

Ich möchte noch sagen, dass es, ähm, sehr viel Spaß gemacht hat, mit epos zu arbeiten und, äh, ich würd' das auch immer wieder machen. (Charlotte, 6. Klasse)

6 Diskussion der Ergebnisse und Hypothesenbildung

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Zusammenführung der Ergebnisse mit den Forschungsfragen und ihrer Diskussion durch eine Bezugnahme auf die in Kapitel 2 und 3 dargestellten Wissensbestände. Die Darstellung erfolgt fokusbezogen – zur *Förderung autonomen Lernens* (6.1), zum *ePotenzial* (6.2), zu den *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit* (6.3) – und mündet in der Bildung von Hypothesen. Die Ergebnisse werden deshalb hypothetisch formuliert, damit ihre empirische Überprüfung im Rahmen weiterer Forschungsvorhaben möglich ist (vgl. Kelle 1994: 362), denn in Anlehnung an Flick (2006: 72) stellen sie „Versionen der Welt“ dar. „Diese Versionen unterliegen einer kontinuierlichen Revision, Überprüfung, Konstruktion und Rekonstruktion.“ Zudem sind die Hypothesen als Beitrag zur Diskussion über die methodisch-didaktische Weiterentwicklung der Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht zu verstehen.

6.1 Förderung autonomen Lernens

Vor Beginn der Untersuchung wurde für die Fokussierung *Förderung autonomen Lernens* folgende Forschungsfrage formuliert:

- 1) Inwiefern fördert die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht autonomes Lernen?

Im Interview wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ePortfolios und die praktische Arbeit damit zu beschreiben. Aus ihren Erklärungen geht u. a. hervor, welche Funktionen sie der Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht für die Förderung autonomen Lernens zuschreiben. So definierte die leistungsstarke, intrinsisch motivierte Schülerin Kira ePortfolios als hilfreiche Instrumente für die Selbsteinschätzung, zur Steigerung des Selbstvertrauens und zur Mitbestimmung der Unterrichtsinhalte. Linn, eine erfolgsorientierte Schülerin, hob den Präsentationscharakter ihres ePortfolios positiv hervor, weil ihr besonders die Darstellung guter Leistungen und das Feedback der Lehrkraft zu Erfolgserleben verhalfen. Luka, der zum Spanischlernen kaum motiviert ist, lobte besonders die Möglichkeit der Kommunikation, um sich in den Portfoliostunden mit seinen Mitschülerinnen und -schülern über seine individuelle Strategienverwendung auszutauschen. Und die ebenfalls oftmals lustlose, aber an Fremdsprachen sehr interessierte Schülerin Derya fühlte sich durch das Erstellen von Lerndoku-

menten motiviert, weil sie damit erworbene Fertigkeiten nicht nur wiederholen, sondern auch im Dossier ihres ePortfolios nachweisen konnte. Colin, der geprägt durch seine Erfahrungen mit Misserfolgen, bisher eine Defizitperspektive auf seine Lernentwicklung einnahm, begann durch die regelmäßigen Selbsteinschätzungen seine vollzogenen Fortschritte bewusster wahrzunehmen und diese, wie auch seine für das Dossier erstellten Lerndokumente, wertzuschätzen. Werden diese Ergebnisse mit dem Autonomiebegriff Tassinaris (2010: 203) zusammengeführt, der unter Handlungen und Kompetenzen des autonomen Fremdsprachenlernens *Motivation*, den *Umgang mit den eigenen Gefühlen*, das *Planen*, *Auswählen von Materialien und Methoden*, das *Durchführen*, *Überwachen* und *Evaluieren* des Lernens und das *Kooperieren* mit anderen fasst, lässt sich hieraus die folgende Hypothese ableiten:

Schülerinnen und Schüler beurteilen die Arbeit mit ePortfolios als ertragreich für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens.

Neben der offenen Forschungsfrage wurden eingangs die Vorannahmen a) bis d) formuliert. Diese werden nun mit den Ergebnissen zusammengeführt. Wenn möglich, erfolgt die Gegenüberstellung mit anderen Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen.

6.1.1 Förderung der Bewusstheit über fremdsprachliche Fertigkeiten

a) Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht fördert die Bewusstheit der Lernenden über erworbene Fertigkeiten.

Die Berechnungen der quantitativen Daten zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler nach Ende der Portfoliopraxis eine positivere Sicht auf das eigene Lernen einnehmen. Zur Förderung der Bewusstheit über erworbene Fertigkeiten schreiben sie der Dokumentation von Lernprozessen durch die Arbeit mit dem Dossier eine stärkere Wirksamkeit zu als der Selbsteinschätzungsaktivität mit den Kann-Beschreibungen.

Studien und Erfahrungsberichte über die Selbsteinschätzung fremdsprachlicher Kompetenzen haben bereits gezeigt, dass Kompetenzbeschreibungen möglichst auf konkrete Unterrichtsinhalte zu beziehen sind (vgl. Borgwardt 2003: 79, Kolb 2007a: 139), durch Beispielaufgaben ergänzt und mit Beschreibungen konkreter Kommunikationssituationen erläutert werden sollten (vgl. Meijer/van Kleunen 2006: 23f.). Andernfalls erscheinen den Lernenden die Deskriptoren des Referenzrahmens zu abstrakt. Das bestätigte die vorliegende Untersuchung am Fall Linn, die einige der Kann-Beschreibungen als unverständlich und unkonkret beschrieb, denn *epos*, das verwendete ePortfolio, verfügt bisher nur über Beispielaufgaben für die Fremdsprachen Englisch und Französisch. Für das Spanische ist die

Hinterlegung der Deskriptoren durch Beispielaufgaben in Vorbereitung. Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten:

Kompetenzbeschreibungen für die Selbsteinschätzung sollten durch Beschreibungen von Kommunikationssituationen und Beispielaufgaben hinterlegt werden, andernfalls erscheinen sie den Lernenden wenig konkret.

