.
- Bezogen auf die Umsetzung der *Ziele und Planung des Lernens* durch die Schülerinnen und Schüler beurteilt Lehrkraft A die Portfolioprxaxis als ertraglos. Auch die Berechnungen der quantitativen Daten haben ergeben, dass eine deutliche Kluft zwischen der Planungs- und der Durchführungsebene besteht. Damit bestätigen sich erneut die Ergebnisse der Fallanalysen, denn auch diese sprechen – mit der Ausnahme des Falls Kira – kaum für die Umsetzung der individuellen Lernziele durch die Schülerinnen und Schüler. Die stark intrinsisch motivierte Schülerin formulierte aus konkreten Kommunikationsabsichten heraus Ziele und setzte sich erfolgreich für das Erreichen dieser ein.

5.6 Fokussierung: *ePotenzial*

Die Fallanalysen mit der Fokussierung *ePotenzial* sind subjektgeleitet; sie orientieren sich inhaltlich an den *portfoliospezifischen* Kategorien des unter 4.6.2.2 abgebildeten Codesystems. Damit umfassen sie:

- *Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten*: Inwiefern der Wechsel des Arbeitsmediums an die Medieninteressen und -gewohnheiten der Lernenden anknüpft, wird in dieser Kategorie beschrieben.
- *Abwechslung, Medienwechsel*: Die Kategorie stellt dar, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Portfolioprxaxis v. a. als eine vom regulären Spanischunterricht und damit von der Unterrichtsroutine abweichende Abwechslung empfinden. Das wird durch verschiedene veränderte Rahmenbedingungen begründet und natürlich durch den Medienwechsel.
- *Handhabung, Organisation, Beschaffenheit*: Wie die Lernenden den praktischen Umgang mit einem ePortfolio empfinden bzw. inwiefern dieser ihre Arbeitseinstellungen beeinflusst, wird hier beschrieben. Das umfasst die digitale Textverarbeitung und die Bedienung der *Hardware*.
- *Visualisierung, Feedback, Kommunikation*: Hier geht es zum einen darum, ob und inwiefern die Schülerinnen und Schüler durch das *Tool* zur Visualisierung ihres Lernstands bei der Selbsteinschätzung unterstützt wurden. Zum anderen wird beschrieben, wie die Lernenden die Tutorfunktion zur Kommunikation mit den Lehrenden und für das Feedback nutzten.
- *Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen*: Die außerschulische Fortführung und Vertiefung der Arbeit mit den ePortfolios durch die Lernenden wird in dieser Kategorie beschrieben.
- *Prozesshafte Dokumentation, Lernhistorien*: Inwiefern die digitale Durchführung der Portfolioaktivitäten zu einer prozesshaften Dokumentation des Lernens führt, möglicherweise zu ganzen Lernhistorien, beschreibt diese Kategorie.
- *ePortfolio als Eigentum*: Hier wird das Eigentumsempfinden der Lernenden bezogen auf ihre ePortfolios beschrieben und dargestellt, wie sich dieses begründet.

In den nun folgenden Analysen fungieren als Überschriften wieder zentrale Aussagen und Schlagwörter aus den fallbezogenen Datensätzen, d. h. aus Interview, ePortfolio, Einstiegs- und Abschlussfragebogen. Dadurch wird die Individualität eines jeden Falls berücksichtigt und gleichzeitig hervorgehoben. Erst im Fallvergleich werden die Ergebnisse kategoriengeleitet dargestellt.

5.6.1 Fallanalyse: Kira

Das ist eine gute Möglichkeit, am Computer zu arbeiten

Kira hatte vor Beginn der Portfolioprxaxis nicht erwartet, dass in den Portfoliostunden mit Computer und Internet gearbeitet werden würde:

S: Also, ich hatte mir das eigentlich so vorgestellt, dass wir in ein// oder so eine Mappe anlegen sollten für epos, dann also, für dieses Tagebuch, ähm, wo wir// Also, wir haben ja diesen Zettel bekommen (*ja*) und sollten da irgendwas mit dem Tagebuch, oder so, (*ja*) schreiben. Und dann hätte ich gedacht, wir sollten eine Mappe dafür anlegen und dann immer schreiben, was wir in Spanisch gemacht haben. (*mhm*) (9_LI14).

Der Medieneinsatz überraschte die Schülerin zunächst: „Also, das hat jetzt nicht ganz meinen Vorstellungen entsprochen“ (9_LI14). Innerhalb der ausgewählten Fälle war Kira durch ihre ablehnende Einstellung zum Computereinsatz im Spanischunterricht und durch ihre vergleichsweise geringen Erfahrungen damit aufgefallen. Auch im Interview räumt sie ein: „Also, ich komm jetzt nicht so gut mit dem Computer klar. (*mhm*) Also, ich kenn mich damit auch nicht, ähm, besonders gut aus“ (9_LI16). Durch die im Rahmen der Portfolioprxaxis regelmäßig stattfindende Arbeit mit Computer und Internet hat die Schülerin ihre Meinung zum Medienumgang inzwischen geändert:

S: Aber ich fand das auch sehr gut, dass wir mit dem Computer arbeiten, (*mhm*) weil// ich hab halt eben zuhause nicht so wirklich die Möglichkeit, viel am Computer zu machen (*mhm*) und mir hat das auch immer gut gefallen. (9_LI16)

Kira hat zuhause zwar die Gelegenheit, am Computer zu arbeiten, sie kann den Rechner aber nur zeitlich begrenzt nutzen. Als sie im Interview darüber berichtet, was ihr an der Portfolioprxaxis besonders gefallen hat, hebt die Schülerin deshalb positiv hervor, „dass man einfach mal in Ruhe was am Computer machen konnte“ (9_LI29). Für das Schreiben der Reflexionstexte hat sich Kira besonders viel Zeit genommen:

S: Also, (-) mir ist aufgefallen, dass ich selbst meistens bei diesen Texten auf Deutsch, die wir schreiben sollten, (*mhm*) ähm, manchmal ein bisschen mehr geschrieben hab// habe, (*mhm*) als wir eigentlich sollten. (9_LI14)

Der Schülerin hat es gefallen, über ihr Fremdsprachenlernen in einem tagebuchähnlichen Stil zu reflektieren und ihre Reflexionstexte am Computer zu schreiben: „Also, ich schreib generell gerne und mir macht das halt auch eben Spaß, einfach, ähm, über manche Sachen zu berichten“ (9_LI12).

Dass sie durch den Computereinsatz zusätzlich Motivation zum Spanischlernen entwickelte, verneint Kira: „Hm, ich glaube, das kann man so nicht sagen“ (9_LI25). Die intrinsisch motivierte Schülerin hätte demnach ihren individuellen Lernbedarf auch durch die Arbeit mit einem Sprachenportfolio aus Papier aufgedeckt und sich aktiv dafür eingesetzt, ihre Lernziele umzusetzen. Allerdings ist fraglich, und das wird im Folgenden beschrieben, ob sie sich dabei auch ihrer Fortschritte und Leistungen gleichermaßen bewusst geworden wäre.

Damit ich mal sehe, wie weit ich bin

Kira, die bisher Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung ihrer Fortschritte hatte und deshalb oft verunsichert bezogen auf ihren Lernerfolg war, erklärt, warum die Selbsteinschätzung ihrer Spanischleistungen für sie von großer Bedeutung ist: „Damit ich mal sehe, wie weit ich bin“ (9_LI25). Immer wieder betont sie, ihre Fortschritte, aber auch ihren Lernbedarf, im ePortfolio *sehen* zu können: „Ich kann mir das auch richtig vorstellen, wo ich jetzt noch mehr lernen muss, wo ich eigentlich schon ganz gut bin und, ähm, was ich verbessern kann“ (9_LI39). Dabei schärft das Visualisierungs-*Tool* ihre Wahrnehmung, denn, wie Kira erklärt, zeigt die Grafik an, „wie fortgeschritten man in der Sprache schon ist, also, in welchem Level man sich befindet und wie gut man in diesem Thema, ähm, (-) ist“ (9_LI79). Weiter betont die Schülerin:

S: Aber einfach mal so nen bisschen (-) das grafisch dargestellt bekommen, wie weit man ist// selbst mal was ankreuzen zu können, ohne dass das jetzt// ohne dass man sich in so ner Prüfungsangst oder so befindet, (*ja*) dass finde ich eigentlich schon ganz gut. (9_LI18)

Bisher waren Leistungsüberprüfungen für Kira mit Angst verbunden, obwohl sie in Klassenarbeiten meist sehr gut abschneidet. Die Schülerin genießt es deshalb, sich selbst beurteilen zu können und durch die Grafik auch eine visuelle Darstellung ihres Ergebnisses zu erhalten. Dabei ist der Schülerin möglicherweise nicht bewusst, dass die Grafik auf der Grundlage ihrer eigenen Angaben aus der Selbsteinschätzung automatisch erstellt wurde, nicht etwa durch eine äußere Beurteilungsinstanz. Das lässt die Passivkonstruktion „dargestellt bekommen“ vermuten.

Mehr Spaß beim Schreiben

Zur veränderten Handhabung eines ePortfolios finden sich im Interview keine Angaben. Dafür hat Kira in ihrem Fragebogen zur Möglichkeit der digitalen Textverarbeitung vermerkt: „Ich finde das gut, weil ich meine Meinung auch ändere und dann andere Aspekte aufschreiben kann“ (9_AF23). Auch dass sie ihre Texte im ePortfolio kreativ bearbeiten kann, sagt ihr zu, weil „es dann viel mehr Spaß macht, etwas zu schreiben und es dann wieder zu lesen“ (9_AF22). Und Kira hat ihr ePortfolio in der Tat sehr sorgfältig geführt; alle Einträge wurden mit einer Überschrift und einer kurzen Produktbeschreibung versehen, wie das folgende Beispiel zeigt:

Un marciano

Es ist eine knappe Beschreibung eines Außerirdischen.

El alienígena “dodo” es bajo y gordo. Es naranja y rojo y tiene una cabeza redonda. Sus brazos son cortos y las manos son cortos también. Pero tiene piernas y pies largos.

Tiene tres ojos grandes y verdes. Las orejas son pequeñas y negras. Y tiene el pelo largo, rizado y azul. Es divertido y un poco tonto. (9_PEA_2.6.08)

Auch das digitale Dossier findet Kiras Zustimmung, obwohl sie ebenfalls ausschließlich Text-Dateien darin speicherte. Sie gibt im Fragebogen an: „Ich finde das gut, weil man dann auch andere kreative Sachen tun kann und es einem die Möglichkeit gibt, z. B. etwas nachzuschlagen“ (9_AF27). Mit letzterem Aspekt deutet Kira die prozesshafte Darstellung der eigenen Lernentwicklung im Dossier des ePortfolio an. Das wird im Folgenden vertieft.

Wenn ich etwas nicht kann, würde ich mich zuhause noch mal dransetzen

Kira gefällt es, ihre im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente zu betrachten: „Das ist natürlich schön, sich auch mal Sachen anzusehen, die man gemacht hat, ähm, (-) (*mhm*) wo man noch etwas jünger war“ (9_LI69). Beim Rückblick auf die Entwicklung ihrer Lernprozesse steht für die Schülerin der Vergleich mit ihren jetzigen Leistungen im Vordergrund:

S: [...] Also, ich find das schon ganz interessant, wenn man sich das mal so durchliest und sieht, wie man da geschrieben hat. Und man könnte das jetzt auch noch mit nem Text von, zum Beispiel heute, oder so, (*ja*) vergleichen und dann sieht man halt eben mal den Unterschied und entweder merkt man: „Oh, da war ich halt eben besser, (-) wo wir das (-) grad durchgenommen haben und jetzt, na ja, da bin ich noch nicht so gut. Vielleicht sollte ich mir das noch mal angucken?“ [...] (9_LI69)

Der Vergleich ihrer Leistungen, die sich in ihren gesammelten Lerndokumenten widerspiegeln, ist für Kira mit einer Selbstüberprüfung verbunden. Diese dient der intrinsisch motivierten Schülerin dazu, ihren individuellen Lernbedarf auszumachen, um entsprechend zu handeln. Dass Kira sich zuhause für das Erreichen ihrer Lernziele im dialogischen Sprechen engagiert – dabei wurde sie von ihrer zweisprachigen Mutter unterstützt –, wurde bereits dargestellt. Die Arbeit mit ihrem ePortfolio hat bei der Schülerin also zu einer Verbindung ihrer schulischen mit den außerschulischen Lernprozessen geführt. In diesem Zusammenhang versichert Kira, sich auch in Zukunft um das Erreichen ihrer Ziele zu bemühen, die sie mithilfe der Arbeit mit dem ePortfolio ermittelt: „Und wenn ich selber merke, ich kann eine Sache nicht, dann würde ich mich zuhause auch mal dransetzen und das noch mal wiederholen“ (9_LI25).

5.6.2 Fallanalyse: Luka

Es steht alles auf einer Seite und es geht schneller

Luka hegte bisher kein spezifisches Medieninteresse und wollte auch im (Spanisch-)Unterricht nur manchmal mit dem Computer arbeiten. Im Interview hebt der Schüler den Medieneinsatz positiv hervor und spricht in diesem Zusammenhang immer wieder von „Spaß“ und „lustig“. Auf die Frage, ob der Medien-

einsatz seine Motivation für die Durchführung der Portfolioaktivitäten positiv oder negativ beeinflusst habe, antwortet Luka:

S: Hmm, joah, (-) eigentlich schon. Das ist besser, als so im Unterricht da zu sitzen, und zu schreiben, oder so. Das ist am PC wesentlich lustiger.

I: Und was genau ist lustiger und besser? Kannst du das so nen bisschen erklären?

S: Halt, wenn wir Texte// also, zum Beispiel, spanische Texte schreiben, oder so, müssen wir immer ins Buch gucken, ((verstellt die Stimme)) höö, höö, und da steht das gleich alles auf einer Seite, zum Beispiel, und die Aufgabe steht oben, und dann kann man unten gleich schreiben (*mhm*) und so. Und in Spanisch und so// also im Heft und so// müssen wir erst ins Buch gucken// gucken was da steht// das abschreiben und so. Und das geht hier wesentlich schneller und// ja, das macht halt mehr Spaß und so. (*mhm*) (-) (27_LI16-18)

Die Arbeit mit dem ePortfolio bereitet Luka aufgrund des Medienumgangs viel Spaß. Der Schüler findet die Aufgabenbearbeitung am Computerbildschirm übersichtlich und beurteilt die digitale Texterstellung als effektiv, deshalb zieht er den Einsatz vom Computer dem übrigen Medieneinsatz vor.

Es macht Spaß und man kann auch mal reden

Auch in der Möglichkeit der direkten Kommunikation mit seinen Mitschülerinnen und -schülern im Computerraum begründet Luka den Vorteil des Mediennutzens; die Tutorfunktion zur Kommentierung seiner Portfolioinhalte hat er deshalb auch gar nicht verwendet (27_AF11):

S: Das find ich eigentlich ganz gut, weil das dann// (-) mit dem Computer macht das manchmal auch viel mehr Spaß und so, (*mhm*) weil hier alle so in einer Reihe sitzen oder so. Und dann kann man auch mal reden, oder so, darüber, oder über was Anderes. (*mhm*) Und es macht halt mehr Spaß am PC. (*mhm*) (27_LI8)

Dass der Schüler zuhause nicht mit seinem ePortfolio gearbeitet hat, liegt daran, dass es ihm alleine nicht gefiel: „Das ist lustiger in der Gruppe, als alleine irgendwie zuhause oder so“ (27_LI30). Was Luka beim Blick auf seine Lernziel-listen schlussfolgert – „Das habe ich irgendwie nicht gemacht, glaube ich, irgendwie, (-) gerade“ (27_LI72) –, gilt deshalb auch für die außerschulische Umsetzung der übrigen Portfolioaktivitäten. Am Ende des Interviews hebt Luka den Medieneinsatz erneut positiv hervor:

I: Okay, willst du noch irgendwas ergänzen, noch irgendwas über epos erzählen [...]?

S: Hmm, nur dass mir die Arbeit damit relativ viel Spaß gemacht hat und es auch Spaß gemacht hat, dass man zum Beispiel dann mal keinen Unterricht ansta// ja, anstatt// das, also, mal// anstatt im Unterricht da einfach nur im Raum zu sitzen, dass man hier mal am Computer war. (*mhm*) Das fand ich gut. (*mhm*) (27_LI99-100)

Computer und Internet werden hier zum heimlichen Protagonisten der Portfolioprxaxis. Über den lustvollen Umgang damit bzw. weil dieser eine Abwechslung vom Unterrichtsalltag darstellt, rücken die Arbeitsinhalte für Luka scheinbar in den Hintergrund.

