

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Feldstudie vorgestellt. Hierzu wird die Portfolioarbeit im zweiten Zyklus der Grundschule spiralförmig erschlossen mit dem Ziel, die zentrale Forschungsfrage zur beantworten:

Wie gestaltet sich Lernen im Rahmen der Portfolioarbeit in einem zweiten Zyklus (C2, Kinder im Alter des schulischen Schriftspracherwerbs) einer inklusionsorientierten luxemburgischen Grundschule im Kontext der Bildungsreform?

In einem ersten Kapitel wird die Portfolioprxaxis beschrieben und die Tätigkeiten und Materialien, die im Rahmen der Portfolioarbeit im zweiten Zyklus existieren, gekennzeichnet. So werden hier anhand der Daten Antworten auf folgenden Aspekt der Forschungsfrage formuliert:

Wie wird das Portfolio in einem Zyklus 2 von den Kindern, von den Lehrpersonen, von den Eltern gestaltet und eingesetzt?

Die Analyse beinhaltet in diesem ersten Teil die Berücksichtigung der materiellen Portfolioelemente (Dokumentenanalyse) sowie beobachteter Interaktionen im Rahmen der Portfolioarbeit (Gespräche mit Kindern anhand ihres Portfolios, Gespräche zwischen Lehrpersonen und Kindern, Gespräche zwischen Kindern und Elternteilen).

Darauf aufbauend steht in einem zweiten Kapitel der Zusammenhang zwischen Lernen und Portfolioarbeit im Vordergrund. Hier wird herausgearbeitet, wo und wie innerhalb der Portfolioarbeit von den Kindern, aber auch den Lehrpersonen (hinsichtlich der professionellen Weiterentwicklung des Unterrichts) gelernt wird, wie über das Lernen nachgedacht und gesprochen wird und wie sich diese Erkenntnisse lerntheoretisch einordnen lassen, spezieller, wo Portfolioarbeit und deren Lerninhalte als Elemente expansiven Lernens bezeichnet werden können und wo sie anderen, nicht auf Teilhabe und Emanzipation beruhenden, Mustern

folgen. Die oben aufgelisteten Daten werden hierzu von den Repräsentationen der Lehrenden über ihre Praxis ergänzt (Gruppeninterviewsituationen und ein Einzelinterview).

Ein drittes Kapitel erschließt aus den Erkenntnissen der ersten beiden Teile neun Funktionen der Portfolioarbeit bezüglich der erforschten Lerngruppe. Hier werden die Perspektiven auf die Portfolioarbeit der Kinder, der Lehrer*innen und der Eltern berücksichtigt und mit den Erkenntnissen der analysierten Praktiken kontrastiert. So wird nachstehender Aspekt der Forschungsfrage thematisiert:

Welche Funktionen hat das Portfolio für Kinder, Eltern und Lehrpersonen?

In einem letzten, vierten Kapitel werden die Spannungen und Widersprüche innerhalb der Funktionen der Portfolioarbeit im Zyklus 2 beschrieben und erklärt. Hierzu werde ich anhand einer qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper et al., 2013) die zuvor herausgearbeiteten Funktionen mit den Repräsentationen in den Diskursen der Lehrer*innen kreuzen und diese Erkenntnisse in den Kontext der luxemburgischen Grundschulreform setzen. Folglich wird die Analyse durch eine diesbezügliche Auswertung von Dokumenten (gesetzliche Bestimmungen, Veröffentlichungen des Ministeriums oder von Beteiligten an der Reform und wissenschaftlichen Berichten) ergänzt. Demnach wird eine weitere Unterfrage der Forschungsarbeit an dieser Stelle behandelt:

Wie verstehen Lehrpersonen Lernen, Sprachenlernen und Portfolioarbeit und deren Zusammenhang im Kontext der luxemburgischen Grundschulreform?