Es zeigte sich aber auch, dass Schülerinnen und Schüler ohne eine solche Hinterlegung der Deskriptoren durch Beispielaufgaben eigene Strategien zur Überprüfung ihrer Selbsteinschätzung entwickeln und erfolgreich anwenden. So formulierte der erfolgszuversichtliche Schüler Luka eigene Kann-Sätze, mit denen er seine erworbenen Fertigkeiten beschrieb, und belegte diese anhand eines entsprechenden Lerndokuments, das er im Dossier speicherte. Und im Fall eines ausgeprägten Geltungsmotivs wenden Schülerinnen und Schüler auch mehrere solcher Strategien zur Selbstüberprüfung an, was am Fall Linn deutlich wurde. Sie bat im Gespräch und durch das Freischalten ihrer Selbsteinschätzung durch die Tutorfunktion um Rückmeldung, eine Strategie, die aus der Forschung zur reflexiven Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht bekannt ist und unter die „Suche nach Fremdbestätigung“ (Kolb 2007a: 208) fällt. Zudem verwendete Linn das Lehrbuch, um einen „Rückgriff auf das Unterrichtsgeschehen“ (Kolb 2007a: 204) vorzunehmen, und recherchierte zuhause gezielt nach authentischen Materialien aus dem Internet, mit denen sie ihre Einschätzung in einem „Selbsttest“ (Kolb 2007a: 213) überprüfte. Hieraus lässt sich ableiten:

Auf der Suche nach Rückmeldung wenden Fremdsprachenlernende vielfältige Strategien zum Überprüfen ihrer Selbsteinschätzung an.

6.1.2 Förderung der Wahrnehmung der Entwicklung von Lernprozessen

b) Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht fördert die Wahrnehmung der Lernenden für die Entwicklung fremdsprachlicher Lernprozesse.

Die Schülerinnen und Schüler profitierten in verschiedenem Maße von der Dokumentation ihrer Lernprozesse im digitalen Dossier. Die leistungsstarke Schülerin Kira war sich ihrer Fortschritte vor Beginn der Portfoliopraxis kaum bewusst und fühlte sich oft verunsichert bezogen auf ihre Leistungsentwicklung. Durch die Betrachtung ihrer im Dossier abgebildeten Fertigkeiten nahm Kira ihr Können wahr und stärkte dadurch ihr Selbstvertrauen. Der Fall der Schülerin bestätigt die Forschungsergebnisse von Kolb (2007a: 316), so dass es auch in Anlehnung an diese heißen muss:

Die Dokumentation von Lernprozessen im Dossier unterstützt die Wahrnehmung fremdsprachlicher Leistungen und fördert damit das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler.

Allerdings gilt dies nur bedingt für Schülerinnen und Schüler, die auf Anerkennung aus sind, z. B. durch Lob und gute Noten, denn ein ausgeprägtes Geltungsmotiv lässt Fremdsprachenlernende weniger stark von der reinen Dokumentation ihrer Lernprozesse profitieren. Das zeigte der Fall von Schülerin Linn, bei der die Privatheit ihrer im ePortfolio abgebildeten Leistungen zu einem weniger intensiven Erfolgserleben führte, als dies bei öffentlichen Erfolgen der Fall war. Darüber hinaus erklärte Linn im Interview, dass sie sich der erfolgreichen Entwicklung ihrer Lernprozesse durch ihre ständige Suche nach positiver Rückmeldung ohnehin bewusst ist. Daraus lässt sich die folgende Hypothese ableiten:

Um ein Erfolgserleben über die Entwicklung von Lernprozessen zu begünstigen, sollten Schülerinnen und Schüler selbst ausgewählte Lerndokumente des Dossiers regelmäßig im Fremdsprachenunterricht präsentieren.

Schülerinnen und Schüler, deren Erfahrungen des Fremdsprachenlernens bisher durch Misserfolge und Negativbewertungen geprägt waren, brauchten Unterstützung bei der Wahrnehmung ihrer Fortschritte. Colin und Derya benötigten beim Vergleich zweier Lerndokumente aus dem Dossier Hilfestellungen, um ihre offensichtlich vollzogenen Fortschritte wahrzunehmen und zu benennen. Erst danach konnten sie ihre Freude und den Stolz darüber zum Ausdruck bringen.

Die Hilfestellung zur Wahrnehmung erreichter Vorhaben hatte zum Ziel, dass die Lernenden ihre Entwicklung *selbst* anerkannten. Das dabei individuelle Eingehen auf die Schülerinnen und Schüler erforderte Sensibilität, um sie nicht zu verunsichern und konnte deshalb nicht in Form eines schriftlichen Feedbacks über die Tutorfunktion des ePortfolios erfolgen. Hieraus leitet sich ab:

Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sollten bei der Wahrnehmung und Würdigung vollzogener Lernprozesse unterstützt werden. Das erfordert Sensibilität seitens der Lehrkraft und sollte im direkten Gespräch geschehen.

Im Rahmen eines solchen Gesprächs sollten die Schülerinnen und Schüler auf die Möglichkeit der Selbstkorrektur hingewiesen werden, was am Beispiel des Falls Luka verdeutlicht wird. Der Schüler belegte seine erworbenen Fertigkeiten, die er zuvor in selbst formulierten Kann-Sätzen beschrieb, mit einem entsprechenden Lerndokument. Dabei machte Luka einige formale Fehler, die aber bewusst nicht korrigiert wurden. Die Fehlerkorrektur der Dossiereinlagen sollte der Schüler zu einem späteren Zeitpunkt selbst vornehmen, weil eine Selbst-

korrektur die Wahrnehmung der Lernentwicklung maßgeblich fördert. Die Hypothese lautet also:

Schülerinnen und Schüler sollten fehlerhafte Lerndokumente im Verlauf des Lernprozesses selbst korrigieren.

Die Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens stellen die zumeist an den Defiziten ausgerichtete Leistungsbeurteilung „vom Kopf auf die Füße“ (Christ 2003: 62), aber auch eine im Rahmen von Portfolioarbeit stattfindende Lernprozessdokumentation erfordert oftmals ein Umdenken. Der Schüler Luka, der ebenfalls weniger leistungsstark ist, sich aber erfolgsoversichtlich zeigte, hatte keinerlei Schwierigkeiten, seine Lernentwicklung wahrzunehmen. In Anlehnung an die Selbstwirksamkeitstheorie Banduras (1997) leitet sich hieraus ab:

Eine positive Erfolgserwartung begünstigt die Wahrnehmung der Entwicklung von fremdsprachlichen Lernfortschritten bei der Arbeit mit dem Dossier.

6.1.3 Förderung der Reflexion über den Einsatz von Strategien

c) Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht fördert die Reflexion der Lernenden über den Einsatz von Strategien des Fremdsprachenlernens.

Im Rahmen der untersuchten Portfoliopraxis reflektierten die Schülerinnen und Schüler über ihr individuelles Sprachlernverhalten, stellten ihr Strategienwissen dar und berichteten über die Verwendung von Lernstrategien. Die Berechnung der quantitativen Daten zeigte, dass sich die Lernenden bei der Reflexion auf den Ist-Zustand (*Wie lerne ich?*) konzentrierten. Eine Auseinandersetzung mit dem Soll-Zustand (*Wie kann ich besser lernen?*) erfolgte weniger häufig.