5.6.3 Fallanalyse: Derya

Mit dem Computer macht das Arbeiten mehr Spaß

Im Rahmen der Abschlussevaluation mit dem Fragebogen bewertet Derya die Portfolioprxaxis mit „gut“ (23_AF1). Sie macht ihr Urteil allein am Medieneinsatz fest: „Ganz gut find ich, dass wir mit dem Computer arbeiten“ (23_AF2). Im Interview erklärt die Schülerin, dass sie den Computereinsatz im Spanischunterricht dem der übrigen Medien vorzieht:

S: [...] Das ist ja halt irgendwie nen bisschen besser am Computer zu arbeiten, weil ich weiß nicht. Das macht halt auch mehr Spaß, anstatt halt auf'm Platz zu sitzen und, ich weiß nicht, zuzuhören. Das ist halt (-) etwas besser, (-) find ich, (-) halt am Computer, weil das ist ja auch sonst ein bisschen langweilig für die meisten halt. Und (-) ich find's auf jeden Fall am Com// Computer besser, weil man halt Aufgaben und so was macht und schreibt. Halt auch, ähm, dass man, halt an der Tastatur schreiben kann. Das macht mir Spaß. (23_AF28)

Der Einsatz des Computers im Spanischunterricht ist für Derya nicht nur eine willkommene Abwechslung im Schulalltag, er gibt ihr auch die Möglichkeit, selbst aktiv zu sein und produktorientiert zu arbeiten. Beim Umgang mit dem Medium gefällt der Schülerin besonders die digitale Textverarbeitung – und zwar so sehr, dass sie während der Portfoliostunden zu vergessen scheint, überhaupt zu arbeiten: „Es macht Spaß, anstatt Spanisch zu lernen oder Aufgaben zu machen“ (23_AF16). Entsprechend spielerisch hat Derya auch ihre im ePortfolio gespeicherten Lerndokumente gestaltet; dabei verwendete sie besonders viele *Smileys*, wie das folgende Beispiel zeigt:

Los numeros

Mi madre tiene treinta y nueve años 😊

Mi padre tiene cuarenta y dos años 😊

Mi tío tiene cuarenta años 😊

Mi tía tiene treinta y una años 😊

Mi abuela tiene ochenta y una años 😊 (23_PEA_28.4.08)

Die Schülerin mag verspielte Elemente und ein buntes Design (23_AF4). Nicht nur Deryas Textgestaltung ist spielerisch, für die Schülerin ist auch der Umgang mit dem *Tool* zur Visualisierung ihrer Selbsteinschätzung eine Spielerei: In den Portfoliostunden war zu beobachten, dass es ihr Spaß machte, am Computerbildschirm zu verfolgen, wie sich mit jedem Mausclick die Gefäße der Grafik der

Rubrik *Mein Sprachstand* immer weiter füllten, bis die nächste Kompetenzstufe erreicht war. Auf diese Weise konnte Derya ihre Zielvorstellung – „Ich würd' halt gern Spanisch, sozusagen, können“ (23_LI42) – spielerisch zum Ausdruck bringen.

Man hat Stress, wenn die Computer Schrott gehen

Dass die computer- und internetgestützte Handhabung eines ePortfolios nicht immer mit Spaß verbunden ist, sondern – im Gegenteil – sogar Stress verursachen kann, erklärt Derya, als es im Interview um eine allgemeine Beurteilung der Portfoliostunden geht:

I: Gut, okay. (-) Ähm, wie zufrieden bist du denn mit den epos-Stunden? Was hat dir da gut gefallen und was würdest du dir beim nächsten Mal besser wünschen?

S: Ja, die Computer waren ja ab und zu mal Schrott und weiß nicht// zum Beispiel jetzt funktioniert auch die Maus nicht. Also, es liegt eigentlich an den Computern. Aber wenn es bessere Computer wären und so was, wie unten im Web-Punkt, (*mhm*) dann würd's auch viel, viel mehr Spaß machen. Da hat man nicht immer so'n Stress mit diesen ganzen Computern, die immer auf einmal Schrott gehen. Dann funktioniert die Maus nicht richtig, die Tastatur geht nicht (*mhm*) und man kann nicht das und das. Und bei, (-) bei epos war das halt so, dass man halt// dass es halt etwas lang gedauert hat, bis, ähm, (-) bis man angemeldet war. (*mhm*) Das ist ja halt nicht nur bei epos// sondern halt auch am Anfang// (*mhm*) also, ja. [...] (23_LI37-38)

Nicht nur die defekte schuleigene *Hardware*, auch das langwierige Prozedere der Anmeldung bemängelt Derya: In den Portfoliostunden mussten sich die Schülerinnen und Schüler zuerst mit ihren Benutzerdaten im schuleigenen Netzwerk anmelden, anschließend erfolgte *online* das *Login* beim ePortfolio. Auch hierfür hatten die Lernenden Benutzername und Passwort. Die Anmeldung bereitete Derya manchmal Schwierigkeiten, wie sie im Interview erklärt:

S: Hm, (--) ja, manchmal war das halt so, wenn man nicht das richtige Kennwort eingegeben hat, ist man halt auch nicht so schnell reingekommen. Das hat halt auch ein bisschen gedauert. (*mhm*) Und da war ja halt auch ganz schön viel Unterrichtszeit schon weg// (*mhm*) und hab halt auch nicht mehr so viel Zeit gemacht, die Aufgaben, (-) zu machen, weil man hat ja// war das jeden Tag ein neues Arbeitsblatt, oder?

I: Mhm.

S: Ja, und wenn wir jedes// jeden Tag ein neues Arbeitsblatt bekommen// und das blöde war, wenn man das halt nicht fertig war, musste man halt zu Hause noch mal das machen.²⁴ (*mhm*) (--) (23_LI94-96)

²⁴ Im Rahmen der Untersuchung war die außerschulische ePortfolioarbeit den Lernenden grundsätzlich frei gestellt – so auch die Bearbeitung der Portfolioaktivitäten, die in einer Portfoliostunde nicht fertig gestellt wurden.

Obwohl Deryas Arbeit mit dem ePortfolio durch den Umgang mit defekter *Hardware* und wiederholt falscher Passworteingaben bei der Anmeldung gestört bzw. verzögert wurde, erklärt die Schülerin: „Und gut fand ich halt, dass wir, na ja, am Computer waren. (-) Das hat mir halt viel Spaß gemacht, ja“ (23_LI38).

5.6.4 Fallanalyse: Colin

Lernprogramme fände ich schon besser

Auch für Colin war der Einsatz von Computer und Internet eine willkommene Unterbrechung des Unterrichtsalltags: „Also, es ist, äh, ne Abwechslung (*ja*) und, ähm, es macht auf jeden Fall, ähm, Spaß“ (47_LI6). Der Schüler, der sich auch privat gerne am Rechner beschäftigt, zieht den Computer und das Internet den übrigen Unterrichtsmedien vor: „Doch, auf jeden Fall besser, als das andere“ (47_LI6). Weil die ePortfolioarbeit sowohl an Colins Medieninteressen, als auch an seine Mediengewohnheiten anknüpft, wurde vor der Datenauswertung angenommen, dass der Medieneinsatz ihn tendenziell motiviert. Colin aber erklärt:

S: Ja, also, wenn wir jetzt, ähm, so was, ähm, die// was wir können und was wir nicht können, ähm, kontrollieren am Computer, ähm, krieg ich ne// also, find ich, ähm// hab ich nicht mehr Lust bekommen zum Spanischlernen. Aber, ähm, würden wir irgendwas lernen am, am Computer, irgendwie nen Text oder ein Programm, womit man das richtig gut lernen kann, Vokabeln, Grammatik oder so was, (*mhm*) äh, das fände ich schon besser, als einfach nur so, weil's ja ne Abwechslung// (47_LI12)

Im Abschlussfragebogen gibt Colin an, dass ihm die ePortfolioarbeit „nach einer Zeit langweilig“ wird (47_AF4). Demnach sind für Colin die Portfolioaktivitäten selbst wenig motivierend. Dass er während ihrer Ausführung mit Computer und Internet arbeitet, stellt für ihn zumindest einen Motivationsanlass dar.

Besser ist, wenn man das in der Schule verfolgt

Colin spricht sich im Interview deutlich für die schulische Portfolioprxaxis aus; er glaubt nicht, dass seine Mitschülerinnen und Mitschüler außerhalb des Spanischunterrichts mit ihren ePortfolios arbeiten:

S: Also, ähm, wenn man das// Für die Schule ist das gut, aber, ähm, (-) ja, ((lacht)) ich glaub so viele werden sich da nachmittags nicht ransetzen.

I: Mhm, warum? Was meinst du?

S: Weil, ähm, ja// Das ist irgendwie Schule und dann nachmittags (*mhm*) ist immer so nen bisschen// (*mhm*) Aber, aber, ähm, ja, natürlich, das ist, äh, hilfreich, man kann das da gut verfolgen, aber, äh// Besser ist, wenn man das in der Schule macht (*mhm*) und in der Schule verfolgt und, (*mhm*) ähm, ja. (47_LI84-86)

Trotz der zeit- und raumunabhängigen Zugänglichkeit möchte Colin lieber nur in der Schule mit seinem ePortfolio arbeiten, weil es ihm ohnehin schwer fällt,

sein außerschulisches Lernen selbst zu initiieren. Es wundert deshalb nicht, dass Colin einräumt: „Zuhause hab ich mir das auch ni// nur ein Mal, (*mhm*) glaub ich, angeguckt“ (47_LI44).

Zettel schmeißt man ja weg

Als vorteilhaft empfindet Colin das digitale Dossier des ePortfolios. So äußert der Schüler beim Betrachten seiner gespeicherten Dokumente spontan, dass er sich freue, seine Arbeiten aufbewahrt zu haben: „Ja, cool. ((lacht)) Ja, ist natürlich schön, wenn man das, ähm, mal wieder irgendwie sieht. Zettel, oder so, schmeißt man ja weg“ (47_LI56). Demnach sind ePortfolios für Schülerinnen und Schüler besonders dann geeignete Sammelstellen, wenn sie ihre Arbeiten nicht aufbewahren, weil sie diesen zum Zeitpunkt ihrer Erstellung keinen besonderen Wert zuschreiben. Durch das digitale Speichern der Lerndokumente gehen diese nicht verloren und ihr Wert steigert sich bei einer späteren Betrachtung allein dadurch, dass sie aufbewahrt wurden.

Sehen und gucken, was man wirklich kann

Colin hat im Interview auffallend häufig davon gesprochen, erworbene Fertigkeiten durch die Portfolioaktivitäten zu *sehen* bzw. im ePortfolio nach seinem Lernstand zu *gucken*. Die Aussage „Hm, da hat man das erst zum ersten Mal gesehen, was man wirklich kann“ (47_LI28) verdeutlicht, wie sehr Colin durch die Visualisierung der Selbstbeurteilung in der Wahrnehmung seines Könnens unterstützt wird.

Innerhalb der Niveaustufe A1 hat der Schüler seine spanischsprachigen Fertigkeiten weitestgehend realistisch eingestuft. Weil die Gefäße der Grafik nach seiner Selbstbeurteilung nicht leer sind, sondern sich gefüllt haben, kann sich der durch seine Leistungsschwäche sonst so desillusionierte Schüler sicher sein, dass er im Spanischen überhaupt etwas dazugelernt hat: „Das, das geht immer weiter nach vorne und das ist schön“ (47_LI44). Die Visualisierung der Selbsteinschätzung kann also gerade auch bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern die Wahrnehmung von Fortschritten unterstützen.

Private Geschichten erzählen

Für Colin ist die Privatheit seines ePortfolios von besonderer Bedeutung. Das erklärt der Schüler, als es im Interview um die Einzelarbeit am Computer geht:

I: Ob du jetzt alleine oder zu zweit am Computer besser fandest?

S: Weiß ich// ach, so, ja, alleine, weil, ähm// dann kann man das// Dann muss man nicht auf den anderen warten, ähm, bis der fertig ist oder, ähm, ja// Und dann hat man auch mehr Platz und kann auch was Eigenes machen. (*mhm*) Und das is// ist auch, ähm, glaub ich, nen bisschen einfacher, ähm, Sachen, wo man, ähm, nicht so gut drin ist (*mhm*) oder mei// Oder die „Spracherfahrungen“, wenn man da irgendwelche privaten Geschichten erzählt, (*mhm*) dass es dann ein// äh, dass es dann alleine besser ist, (*mhm*) (-) glaub ich. (*mhm*) (-)

Weil Colin sich in den Reflexionstexten mit persönlichen Themen des Fremdsprachenlernens auseinandersetzt, möchte er individuell arbeiten. Er zieht es vor, die Portfolioeinträge vor seinen Mitschülerinnen und -schülern zu verbergen und nimmt damit vom Eigentumsrecht Gebrauch.

5.6.5 Fallanalyse: Linn

Mit dem Computer zu lernen, geht ganz gut

Auch für Schülerin Linn ist der Computereinsatz eine „Abwechslung im Unterricht“ (39_AF2). Dass sie sich für eine computer- und internetgestützte Portfolioprxaxis ausspricht, liegt allerdings nicht nur am Wechseln des Arbeitsmediums im Spanischunterricht. Aus ihrer Fallbeschreibung geht hervor, dass Linn dem Computereinsatz im Spanischunterricht gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt ist, weil dieser ihren außerschulischen Lerngewohnheiten nachkommt: „Auch zuhause arbeite ich manchmal für Spanisch außerhalb, (*mhm*) also, außerhalb des epos, (*mhm*) halt mir anderen spanischen Programmen, so Vokabeltrainer oder so“ (39_LI8). Linn ist mit dem Einsatz von Computer und Internet für Lernzwecke vertraut und erzielt damit auch gute Erfolge beim Spanischlernen: „Und das geht ganz gut“ (39_LI8). Die computer- und internetgestützte Portfolioprxaxis kommt also den Mediengewohnheiten Linns nach und wird deshalb von der Schülerin auch positiv bewertet: „Ja, find ich ganz gut“ (39_LI6).

Zuhause noch mal reingehen, Inhalte verbessern und dem Tutor freigeben

Weil Linn es gewohnt ist, den Computer beim Spanischlernen zu nutzen, setzte sie zuhause die Arbeit mit ihrem ePortfolio fort: „Was ich gut finde, ist, dass man halt auch zuhause noch mal rein konnte übers Netz“ (39_LI26). Dabei schaute sie sich ihre Selbsteinschätzung an – „Und man konnte dann noch mal gucken, was da noch mal stand“ (39_LI26) – und überprüfte ihre Beurteilung mithilfe authentischer Materialien aus dem Internet:

S: [...] Dann konnte man sich auch so Beispiele raussuchen, wie zum Beispiel: „Ich kann herausfinden, worum es a// äh, auf Plakaten, oder so, geht.“ Dann konnte man auch so spanische Webseiten anklicken, zum Beispiel über Schulen und so. Da werden dann ja auch so kleine Prospekte, oder so, also so kleine Beschreibungen gegeben. Und man konnte dann schauen, ob man das schon nen bisschen versteht oder, (*mhm*) ob man so Briefe versteht oder so. [...] Und dann kann man sich ja noch mal Zeit nehmen und

noch mal nachlesen und so. (*mhm*) Und in der Schule halt seine eigene Einschätzung, ähm, von sich geben. Und wenn man dann zuhause bemerkt// das ist doch besser oder doch schlechter, dann konnte man das ja auch noch mal wieder verändern, weil// (*mhm*) das musste ja nicht so bleiben. (39_LI26)

Unter 5.6.1.5 wurde bereits dargestellt, dass Linn während der schulischen Portfolioprxaxis verschiedene Strategien entwickelte, um ihre Selbsteinschätzung zu überprüfen. Die außerschulische *Online*-Recherche nach authentischem Material ist eine davon. Dass Linn von zuhause aus auf ihr ePortfolio zugreifen kann, um ihre Selbsteinschätzung zu überprüfen, kommt dem Bestreben der erfolgsorientierten Schülerin nach, Unterrichtsinhalte außerschulisch zu vertiefen. Dabei nutzte sie auch die Möglichkeit, ihre gespeicherten Lerndokumente zu überarbeiten, weil „man dann so etwas wie Verbesserungen machen und seine Fehler sehen kann“ (39_AF23). Statt eine neue Version abzuspeichern, um durchlaufene Prozesse abzubilden, überschrieb Linn ihre Lerndokumente. Ihr Dossier eignet sich deshalb weniger gut für das Nachverfolgen vollzogener Prozesse.