5.1 Die Portfolioarbeit im Zyklus 2

enlargethispage-18ptIn diesem Kapitel stelle ich die unterschiedlichen Aspekte der Portfolioarbeit im Zyklus 2 dar und setze sie in den Kontext der Unterrichtsorganisation. Hier stehen die materiellen Komponenten des Portfolios im Vordergrund sowie deren Bezug zu Tätigkeiten im Unterricht, die die Portfolioarbeit an der Schule definieren. In dem Sinne werden folgende Aspekte der Forschungsfrage hier behandelt:

Wie wird das Portfolio in einem C2

- von den Kindern,
- von den Lehrpersonen,
- von den Eltern

gestaltet und eingesetzt?

Die Analyse gründet sich auf Dokumente (Elemente der Portfolios der teilnehmenden Kinder) sowie beobachtete Handlungen (Feldnotizen, Videoaufzeichnungen) und wird vereinzelt gestützt durch Erklärungen der Lehrpersonen aus den Interviews. In Tabelle 4.1 werden einerseits die materiellen Portfolioelemente als Übersicht dargestellt, in einer Weiteren (Tabelle 4.2) die Tätigkeiten des Unterrichts, die in Verbindung mit dem Portfolio, bzw. der Portfolioarbeit stehen. In diesem Kapitel wird verdeutlicht, dass das Portfolio auf Schulebene in seiner Form und auch bezüglich einiger Praktiken gerahmt ist. Weiter kommt in der Analyse zum Vorschein, dass die Portfolioarbeit (noch) nicht integrativer Bestandteil des Unterrichts ist, sondern aus Praktiken besteht, die sich zum Unterricht hinzuaddieren lassen. Diese Wahrnehmung ist insbesondere bei den Kindern präsent. Weiter stellt sich heraus, dass das materielle Portfolio zwiegespalten ist, in ein Leporello, das die Identität der Kinder mobilisiert und ihren Subjektinteressen Ausdruck verleiht, sowie in einen Portfoliohefter, der schulische Aufgaben in den Kernfächern dokumentiert und wenig genutzt wird, wie ich im darauffolgenden Kapitel detaillierter zeigen werde, um Lernprozesse zu thematisieren und gar nicht dazu, das Lernvermögen zu reflektieren.

5.1.1 Die Elemente des Portfolios und die Gestaltung der Portfolioarbeit

Materiell besteht das Portfolio aus einer großen, von den Kindern gestalteten, Mappe, in der die einzelnen Bestandteile aufbewahrt werden:

- das Leporello, das die Kinder vom ersten bis zum vierten Zyklus führen und in denen sie besondere persönliche Eigenschaften, Ereignisse und Interessen dokumentieren und

- ein Portfoliohefter für jeden Zyklus, in dem die schulischen Tätigkeiten und Leistungen Niederschlag finden sollen, deren Auswahl weitestgehend das Kind bestimmt und zu denen es Kommentare verfasst.

Die Portfolioarbeit wird von den jeweiligen Tutor*innen in der Stammgruppe betreut (Tabelle 5.2).

Die materiellen Portfoliodokumente stehen mit Tätigkeiten des Unterrichts in Zusammenhang. So gibt es Momente, die für die Auswahl der Produktionen und für das Verfassen der Kommentare vorgesehen sind. Die Kinder füllen einen Arbeitsplan aus, der die Aktivitäten der Woche vermerkt und in dem sie gemeinsam mit dem Tutor, der Tutorin Wochenlernziele festhalten können. Jede Woche findet eine Feedbackrunde im Plenum statt, in denen über die, für die Kinder und Lehrpersonen wichtigen, Ereignisse und Tätigkeiten geredet wird. Das Portfolio hat besondere Bedeutung für die trimestriellen Bilanzgespräche zwischen Kindern, Lehrpersonen und Eltern. Weiter finden auch regelmäßig Portfoliopäsentationen zwischen Kindern (zu zweit oder in Kleingruppen) statt (Tabelle 5.3).

5.1.1.1 Das Portfolio als übergreifendes Element der Schulkultur

Das Agieren als Mitglieder einer Schulgemeinschaft ist für die Verantwortlichen der Schule von besonderer Bedeutung. Dies äußert sich nicht ausschließlich in der einheitlichen Darstellung der schuleigenen Internetseite und der eigenen Schulcharta, sondern auch in Materialien und Praktiken, die in allen vier Zyklen eine Rolle spielen. So geht aus den Daten deutlich hervor, dass es sich beim Portfolio um ein Objekt handelt, das für alle Beteiligten (Kinder, Lehrpersonen und Eltern) des Zyklus 2 Teil der schulischen Praxis ist.