Die Analyse der Fälle Derya und Colin zeigte, dass bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern die Aussicht auf Erfolge notwendig ist, um sich mit dem Soll-Zustand zu befassen. Beide reflektierten offen über ihr mangelndes Strategienwissen, äußerten den Wunsch nach Hilfestellungen und Tipps und benannten Fehler, die sie zukünftig vermeiden wollen. Zudem berichtete Colin im Interview von einem Test zum Ermitteln des individuellen Lerntyps. Die dabei vollzogene Auseinandersetzung mit der eigenen Strategienverwendung, v. a. aber die Vermittlung neuer Strategien, die seinem Lerntyp entsprechen, empfand er als überaus hilfreich. Darin zeigt sich, dass eine Reflexion über Lernstrategien, die über eine bloße Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen hinausgehen soll, gewährleisten muss, dass sich Schülerinnen und Schüler ihres Lerntyps bewusst werden. Eine solche Sensibilisierung sollte mit einem Training kombiniert

werden, das die Erprobung verschiedener Lernstrategien und die Kommunikation hierüber vereint. Zur festen Implementierung in den Fremdsprachenunterricht wäre das in Zyklen zu integrierende Trainingsmodell nach Kleppin und Tönshoff (1998) denkbar. Die Hypothese zu diesen Ergebnissen lautet also:

Damit die im ePortfolio vollzogene Reflexion über Lernstrategien neben dem Ist-Zustand (*Wie lerne ich?*) auch den Soll-Zustand (*Wie kann ich besser lernen?*) umfasst, sollte sie sich auf positive Lernerfolge beziehen und mit einem Lerntypentest sowie einem Strategietraining vertieft werden.

Die Analyse des Falls Luka zeigte, dass der Schüler das Nachdenken über seine individuellen Lernziele und mögliche Strategien zum Erreichen dieser als langweilig empfindet. Und in der Tat ist die Reflexion als Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess nicht immer sinnvoll, noch notwendig, denn: „Wo reflektiert wird, unterbricht bzw. stört dies mitunter funktionierende Handlungs-routinen, in jedem Fall verlangsamt und verkompliziert Reflexion das Handeln zunächst einmal“ (Häcker 2006b: 17). Reflexion ist demnach besonders ertragreich, wenn sie bedarfsgerecht erfolgt, also immer dann, wenn sie für das Fortkommen im Lernprozess notwendig erscheint, weil eine Entwicklung stagniert.

Doch auch die Freude über Erfolge kann auslösen, Vorgehensweisen und Handlungen bewusst zu betrachten und zu überdenken, d. h. zu den Fragen *Was habe ich getan, um erfolgreich zu sein?* oder *Wie bin ich vorgegangen, dass dabei dieses positive Ergebnis entstanden ist?* führen. In diesem Sinne ist die Reflexion nicht nur ein Garant für das Vermeiden von Problemen sondern auch für kontinuierliche Zufriedenheit über die eigene Person und ihr Handeln (vgl. Häcker 2006b: 17). Es ist also von Bedeutung, Fremdsprachenlernende über den Sinn einer solchen Auseinandersetzung aufzuklären und dahingehend zu ermutigen, ohne dass eine „Reflexionspflicht“ besteht. Die Hypothese lautet demnach:

Schülerinnen und Schüler sollten regelmäßig über Lernstrategien und ihre Verwendung reflektieren, v. a. wenn sie dies als relevant für das Fortkommen im Lernprozess erachten.

Reflexionstexte sind oftmals persönlichen Inhalts, weil sie einen emotionalen Selbstbezug aufweisen (vgl. Häcker/Lissmann 2007: 218). Auch die Analyse der Interviewdaten und der Reflexionstexte ergab in allen Fällen, dass die gedankliche Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Fremdsprachenlernen die emotionale Ebene stark berührt: Für Kira hatte das Reflektieren über die eigene Strategienverwendung etwas Befreiendes und wurde als identitätsstiftend empfunden. Luka setzte sich in den Einträgen u. a. mit seiner Lustlosigkeit beim Spanischlernen auseinander. Derya berichtete über Befürchtungen und Ängste beim freien Kommunizieren in der Zielsprache, Colin über seinen Wunsch,

Fehler zu vermeiden, und Linn über einen Fremdsprachenwettbewerb und die Freude über ihre erfolgreiche Teilnahme daran. Hieraus leitet sich ab:

Die Reflexion der Schülerinnen und Schüler über sich selbst als Fremdsprachenlernende berührt im ePortfolio eine persönliche und emotionale Ebene.

6.1.4 Unterstützung bei der inhaltlichen und zeitlichen Planung

d) Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht unterstützt die Lernenden bei der inhaltlichen und zeitlichen Planung von Lernzielen.

Zur Planung individueller Lernvorhaben formulierten die Schülerinnen und Schüler Ziele und bestimmen einen Zeitpunkt des Erreichens. Dabei bestätigte sich am Fall Derya, dass sich eine grobschrittige Lernplanung bzw. das Formulieren von Globalzielen negativ auf die Motivation auswirken (vgl. Perlman-Balme 2006: 8).

Auch die Berechnungen der quantitativen Daten legten eine deutliche Kluft zwischen der Planungs- und der Durchführungsebene offen. Warum sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler beider Versuchsgruppen kaum um das Erreichen ihrer individuellen Lernziele bemühte, ausgenommen die intrinsisch motivierte Schülerin Kira, konnte die qualitative Analyse der Einzelfälle klären: Für Colin, dem es grundsätzlich schwer fiel, das Fremdsprachenlernen außerschulisch selbst zu initiieren, hierfür fehlte es ihm an Strategien, aber auch für Luka, der für das selbstständige Üben kaum Motivation aufbrachte, reichte die Bearbeitung von Planungsaktivitäten für das Erreichen der individuellen Lernvorhaben nicht aus. Das widerspricht der Annahme von Sisamakís (2010: 358), dass Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht Motivation allein durch das Setzen individueller Ziele entwickeln bzw. diese für die Umsetzung ihrer Vorhaben ausreicht.

Die erfolgsorientierte Schülerin Linn stellte das Erreichen der Unterrichtsziele über das Erreichen ihrer individuellen Vorhaben, die sie durch die Selbsteinschätzung ermittelt und in ihrem ePortfolio gespeichert hatte. Eine solche Unterordnung lässt sich nur durch das Streben nach guten Noten erklären – schließlich wird durch punktuelle Leistungsmessung nicht die individuelle Lernentwicklung gemessen, sondern der Erwerb der im Unterricht vermittelten fremdsprachlichen Fertigkeiten. Aus diesen Ergebnissen leitet sich ab:

Schülerinnen und Schüler benötigen über die Planungsaktivitäten hinaus Unterstützung bei der Umsetzung ihrer individuellen Lernvorhaben und -ziele.