„Man hat ja auch da seinen Tutor (*mhm*) und, ähm, dem kann man ja auch die Sachen dann freigeben und der kann ja dann auch noch mal seinen Kommentar dazu abgeben“ (39_LI28). Um auch außerhalb der Portfoliostunden ein Feedback durch die Lehrkraft zu erhalten, nutzte Linn beim heimischen Arbeiten die Tutorfunktion ihres ePortfolios.

5.6.6 Resümee der Fallanalysen und Fallvergleich

Tabelle 5-3: Fallvergleich zur Einflussnahme von Computer und Internet

Kira	Luka	Derya	Colin	Linn
<i>Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten</i>				
Medienumgang bewirkt Einstellungsänderung	Medienumgang als Motivationsanlass	Medienumgang steigert Produktivität	Medienumgang als Motivationsanlass	Medienumgang entspricht privater Mediennutzung
<i>Abwechslung, Medienwechsel</i>				
keine Angabe	Abwechslung durch Kommunikation	Abwechslung durch Produktorientierung	Abwechslung durch Medienwechsel	Abwechslung durch Medienwechsel
<i>Handhabung, Organisation</i>				
digitale Textverarbeitung macht Spaß	digitale Textverarbeitung ist effektiv	digitale Textverarbeitung macht Spaß, technische Schwierigkeiten sind temporäre Störfaktoren	gespeicherte Texte werden aufbewahrt	digitale Textverarbeitung ist praktisch

<i>Visualisierung, Feedback, Kommunikation</i>				
Grafik unterstützt Wahrnehmung von Fertigkeiten, erzeugt Irrtum eines Fremdurteils	direkte Kommunikation in der Lerngruppe	Grafik stellt das Zielbild spielerisch dar	Grafik unterstützt Wahrnehmung von Fertigkeiten	Tutorfunktion wird als Feedback für die außerschulische Arbeit genutzt
<i>Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen</i>				
Lernziele verfolgen	Lernziele geraten in Vergessenheit	nur wenn dies als obligatorisch empfunden wird	Portfoliopraxis auf Unterricht begrenzen	Selbsteinschätzung überprüfen
<i>Prozesshafte Dokumentation, Lernhistorien</i>				
Leistungsvergleich zur Ermittlung des Lernbedarfs	keine Angabe	keine Angabe	Lerndokumente wertschätzen	Lerndokumente bei der Korrektur überschreiben
<i>ePortfolio als Eigentum</i>				
ePortfolio ist wie ein Tagebuch	keine Angabe	Passworteingabe verzögert Arbeitsablauf	ePortfolio ermöglicht persönliche Reflexion	keine Angabe

Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Einsatz von Computer und Internet insgesamt überwiegend positiv beurteilt wurde – und das unabhängig von den ausgehenden Medieninteressen und -gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler. Vielmehr scheint ihre Motivation zum Spanischlernen ein ausschlaggebendes Kriterium bei der Beurteilung des Medieneinsatzes zu sein. Der Fall Kira verdeutlicht das am ehesten: Vor Beginn der Portfoliopraxis verfügte die intrinsisch motivierte Schülerin über wenig Erfahrung im Umgang mit dem Computer und lehnte den Computereinsatz im Unterricht deshalb grundsätzlich ab. Im Verlauf der Portfoliopraxis machte ihr der Medienumgang zunehmend Spaß. Diesen Einstellungswechsel begründet Kira damit, in den Portfoliostunden endlich einmal in Ruhe und ungestört am Computer arbeiten zu können, denn sonst müssen sich meist zwei Lernende einen Arbeitsplatz teilen. Und außerhalb des Unterrichts, also zuhause, kann sie den Computer nur eingeschränkt nutzen.

Im Fall des medienaffinen Schülers Colin verhält es sich anders: Zur Durchführung der Portfolioaktivitäten hatte der ohnehin kaum motivierte Schüler nicht immer Lust. Trotz seines spezifischen Medieninteresses stellt für ihn die Arbeit mit Computer und Internet deshalb allenfalls einen Motivationsanlass dar. Gleiches gilt auch für den kaum motivierten Schüler Luka, der allerdings vor Beginn der

Portfoliopraxis im Unterricht nur mehr oder weniger gerne mit dem Computer arbeitete.

Schülerin Derya verlor sich gänzlich im Medienumgang. Allerdings vernachlässigte sie darüber nicht die Bearbeitung ihrer Portfolioaktivitäten, wie dies im Fall Luka passierte, im Gegenteil: Sie war so darin vertieft, dass sie gar nicht bemerkte, zu arbeiten. Ihre Produktivität begründet sich in ihrer grundsätzlichen Leistungsbereitschaft, die durch den Medieneinsatz zeitweise gesteigert wurde, weil dieser ihren privaten Medieninteressen nachkam.

Auch Linn nutzt den Computer regelmäßig außerschulisch zu Lernzwecken und erzielt damit gute Erfolge. Von der extrinsisch motivierten Schülerin wird die computer- und internetgestützte Portfoliopraxis deshalb ebenfalls positiv bewertet.

Abwechslung, Medienwechsel

Es hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Portfoliopraxis als angenehme Abwechslung von der Routine des regulären Spanischunterrichts empfinden. Am häufigsten begründen sie dies mit dem Medienwechsel. Derya hebt darüber hinaus das produktorientierte Arbeiten, also das Erstellen von Lerndokumenten für das digitale Dossier des ePortfolios, positiv hervor.

Nicht immer günstig wirkte sich hingegen die veränderte Sitzordnung in den Portfoliostunden aus. Die Nähe beim gemeinsamen Arbeiten im Computerraum begünstigte zwar grundsätzlich die Kommunikation der Lernenden über ihre Portfolioaktivitäten, weniger motivierte Schülerinnen und Schüler, das zeigt der Fall Luka, nutzten diese aber verstärkt für private Gespräche.

In diesem Zusammenhang ist es besonders interessant, dass sich in den Daten der Schülerin Kira keine Hinweise dafür finden, dass sie die veränderte Unterrichtsroutine als willkommene Abwechslung empfand. Die Arbeitshaltung der stark intrinsisch motivierten Schülerin blieb davon scheinbar unbeeinflusst.

Handhabung, Organisation

Insgesamt wurde die computer- und internetgestützte Handhabung und Organisation des ePortfolios weitestgehend positiv beurteilt – und zwar in allen Fällen. Die Gründe hierfür waren individuell verschieden. Die Fälle Kira und Derya zeigen, dass sich Schülerinnen und Schüler, die grundsätzlich gerne über die Tastatur schreiben bzw. besonderen Spaß an der digitalen Textverarbeitung haben, während der Portfoliostunden mit großer Hingabe und Sorgfalt dem Erstellen und Gestalten ihrer Texte widmeten.

Ähnlich war es bei der erfolgsorientierten Schülerin Linn, die den Computer zuhause ohnehin als praktisches Werkzeug zur Textverarbeitung nutzt. Genauso, allerdings aus gegensätzlichen Gründen, verhält es sich im Fall Luka: Gerade weil der Schüler teilweise recht lustlos bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten war, beurteilte er die digitale Textverarbeitung als effektiv.

Weniger um das Überarbeiten als um das Aufbewahren von Texten geht es im Fall Colin. Demnach ist das ePortfolio für Schülerinnen und Schüler besonders dann ein geeigneter Ort zum Sammeln von Lernprodukten, wenn sie diese normalerweise nicht aufbewahren, weil sie ihnen zum Zeitpunkt der Erstellung keinen besonderen Wert zuschreiben.

Der Fall Derya zeigt, dass die computer- und internetgestützte Handhabung und Organisation auch Nachteile hat: Die Abhängigkeit von den vorgefundenen, nicht immer ganz optimalen technischen Voraussetzungen – defekte *Hardware* – und Probleme bei der Anmeldung durch die fehlerhafte Passwordeingabe hatten den reibungslosen Ablauf ihrer Arbeit mit dem ePortfolio gestört. Diese Störungen führten bei der Schülerin vorübergehend zu Stress, waren aber ohne dauerhaften Einfluss.

Visualisierung, Feedback, Kommunikation

Grundsätzlich ist festzustellen, dass das Visualisierungs-*Tool* die Schülerinnen und Schüler bei der Wahrnehmung ihres Lernzuwachses unterstützt. Die Fälle Kira und Colin zeigen, dass dies weniger abhängig vom tatsächlichen Leistungszuwachs ist als von der individuellen Zuwachserwartung: Dass ihre Leistungen im Spanischen konstant gut sind, war Kira vor Beginn der Portfolioprxaxis nicht immer bewusst, und die stark intrinsisch motivierte Schülerin befürchtete, kaum Lernfortschritte zu machen. Und Colin hatte durch seine konstant schlechten Leistungen die Hoffnung auf Fortschritte bereits aufgegeben. In beiden Fällen begünstigte die Betrachtung der Grafik die Wahrnehmung und Wertschätzung des abgebildeten Lernzuwachses und der erworbenen Fertigkeiten.

Allerdings muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass ein solches *Tool* die Lernenden schnell vergessen lassen kann, dass die Grafik kein objektives Urteil zeigt, sondern auf den von ihnen gespeicherten Angaben basiert. Ein Hinweis für dieses Missverständnis findet sich im Interview mit Kira, als sie die Passivkonstruktion „dargestellt bekommen“ verwendet. Im Fall einer Selbstüberschätzung wird es Enttäuschung verursachen, wenn Leistungen durch Fremdbeurteilung deutlich schlechter bewertet werden, als dies die Grafik anzeigt. Innerhalb der analysierten Fälle beträfe das Schülerin Derya, deren Selbsteinschätzung einer Selbstüberschätzung entspricht. Ihr Fall steht aber auch für einen spielerischen Umgang mit dem *Tool*: Es machte ihr Spaß, am Computerbildschirm zu verfolgen, wie sich mit jedem Mausclick die Gefäße der

Grafik weiter füllten, bis die nächste Kompetenzstufe erreicht war und sie so ihre Zielvorstellung, das Spanische auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen, spielerisch zum Ausdruck brachte.

Hinweise auf den Nutzen der Tutorfunktion finden sich nur im Fall Linn. Die erfolgsorientierte Schülerin nutzte die Tutorfunktion regelmäßig, um v. a. bei der außerschulischen Arbeit mit dem ePortfolio ein Feedback von der Lehrkraft zu erhalten. In Abgrenzung hierzu hat der Fall Luka deutlich gezeigt, dass die Lernenden beider Versuchsgruppen die direkte Kommunikation im Sinne von Portfoliogesprächen dem Nutzen der Tutorfunktion grundsätzlich vorziehen. Der Schüler hebt im Interview positiv hervor, dass er sich während der Durchführung der Portfolioaktivitäten mit seinen Sitznachbarinnen und -nachbarn besprechen konnte.

Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen

Die Fallanalysen spiegeln deutlich wider, dass die außerschulische Arbeit maßgeblich von der Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Spanischlernen beeinflusst wird. Das betrifft sowohl die Arbeit mit dem ePortfolio selbst, als auch die Umsetzung des dadurch ermittelten Lernbedarfs. So setzte die wenig motivierte, aber leistungsbereite Schülerin Derya ihre Portfolioaktivitäten, die sie in einer Schulstunde nicht zu Ende geführt hatte, nur zuhause fort, weil sie dachte, dass dies als Hausaufgabe aufgegeben worden waren.

Schülerin Linn hingegen arbeitete zuhause freiwillig mit ihrem ePortfolio. Das diente der erfolgsorientierten Schülerin als Bestätigung und Rückmeldung: durch das Überprüfen ihrer Selbsteinschätzung anhand von authentischen Materialien aus dem Internet, mithilfe des Lehrbuchs und durch das Feedback der Lehrkraft via Tutorfunktion.

Colin möchte lieber nur in der Schule mit seinem ePortfolio arbeiten. Der Schüler, dem es ohnehin schwer fällt, sein Fremdsprachenlernen außerschulisch zu initiieren, konnte auch der Arbeit mit seinem ePortfolio außerhalb des Unterrichts kaum nachgehen. Die zeit- und raumunabhängige Zugänglichkeit eines ePortfolios ist in seinem Fall also nicht von Vorteil.

Ganz anders verhält es sich im Fall Kira: Angestoßen durch ihre schulischen Portfolioaktivitäten wurde die intrinsisch motivierte Schülerin auch außerschulisch aktiv – allerdings ohne dabei das ePortfolio selbst zu verwenden. Das begründet sich darin, dass sie sich in ihren kommunikativen Fertigkeiten verbessern wollte und deshalb zusammen mit ihrer spanischsprachigen Mutter Konversation geübt hat. In Abgrenzung hierzu hatte der Fall des Schülers Luka bereits gezeigt, dass eine solche Steigerung der Lernaktivität nicht zustande

kommt, wenn Schülerinnen und Schüler ohnehin wenig motiviert sind, so dass ihre im ePortfolio gespeicherten Lernziele in Vergessenheit geraten (siehe 5.4.4).

Prozesshafte Dokumentation, Lernhistorien

Zur Abbildung von Lernprozessen eignen sich ePortfolios besonders deshalb, weil sie es ermöglichen, Lernprodukte immer wieder zu überarbeiten und neu abzuspeichern. Beim Vergleichen der verschiedenen Versionen eines Textes werden die bei der Textüberarbeitung durchlaufenen Prozesse sichtbar. Der Fall Linn steht stellvertretend dafür, dass die Lernenden die digitale Textverarbeitung für die prozesshafte Dokumentation ihres Lernens nicht optimal nutzten, weil sie ihre Texte zwar überarbeiteten, dabei aber direkt überschrieben, statt sie vor dem Korrigieren neu abzuspeichern.

Kira hat ihre im Dossier gespeicherten Texte nicht überarbeitet, und das aus gutem Grund: Der Vergleich ihrer Leistungen, die sich in ihren gesammelten Lerndokumenten widerspiegeln, ist für sie enorm befriedigend. Allerdings dient er der intrinsisch motivierten Schülerin auch zum Überprüfen, ob sie die dargestellten Fertigkeiten noch immer beherrscht oder ob sie etwas wiederholen sollte.

Auch Colin empfindet beim Betrachten seiner Lerndokumente Zufriedenheit, selbst wenn diese eine geringere Lernprogression widerspiegeln. Dem leistungsschwachen Schüler gelingt es so, seine eigene Arbeit zu wertschätzen – und sei es nur allein dadurch, dass sie es Wert war, im digitalen Dossier aufbewahrt zu werden.

ePortfolio als Eigentum

Den Zugang zu ihren ePortfolios haben nur die Lernenden selbst; er ist durch ein Passwort gesichert. Der Fall Derya hatte in diesem Zusammenhang gezeigt, dass es beim Vergessen des Passworts bzw. durch Fehleingaben zu störenden Zeitverzögerungen kommen kann.

Dass die Lernenden das ePortfolio als ihr Eigentum empfinden, hatten die Fallanalysen von Kira und Colin ergeben: Die Schülerin bezeichnet ihr ePortfolio als Tagebuch. Der Schüler setzt sich darin mit privaten Themen des Fremdsprachenlernens auseinander; er betont, dass sein ePortfolio privat ist.

5.6.7 Perspektivische Ergänzung

Die Ergänzung der Perspektive der Lernenden stützt sich zunächst auf die quantitativen Daten, die in beiden Versuchsgruppen (N=52) mit Einstiegs- und Abschlussfragebogen erhoben wurden. Anschließend erfolgt unter 5.6.7.2 die perspektivische Ergänzung durch die zwei Lehrenden der Versuchsgruppen, basierend auf den Daten aus den Evaluationsgesprächen nach Ende der Kooperation.

5.6.7.1 Grundgesamtheit der Lernenden

Um die Ergebnisse über den Einfluss des Arbeitsmediums auf den individuellen Umgang der Lernenden mit ihrem ePortfolio darzustellen, werden diese den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Daten der Kategorie *Prozesshafte Dokumentation, Lernhistorien* wurden nicht erhoben.

Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten

Wie unter 5.5.7.1 bereits erwähnt, wurde die Portfoliopraxis von den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich positiv beurteilt. Das begründet sich in den meisten Fällen im Umgang mit dem Medium selbst: Die digitale Textverarbeitung, der Wechsel des Arbeitsmediums und das Anknüpfen an individuelle Medieninteressen wurden dabei besonders positiv hervorgehoben. Im Folgenden wird dies näher betrachtet.