Es ist Bestandteil der Schulkultur, die Portfolioarbeit wird auf Ebene der Schule gerahmt, ihre Leitlinien und materielle Umsetzung abgesprochen und bestimmt. Dies ist für alle Akteur*innen sichtbar durch die einheitlichen zentralen materiellen Elemente (Leporello, Portfoliohefter, Kommentare und Feedbackbögen), die weiter unten genauer beschrieben werden. So besitzen diese Materialien in allen Zyklen das gleiche Format und folgen der schuleigenen graphischen Gestaltung. Die Gestaltung des Portfolios beinhaltet für jedes Kind der Schule eine große Zeichenmappe, in der sich ein über die gesamte Schulzeit geführtes Leporello und jeweils ein – abgesehen von der Farbe und der Bezeichnung – identischer Hefter pro Zyklus befinden. Diesen zyklusübergreifenden Charakter

des Portfolios unterstreicht der Umgang der Kinder mit ihrem Portfolio während Portfoliogesprächen und -präsentationen. Hier wird selten nur der aktuelle Portfoliohefter des Zyklus 2 gezeigt und thematisiert, sondern häufig, insbesondere in den beobachteten Situationen mit den Eltern und mir als Forscher, auch das Leporello oder der Hefter des abgeschlossenen ersten Zyklus. Die hier anschließende Tabelle 5.1 führt die von mir dokumentierten Situationen auf, in denen die Kinder Portfoliodokumente aus dem Zyklus eins zeigen und thematisieren.

Tabelle 5.1 Von den Kindern gezeigte Portfolioelemente, die nicht ausschließlich den Zyklus 2 betreffen

Kind	Leporello, Gespräch	Portfoliohefter Zyklus 1, Gespräch
Mariana	– mit Mutter, 24.03.2016	– mit Forscherin vom 20.11.2016
Clarissa	– mit Forscherin vom 03.12.2016 – mit Mutter vom 16.02.2016 – mit Herrn Marino vom 28.02.2016	– mit Mutter vom 16.02.2016
Leslie	– mit Mutter, vom 21.01.2016 – mit Forscherin, vom 15.12.2015	– mit Mutter, vom 21.01.2016
Antoine	– mit Mutter, 02.02.2016	– mit Mutter, 02.02.2016

In den Gesprächen zwischen Kindern und Müttern wird deutlich, dass dieses Format der Portfoliopräsentation den Beteiligten bekannt ist. So ermutigt Clarissas Mutter im beobachteten Gespräch, das Portfolio „wie immer“ zu zeigen (Datenauszug 5.1).

Datenauszug 5.1 Beobachtetes Portfoliogespräch zwischen Clarissa und ihrer Mutter, 16.02.2016

	Originaltext	Deutsche Übersetzung
Clarissas Mutter	Vas-y, tu me montres et tu m'expliques comme tu fais d'habitude, d'accord?	Los, zeig und erklär mir, wie du es immer machst, einverstanden?

Weder Eltern noch Kinder zögern oder zeigen sich unsicher oder unwissend im Umgang; die einzelnen Elemente sind den Müttern ebenso bekannt wie die Situation der Vorstellung durch die Kinder. Auch wird in allen vier Gesprächen deutlich, dass die Eltern das Portfolio ihres Kindes und seinen Aufbau kennen und sich darin wiederfinden.

Weiter referieren die (auch zyklusübergreifenden) Präsentationsmomente unter Kindern, dokumentiert durch Feedbackbögen, die zu einem wertschätzenden Kommentar veranlassen, auf den schulgemeinschaftsstärkenden Charakter des Portfolios, sowie dessen Gebrauch jenseits der Momente der Leistungsbewertung: Mehrmals im Schuljahr finden Portfoliopäsentationen in kleinen Gruppen zwischen Kindern unterschiedlicher Zyklen statt (Datenauszug 5.2).