Die Analyse des Falls Kira bestätigte, dass sich ePortfolios als Instrumente der Mitbestimmung eignen und von den Lernenden auch als solche verwendet werden (vgl. Häcker/Lissmann 2007: 210). Die intrinsisch motivierte Schülerin teilte der Lehrkraft ihre individuellen Ziele über die Tutorfunktion mit, in der Erwartung, dass diese zu Unterrichtszielen würden. Es muss also heißen:

Intrinsisch motivierte Schülerinnen und Schüler verwenden ihre ePortfolios zur Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten.

6.2 ePotenzial

Für die Fokussierung *ePotenzial* wurde vor Beginn der Untersuchung folgende Forschungsfrage formuliert:

- 2) Inwiefern ergibt sich aus der computer- und internetgestützten Handhabung und Organisation eines ePortfolios ein Potenzial auf pädagogisch-fremdsprachendidaktischer Ebene?

Hierzu formulierte ich eingangs die Vorannahmen a) bis h). Im Folgenden werden diese mit den eigenen Ergebnissen zusammengeführt und, wenn möglich, mit anderen Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen gegenübergestellt.

6.2.1 Einflussnahme auf die Motivation der Lernenden

- a) Der Einsatz von Computer und Internet steigert die Motivation der Lernenden.

Die Untersuchung zeigte, dass der Umgang mit Computer und Internet dazu beiträgt, die Begeisterung der Lernenden im Sinne der Energetisierung immer wieder neu zu entfachen. Das bleibt zwar ohne Einfluss auf die Lernermotivation, diese wird schließlich nicht vom Arbeitsmedium, sondern vom Erkennen eines Motivs im Lerngegenstand selbst beeinflusst (vgl. Grünewald 2006: 307), dennoch stellte der Medienumgang für die Schülerinnen und Schüler einen enormen Motivationsanlass bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten dar. Das begründete sich entgegen der Annahme der Lehrkräfte weniger in einem Anknüpfen an den individuellen Medieninteressen und -gewohnheiten der Lernenden, was am Fall der eingangs computerscheuen Kira deutlich wurde, als vielmehr in der Handhabung und Organisation eines ePortfolios: Die Schülerinnen und Schüler empfanden das digitale Erstellen und Gestalten von Lerndokumenten einerseits als spielerisch-lustvoll, andererseits als produktiv und effektiv.

Zudem zeigte sich, dass die Mehrheit der Lernenden den Umgang mit Computer und Internet als eine willkommene Abwechslung vom Unterrichtsalltag begrüßte. Das begründeten sie mit den veränderten Rahmenbedingungen der Portfoliostunden im Vergleich zum regulären Spanischunterricht (z. B. dem Arbeiten

in Halbgruppen, der Sitzordnung), v. a. aber in dem Wechsel des Arbeitsmediums. Es zeigte sich also:

Der Einsatz von Computer und Internet begünstigt die Bereitschaft der Lernenden zur Portfolioarbeit.

Ist die Handhabung eines ePortfolios von technischen Schwierigkeiten gestört, kann das Stress und Frustration erzeugen und sich negativ auf die Bereitschaft der Lernenden auswirken (vgl. Tosh et al. 2005: 11, Lafford/Foard 2007: 71). Die Analyse der Fälle Derya und Luka zeigte jedoch, dass technische Störungen die Motivation von Schülerinnen und Schülern nur temporär, d. h. für die Dauer der Störung, beeinflussten. Dies ist selbst dann der Fall, wenn für die Lernenden der Spaß am Medienumgang im Vordergrund steht. Es muss also heißen:

Schülerinnen und Schüler lassen sich von technischen Schwierigkeiten nur für die Dauer der Verzögerung beeinflussen, welche diese verursachen.

6.2.2 Prozesshafte Dokumentation und Erstellung von Lernhistorien

b) Ein digitales Dossier begünstigt die prozesshafte Dokumentation des Lernens und das Erstellen von Lernhistorien.

Im Rahmen der Portfolioprxaxis überarbeiteten die Lernenden ihre im Dossier gespeicherten Dokumente, indem sie diese direkt überschrieben. Die Möglichkeit des Abspeicherns mehrerer Arbeitsversionen blieb ungenutzt, so dass Prozesse der Texterstellung nicht sichtbar wurden. Dennoch begünstigte die Arbeit mit dem digitalen Dossier die Lernprozessdokumentation: So empfand Colin beim Betrachten seiner gespeicherten Dokumente Stolz. Auch wenn diese kaum von einer Entwicklung zeugten, gelang es dem leistungsschwachen Schüler seine Arbeiten zu wertschätzen – allein deshalb, weil er sie im Dossier gespeichert hatte. Denn papierne Lerndokumente bewahrt Colin normalerweise nicht auf.

Ein digitales Dossier sichert die Aufbewahrung von Lerndokumenten und begünstigt die Wertschätzung dieser durch die Schülerinnen und Schüler.

6.2.3 Programminterne Verlinkungen

- c) Die programminternen Verlinkungen unterstützen die Lernenden bei der Durchführung der Portfolioaktivitäten.

Bei *epos*, dem verwendeten ePortfolio, soll das kleinschrittige Planen unterstützt werden, indem die bei einer Selbsteinschätzung markierten Ziele automatisch in die Lernziellisten übernommen werden. Diese programminterne Vernetzung nutzen die Lernenden als Schablone für das Formulieren eigener Vorhaben. Das zeigten die Berechnungen der quantitativen Daten. Die Hypothese hierzu lautet:

Satz-Schablonen geben Schülerinnen und Schülern Hilfestellung für das kleinschrittige Formulieren von Zielen.

6.2.4 Tool zur Visualisierung von Fortschritten

- d) Das *Tool* zur Visualisierung von Fortschritten unterstützt die Lernenden bei der Selbstevaluation.