Ob der Umgang mit Computer und Internet im Rahmen der Portfoliopraxis an die individuellen Medieninteressen und -gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler anknüpft, wurde vor ihrem Beginn mit dem Einstiegsfragebogen erhoben. Dafür wurde zunächst erfragt, ob sie auch außerschulisch mit dem Computer arbeiten. Auf die Frage „Arbeitest du außerhalb der Schule (zum Beispiel zuhause) mit dem Computer?“ antworteten die Lernenden wie folgt:

- 30 Nennungen für „ja“,
- 20 Nennungen für „teils/teils“ und
- 2 Nennungen für „nein“ (N_EF9).

Um eine differenzierte Betrachtung des außerschulischen Medienumgangs der Lernenden geht es in der folgenden Tabelle, welche die Anzahl der Nennungen zur Anschlussfrage „Wenn ja, was genau arbeitest du am Computer?“ zeigt:

Tabelle 5-4: Verteilung der Häufigkeiten zu Item EF10 (2 Enthaltungen)

Texte schreiben	30
Internetrecherche betreiben	25
Üben mit Lernprogrammen	22
Referate schreiben	19
Deckblätter erstellen	17
Präsentationen entwerfen	14
Hausaufgaben anfertigen	9
Vokabellisten erstellen	8

Dass die Schülerinnen und Schüler den Computer und das Internet mehrheitlich außerschulisch nutzen, kann ihren Wunsch nach einem schulischen Medienumgang möglicherweise beeinflussen. Hierzu hat die Berechnung des Zusammenhangs der Items EF9 und EF8 einen Wert von $V=0,27$ ergeben. Damit besteht nur ein schwacher bis mittlerer Zusammenhang zwischen den außerschulischen und den schulischen Medieninteressen und -gewohnheiten der Lernenden. Dennoch stimmten die Schülerinnen und Schüler vor Beginn der Portfoliopraxis grundsätzlich für den Computereinsatz im Unterricht. Das ist dem folgenden Diagramm zu entnehmen, in dem auch die Bereitschaft der Lernenden abgebildet ist, im Spanischunterricht mit dem Computer zu arbeiten:

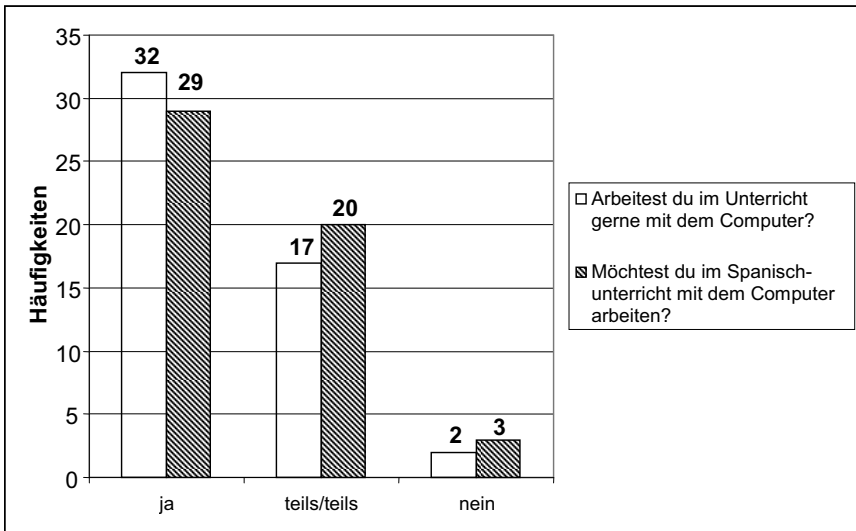


Diagramm 5-10: Verteilung der Häufigkeiten zu Item EF8 (1 Enthaltung) und EF13

Wie Diagramm 5-10 zeigt, ist also anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler der computer- und internetgestützten Portfoliopraxis aufgrund des Arbeitsmediums positiv gegenüber eingestellt sein werden: Sie möchten im Unterricht grundsätzlich mit dem Computer arbeiten. Für den Spanischunterricht gilt dies ebenfalls, wenn auch etwas weniger eindeutig.

Auch der Zusammenhang zwischen den Items EF8 und EF13 wurde berechnet, der einen Wert von $V=0,61$ ergibt. Demnach möchten diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht gerne mit dem Computer arbeiten, dies auch im Spanischunterricht tun.

Dass die Lernenden die Portfoliopraxis aufgrund des Medieneinsatzes positiv bewerteten, zeigte sich auch nach Ende des Projekts in den Daten, die mit dem Abschlussfragebogen erhoben wurden:

- Auf die offene Frage „Was gefällt dir an der Arbeit mit *epos*?“ wurde mit 22 Nennungen auffallend häufig die „Arbeit mit Computer und Internet“ geäußert (N_AF2).
- In den Begründungen der Lernenden, warum sie die Portfoliopraxis im Spanischunterricht fortsetzen möchten, wurde immerhin 7 Mal auf den „Medienumgang“ verwiesen (N_AF16).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden den Einsatz von Computer und Internet im Rahmen der Portfoliopraxis positiv hervorheben. Dies wurde weniger durch ihre außerschulischen Medieninteressen und -gewohnheiten bedingt, als durch den Wunsch nach dem Umgang mit Computer und Internet im Unterricht und im Spanischunterricht. Hierbei spielte auch die Abwechslung vom Unterrichtsalltag durch den wechselnden Medieneinsatz eine zentrale Rolle.

Abwechslung, Medienwechsel

In den Daten, die mit dem Abschlussfragebogen nach Ende der Portfoliopraxis erhoben wurden, bewerteten die Schülerinnen und Schüler den durch die computer- und internetgestützte Portfoliopraxis vollzogenen Wechsel des Arbeitsmediums positiv:

- Die offene Frage „Was gefällt dir an der Arbeit mit *epos*?“ beantworteten 21 Lernende mit „Gefallen am Medienwechsel im Spanischunterricht“ (N_AF2).
- Auch in den Begründungen, warum sie die Portfoliopraxis im Spanischunterricht fortsetzen möchten, wurde von den Lernenden 15 Mal „Gefallen am Medienwechsel“ genannt (N_AF16).

Dass sich die Lernenden nach einer Abwechslung im Medienumgang sehnten, war vor Beginn der Portfoliopraxis nicht abzusehen: Von den 29 Schülerinnen und Schülern, die für einen Umgang mit dem Computer im Spanischunterricht gestimmt hatten (siehe Diagramm 5-10), begründeten dies nur 7 mit dem „Wunsch nach einem Medienwechsel“. Weitaus häufiger hatten die Lernenden angegeben, sich vom Computerumgang im Spanischunterricht „Spaß“ (21 Nennungen) und eine „Lern- und Arbeitserleichterung“ (12 Nennungen) zu erhoffen (N_EF14). Letztgenannter Aspekt wird in der folgenden Kategorie weiter vertieft, in der es um die Beurteilung der computer- und internetgestützten Handhabung und Organisation des ePortfolios durch die Lernenden geht.

Handhabung, Organisation

Bei der Handhabung und Organisation des ePortfolios stand die digitale Textverarbeitung im Vordergrund. Die Lernenden nahmen hierzu mehrheitlich

positiv Stellung. So wurden von ihnen zum Beantworten der Frage „Wie findest du es, Texte am Computer zu schreiben?“ ausschließlich positive bzw. neutrale Merkmalsausprägungen gewählt, keine negativen (N_AF7):

- 16 Nennungen für „sehr gut“;
- 24 Nennungen für „gut“ und
- 12 Nennungen für „teils/teils“.

Ebenfalls um die digitale Textverarbeitung ging es in der halboffenen Frage „Du kannst alle deine Texte anklicken und dann jederzeit überarbeiten, umgestalten und sogar löschen. Wie findest du das?“. Häufig genannte, sinngemäß zusammengefasste Antworten waren: „Ich finde das gut, weil

- sich mögliche Fehler korrigieren lassen“ (18 Nennungen).
- sich Änderungen und Ergänzungen vornehmen lassen“ (7 Nennungen).
- das ePortfolio regelmäßig aufgeräumt werden kann“ (5 Nennungen).

Für „Ich finde das nicht so gut“ stimmten 4 Schülerinnen und Schüler. Sie gaben zu bedenken, dass „Portfolioinhalte aus Versehen gelöscht“ werden könnten. Es wurden 4 Enthaltungen gezählt (N_AF23).

Um die Gestaltung digital erstellter Texte ging es in Frage AF22: Hier sollten die Lernenden die Möglichkeiten der kreativen Gestaltung ihrer digital erstellt und gespeicherten Lerndokumente²⁵ beurteilen. Die genaue Frage lautete: „Bei *epos* schreibst du Texte am Computer. Du kannst deine Texte auch kreativ bearbeiten (z. B. Schriftarten und Schriftfarben verändern oder *Smileys* einfügen). Wie findest du das?“. Die häufigsten, sinngemäß zusammengefassten Antworten lauteten: „Ich finde das gut, weil

- das Spaß macht“ (25 Nennungen).
- die Texte dadurch bunter und schöner sind“ (14 Nennungen).
- dadurch individuelle Kreativität zum Ausdruck kommt“ (14 Nennungen).

Insgesamt wurde die Handhabung des ePortfolios von den Lernenden also sehr positiv beurteilt. Nur eine Schülerin der achten Klasse sprach sich gegen die Möglichkeit der digitalen Textgestaltung aus und begründete ihre Meinung mit: „Man sollte sich auf das Wesentliche konzentrieren“ (N_AF22).

Die Handhabung und Organisation des ePortfolios wird ebenfalls durch eine Verlinkung der Rubriken *Mein Sprachstand* und *Meine Lernziele* beeinflusst.

²⁵ Im Rahmen der schulischen Portfolioprxaxis haben die Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich Texte, keine anderen Dateitypen (z. B. Audio- oder Video-Dateien) erstellt bzw. gespeichert (AF26c). Dennoch beurteilten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit des Speicherns alternativer Dateiformate als positiv (44 Nennungen für „Ich finde das gut“; 8 Mal „weiß nicht“) (AF27).

Diese bewirkt, dass die bei einer Selbsteinschätzung gespeicherten Ziele automatisch in die Liste der individuellen Lernziele übernommen werden. Wie die Lernenden die Vernetzung der Portfolioinhalte beurteilen, wurde mit der halb-offenen Frage „Versuche dich zu erinnern: Im Bereich *Meine Lernziele* erscheinen automatisch die Ziele, die du im Bereich *Mein Sprachstand* angeklickt hast (bei der schwarz-weißen Fahne). Wie findest du das?“ erhoben. Die häufigsten, sinn- gemäß zusammengefassten Antworten lauteten: „Ich finde das gut, weil

- sich die Lernziele dadurch besser überblicken lassen“ (15 Nennungen).
- sich der Lernstand dadurch besser überblicken lässt“ (8 Nennungen).
- die automatisch übernommenen Lernziele eine Anregung für das Formulieren eigener Ziele sind“ (7 Nennungen).

Die Ergebnisse zeigen, dass viele Schülerinnen und Schüler die Verlinkung der Rubriken *Mein Sprachstand* und *Meine Lernziele* als eine sinnvolle Vernetzung ihrer Portfolioaktivitäten empfinden. Durch die automatische Übernahme der in der Selbsteinschätzung markierten Ziele lassen sich Lernziellisten nicht nur besser organisieren, für einige der Lernenden sind die Zielformulierungen auch eine Schablone für das Formulieren eigener Vorhaben.

Visualisierung, Feedback, Kommunikation

In dieser Kategorie geht es zunächst um die Wahrnehmung von Lernfortschritten mit dem *Tool*, welches die Angaben der Selbsteinschätzung quantifiziert und in einer Grafik abbildet. Mit Item AF19 wurde nach Ende der Portfoliopraaxis erhoben, ob die Lernenden in dem Ansteigen der Flüssigkeit auch tatsächlich ein Ansteigen ihrer Lernfortschritte erkennen. Dafür beantworteten sie die offene Frage: „Im Bereich *Mein Sprachstand* gibt es Gefäße mit einer blauen Flüssigkeit. Was bedeutet es, wenn die blaue Flüssigkeit in einem Gefäß mehr wird? Erkläre kurz!“ Auch wenn der Wortlaut der Erklärungen variierte, inhaltlich ging aus allen 47 gezählten Antworten hervor, dass ein Ansteigen der Flüssigkeit das Ansteigen des individuellen Lernzuwachses abbildet. Es gab 5 Enthaltungen (N_AF19).

Um ein weiteres *Tool* des verwendeten ePortfolios, die Tutorfunktion zu Feedback- und Kommunikationszwecken, geht es außerdem in dieser Kategorie. Hierzu beantworteten die Schülerinnen und Schüler zunächst die Frage, wie sie die Tutorfunktion beurteilen; anschließend ging es um ihren tatsächlichen Nutzen: Die Lernenden beurteilten die Tutorfunktion mehrheitlich positiv: Die Frage „Du kannst alles, was du bei *epos* erarbeitest und speicherst, an deine Lehrerin/deinen Lehrer schicken. Wie findest du das?“ beantworteten 9 Schülerinnen und Schüler mit „sehr gut“ und 18 mit „gut“, 10 stimmten für „teils/teils“

und je 5 für „nicht so gut“ bzw. „überhaupt nicht gut“. Es wurden 5 Nennungen für die „weiß nicht“-Kategorie gezählt (N_AF9).

Über den tatsächlichen Nutzen der Tutorfunktion durch die Schülerinnen und Schüler und die Häufigkeit der Reaktion der Lehrkräfte auf tutorielle Anfragen gibt das folgende Diagramm Auskunft:

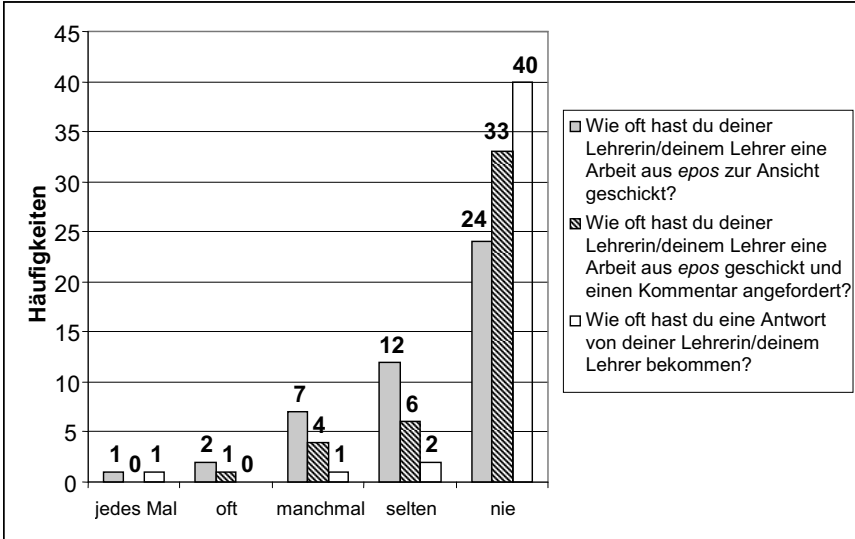


Diagramm 5-11: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF10 (6 Mal „weiß nicht“), AF11 (8 Mal „weiß nicht“) und AF12 (8 Mal „weiß nicht“)

Das Diagramm lässt kaum einen Nutzen der Tutorfunktion erkennen. Das bestätigen auch die Angaben zu den folgenden Items: Auf die halboffene Frage „Was für Arbeiten aus *epos* hast du deiner Lehrerin/deinem Lehrer geschickt? Warum hast du die Arbeiten an deine Lehrerin/deinen Lehrer geschickt?“ gaben 4 Lernende an, „Lerndokumente aus dem Dossier zu Korrekturzwecken“ versendet zu haben. Wie aus den Nennungen zur Anschlussfrage „Was hat deine Lehrerin/dein Lehrer geantwortet?“ hervorgeht, erhielten sie keine Antwort. Nur 2 Schüler, die zum einen ebenfalls „Lerndokumente aus dem Dossier zu Korrekturzwecken“ bzw. „individuelle Lernziele“ versendet hatten, erhielten Antwort von den Lehrpersonen. Aus diesen gingen „Korrekturvorschläge“ bzw. eine „positive Rückmeldung“ hervor (N_AF12/N_AF14).

In den Portfoliostunden wurde der Nutzen der Tutorfunktion immer wieder angeregt. Dass die Schülerinnen und Schüler die direkte Kommunikation untereinander bevorzugten, um Rückmeldungen zu ihren Portfolioaktivitäten zu geben und zu erhalten, ist ein Grund für den geringen Nutzen der Tutorfunktion – und durchaus positiv zu beurteilen. Die Ergebnisse lassen aber auch vermuten,

dass die zurückhaltende Reaktion der Lehrenden zu einer weiteren Nutzenminimierung führte.

Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen

Ob die Schülerinnen und Schüler außerhalb der schulischen Praxis mit ihren ePortfolios arbeiteten, hängt zunächst einmal von ihren Möglichkeiten des außerschulischen Medienzugangs ab. Hierzu wurde vor Beginn der Portfolioprxaxis erhoben, ob die Haushalte der Lernenden mit einem internettauglichen Computer ausgestattet sind. Darüber gibt das folgende Diagramm Auskunft:

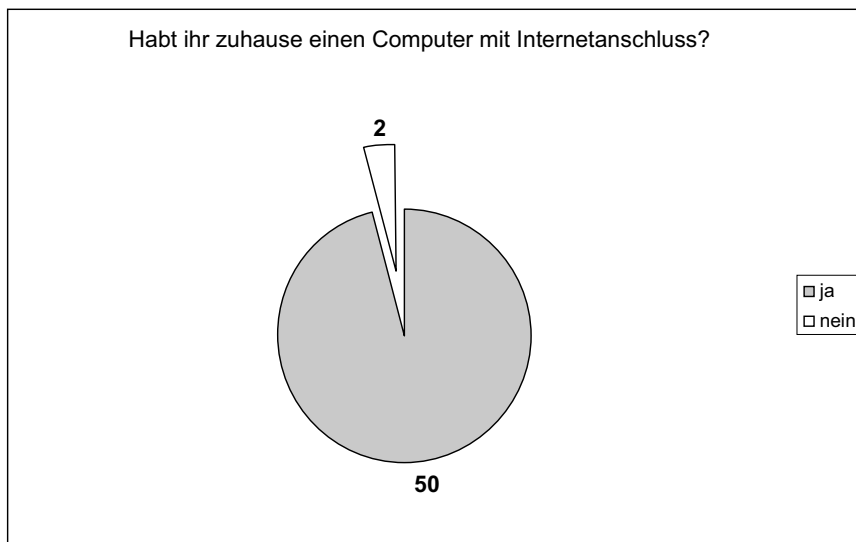


Diagramm 5-12: Verteilung der Häufigkeiten zu Item EF11

Alle 50 Schülerinnen und Schüler, die angaben, dass ihr Haushalt über einen Computer mit Internetanschluss verfügt, bejahten die Anschlussfrage: „Wenn ja, darfst du damit arbeiten?“ (N_EF12).

Nach Ende der Portfolioprxaxis wurde im Abschlussfragebogen der außerschulische Nutzen des ePortfolios erhoben, um zu ermitteln, ob es zu einer Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen gekommen war. Die Frage „Hast du mit *epos* auch außerhalb der Schule gearbeitet?“ wurde von den Lernenden jedoch überwiegend verneint: So gab es

- 0 Nennungen für „sehr oft“
- 1 Nennung für „oft“

- 10 Nennungen für „manchmal“
- 13 Nennungen für „selten“
- 26 Nennungen für „nie“.

Es wurden 1 Enthaltung und 1 Stimme für „weiß nicht“ gezählt (N_AF17). Im Anschluss an die Berechnung der Häufigkeitsverteilungen wurde der Zusammenhang zwischen Item AF17 und Item EF9 berechnet, um zu ermittelt, ob diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den Computer außerschulisch nutzen, auch mit ihren ePortfolios außerschulisch gearbeitet haben. Die Berechnung ergab einen schwachen Zusammenhang ($V=0,12$). Damit bestätigt sich erneut: Obwohl die Lernenden zuhause mehrheitlich über den Zugang zu einem Computer mit Internetanschluss verfügen und diesen auch für Lernzwecke nutzen, haben sie außerschulisch kaum mit ihren ePortfolios gearbeitet.

ePortfolio als Eigentum

Inwiefern die Zugangssicherung das Eigentumsempfinden der Schülerinnen und Schüler beeinflusste, wurde mit den quantitativen Daten nicht erhoben. Allerdings beurteilten die Lernenden mehrheitlich positiv, dass der Zugang zu ihrem ePortfolio durch ein Passwort geschützt ist. Das geht aus dem folgenden Diagramm deutlich hervor:

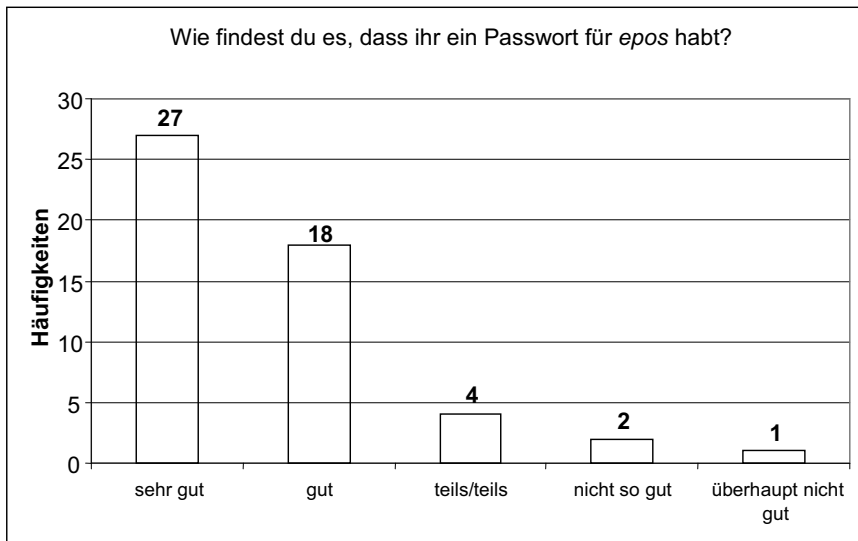


Diagramm 5-13: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF8

5.6.7.2 Lehrkräfte

An dieser Stelle folgt die Ergänzung der bisherigen Ergebnisse zum Einfluss des Arbeitsmediums aus der Perspektive der Lehrenden der Versuchsgruppen. Dabei wird, wie schon unter 5.5.7.2, der Gesamteindruck der Lehrkräfte unter Berücksichtigung ihres individuellen Vorwissens, ihrer Erfahrung und den daraus resultierenden Erwartungen beschrieben.

Beginnend bei Lehrkraft A lässt sich grundsätzlich eine positive Haltung zum Einsatz von Computer und Internet im Spanischunterricht feststellen: „Ja, ich bin da [ein] absoluter Fan“ (La_LI60). Wie ein Auszug aus dem Evaluationsgespräch zeigt, war für Lehrkraft A der Medieneinsatz vor Beginn des Projekts sogar ausschlaggebend, sich mit der eigenen Lerngruppe daran zu beteiligen:

I: Und inwiefern hat das Medium Computer, Internet deine persönliche Einstellung zum epos-Projekt beeinflusst?

L: Das hat meine Einstellung dahingehend beeinflusst, dass ich gesagt habe: „Ja, epos, elektronisches Portfolio (*mhm*) der Sprachen, (*mhm*) [...] [das] kann man überall auf der Welt mitnehmen. (*mhm*, *mhm*) Ich kann mit den Schülern auch in Guatemala daran arbeiten. [...]“ Das hat mich schon bestärkt, das zu tun. [...] (La_LI61-62)

Zu Beginn des Evaluationsgesprächs wird Lehrkraft A dazu aufgefordert, einer imaginären Kollegin, die sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht interessiert, Tipps für den Umgang mit *epos* zu geben. Hierzu äußert Lehrkraft A überraschend: „Ich würde ihr raten, die Papierversion zu nehmen“ (La_LI6). Dass letztlich das Papierportfolio der webbasierten Variante vorgezogen wird, begründet sich in den Erwartungen, die Lehrkraft A bezogen auf das Arbeitsmedium hegte, aber auch in ihren im Verlauf des gemeinsamen Projekts gemachten Erfahrungen. Hierzu heißt es im Evaluationsgespräch:

L: [...] Nachdem das abgeschlossen ist, [...] arbeite ich mit [...] [den Schülerinnen und Schülern], **mit einer anderen Plattform.** (*mhm*) [...] Sie [...] arbeiten mit solchen Dingen, weil sie merken, sie kommen ein Stück weiter. (*mhm*) [...] Sie haben die Möglichkeit, über eine größere Audiokapazität zu verfügen, dass sie mehr Audiotexte (*mhm*) haben, die sie selbstständig benutzen können. [...] Sie können auch mit Wikis arbeiten [...]. (La_LI55-56, Hervorhebung L.B.)

Der Textauszug verdeutlicht, dass Lehrkraft A unter ePortfolios weniger „an empty textbook« waiting to be filled, which helps [...] to think of learning as doing, being active, and producing“ (Ushioda 2003: 151) versteht, sondern vielmehr eine Lernplattform, auf der sie den Schülerinnen und Schülern Lernmaterialien bereitstellt, die sie *online* bearbeiten und ihre Arbeitsergebnisse anschließend dort einstellen. Deshalb vermisst Lehrkraft A diese und andere Funk-

tionen²⁶ an dem verwendeten ePortfolio: „Es gibt keine Übungen, die eingestellt sind“ (La_LI2). Noch deutlicher wird dieses Verständnis im folgenden Auszug aus dem Evaluationsgespräch, in dem Lehrkraft A die Funktionen von Lernplattformen mit denen von ePortfolios gleichsetzt:

L: [...] Wir haben jetzt im zweiten Halbjahr [...] noch vierzehn Wochen (*mhm*) Unterricht. (*mhm*) Fällt ein Schüler eine Woche aus, dann fehlen ihm drei Stunden Spanischunterricht. (*ja*) Das kann man natürlich kompensieren. [...] Und ich glaube, so eine Plattform bietet die Möglichkeit wirklich, auch so ein Portfolio bietet die Möglichkeit, einfach noch einmal zu schauen: „Was haben wir gemacht? Wie weit sind die anderen?“ (*mhm*) [...] Ich kann damit dann arbeiten, wann ich möchte. Ich kann meine Hausaufgaben zuhause machen, wann ich möchte. Ich muss sie halt nur zum Zeitpunkt einstellen [...]. Und das ist für mich dann auch einheitlicher. [...] (La_LI60)

ePortfolios sind private Eigentume der Lernenden; darin unterscheiden sie sich von Lernplattformen, die als Bindeglied zwischen einer Bildungsinstitution und ihren Anhängern genutzt werden. Lehrkraft A verfügt über positive Erfahrungen mit dem Einsatz von Lernplattformen im Unterricht: Diese unterstützen die Schülerinnen und Schüler darin, die Unterrichtsinhalte außerschulisch zu bearbeiten und geben ihnen bei Fehlzeiten Hilfestellung für das Nachholen von versäumten Inhalten. Diese Möglichkeit vermisst Lehrkraft A im Umgang mit dem verwendeten ePortfolio, so dass sie letztlich die Papierversion favorisiert.

Anders verhält es sich bei Lehrkraft B, obwohl auch sie eine überaus positive Einstellung zum Einsatz von Computer und Internet hat, und diese neben anderen Medien regelmäßig im Spanischunterricht verwendet. Medienerziehung ist ihr ein wichtiges Anliegen, deshalb bemüht sich Lehrkraft B im eigenen Unterricht um wechselnde mediale Angebote. Im Evaluationsgespräch berichtet sie von der Verwendung von Musikvideos. Zudem sieht sie einen Vorteil im Einsatz authentischer Materialien aus dem Internet, z. B. in einem *Web-Quest* oder durch die Arbeit mit einem *Podcast* (Lb_LI63-66). Trotz der positiven Einstellung und dem regelmäßigen Einsatz von Computer und Internet im eigenen Unterricht hatte das Arbeitsmedium selbst keinen Einfluss auf die Bereitschaft von Lehrkraft B, mit der eigenen Lerngruppe am Portfolio-Projekt teilzunehmen:

I: [...] Inwiefern hat das Medium deine Einstellung zum ePortfolio-Projekt beeinflusst?

L: Also zum Portfolio an sich? Eigentlich nicht so stark. (*mhm*) [...] hier stand [...] [der] Inhalt, dieses Reflektieren (*mhm*) dieser Lernstrategien, (*mhm*) [...] im Vordergrund und ich habe gedacht: „Ok, warum nicht elektronisch?“ (*mhm*)

I: Das heißt (*na ja*) ein [...] Papierportfolio wäre auch//

L: Wäre auch eine Option (*mhm*) für mich gewesen (*mhm*). [...] Und da kam es mir eher darauf an, dass es überhaupt gemacht wird [...]. (Lb_LI69-72)

²⁶ Weitere Kritikpunkte zum verwendeten ePortfolio werden unter 5.7 diskutiert, wenn es um die Beurteilung der technischen Rahmenbedingungen durch die Lernenden und Lehrenden geht.

Auch wenn Lehrkraft B im Vorfeld und durch die Erfahrungen des gemeinsamen Projekts kein bestimmtes Arbeitsmedium für die Portfolioprxaxis im Fremdsprachenunterricht vorzieht, ist sie davon überzeugt, dass der Umgang mit Computer und Internet ihre Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten enorm motiviert hat:

L: [...] Also, es gibt ja auch die Möglichkeit, das mit einem Ordner zu machen (*mhm*) und das wird bei uns an der Schule (*mhm*) ja durchaus auch gemacht, [...] aber der Vorteil oder das Schmankehl [...] ist tatsächlich, das am Rechner zu machen, weil in dem Alter sind die da noch relativ heiß drauf (*mhm*) und da ist so dieser positive Effekt noch, dass es mehr Spaß macht, wenn man es am Computer macht, [...] weil ich wirklich denke, dass es für die eine Motivation ist, das am Rechner (*mhm*) machen zu können. (Lb_LI6)

Die Überzeugung, der Einsatz von Computer und Internet motiviere Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe, beruht auf Erfahrungen im eigenen Unterricht. Lehrkraft B schildert hierzu im Evaluationsgespräch die beobachtete Reaktion ihrer Schülerinnen und Schüler und sucht nach Erklärungen dafür:

L: [...] [Das] finden sie erst einmal cool, weil das ja auch deren eigener Lebenswirklichkeit [entspricht], und das Schulbuch oft nicht so spannend ist, wie einfach mit so einem Medium. [...] Obwohl man ja manchmal schon sagen kann: „Na ja, das ist die Generation, für die das super selbstverständlich ist.“ (*ja*) Trotzdem ist mein Eindruck, dass sie immer noch Medien einfach erst einmal attraktiver finden. (Lb_LI57-58)

Lehrkraft B nimmt an, dass der Computereinsatz im Spanischunterricht den außerschulischen Mediengewohnheiten ihrer Schülerinnen und Schüler nachkommt und deshalb sehr gut angenommen wird. Daraus schließt sie, dass die Arbeit mit einem computer- und internetgestützten Portfolio die Lernenden eher motiviere als die Arbeit mit einem Papiermodell.

5.6.7.3 Resümee der perspektivischen Ergänzung

Im Sinne der Triangulation sollen die perspektivischen Ergänzungen zu vertieften Erkenntnissen führen bzw. Widersprüche innerhalb der Daten aufdecken. Das erfolgt kategoriengeleitet:

- Während Lehrkraft A erklärt, dass ihre Lerngruppe grundsätzlich bereit dazu sei, mit dem Computer im Spanischunterricht zu arbeiten, bezeichnete Lehrkraft B die Schülerinnen und Schüler als regelrecht medienbegeistert, weil der Computereinsatz ihren außerschulischen Mediengewohnheiten nachkäme. Die quantitativen Daten belegen, dass die Lernenden den Einsatz von Computer und Internet im Rahmen der Portfolioprxaxis positiv beurteilen – allerdings unabhängig von einem *Anknüpfen an Medieninteressen und -gewohnheiten*. Erst die Fallanalysen haben ergeben, dass die computer- und internetgestützte

Arbeit für die Schülerinnen und Schüler zwar einen Motivationsanlass im Sinne einer Energetisierung darstellt, die Durchführung der Portfolioaktivitäten aber grundsätzlich ihrer Motivation zum Spanischlernen unterliegt.