Datenauszug 5.2 Portfoliofeedbackbögen Marianas aus den Zyklen 1 und 2

Portfolio Feedback, den 02.04.2015	Portfolio Feedback, den 24.03.2016
<p>Wat mir gufft un dengem Portfolio gefält:</p> <p>Ich hun et net sau guft wort, weil du net huet gescheit huet. du huet schon bilier</p> <p>_____</p>	<p>Ce qui me plaît dans ton portfolio / Was mir in deinem Portfolio gefält</p> <p>Was hat schön gemacht huet</p> <p>_____</p> <p>nom / Name</p>
<p>Wat mir gufft un dengem Portfolio gefält:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Numm</p>	<p>Ce qui me plaît dans ton portfolio / Was mir in deinem Portfolio gefält</p> <p>Ich hun him song Plamm gaer</p> <p>_____</p> <p>nom / Name</p>
	<p>Ce qui me plaît dans ton portfolio / Was mir in deinem Portfolio gefält</p> <p>Die</p> <p>Ich hun d'Ziffer 8 schön furet. Ich kann dat noch</p> <p>_____</p> <p>nom / Name</p>

Wie hier ersichtlich wird, sind die Feedbackbögen inhaltlich identisch für die Zyklen 1 und 2. Er enthält jeweils drei Sparten für Kommentare dreier Kinder, sie divergieren nur in der Sprache (Luxemburgisch für den Zyklus eins, Deutsch und Französisch für den Zyklus 2). Als Frage, respektive Leitsatz, für das Feedback ist ein Satz angeben, der die Mitschüler*innen auffordert, sich darüber zu

äußern, was ihnen am jeweiligen Portfolio gefällt. Die Formulierung der geforderten Inhaltsangabe verleitet zu wertschätzenden Rückmeldungen. Von gezielteren Items wurde hier abgesehen, die zum Beispiel Verbesserungsvorschläge oder präzisere Aussagen verlangen. In der Praxis vermischen sich Aussagen, die sich auf das Portfolio und die Vorstellung desselben beziehen. Inhaltlich äußern die Kinder ihre persönliche Einschätzung zum Portfolio eines oder einer Anderen, sagen aus, dass es ihnen gefällt oder (in sehr wenigen Fällen) nicht. In den meisten Kommentaren findet man eine oder zwei Begründungen, die das Portfolio und manchmal auch die Vorstellung betreffen. Auch findet sich dort eine Aussage, die mit dem Kind selbst verbunden wird („Ech hunn him seng Mamm gäer“, deutsch: „Ich mag ihre Mutter“; Portfolio Marianas, 23.04.2016, Zyklus 2). In einigen Formulierungen schreiben die Kinder in der dritten Person, meistens adressieren sie die zweite Person Singular.

5.1.1.2 Das Portfolio als begründete Auswahl der Kinder

Das Portfolio der Kinder des Zyklus 2 ist durch eine begründete Auswahl der Dokumente seitens der Kinder geprägt (Dokumentenanalyse der Portfolios, Portfoliogespräche zwischen Herrn Marino und Antoine, 02.02.2016, Herrn Marino und Clarissa, 28.01.2016, Frau Goerens und Leslie, 28.01.2016, Frau Goerens und Mariana, 02.02.2016, der Forscherin mit Mariana, 27.11.2015, 11.12.2015; mit Antoine, 20.11.2015, 11.12.2015; mit Leslie, 15.12.2015, 27.11.2015; mit Clarissa, 03.12.2015). Dies drückt sich auch im folgenden Ausschnitt eines Gesprächs zwischen Leslie und Frau Goerens aus. Auf die Nachfrage Frau Goerens, welche Produktion das Mädchen fürs Portfolio auswähle, entscheidet es sich aus mehreren Vorschlägen der Lehrerin für ein Arbeitsblatt mit Verbkonjugationen in Deutsch. Der mündliche Austausch der beiden wird durch das Verfassen eines Portfoliokommentars auf einem vorgefertigten Papierstreifen von Frau Goerens begleitet. Diese Portfoliokommentarstreifen werden zu den ausgewählten Portfoliodokumenten geklebt und beinhalten die Begründung für die Auswahl der jeweiligen Produktion.