Einige ePortfolios zum Fremdsprachenlernen (z. B. *LOLIPOP*, *Europees Taalportfolio*) verfügen über ein *Tool*, das die Ergebnisse zum Lernzuwachs basierend auf den Daten der Selbsteinschätzung durch sich füllende Gefäße visualisiert – so auch *epos*, das in der Untersuchung verwendete ePortfolio. Hierzu zeigten die quantitativen Daten, dass die Schülerinnen und Schüler beider Versuchsgruppen in der ansteigenden Flüssigkeit das Wachsen ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten erkannten. In den Fallanalysen zeigten die Fälle Kira und Colin, dass dies selbst dann zutrifft, wenn die Lernenden aufgrund hoher Leistungsansprüche oder bedingt durch Misserfolge eher ängstlich bzw. aus einer Defizitperspektive auf ihre Lernentwicklung blickten. Es muss also heißen:

Tools zur Visualisierung von Lernfortschritten begünstigen die Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Entwicklung.

Latente Selbstüberschätzungen, wie sie von vielen Fremdsprachenlehrenden befürchtet werden (vgl. Meijer/van Kleunen 2006: 23), konnten in den Daten nicht nachgewiesen werden. Auch nicht im Fall Derya, die das Befüllen der Gefäße eher als Ausdruck ihres Zielbilds betrachtete, das Spanische auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen. Dennoch muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass Schülerinnen und Schülern bewusst sein muss, dass solche Visualisierungs-*Tools* eine Grafik auf der Grundlage der eigenen Angaben automatisch erstellen. Grafiken sowie Zahlen und Diagramme können Objektivität suggerieren. Wenn Lernende im Fall einer Selbstüberschätzung in dem Glauben sind, dass es sich bei der Grafik um das Bild ihres tatsächlichen

Könnens handelt, wird dies zum Zeitpunkt einer Fremdbeurteilung zwangsläufig zu Enttäuschung führen. Hieraus lässt sich ableiten:

Fremdsprachenlernende sollten einen bewussten Umgang mit *Tools* zur Visualisierung von Lernfortschritten hegen.

6.2.5 Speichern multimedialer Lerndokumente im Dossier

- e) Ein digitales Dossier mit vielfältigen Speicherformaten (Text-, Audio- und Video-Dateien) ermöglicht den Lernenden die Dokumentation verschiedener erworbener Fertigkeiten im ePortfolio.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte diese Vorannahme nicht bestätigt werden, weil sich die Arbeit mit dem Dossier weitestgehend auf das Erstellen und Auswählen von Textdokumenten beschränkte. Darin stellten die Schülerinnen und Schüler ihre erworbenen schriftlichen Fertigkeiten durch entsprechende Lerndokumente dar bzw. berichteten in ihren Texten über den Erwerb der anderen Teilfertigkeiten. Dass das digitale Dossier nicht in vollem Umfang genutzt werden konnte, indem die Lernenden z. B. Audio-Dateien zum Abbilden ihrer dialogischen Fertigkeiten erstellten und speicherten, begründete sich in der einen Lerngruppe damit, dass Lehrkraft B die *Usability* des verwendeten ePortfolios hierfür als zu umständlich empfand (siehe hierzu auch 6.3.5). Lehrkraft B implementierte die Portfolioprxaxis zwar über die Portfoliostunden hinaus in den eigenen Unterricht, setzte dabei aber andere Schwerpunkte: Anstelle des Produzierens von Audio- und Video-Lerndokumenten für das digitale Dossier verstärkte Lehrkraft B die Kommunikation über Lernstrategien bzw. bemühte sich, ihren Unterricht für die individuellen Ziele der Schülerinnen und Schüler zu öffnen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeit mit ePortfolios genau wie die Arbeit mit papiernen Modellen, Produktorientierung erforderlich macht, die sich mit einem auf Kommunikation ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nicht immer vereinen lässt (vgl. Lippelt et al. 2002: 275). Darüber hinaus wird die Erstellung von Dossiereinlagen in Audio- und Video-Formaten durch den hierfür notwendigen Medieneinsatz zusätzlich erschwert. Die Hypothese lautet demnach:

Das Abbilden erworbener Teilfertigkeiten im digitalen Dossier setzt verstärkt produktorientiertes Arbeiten und den Einsatz weiterer Medien (Audio, Video) im Fremdsprachenunterricht voraus.

6.2.6 Unterstützendes Feedback durch die Tutorfunktion

- f) Die Tutorfunktion des ePortfolios intensiviert das Feedback und die Beratung der Lernenden.

Dem zeit- und raumunabhängigen *Online*-Feedback wird ein enormes Potenzial zur Intensivierung von Rückmeldungen zugesprochen (vgl. Hilzensauer/Hornung-Prähauser 2006: 4, Bisovsky/Schaffert 2009: 6). Die Studie Finks (2010), in deren Rahmen Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe verschiedener Schulformen u. a. in den Fächern Englisch und Französisch mit ePortfolios arbeiteten, zeigte, dass Lernende die Möglichkeit der *Online*-Kommunikation intensiv nutzen: Sie tauschten sich durch gegenseitiges Feedback über ihre Dokumente aus, gewannen dabei neue Perspektiven für den Blick auf die eigene Lernentwicklung bzw. Anregungen für das Überarbeiten ihrer Dokumente (vgl. Fink 2010: 261f.).

Neben einer bedarfsgerechten Beratung der Lernenden waren auch die regelmäßigen Rückmeldungen in Portfoliogesprächen ein fester Bestandteil der untersuchten Portfoliopraxis. Anders als eingangs angenommen, verwendeten die Schülerinnen und Schüler dafür kaum die Tutorfunktion des ePortfolios. Für das Feedbackgeben und -erhalten zogen die Lernenden beider Versuchsgruppen vielmehr die direkte Kommunikation vor. In den Gesprächsinhalten (z. B. Rückmeldung zur Selbsteinschätzung, Suche nach spanischsprachigen Begriffen) begründeten sie die Notwendigkeit eines unmittelbaren Feedbackerhalts. Hieraus lässt sich ableiten:

Die Unmittelbarkeit eines Feedbacks ist für Schülerinnen und Schüler von Bedeutung und erfordert die *face-to-face*-Kommunikation.

6.2.7 Erweitern und Verbinden von Lernbereichen und -prozessen

- g) Ein raum- und zeitunabhängiges Arbeiten der Lernenden mit den ePortfolios führt zur Verbindung und Erweiterung von Lernbereichen und -prozessen.

Es war den Lernenden freigestellt, über die Portfoliostunden hinaus mit ihren ePortfolios (weiter) zu arbeiten. Obwohl bis auf zwei Ausnahmen allen Schülerinnen und Schülern zuhause ein Computer mit Internetzugang zur Verfügung stand, kam es nur in zwei Fällen zum außerschulischen Nutzen des ePortfolios. Derya setzte ihre Portfolioaktivitäten zuhause fort, weil sie dies als obligatorisch empfand. Und auch im Fall Linn ist der außerschulische Nutzen des ePortfolios extrinsisch motiviert, indem die Schülerin mit dem ausgeprägten Geltungsmotiv ihre zuhause durchgeführten Portfolioaktivitäten über die Tutorfunktion an die Lehrkraft versandte.