- Die Ergebnisse der quantitativen Daten haben die Ergebnisse der Fallanalysen bestätigt: Die Schülerinnen und Schüler empfinden die computer- und internetgestützte Portfoliopraxis als *Abwechslung* von der Unterrichtsroutine, besonders aufgrund des damit verbundenen *Medienwechsels*.
- Bezogen auf die *Handhabung und Organisation* eines ePortfolios zeigt sich Lehrkraft A enttäuscht, weil sie positive Erfahrungen mit dem Einsatz von Lernplattformen im eigenen Unterricht gemacht hat und von einem computer- und internetgestützten Portfolio erwartet, dass es über identische Funktionen verfügt. Das mündet in der Favorisierung eines papiernen Sprachenportfolios. Lehrkraft B hält den Einsatz eines ePortfolios für geeigneter, weil eine computer- und internetgestützte Handhabung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfe und sie dadurch eher motiviere als die eines Papiermodells. In den Einzelfällen konnte eine solche Motivationsförderung zwar nicht nachgewiesen werden, zumindest nicht dauerhaft, die Handhabung und Organisation des ePortfolios wurde in allen Fällen aber weitestgehend positiv beurteilt – einzig defekte *Hardware* und Bedienungsfehler (fehlerhafte Passworteingabe) wurden als temporäre Störungen genannt. Und auch die quantitativen Daten sprechen für eine positive Beurteilung der Handhabung und Organisation eines ePortfolios. Das betrifft insbesondere die Möglichkeiten der digitalen Textverarbeitung und -gestaltung. Auch die programminternen Vernetzungen wurden als hilfreich empfunden: Durch die automatische Übernahme der Lernziele aus der Selbsteinschätzung in die individuellen Lernziel-listen, lassen sich die Ziellisten leicht organisieren. Zudem verwenden die Schülerinnen und Schüler solche automatisch übernommenen Zielformulierungen als Text-Schablone zum Formulieren ihrer eigenen Vorhaben.
- Die quantitativen Daten bestätigen, dass die Schülerinnen und Schüler nach jeder Selbsteinschätzung ihren in der Grafik abgebildeten Lernzuwachs auch als solchen erkennen. Aus den qualitativen Fallanalysen war hervorgegangen, dass die *Visualisierung* des Lernzuwachses zwar die Wahrnehmung von Fortschritten fördert, den Schülerinnen und Schülern dabei aber möglicherweise nicht immer bewusst ist, dass die Grafik auf der Grundlage ihrer eigenen Angaben automatisch erstellt wurde und nicht etwa einem Fremdurteil entspricht.
- In den quantitativen Daten konnte nur ein geringer Nutzen der Tutorfunktion nachgewiesen werden – sowohl seitens der Lernenden für das Anfordern von *Feedback* als auch seitens der Lehrkräfte zum Beantworten solcher Anfragen. In den Portfoliostunden bevorzugten die Schülerinnen und Schüler die direkte *Kommunikation*.

- Obwohl die Lernenden zuhause mehrheitlich Zugang zu einem internettauglichen Computer haben und diesen auch teilweise zu Lernzwecken nutzen, konnte eine *Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen* in den quantitativen Daten kaum nachgewiesen werden. Darin spiegeln sich die Ergebnisse der Fallanalysen wider, die ergeben hatten, dass ein außerschulisches Arbeiten sich v. a. dann vollzieht, wenn dieses als obligatorisch empfunden wird bzw. der Erfolgsbestätigung dient. Das wurde nur in zwei Fällen, bei Derya und Linn, beobachtet.
- Zuletzt haben die quantitativen Daten bestätigt, dass die Lernenden den passwortgeschützten Zugang zu ihren ePortfolios schätzen, was als eine wichtige Voraussetzung dafür gilt, dass sie ihre *ePortfolios als Eigentum* ansehen.

5.7 Fokussierung: *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit*

Die Fallanalysen mit dem Fokus *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit* sind subjektgeleitet, orientieren sich inhaltlich aber an den *portfoliospezifischen* Kategorien des unter 4.6.2.2 dargestellten Codesystems. Damit umfassen sie:

- *Implementierung*: In dieser Kategorie nehmen die Lernenden ganz allgemein dazu Stellung, wie die Implementierung der Portfoliopraxis in den Spanischunterricht erfolgte.
- *Sozialformen*: Die Beurteilung der Arbeitsform durch die Schülerinnen und Schüler umfasst neben der individuellen Arbeit am Computer auch die Bedeutung von Kooperation und Kommunikation bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten.
- *Arbeitsatmosphäre*: Wie die Lernenden die Arbeitsatmosphäre während der Durchführung der Portfolioaktivitäten empfanden, bedingte maßgeblich ihren Verlauf. Deshalb wird in dieser Kategorie beschrieben, wie die Schülerinnen und Schüler das Arbeitsklima während der Portfoliostunden beurteilen.
- *Portfoliomaterialien*: In dieser Kategorie wird beschrieben, wie die Lernenden mit den entwickelten Materialien zur Anleitung der Portfolioaktivitäten zurechtkamen. Neben der Beurteilung der Arbeitsbögen und -aufgaben finden auch zeitliche Vorgaben Erwähnung.
- *Technische Ausstattung, ePortfolio*: Die Beurteilung der technischen Ausstattung bezieht sich auf den Zustand der *Hardware* in den schuleigenen Computerräumen und seinen Einfluss auf die Arbeitseinstellung der Lernenden. Bei der Beurteilung des verwendeten ePortfolios werden die Bedienbarkeit, die Funktionen, das Design und das *Interface* durch die Schülerinnen und Schüler bewertet.

In den Fallanalysen fungieren als Überschriften wieder zentrale Aussagen und Schlagwörter aus den Interviews. Erst im Fallvergleich werden die Ergebnisse kategoriengeleitet dargestellt.

5.7.1 Fallanalyse: Kira

Dass man selbstständig arbeiten muss, fand ich schon sehr gut

Insgesamt zeigt sich Kira sehr zufrieden mit der Implementierungsform und den Rahmenbedingungen der Portfoliopraxis: „Also, ich fand das auch sehr gelungen (-) (*mhm*) dieses epos, ähm, diese epos-Arbeitsstunden“ (9_LI31). Kira gefiel besonders die alleinige Arbeit am Computer: „Hm, das fand ich schon sehr gut, ähm, weil man da halt eben auch selbstständig arbeiten muss und nicht immer auf andere angewiesen ist“ (9_LI31). Die Portfoliomaterialien gaben ihr hierbei Hilfestellung: „Und, ähm, (-) was ich auch gut fand, diese Arbeitsblätter, die wir bekommen haben, dann erstmal nen Text darüber zu schreiben, dann Aufgaben dazu bekommen“ (9_LI29). Wie die Schülerin weiter erklärt, hätte sie sich dennoch manchmal gerne mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern besprochen – besonders bei der Selbsteinschätzung, um ihr Urteil durch Feedback zu überprüfen.

S: [...] Also, (-) ich war mir immer nicht so sicher, ob das jetzt wirklich stimmt. Und manchmal hätte ich mir dann auch, hätte ich mir auch gerne die Meinung (*mhm*) von anderen angehört. Ähm, also, ich denke, dass das jetzt nicht hundertprozentig, (-) ähm, auf mich zuspriecht, weil es kann natürlich sein, dass ich mal gesagt habe: „Oh ja, das kann ich sehr gut“, obwohl ich eigentlich (-) da noch nicht so gut bin. (*mhm*) Also, (-) ähm, (-) es würde zwar helfen, wenn man jetzt noch die an// also, die Meinung von ändern sich anhören kann, aber dass man das selber auch mal anklicken konnte, fand ich auch sehr gut. (*mhm*) (9_LI41)

Dennoch entschied sich Kira dafür, individuell zu arbeiten und bat nur in seltenen Fällen um Hilfe: „Und man konnte ja (-) Fragen stellen, einem, wurde auch geholfen“ (9_LI31). Sie genoss es, selbstständig und konzentriert arbeiten zu können. Weil das der leistungsstarken Schülerin im Spanischunterricht mit der gesamten Lerngruppe nicht immer möglich ist, fühlte sie sich auch in der für die Portfoliostunden halbierten Gruppe sehr wohl: „Das fand ich sehr angenehm“ (9_LI37). Sie begründet das mit der Arbeitsbereitschaft ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und in der gemäßigten Lautstärke: „Also, erstmal auch die Atmosphäre, dass es nicht so laut war, dass jeder sich konzentriert hat“ (9_LI29).

Man kann Texte schreiben und Dinge ankreuzen

Zum verwendeten ePortfolio äußert sich Kira im Allgemeinen positiv: „Also, ich kann nur sagen, mir gefällt epos sehr gut. Ich find das auch, ähm, (-) schön, dass wir damit arbeiten oder gearbeitet haben“ (9_LI81). Sie schätzt, dass das ePortfolio abwechslungsreich zu bedienen ist: „Man kann Texte schreiben und

Dinge ankreuzen“ (9_AF2), allerdings wünscht sie sich ein buntes gestaltetes Design und schlägt vor, hierfür Bilder einzufügen (9_AF2).

5.7.2 Fallanalyse: Luka

Wir konnten auswählen, was wir machen wollen

Luka, der die Portfolioprxaxis aufgrund des Computereinsatzes als besondere Abwechslung vom Unterrichtsalltag schätzt, hebt den Medienwechsel auch im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen positiv hervor. Im Abschlussfragebogen gibt er an, dass ihm besonders gefallen habe, „dass wir mal was am PC machen und Abwechslung in Spanisch haben“ (27_LI2). Im Interview geht der Schüler hierauf näher ein:

I: Und was fandest du gut? Kannst du das noch mal nen bisschen genauer erklären?

S: Joaa, pfff, wir waren halt, wir konnten ja hier den „Sprachstand“ und so anklicken, (*mhm*) und dann auswählen, was wir machen wollen hier. ((klickt sich durch das Programm)) (-) [...] (27_LI21-22)

Wie in den Portfoliostunden ist Luka auch während des Interviews begeistert in die Bedienung des ePortfolios vertieft. Der Schüler genießt es, selbst zu navigieren. Bei Teamarbeit müsste er darauf verzichten:

I: Ja. Und wie fandest du das, alleine am Rechner zu sitzen? Sonst ist das ja oft, dass man sich einen teilt, ne, mit jemand anderem?

S: Alleine am Rechner ist, ist besser, weil, dann kann man halt alleine arbeiten und nicht, dass immer so ((verstellt die Stimme)): „Ah, jetzt will ich aber, jetzt //“ und dann streitet man sich wieder irgendwie. (*mhm*) Das ist wesentlich besser, wenn man alleine an einem Rechner sitzt. (*mhm*) ((klickt sich weiter durch das Programm)) (27_LI31-32)

Individuelles Arbeiten, darin liegt für Luka der Reiz, erfordert keine Absprache und verhindert Streit. Es setzt allerdings die Fähigkeit voraus, das eigene Vorgehen strukturieren zu können, damit das Herumklicken im Programm nicht ziellos erfolgt. Hierfür wurden durch die Portfoliomaterialien Hilfestellungen gegeben. Über seinen Umgang mit den Strukturierungshilfen berichtet Luka im Interview:

S: Ich fand eigentlich das meiste sehr gut, halt. Aber manchmal waren halt, zum Beispiel, ein oder zwei Aufgaben auf dem Blatt, die wir da gekriegt haben, so nen bisschen komisch gestellt, oder so. (*mhm*) Aber sonst war das eigentlich sehr gut. (-) (27_LI20)

In den Portfoliostunden hatte der zum Spanischlernen wenig motivierte Schüler keine zusätzlichen Hilfestellungen eingefordert. Stattdessen ließ sich Luka ganz von der Bedienung des ePortfolios einnehmen, klickte mal diese Rubrik an, mal jene.

Jetzt lädt er wieder

Während einer Portfoliostunde gegen Ende des Projekts war es in Lukas Lerngruppe zum Absturz des Servers des verwendeten ePortfolios gekommen. Das führte zu erheblichen Verzögerungen des Arbeitsablaufs. In Erinnerung an diesen Vorfall notierte Luka zwei Wochen nach besagter Stunde im Abschlussfragebogen, dass er sich wünsche, „dass der Server nicht immer abschmiert“ (27_AF4). Auch während des Interviews kam es zu Verzögerungen durch lange Ladezeiten: Die Aussagen „Jetzt lädt er wieder“ (27_LI22) und „Irgendwas lädt er“ (27_LI66) belegen das. Luka zeigte sich davon jedoch vollkommen unbeeindruckt und bewertete die Funktionalität des ePortfolios insgesamt positiv (27_AF4).

5.7.3 Fallanalyse: Derya

Wenn es bessere Computer wären, würde es viel, viel mehr Spaß machen

Bei der Beurteilung der Rahmenbedingungen der Portfolioprxaxis im Spanischunterricht bezieht sich Derya besonders auf die technischen Voraussetzungen. Derya erklärt, dass defekte *Hardware* für die Arbeit mit ePortfolios im Schulunterricht eine Einschränkung darstellt: „Dann funktioniert die Maus nicht richtig, die Tastatur geht nicht (*mhm*) und man kann nicht das und das“ (23_LI38). Eine intakte technische Ausstattung erleichtert den Arbeitsablauf und vermeidet unnötigen Stress bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten:

S: Aber wenn es bessere Computer wären und so was, [...] dann würd's auch viel, viel mehr Spaß machen. Da hat man nicht immer so'n Stress mit diesen ganzen Computern, die immer auf einmal Schrott gehen. (23_LI38)

Im Zusammenhang mit den technischen Voraussetzungen bezieht sich Derya auch auf das ePortfolio: „Und bei, (-) bei epos war das halt so, dass man halt// dass es halt etwas lang gedauert hat, bis, ähm, (-) bis man angemeldet war“ (23_LI38). Lange Ladezeiten empfindet die Schülerin als störend, weil sie die Durchführung der Portfolioaktivitäten verlangsamen. Dennoch schlussfolgert sie bei der allgemeinen Beurteilung der Portfoliostunden „Und gut fand ich halt, dass wir, na ja, am Computer waren. (-) Das hat mir halt viel Spaß gemacht, ja“ (23_LI38).

Man macht Aufgaben und schreibt

Innerhalb der ausgewählten Fälle bezieht sich Derya auffallend häufig auf die schriftlichen Hilfestellungen zur Durchführung der Portfolioaktivitäten. In diesem Zusammenhang spricht sie immer wieder davon, „Arbeitsblätter zu bekommen“ (23_LI94/96) und „Aufgaben zu machen“ (23_LI28/36/94). Für die Schülerin liegt der Schwerpunkt der Portfolioaktivitäten im Erstellen von Lerndokumenten. Im Interview hebt Derya hervor, dass sie dadurch – ähnlich wie beim

Förderunterricht – aktuelle Inhalte aus dem Spanischunterricht wiederholt: „Na ja, weil da konnte man sich halt// auch (-) halt// was man grad so im Unterricht macht, halt auch wiederholen“ (23_LI20-22). Für Derya ist die produktorientierte Arbeit mit dem ePortfolio zwar befriedigend, „weil man halt Aufgaben und so was macht und schreibt“ (23_LI28). Die Schülerin hat aber Schwierigkeiten bei der selbstständigen Auswahl des Angebots an Aktivitäten, und neigt deshalb dazu, dieses als Pflichtprogramm anzusehen, das neben den übrigen Unterrichtsanforderungen absolviert werden muss: „[...] und das blöde war, wenn man das halt nicht fertig war, musste man halt zu Hause noch mal das machen“ (23_LI96).

5.7.4 Fallanalyse: Colin

Besser ist, wenn man das in der Schule macht

Colin spricht sich für häufiger stattfindende Portfoliostunden aus (47_LI86) und erklärt, dass es ihm grundsätzlich leichter fällt, in der Schule zu arbeiten als zuhause: „Also, ich kann so besser lernen“ (47_LI42). Der Schüler wünscht sich deshalb auch, seine durch die Selbsteinschätzung ermittelten, fehlenden Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht erwerben zu können: „Besser ist, wenn man das in der Schule macht (*mhm*) und in der Schule verfolgt“ (47LI_86).

In diesem Zusammenhang schlägt Colin eine spielerische, aber erwerbsförderliche Funktionserweiterung des ePortfolios vor:

S: Man könnte es so machen, dass man durch bestimmte Lernspiele den Lernvorgang unterstützt. Wenn man dadurch noch etwas freischalten kann, wird's nicht langweilig und man hat Ziele. (47_AF4)

Mit einer Implementierung solcher Funktionen würde der Reflexionsgedanke in den Hintergrund rücken und das ePortfolio würde mehr einer Lernplattform ähneln, auf der Lehrkräfte *online* Übungsmaterialien zur Bearbeitung bereitstellen und anschließend auch überprüfen. Der leistungsschwache Schüler Colin scheint sich aber genau das für sein ePortfolio zu wünschen.