Kira arbeitete außerschulisch zwar nicht mit ihrem ePortfolio, dafür aber am Erreichen ihrer dort gespeicherten Lernziele in der Teilfertigkeit des dialogischen Sprechens. Die Schülerin mit dem ausgeprägten Kommunikationsmotiv erhielt dabei Unterstützung von ihrer spanischsprachigen Mutter. Dass es darüber hinaus nicht zu einer Erweiterung und Verbindung von Lernbereichen und -prozessen kam, begründete sich im Fall Colin in der grundsätzlichen Schwierigkeit, das Lernen außerschulisch selbst zu initiieren. Hieraus leitet sich die Hypothese ab:

Damit alle Schülerinnen und Schüler von der Arbeit mit ihrem ePortfolio für das Fremdsprachenlernen profitieren, sollte diese ihren Platz vorrangig in der Schule haben.

6.2.8 Steigerung des Eigentumsempfindens

h) Ein durch Passworteingabe gesicherter Zugang zum ePortfolio steigert das Eigentumsempfinden der Lernenden.

Die Ergebnisse der im ePortfolio gespeicherten Reflexionstexte (6.1.3) bestätigten, dass Portfolioarbeit eine eher private Lernsphäre berührt (vgl. Kolb 2007a: 19) und die Lernenden ihre ePortfolios als persönliches Eigentum betrachten. Zudem bezeichnete Kira ihr ePortfolio im Interview als „Tagebuch“, und Colin erklärte, in seinem ePortfolio Geschichten zu erzählen, die persönlichen Inhalts sind und privat bleiben sollen.

Aus den quantitativen Daten geht hervor, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Zugangssicherung des ePortfolios sehr positiv bewertete. Dies war auch dann der Fall, wenn es durch wiederholte Eingabe eines falschen Passworts zu erheblichen Arbeitsverzögerungen kam. Hiervon hatte Schülerin Derya im Interview berichtet. Aus diesen Ergebnissen lässt sich die folgende Hypothese ableiten:

Schülerinnen und Schüler verwenden ihre ePortfolios als persönliche Instrumente des Fremdsprachenlernens, sofern die Privatheit und der Schutz aller darin gespeicherten Daten gewährleistet sind.

6.3 Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit

Für die Fokussierung *Rahmenbedingungen der ePortfolioarbeit* wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

- 3) Wie kann die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht erfolgreich umgesetzt werden?

Weil sich dieser Fokus zusammen mit der Forschungsfrage erst im Verlauf der Forschungstätigkeit herausbildete, wurden eingangs keine Vorannahmen formuliert. Stattdessen erfolgte im Verlauf der Untersuchung das Formulieren der Unterfragen a) bis d), die im Folgenden mit den eigenen Ergebnissen gegenübergestellt und mit anderen Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen zusammengeführt werden.

6.3.1 Implementierungsformen der Arbeit mit ePortfolios

- a) Welche Formen der Implementierung eignen sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht?

Wollen Fremdsprachenlehrende die Arbeit mit ePortfolios in den eigenen Unterricht implementieren, sind hierfür meist wesentliche Veränderungen notwendig. Sie lassen sich in vier Komplexe zusammenfassen: 1. die Ausrichtung der Unterrichtsinhalte an den Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens, 2. die Einführung und Pflege einer von Selbstbeurteilung geprägten Evaluationskultur, 3. die Einführung von Methoden zur Förderung autonomen Lernens und 4. die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, um auch die übrigen an einer Schule vertretenen Fremdsprachen in die Portfoliopraxis mit einzubeziehen (vgl. De Florio-Hansen 2008: 10f.). Ergebnisse eines vom Kultusministerium geförderten Pilotprojekts zur Erprobung des EPS in Niedersachsen (vgl. Becker 2008) haben ergeben, dass die Umsetzung dieser Veränderungen von vielen Lehrerinnen und Lehrern gescheut wird bzw. ein echtes Hindernis für die Implementierung der Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht darstellen.

Aktuelle Veröffentlichungen zur allgemeindidaktischen Diskussion über Portfolios propagieren deshalb vorübergehende Implementierungsformen (vgl. Hahn 2010, Volkwein 2010). Das Begrenzen der Portfolioarbeit auf einen bestimmten Zeitraum oder bestimmte Inhalte steht zwar im Widerspruch zum Grundgedanken des reformtauglichen Konzepts, erhöht aber die Chancen auf eine breitere Akzeptanz und begünstigt so eine mögliche Reform von innen heraus (vgl. Volkwein 2010: 49).

Auch in der vorliegenden Studie wurde die Portfolioarbeit vorübergehend in die laufende Unterrichtspraxis implementiert. Hierfür erwies sich das Zentrifugalmodell (vgl. Inglin 2005: 11, Inglin 2008: 85) als geeignet, d. h. die Arbeit mit den ePortfolios fand in Anknüpfung an die Unterrichtsinhalte und in speziellen

Arbeitsphasen, den Portfoliostunden, statt. Die Lernenden zeigten sich damit insgesamt zufrieden; leistungsschwache Schülerinnen und Schüler wünschten sich aber häufigere Portfoliostunden. Von den Lehrkräften wurde die vollzogene Implementierung unterschiedlich beurteilt: Lehrkraft A konnte durch diese Implementierungsform keine Verbindung zwischen den Portfoliostunden und dem regulären Spanischunterricht herstellen und empfand diese als aufgesetzt. Für Lehrkraft B gab die gemeinsame Vor- und Nachbereitung der Portfoliostunden Anlass, die Kommunikation über Lernstrategien und eine ausgewogene Berücksichtigung des Erwerbs der Teilfertigkeiten in den Spanischunterricht zu implementieren. In diesen Ergebnissen spiegeln sich einerseits erste Veränderungen wider, welche eine Implementierung begünstigen, andererseits erste Folgen einer positiven Beeinflussung des regulären Spanischunterrichts durch die vollzogene Portfoliopraxis. Hieraus lässt sich die Hypothese ableiten:

Die Implementierung der Arbeit mit ePortfolios kann (zunächst) zeitlich und inhaltlich begrenzt stattfinden, sollte aber zunehmend mehr Raum bekommen, um positiv auf die Lehr-Lernkultur einwirken zu können.

6.3.2 Aktivitäten und Aufgaben für die Arbeit mit ePortfolios

b) Welche Aktivitäten und Aufgaben eignen sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht?

In den Portfoliostunden bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler zum einen Portfoliomaterial, das sich auf aktuelle Unterrichtsinhalte bezog. Insbesondere für die Aktivität der Selbstbeurteilung gilt es als hilfreich, die Schülerinnen und Schüler nach konkreten, im Unterricht erworbenen Fertigkeiten zu fragen (vgl. Borgwardt 2003: 79, Kolb 2007a: 139). Auch die Lernprozessdokumentation orientierte sich daran, indem entsprechende Themen zur Produkterstellung genannt und Vorschläge für die Auswahl bereits angefertigter Dokumente gemacht wurden. Zum anderen bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler in den Portfoliostunden selbst gewählte Inhalte, um das ePortfolio auch als wirksames Instrument zur Individualisierung des Fremdsprachenlernens verwenden zu können. Auch hierfür erhielten sie im Portfoliomaterial Anregungen durch verschiedene Reflexionsthemen und -fragen.

Die Ergebnisse der Fallanalysen zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler besonders in ihren Reflexionstexten den Blick auf sich selbst richteten und sich mit Fragen, wie *Wie lerne ich?* bzw. *Wie gehe ich dabei vor?* und *Was kann ich gut?* oder *Was bereitet mit Schwierigkeiten?*, intensiv auseinandersetzen. Bei der Lernplanung orientierten sich die Schülerinnen und Schüler hingegen weni-

ger an ihren individuellen Fähigkeiten, als an denen des Kollektivs der Lerngruppe und an der vergangenen Lernzeit. Hieraus lässt sich ableiten:

Portfoliomaterialien sollten sich auf aktuelle Unterrichtsinhalte beziehen und zugleich die Reflexion über das individuelle Fremdsprachenlernen fördern.

Für die Bezugnahme zu den jeweiligen Unterrichtsinhalten wurden zusammen mit den Lehrkräften beider Versuchsgruppen spezielle Materialien konzipiert. Auch für die Förderung des individuellen Fremdsprachenlernens war es notwendig, eigenes Portfoliomaterial zu entwickeln. Materialanalysen zeigen, dass nur wenige Sprachenportfolio-Modelle in ihren Aktivitäten auf die individuelle Strategieverwendung der Lernenden eingehen und stattdessen so genannte Lerntipps geben, die – quasi individuenübergreifend – für das Fremdsprachenlernen *aller* Schülerinnen und Schüler gleichermaßen hilfreich sind. Auch die emotionale Dimension des Fremdsprachenlernens und subjektive Bedeutungszuschreibungen werden in den meisten Portfoliomaterialien kaum berücksichtigt (vgl. Kolb 2007a: 140f.).

Den größten Nutzen eigens konzipierter Portfoliomaterialien für die Reflexion über sich selbst als Fremdsprachenlernende(r) belegten die Fallanalysen: Kira empfand die Auseinandersetzung mit der eigenen Strategieverwendung als befreiend und identitätsstiftend. Schüler Luka verdeutlichte sich am Beispiel des Übens der Aussprache den Unterschied zwischen individuellen Strategien und solchen, die im Fremdsprachenunterricht im Kollektiv der Lerngruppe angewendet werden. Colin und Derya setzten sich in ihren Reflexionstexten mit Lernschwierigkeiten auseinander, Linn mit ihrer Freude über Lernerfolge.

Eine Bezugnahme auf aktuelle Unterrichtsinhalte und das individuelle Fremdsprachenlernen (Reflexion der individuellen Strategieverwendung, subjektive Bedeutungszuschreibungen, Emotionen) macht die Konzeption entsprechender Portfoliomaterialien notwendig.

Um das individuelle Arbeiten und die Reflexion hierüber zu ermöglichen, wurden die Portfoliomaterialien als frei wählbare Angebote konzipiert. Die Analyse der Fälle Linn und Kira verdeutlichte, dass eine hohe Leistungsbereitschaft und die Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten die ertragreiche Verwendung der Portfoliomaterialien begünstigt. Lernende mit Schwierigkeiten bei der Auswahl, das zeigte der Fall Derya, bemühten sich hingegen um die vollständige Bearbeitung.

Portfoliomaterialien sollten Schülerinnen und Schülern Entscheidungsräume bei der Durchführung ihrer Portfolioaktivitäten eröffnen und verstärkt Hilfen für die Auswahl der Portfolioinhalte geben.

6.3.3 Sozialformen für die Arbeit mit ePortfolios

c) Welche Sozialformen eignen sich für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht?

Die direkte Kommunikation und das Kooperieren zwischen Mitschülerinnen und -schülern sind für die Förderung autonomen Lernens von enormer Wichtigkeit, weil es dabei um fachliches, kognitives, affektives, soziales und interkulturelles Interagieren innerhalb der eigenen Lernumgebung geht (vgl. Tassinari 2010: 202). Aus diesem Grund wurden den Schülerinnen und Schülern in den Portfoliostunden größtmögliche Kommunikationsfreiräume gewährt.

Der Fall der leistungsstarken Kira verdeutlichte, dass die Lernenden gar nicht genug zur gegenseitigen Kommunikation und Kooperation angeregt werden können: Die Schülerin war sich bei der Selbsteinschätzung ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten oftmals unsicher und hätte gerne die Rückmeldung ihrer Mitschülerinnen und -schüler zum Ergebnis ihrer Einschätzung erhalten. Möglicherweise aus Befangenheit verzichtete sie darauf, nach Feedback zu fragen.

Zugleich zeigten die Fallanalysen, dass den Lernenden das alleinige Arbeiten mit ihren ePortfolios ein besonderes Anliegen ist: Im Fall Colin, um die Privatheit seiner Reflexionstexte zu bewahren und im Fall Derya, um das zielführende Erstellen von Lerndokumenten zu gewährleisten. Schülerin Linn betonte als einzige die Notwendigkeit eines Nebeneinanders verschiedener Sozialformen: So sollten sich individuelle Arbeitsphasen mit Partner- und Gruppenarbeitsphasen abwechseln, je nach Portfolioaktivität. Für das Erstellen von Lerndokumenten erschien Linn das individuelle Arbeiten effektiv, bei der Selbsteinschätzung zog sie es vor, sich mit ihren Mitschülerinnen und -schülern zu beraten. Aus diesen Ergebnissen leitet sich die Hypothese ab:

Die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht sollte die Kooperation der Lernenden fördern, aber auch das individuelle Arbeiten zulassen.

6.3.4 Technische Voraussetzungen der Arbeit mit ePortfolios

d) Welche technischen Voraussetzungen sind für die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht erforderlich?