5.7.5 Fallanalyse: Linn

Zeit zum Nachdenken und Zusammenarbeiten

Bei der Beurteilung der Portfoliopraxis bezieht sich Linn auf die zeitlichen Rahmenbedingungen: „Ja, ich fand's ganz gut, dass wir da halt, ähm, so etwas länger Zeit hatten, weil manchmal hat man ja nur ganz kurz Zeit und muss dann schnell überlegen“ (39_LI10). Im Verlauf des Interviews schildert die Schülerin,

welche Portfolioaktivitäten besonders zeitintensiv waren und warum; dabei bezieht sie sich auch auf die Arbeitsform:

S: Also, ich fand das, ähm, bei den Einschätzungen fand ich das besser zu zweit, weil dann konnte man mit dem anderen noch mal in Ruhe reden, was man zum Bei// was da jetzt so Beispiele für wären [...]. (39_LI16)

Bei der Selbsteinschätzung arbeitete Linn gerne zusammen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, um sich Beispiele für die Kompetenzbeschreibungen zu überlegen. Der gemeinsamen Arbeit wurde in den Portfoliostunden viel Zeit eingeräumt. So erklärt Linn: „Wir hatten aber eigentlich ausreichend Zeit, um vielleicht auch noch mal mit den anderen zu sprechen, wie die das sehen, ob die, ähm, denken, dass das genauso ist“ (39_LI10). Darüber hinaus benötigten die Lernenden auch beim Erstellen ihrer Lerndokumente Zeit: „Und auch bei den eigenen Arbeiten noch mal dann halt, wenn man etwas auf Spanisch geschrieben hat, über die Grammatik und so nachdenken konnte“ (39_LI10). Hierbei sei es allerdings günstiger, alleine zu arbeiten, wie Linn weiter erklärt:

S: [...] Aber bei „Meinen eigenen Arbeiten“ fand ich das besser, alleine zu arbeiten, weil man dann ja auch über seine Arbeiten redet und nicht über die Arbeiten des Anderen (*mhm*) noch mit. (*mhm*) (39_LI16)

Beim Erstellen von Sprachlernprodukten für das Dossier erscheint der leistungsorientierten Schülerin das individuelle Arbeiten effektiver.

Beispiele und Übungsmaterial

Es wurde bereits dargestellt, dass Linn die Beurteilung erworbener Fertigkeiten schwer fiel und sie verschiedene Strategien zur Überprüfung ihres Urteils entwickelte (5.5.5). Dennoch äußert die Schülerin den Vorschlag, die Kompetenzbeschreibungen mit Beispielaufgaben zu unterlegen:

S: [...] Und ob man da auch, ähm, Beispiele hätte setzen können, um zu schauen, ob man das überhaupt schon versteht oder// weil sonst weiß man ja manchmal gar nicht, was da jetzt genau mit gemeint ist, wenn man (*mhm*) diese verschiedenen Gebiete noch gar nicht so richtig kennt. (*mhm*) (39_LI4)

Darüber hinaus schlägt Linn vor, neben Beispielaufgaben auch Übungsmaterial zu integrieren. Die Schülerin hat gute Erfahrungen beim Üben mit einem Vokabeltrainer und empfiehlt deshalb die Implementierung eines solchen in das ePortfolio.

S: [...] Auch zuhause arbeite ich manchmal für Spanisch außerhalb, (*mhm*) also, außerhalb des epos, (*mhm*) halt mir anderen spanischen Programmen, so Vokabeltrainer oder so. (*mhm*) Und das geht ganz gut. Also, vielleicht könnte man so was auch noch, so vielleicht das man so Vokabeltrainer oder so einbaut, (*mhm*) wo Schüler die// seinen// also, die eigenen Vokabeln je nach, (-) ähm, (-) gerade ge// äh, Steigerungsgebiet// da das Gebiet, (*mhm*) dass sie da so die eigenen Vokabeln einbringen können und die lernen können oder so. (*mhm*) (-) (39_LI8)

Auch zum Design des verwendeten ePortfolios hat Linn Verbesserungsvorschläge: „Man sollte es vielleicht lustiger und vielleicht ein bisschen farbenfroher gestalten“ (39_AF4).

5.7.6 Resümee der Fallanalysen und Fallvergleich

Tabelle 5-5: Fallvergleich zur Portfoliopraxis und ihren Rahmenbedingungen

Kira	Luka	Derya	Colin	Linn
<i>Implementierung</i>				
allgemein positiv	positiv wegen Arbeitsmedium	positiv wegen Arbeitsmedium und Materialien	Häufigkeit der Portfoliostunden erhöhen	keine Angabe
<i>Portfoliomaterialien</i>				
geben Hilfestellung	sind ungewohnt	sind vergleichbar mit Übungsmaterial	keine Angabe	erfordern Zeit
<i>Sozialformen</i>				
selbstständiges Arbeiten	Arbeiten ohne Absprachen oder Streit	produktorientiertes Arbeiten	Arbeiten in Privatsphäre	ist abhängig von der Aktivität
<i>Arbeitsatmosphäre</i>				
ruhig und konzentriert arbeiten	keine Angabe	keine Angabe	keine Angabe	Zeit zum Nachdenken haben
<i>Technische Ausstattung, ePortfolio</i>				
Interface bunter gestalten	Medium lenkt ab, lange Ladezeiten stören	defekte Hardware und lange Ladezeiten stören	Lernspiele implementieren und Ergebnisse der Lehrkraft freischalten	Beispielaufgaben/Vokabeltrainerfunktion implementieren, Interface bunter gestalten

Implementierung

Insgesamt zeigen sich die Lernenden mit der Implementierungsform zufrieden – einzig der leistungsschwache Schüler Colin, der Schwierigkeiten hat, das Lernen außerschulisch zu initiieren, wünscht sich eine höhere Anzahl der Portfoliostunden. Die Fälle Derya und Luka zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, für die der Umgang mit dem Medium selbst im Vordergrund steht, sich bei der Beurteilung der Rahmenbedingungen besonders auf technische Probleme bei der computer- und internetgestützten Handhabung beziehen.

Portfoliomaterialien

Der Umgang mit den Portfoliomaterialien gestaltete sich individuell verschieden. Innerhalb der analysierten Fälle nutzte Kira die Materialien als Hilfestellung bei der Durchführung ihrer Portfolioaktivitäten. Derya hingegen hatte Probleme bei der selbstständigen Auswahl möglicher Portfolioinhalte und absolvierte die Bearbeitung des Gesamtmaterials als Pflichtprogramm. Im Fall des nicht immer leistungsbereiten Schülers Luka führten Probleme im Umgang mit den Portfoliomaterialien dazu, dass er sich vom Arbeitsmedium gänzlich vereinnahmen ließ und seine Portfolioaktivitäten vernachlässigte. Die leistungsorientierte Schülerin Linn hingegen widmete sich intensiv der Bearbeitung ihrer Aktivitäten und betonte, wie wichtig es ist, hierfür ausreichend Zeit zu haben.

Sozialformen

Fallübergreifend ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler das individuelle Arbeiten am Computer schätzen: Die leistungsstarke Schülerin Kira genießt es, selbstständig zu arbeiten, und Luka betont, dass dabei keine Absprachen mit anderen notwendig sind. Der leistungsschwache Schüler Colin, das wurde bereits unter 5.6.4 dargestellt, schützt durch das individuelle Arbeiten die Privatheit seiner Reflexionstexte. Für Derya ist nur das alleinige Arbeiten am Computer zielführend für das Erstellen von Lernprodukten. Linn betont, dass sich individuelle Arbeitsphasen mit Partner- und Gruppenarbeitsphasen abwechseln müssen, damit sich die Lernenden, v. a. bei der Überprüfung ihrer Selbsteinschätzungen, gegenseitig beraten können.

Arbeitsatmosphäre

Auch die Arbeitsatmosphäre der Portfoliostunden wurde in allen Fällen positiv bewertet. Der intrinsisch motivierten Schülerin Kira ermöglichten die in Halbgruppen organisierten Portfoliostunden Ruhe und Konzentration bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten. Auch die extrinsisch motivierte Schülerin Linn fand ausreichend Zeit zum Nachdenken.

Technische Ausstattung, ePortfolio

Die Fälle Luka und Derya zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, für die bei der Arbeit mit ihren ePortfolios v. a. der Spaß an der computer- und internetgestützten Handhabung im Vordergrund steht, von defekter *Hardware* und langen Ladezeiten besonders gestört werden. Allerdings dauert die dadurch empfundene Einschränkung nur für die Dauer der Störung an und ist in beiden Fällen nicht demotivierend.

Fallübergreifend festzustellen ist hingegen, dass sich die Schülerinnen und Schüler einige Verbesserungen für *epos*, das verwendete ePortfolio, wünschen.

Die Fälle Kira und Linn zeigen, dass nicht nur Sechstklässlerinnen sondern auch Achtklässlerinnen ein bunteres *Interface* vorziehen. Linn macht außerdem Vorschläge für inhaltliche Veränderungen: Wie der Fall der Schülerin zeigt, wünschen sich auch Lernende, die Strategien zur Selbstüberprüfung entwickeln, zusätzlich Unterstützung bei der Selbsteinschätzung durch das Hinterlegen der Deskriptoren mit Beispielmaterial. Außerdem schlägt sie vor, einen Vokabeltrainer zu implementieren, weil sie damit beim Üben zuhause gute Lernerfolge erzielt. Auch Colin wünscht sich Übungsfunktionen, damit es ihm mithilfe des ePortfolios in Zukunft leichter fällt, das Spanischlernen auch außerschulisch selbst zu initiieren.

5.7.7 Perspektivische Ergänzung

Die perspektivischen Ergänzungen stützen sich überwiegend auf die Interviewdaten mit den Lehrkräften. Quantitative Daten wurden in der Grundgesamtheit der Lernenden nur zu den zwei Kategorien *Sozialformen* und *ePortfolio* erhoben.

5.7.7.1 Grundgesamtheit der Lernenden

Sozialformen

Dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Portfoliopraxis individuell am Computer arbeiten, wurde von ihnen mehrheitlich positiv beurteilt, wie das folgende Diagramm zeigt:

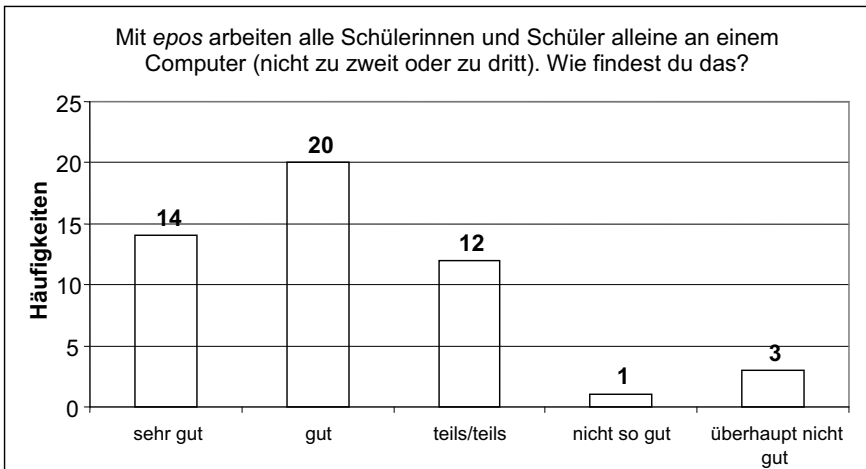


Diagramm 5-14: Verteilung der Häufigkeiten zu Item AF5 (1 Mal „weiß nicht“, 1 Enthaltung)

ePortfolio

Zur Beurteilung der technischen Rahmenbedingungen der Portfolioprxaxis beantworteten die Schülerinnen und Schüler die offene Frage: „Wie kann *epos* verbessert werden? Mache ein paar Vorschläge! (Denke z. B. an Funktionen, Gliederung, Aufbau, grafische Gestaltung, Design usw.)“. Die häufigsten, sinngemäß zusammengefassten Antworten waren:

- „Verschönerung des Designs“ (24 Nennungen)
- „Beheben technischer Schwierigkeiten“ (6 Nennungen)
- „Hinzufügen weiterer Funktionen“ (6 Nennungen)

Die Verteilung der Häufigkeiten zeigt, dass bei den Lernenden ein ansprechend gestaltetes *Interface* oberste Priorität hat. Insgesamt wurden 12 Enthaltungen gezählt (N_AF4).

Wie die Lernenden die *Usability* des ePortfolios bewerten, wurde mit der Frage „Wie beurteilst du die Bedienung von *epos*?“ erhoben: 28 stimmten für „eher leicht zu bedienen“, 14 für „leicht zu bedienen“ und 10 für „teils/teils“. Für die Merkmalsausprägungen „eher schwer zu bedienen“ und „schwer zu bedienen“ wurde nicht gestimmt.

5.7.7.2 Lehrkräfte

Die im Folgenden dargestellte Perspektive der Lehrenden der Versuchsgruppen ergänzt die bisherigen Ergebnisse über die Rahmenbedingungen, die für das Gelingen der schulischen Portfolioprxaxis im Fremdsprachenunterricht erforderlich sind. Wie unter 4.4.2 beschrieben, waren beide Lehrkräfte intensiv in die Vor- und Nachbereitung der Portfoliostunden eingebunden. Ihre Erfahrungen sind also von enormer Wichtigkeit für die Klärung der Forschungsfragen. Aus diesem Grund wird die Perspektive beider Lehrkräfte an dieser Stelle vertieft und anhand zentraler Zitate gegliedert.

Ich wollte das in meinen Unterricht noch mehr integrieren

Im Evaluationsgespräch geht es um die abschließende Beurteilung der Portfolioprxaxis ganz allgemein. Dass Lehrkraft A über die Funktionalität des verwendeten ePortfolios durch den Vergleich bzw. die Gleichsetzung mit Lernplattformen enttäuscht war, wurde unter 5.6.7.2 bereits dargestellt. Diese Enttäuschung beeinflusste auch die Implementierung der Portfolioaktivitäten in den eigenen Unterricht. Das verdeutlicht sich bei einer Gegenüberstellung ihrer abschließenden Einschätzung mit den anfänglichen Erwartungen:

I: Wie hattest du dir im Vorfeld die Planung vorgestellt, die praktische Umsetzung, Durchführung?

L: Ich wollte das (-) in meinen Unterricht (-) noch mehr integrieren. Also, ich wollte [...] vielmehr mit Material machen kann. Wo man auch Audio aufnehmen kann. Wo man auch Video (*mhm*) aufnehmen kann, was man aufstellen kann, (*mhm*) was die Schüler auch selbst produzieren können. Gar nicht viel, sondern ganz, ganz klein, was man mit einer normalen Webcam machen kann, [...] oder auch Audiosachen. [...] einfach nur, dass die Schüler auch sehen, was da in diesem Portfolio drin steckt, wenn man sich das anhört, was vor einem halben Jahr [war]. [...] Ich hätte [...] ganz gerne lieber mehr gemacht, aber das ist ein Portal (--), das so alt ist, dass der Begriff Web 2.0 da überhaupt nicht zutrifft. (*mhm*) (La_LI15-16)

Lehrkraft A berichtet von den anfänglichen Plänen, ihre Schülerinnen und Schüler im Spanischunterricht gezielt Lernprodukte in Audio- und Video-Format für das digitale Dossier erstellen zu lassen. Damit sollte einerseits die Arbeit mit den ePortfolios über die Portfoliostunden hinaus in den eigenen Unterricht implementiert werden, andererseits sollten die Lernenden den Erwerb ihrer Fertigkeiten im Spanischen in vielfältigen Ausdrucksformen im Dossier abbilden und damit das elektronische Potenzial der computer- und internetgestützten Portfolioarbeit voll ausschöpfen. Doch wie Lehrkraft A im Evaluationsgespräch äußert, erwies sich das verwendete ePortfolio hierfür als wenig geeignet: „Und dann ist es dafür noch viel zu hakelig“ (La_LI4). Die als unzureichend empfundene Funktionalität des ePortfolios führte bei Lehrkraft A zum Scheitern einer Implementierung der geplanten Aktivitäten in den eigenen Unterricht:

L: [...] Ich sehe halt einfach nur, dass man immer die Sachen oben aufsetzen musste und dass dieses im Unterricht integriert zu sein, (*mhm*) dass ich das persönlich nicht geschafft habe. [...] (La_LI_32)

Eine erfolgreiche Implementierung der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht ist also maßgeblich von der Zufriedenheit der Lehrkraft mit dem verwendeten Modell abhängig. Wenn dieses in Funktion und *Usability* nicht den individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen gerecht wird, führt das zu Unzufriedenheit und letztlich zum Scheitern der Portfoliopraxis.