Dass die Arbeit mit ePortfolios im Fremdsprachenunterricht eine gut funktionierende technische Ausstattung, ausreichend Computer-Arbeitsplätze und eine stabile und schnelle Netzwerkverbindung voraussetzt, ist evident. An den teilnehmenden Schulen waren diese Voraussetzungen nur teilweise gegeben. Es mangelte an Arbeitsplätzen in den verfügbaren Computerräumen, deshalb fanden die Port-

foliostunden in beiden Versuchsgruppen in Halbgruppen statt. Damit verbunden war eine vorausschauende Planung, um die Räume im Vorfeld zu reservieren und die Betreuung der Lernenden mit einer weiteren Aufsichtsperson zu gewährleisten. Lehrkraft B arrangierte sich mit dieser Einschränkung und war weitestgehend zufrieden mit den schuleigenen technischen Rahmenbedingungen und dem damit verbundenen planerischen Aufwand. Lehrkraft A zeigte sich unzufrieden damit. Zudem betonte sie, dass ein spontaner und flexibler Zugang zum Arbeitsmedium unbedingt notwendig sind, um die Portfolioaktivitäten erfolgreich in den Fremdsprachenunterricht implementieren zu können. Wenn Schülerinnen und Schüler über die Portfoliostunden hinaus – z. B. in Phasen des selbstständigen Arbeitens – spontan und flexibel auf ihre ePortfolios zugreifen können, lässt sich die Portfolioprxaxis auch zur Binnendifferenzierung einsetzen. Hieraus lässt sich die folgende Hypothese ableiten:

Die spontane und flexible Zugänglichkeit zu Computer und Internet (z. B. durch im Klassenzimmer installierte Medienecken) erleichtern die Implementierung der Arbeit mit ePortfolios und ihren Einsatz zur Binnendifferenzierung.

Lehrkraft B beurteilte das in der Untersuchung verwendete ePortfolio *epos* in Funktionalität, Bedienbarkeit und Design positiv. Am Fall von Lehrkraft A zeigte sich jedoch, wie wichtig es ist, dass Lehrende für die Arbeit mit ePortfolios im eigenen Unterricht selbst ein Modell auswählen, damit es in Funktionalität und Bedienbarkeit ihren individuellen Ansprüchen entspricht. Andernfalls ist ihr eingeschränkter Einsatz im Fremdsprachenunterricht die Folge.

Die Schülerinnen und Schüler hingegen beurteilten die *Usability* mehrheitlich positiv. Damit ist *epos*, das verwendete ePortfolio, für den Einsatz in der Mittelstufe gut geeignet.

Als weitere Faktoren, die eine Nutzenminimierung nach sich ziehen, gelten Verzögerungen durch lange Ladezeiten und technischen Störungen (vgl. Brant 2006: 9f.). Obwohl dies in der beforschten Portfolioprxaxis gelegentlich vorkam, wurden ein langsamer Seitenaufbau und technische Störungen nur für die Dauer der verursachten Verzögerung als demotivierend empfunden. Das galt selbst für Schülerinnen und Schüler, für die der Medienumgang im Vordergrund der Portfolioprxaxis stand. Dies zeigten die Fälle Derya und Luka.

Die Lernenden bemängelten vielmehr das schlichte Design bzw. das Fehlen spielerischer Elemente. In diesem Zusammenhang hatten Untersuchungen und Erfahrungsberichte gezeigt, dass sich Kinder in interaktiven Arbeitsumgebungen spielerische *Tools* und ein bunt gestaltetes *Interface* wünschen (vgl. Brant 2006: 7, Bergsma/Zocca 2007: 24). Die Berechnungen der quantitativen Daten der achten Klasse und die Fallanalyse von Achtklässlerin Linn zeigten, dass dies auch für Jugendliche gilt.

Grundsätzlich können ein buntes *Interface* und spielerische *Tools* aber auch von den Portfolioinhalten ablenken und die Lernenden bei der Durchführung ihrer Aktivitäten stören (vgl. Challis 2005: 8). Die Analyse des Falls Luka zeigte, dass eine solche Ablenkung bei geringer Motivation schon allein durch den Umgang mit dem Arbeitsmedium gegeben ist. Der Schüler klickte sich phasenweise vollkommen ziellos durch das Programm und verlor sich gänzlich in der Bedienung des ePortfolios. Das widerlegt die Beobachtungen Finks (2010: 262), der im Rahmen der Arbeit mit ePortfolios eine mögliche Ablenkung durch das Arbeitsmedium zwar grundsätzlich als gegeben, aber als weitestgehend gering beurteilt. Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten:

Für die Portfoliopraxis im Fremdsprachenunterricht sollten Lehrende und Lernende das ePortfolio unbedingt bedarfsgerecht (Funktionalität, *Usability*) auswählen. Das *Interface* sollte altersgemäß gestaltet sein und keine ablenkenden Elemente enthalten.

Zuletzt soll erneut auf die von Lehrkraft A genannte Kritik an der Funktionalität des verwendeten ePortfolios eingegangen werden. Sie bemängelte, dass *epos* nicht über ein *Tool* verfügt, welches das Hochladen von Aufgaben zur Bearbeitung durch die Lernenden ermöglicht. Auch Schüler Colin und Schülerin Linn wünschten sich die Implementierung von (spielerischen) Übungsmaterialien und -funktionen und die Möglichkeit, die damit erzielten Arbeitsergebnisse der Lehrperson freizuschalten.

In den Ergebnissen spiegelt sich der Trend wider, ePortfolios und ihre Verwendungsmöglichkeiten mit (denen von) Lernplattformen zu vergleichen (vgl. Hilzensauer 2008). Doch die Gleichsetzung missversteht den Grundgedanken des Portfoliokonzepts. Während eine Lernplattform als Bindeglied zwischen einer Bildungsinstitution und ihren Anhängern zu verstehen ist, und ein reines *Work-around* darstellt, z. B. für das Bereitstellen von Arbeitsaufträgen durch die Lehrenden und Ergebnissen durch die Lernenden, unterliegen ePortfolios dem Eigentumsprinzip. Dass dieses durch die Lernenden für den ertragreichen Einsatz zur Förderung autonomen Lernens überaus bedeutsam ist, zeigten die Fallanalysen in der vorliegenden Untersuchung. Für einen zukünftigen Einsatz von ePortfolios im Fremdsprachenunterricht und für weitere Forschungsarbeiten muss das Eigentumsprinzip deshalb unbedingt Berücksichtigung finden. Weitere Perspektiven werden im Anschlusskapitel – 7 Rückschau und Ausblick – aufgezeigt.