Wären Computer vor Ort, wäre das kein Problem

Im weiteren Verlauf des Evaluationsgesprächs mit Lehrkraft A zeigt sich, dass nicht nur das verwendete ePortfolio, sondern auch die schuleigene Ausstattung als hinderlich für eine Implementierung empfunden wurde:

L: [...] Das ist das, was ich vorhin schon gesagt hatte mit: „Wären Computer vor Ort gewesen, (*mhm*) dann wäre das weniger das Problem gewesen.“ Aber wir haben nicht diesen Luxus. (*ja*) Da wäre es einfacher gewesen, man hat diese Papierform. (*mhm*) Man hat das in einem Schrank und holt die Sachen raus. (*mhm*) Man arbeitet daran. Man hat einfach Zeit [...] einen Teil [...] der Klasse damit arbeiten zu lassen. [...] Mit der Ausstattung, die unsere Schule hat, ist es aufgesetzt. [...] (La_LI60)

Für das Gelingen der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht betont Lehrkraft A die Notwendigkeit des spontanen und flexiblen Zugangs zum Arbeitsmedium: „[...] dass ich [...] bei dreißig Schülern Zugang zu sechs Rechnern habe [...]. Das heißt, dass die Schüler bei Phasen der Stillarbeit die Möglichkeit haben, einfach daran zu arbeiten“ (La_LI20). Muss die Portfolioprxaxis aber aufgrund mangelnder Ausstattung in den Computerraum ausgelagert werden, verhindert das einen flexiblen Umgang und erfordert einiges an Planung im Vorfeld: Der Raum muss reserviert, die Lerngruppe aufgrund fehlender Arbeitsplätze möglicherweise aufgeteilt und damit eine zusätzliche Aufsichtsperson gefunden werden. Weiterhin gibt Lehrkraft A im Evaluationsgespräch zu bedenken: „Ähm, was passiert, wenn die Schule kein stabiles Netz hat?“ (La_LI6), und nennt damit auch eine zuverlässige Netzverbindung als technische Voraussetzung für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht.

Ich würde das auf jeden Fall wieder so machen

Auch im Evaluationsgespräch mit Lehrkraft B geht es zunächst um die technischen Voraussetzungen: „Dass ein Computerraum zur Verfügung [steht], (*mhm*) dass jeder Schüler vor dem Rechner sitzen kann, dass das Internet läuft“ (Lb_LI22). Auch an der Schule von Lehrkraft B brachte die Portfolioprxaxis einen hohen organisatorischen Aufwand mit sich, weil auch diese Lerngruppe für die Portfoliostunden geteilt werden musste, da der schuleigene Computerraum nicht über ausreichend Arbeitsplätze verfügte. Lehrkraft B zeigte sich davon unbeeindruckt, betont die Notwendigkeit einer gelassenen Haltung (Lb_LI8) und beurteilt die Organisation der Portfoliostunden als zufrieden stellend, indem sie resümiert: „Von den organisatorischen Bedingungen würde ich das auf jeden Fall noch mal wieder so machen mit diesen Halbgruppen“ (La_LI16).

Die Schüler brauchen Strukturierung und Hilfen

Neben der technischen Organisation geht es im Evaluationsgespräch mit Lehrkraft B auch um die Anleitung der Portfolioaktivitäten durch Aufgabenmaterial: „Dann ist eine Voraussetzung [...] ein vorstrukturiertes Aufgabenblatt, das sie bekommen“ (Lb_LI22). Den kombinierten Einsatz von Printmedien und elektronischen Medien begründet Lehrkraft B wie folgt:

L: [...] [Es] ist [...] gerade in dem Alter gut, vorzustrukturieren und ihnen so dadurch doch eine große Hilfestellung zu geben (*mhm*) und auch sozusagen dieses Reflektieren über ihr Lernverhalten dadurch [...] in Gang [zu] bringen. (*mhm*) Weil sie sonst auch ein bisschen hilflos sind. Ich glaube, sonst würden die sich verlieren. Sonst würden sie eben ein bisschen rumdaddeln, aber nichts wirklich machen. (Lb_LI2)

Im Zusammenhang mit den Portfoliomaterialien standen auch die zeitlichen Rahmenbedingungen. Wie der folgende Auszug aus dem Evaluationsgespräch

mit Lehrkraft B zeigt, erfordern die Materialkonzeption und die zeitliche Planung ein wenig Übung:

L: [...] Und mit den Aufgaben bin ich eigentlich eher selbst mitgewachsen. (*mhm*) [...] Das hat sich [...] nach den ersten zwei, drei Malen so entwickelt, dass das klar wurde, (*mhm*) das ist ganz gut, [...] da Vorschläge zu machen [...]. Und so war es auch, dass ich das Gefühl hatte, dass die manchmal dann da herauskamen und dann auch gesagt haben: „Ja, da und da haben wir dran gearbeitet (*mhm*) und das war gut und jetzt hätten wir (*mhm*) noch ein bisschen mehr Zeit vielleicht gebraucht (*mhm*) oder so.“ Aber letztendlich, glaub ich, haben wir dann irgendwann schnell diesen Level gehabt, wo klar war, das ist realistisch in der Zeit zu schaffen und dann sind sie damit auch beschäftigt und kriegen das umgesetzt. (*mhm*) (Lb_LI20)

Die gemeinsame Evaluation nach jeder Portfoliostunde hatte die Konzeption der Portfoliomaterialien und damit auch die zeitliche Planung von Beginn an stetig optimiert. Lehrkraft B nimmt den beschriebenen Prozess als positive Entwicklung wahr. Auch den zeitlichen Abstand zwischen den stattgefundenen Portfoliostunden beurteilt Lehrkraft B positiv. Sie glaubt aber, dass ein noch häufigerer Umgang sich negativ auf die Motivation der Lernenden ausgewirkt hätte: „Irgendwann rutschen sie einem weg. Da haben sie dann irgendwie (*mhm*) nicht mehr Lust zu“ (Lb_LI22).

Im Unterricht auf Strategien und Ziele eingehen

Den Austausch über Lernstrategien zwischen den Schülerinnen und Schülern hält Lehrkraft B für wichtig, um sich durch den Vergleich mit anderen bewusst mit der eigenen Strategienverwendung auseinander zu setzen (Lb_LI22), gibt aber zu bedenken: „Wobei ich nicht weiß, inwieweit die Schüler den Bedarf haben. Das müsste man noch einmal nachfragen“ (Lb_LI16). Neben der Kommunikation über Lernstrategien sieht Lehrkraft B auch die Vermittlung von Lernstrategien als ein wesentliches Element von Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Voraussetzung hierfür ist, dass die Teilfertigkeiten, von ihr als „Ebenen“ bezeichnet, gleichermaßen berücksichtigt werden:

L: [...] Also, dass man im Unterricht inhaltlich [...] auf Lesestrategien eingeht (*mhm*) oder sagt (*mhm*): „Heute [...] üben [wir] die Aussprache (*mhm*) und wie man das machen kann.“ Oder: „Heute thematisieren wir Vokabellernen.“ Oder: „Heute Textschreiben.“ Das ist schon eine Voraussetzung, dass man das den Schülern [...] klar macht. [...] Also, man muss [...] die Ebenen [...] berücksichtigen, damit die Schüler auch reflektieren können, sonst ist es ja gar nicht sinnvoll und möglich. (Lb_LI23-24)

Im weiteren Verlauf des Evaluationsgesprächs erklärt Lehrkraft B, dass die Portfolioprxaxis das Bewusstsein der Lehrenden für die Vermittlung von Lernstrategien und die ausgewogene Berücksichtigung des Erwerbs der Teilfertigkeiten im eigenen Unterricht schärft, denn: „Die Ebenen geraten [sonst] so in den Hinter-

grund (*mhm*) vor diesem Curriculum, was man abarbeiten muss“ (Lb_LI32). Die Portfolioprxaxis konnte dahingehend positiv Einfluss nehmen, wie der folgende Auszug aus dem Evaluationsgespräch mit Lehrkraft B zeigt:

L: Also gerade in diesem Erinnern [...] daran, oder auch dadurch, dass ich diese Aufgaben mit formuliert habe (*mhm*), [habe] ich dann selbst mir noch einmal [die Fragen gestellt]: „Was haben wir eigentlich inhaltlich gemacht? Was haben wir methodisch gemacht? Welche Ebenen haben wir angesprochen?“ Dass ich dann ja auch noch einmal meinen eigenen Unterricht reflektieren musste. [...] Und als nächstes könnte ich [...] da den Schwerpunkt darauf legen. Ich habe jetzt meinetwegen nichts zu Lesestrategien gemacht, (*mhm*) also will ich das [...] später machen. (Lb_LI34).

Ebenfalls im Zusammenhang mit dem positiven Einwirken der Portfolioarbeit auf das Fremdsprachenlehren steht die Öffnung des Unterrichts für individuelle Lernziele. Hierfür ist ein wesentliches Kriterium, dass Schülerinnen und Schüler mit den Lehrenden über ihre Lernvorhaben kommunizieren. Lehrkraft B bedauert den geringen Nutzen der Tutorfunktion durch die Lernenden, weil dadurch kaum ein Unterstützungsbedarf sichtbar wurde, sie also entsprechend wenig Hilfestellung geben konnte (Lb_LI28). Zwar räumt Lehrkraft B ein, dass es eine Herausforderung ist, die individuellen Lernziele der Schülerinnen und Schüler mit den curricularen Vorgaben zu vereinen, dennoch will sie den hierfür notwendigen Austausch im Unterricht zukünftig fest verankern:

L: [...] Das müsste man wahrscheinlich [...] institutionalisieren, dass man dann sagt: „Okay, jetzt habt ihr das und das bearbeitet. Gibt es Sachen, die ihr mir zurückmelden (*mhm*) möchtet (*mhm*), [...] wo euch klar geworden ist, da braucht ihr noch einmal Unterstützung im Spanischunterricht (*mhm*), worauf wir noch einmal im Unterricht eingehen können?“, (*mhm*) oder so, ne. (*mhm*) (-) (Lb_LI28)

Indem Lehrkraft B am Ende des Evaluationsgesprächs indirekt an ihre Schülerinnen und Schüler appelliert, „Bittet mich um Kommentar“ (Lb_LI84), und erklärt, „Bin ich bereit zu machen“ (Lb_LI84), wird deutlich, dass sie in der verstärkten Kommunikation die Möglichkeit sieht, den eigenen Unterricht für den individuellen Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler zu öffnen.

5.7.7.3 Resümee der perspektivischen Ergänzung

Die perspektivischen Ergänzungen dienen der Triangulation und damit der Vertiefung von Erkenntnissen bzw. dem Aufdecken von Widersprüchen. Die Darstellung erfolgt kategoriengeleitet:

- Bezogen auf die *Implementierung* der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht beziehen sich beide Lehrkräfte zunächst auf die notwendigen technischen Rahmenbedingungen: An beiden Schulen wurden die Lerngruppen für die Portfoliostunden halbiert, weil die schuleigenen Computerräume nicht über ausreichend Arbeitsplätze verfügten. Während Lehrkraft B damit zufrieden war, zeigte sich Lehrkraft A enttäuscht, dass die computer- und

internetgestützte Handhabung nicht nur eine Implementierung über die von mir betreuten Portfoliostunden hinaus in den eigenen Unterricht erschwerte, sondern auch die flexible Arbeit mit den ePortfolios zu Zwecken der Binnendifferenzierung verhinderte. In Abgrenzung hierzu steht die Meinung von Lehrkraft B. Sie glaubt, die Lernenden würden bei noch häufiger stattfindenden Portfoliostunden die Lust verlieren. Hierzu hatten die Fallanalysen ergeben, dass Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten, das Fremdsprachenlernen außerschulisch zu initiieren, von einer Intensivierung der schulischen Portfoliopraxis durchaus profitieren würden. Lehrkraft B berichtet weiter, dass angeregt durch die kooperative Vor- und Nachbereitung der Portfoliostunden die Implementierung eines Strategientrainings und die ausgewogene Berücksichtigung der Teilfertigkeiten zum festen Bestandteil des eigenen Unterrichts wurden. Die medienbegeisterte Lehrkraft A bezieht sich weiter nur auf die technischen Rahmenbedingungen und äußert in diesem Zusammenhang Kritik an der schuleigenen Ausstattung. Hierzu hatten die Fallanalysen gezeigt, dass sich auch Schülerinnen und Schüler, für die der Umgang mit dem Medium selbst im Vordergrund steht, ebenfalls häufig auf technische Aspekte beziehen und eine Beurteilung der übrigen Rahmenbedingungen außer Acht lassen.

- Lehrkraft B empfiehlt, die computer- und internetgestützte Portfolioarbeit mit papiernen *Portfoliomaterialien* anzuleiten, sonst lenke das Arbeitsmedium von den Arbeitsinhalten ab. Die Ergebnisse aus den Fallanalysen hatten gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die sich nicht immer leistungsbereit zeigen, trotz des Einsatzes solcher Materialien zeitweise so in den Medienumgang vertieft waren, dass sie die Durchführung ihrer Portfolioaktivitäten darüber vernachlässigten. Leistungsbereitschaft und die Fähigkeit, Arbeitsinhalte selbstständig auszuwählen, begünstigten hingegen eine Verwendung der Materialien im Sinne von Lehrkraft B: als Hilfestellung bei der Durchführung und Strukturierung der Portfolioaktivitäten.
- Die quantitativen Daten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler ein individuelles Arbeiten am Computer im Rahmen der Portfoliopraxis mehrheitlich positiv beurteilen. Das bestätigen die Ergebnisse der Fallanalysen nur zum Teil. Aus diesen geht zwar hervor, dass ein alleiniges Arbeiten die selbstständige Auswahl und Durchführung der Portfolioaktivitäten ermöglicht und damit die zielführende Erstellung von Lernprodukten unterstützt bzw. die Privatheit der Reflexionstexte schützt, darüber hinaus sprechen die Ergebnisse aber für die Kombination verschiedener *Sozialformen*: Erst der flexible Wechsel zwischen individuellen Arbeitsphasen, Partner- und Gruppenarbeit ermöglicht die gegenseitige Unterstützung und Beratung der Lernenden untereinander.

- Lehrkraft A befürchtet, dass die *Arbeitsatmosphäre* darunter leidet, wenn die Portfoliostunden parallel zum regulären Spanischunterricht und in Halbgruppen stattfinden. Sie glaubt, dass die Lernenden bei dieser Form der Implementierung die Arbeit mit den ePortfolios als etwas empfinden, dass von außen auf den regulären Spanischunterricht aufgesetzt wird. Das konnte in den Fallanalysen nicht nachgewiesen werden.
- Zu der für die Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht notwendigen *technischen Ausstattung* zählt Lehrkraft B einen Computerraum mit internettauglichen Rechnern. Lehrkraft A macht eine Raumausstattung mit Medienecken mit mindestens sechs internettauglichen Computerarbeitsplätzen und ein stabiles Netz zur technischen Voraussetzung. In diesem Zusammenhang haben die Fallanalysen ergeben, dass v. a. diejenigen Schülerinnen und Schüler eine funktionierende *Hardware* und kurze Ladezeiten zur Voraussetzung machen, für die bei der Arbeit mit ihrem ePortfolio der Spaß an der Bedienung von Computer und Internet im Vordergrund steht.
- Die quantitativen Daten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler dem verwendeten *ePortfolio* eine hohe *Usability* zuschreiben. Ihre Vorschläge zur Verbesserung beziehen sich mehrheitlich auf das Design: Sie wünschen sich ein ansprechend gestaltetes *Interface*. Dass dies sowohl für ältere als auch für jüngere Schülerinnen und Schüler gilt, hatten die Fallanalysen bereits gezeigt. Vorschläge für inhaltliche Veränderungen sind das Hinterlegen der Deskriptoren mit Beispielaufgaben zur Überprüfung einer Selbsteinschätzung und das Hinzufügen von Lernspielen und Übungsmaterial. Auch Lehrkraft A wünscht sich die Implementierung solcher Funktionen: Wie bei einer Lernplattform möchte sie den Lernenden damit Übungsmaterialien für die selbstständige Bearbeitung im ePortfolio bereitstellen. Während Lehrkraft B hierzu keine Äußerungen macht, zeigt sich Lehrkraft A aufgrund des Fehlens dieser Funktionen und aufgrund der als umständlich empfundenen Bedienbarkeit des verwendeten ePortfolios unzufrieden mit der Portfoliopraxis insgesamt.

Diese und die übrigen dargestellten Ergebnisse werden im Anschlusskapitel mit den eingangs formulierten Forschungsfragen und Vorannahmen zusammengeführt, und es erfolgt die Diskussion der Ergebnisse in Auseinandersetzung mit Erkenntnissen anderer Forschungsarbeiten.