Datenauszug 5.3 Beobachtetes Portfoliogespräch zwischen Frau Goerens und Leslie, 28.01.20216

	Originaltext	Deutsche Übersetzung
Frau Goerens	Firwat wëlls de d' Verben dann dramaachen?	Warum möchtest du die Verben reinmachen?
Leslie	Dat war eh (.) ech hat dat an der Léierzäit gemeet an ech hat der e puer an der Mëttesstonn gemeet an et war Wieder, déi net nämlecht waren, mir missten (...) soen wann et (...) oder den e hannen sinn an do muss den du gehst.	Das war eh (.) ich hatte das in der Lernzeit gemacht und ich hatte ein paar in der Mittagspause gemacht und es war Wörter, die nicht gleich waren, wir mussten (...) sagen wann und (...) oder das e hinten sind und da muss den du gehst
Frau Goerens	Ehem	Ehem.
Leslie	an sou weider (...) a fir déi aner war et aner Wieder et war sagen gehen a lernen	und so weiter (...) und für die anderen war es andere Wörter es war sagen gehen und lernen
Frau Goerens	Ehem	Ehem
Leslie	Un et war bësse schwéier an ech hat Fehler an ech hat puer Fehler	Und es war bisschen schwer und ich hatte Fehler und ich hatte paar Fehler.
Frau Goerens	Jo, mir léieren d' Verben jo réischt, he. Do ass dat net sou schlëmm. Has de gesot, dat war e bësse schwéier oder dat war schwéier?	Ja, wir lernen die Verben ja erst, he. Da ist das nicht so schlimm. Hast du gesagt, das war ein bisschen schwer oder das war schwer?
Leslie:	e bësse schwéier an ech misst hanne Foarwe man.	ein bisschen schwer und ich musste hinten Farben machen.

In den beobachteten Gesprächen zwischen Lehrperson und Kind wird deutlich, dass, wie hier zwischen Leslie und Frau Goerens, dem Kind die Autorenschaft hinsichtlich der Auswahl der Dokumente fürs Portfolio attribuiert wird. Auch für das Kind ist klar, dass seine Bedeutungszuschreibungen auf den Kommentarstreifen Niederschlag finden. So sagt mir Leslie: „Ich erkläre und dann schreibt sie [Frau Goerens] und dann schreibe ich auf ein anders Blatt“¹. (Gespräch zwischen Leslie und der Forscherin vom 15.12.2015).

Ähnliche Interaktionssequenzen wie mit Leslie finden sich so auch bei Mariana und Frau Goerens wieder:

¹ Original: „Ech erklären an dann schreiwt hat an da schreiwen ech op en aner Blad“.

Datenauszug 5.4 Beobachtetes Portfoliogespräch zwischen Frau Goerens und Mariana, 02.02.2016

	Originaltext	Deutsche Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Frau Goerens	Wat wolls de dann an däi Portfolio maachen?	Was wolltest du denn in dein Portfolio machen?	((Frau Goerens legt lose Blätter in einen Hefter))
Mariana	Ech wollt dat doe man	Ich wollte das da machen.	((Mariana zeigt auf das obere Blatt, ein Arbeitsblatt mit Mathematikübungen zur Arithmetik))

Obwohl die Gespräche zwischen Herrn Marino und seinen Tutees keine Momente der Auswahl von Portfoliodokumenten zum Inhalt haben, sondern Präsentationssituationen des Portfolios der Kinder konstituieren, fragt der Lehrer Antoine, ob er schon eine Idee hätte, was er als nächstes in sein Portfolio ordnen möchte (Gespräch vom 02.02.2016) und erkundigt sich bei Clarissa, mit welchen Themen sie ihr Leporello erweitern könnte (Gespräch vom 28.01.2016).

Die hier dargestellte Offenheit der Auswahl wird allerdings schon von der antagonistischen Vorbestimmung (Lissmann, 2010, S. 109–110) des zweidimensionalen Formats beeinträchtigt. So berücksichtigen die Portfoliokomponenten im Zyklus 2 ausschließlich Papierdokumente. Authentische performativ-ästhetische Produktionen, mündliche Sprachproduktion und Situationen aus dem Sportunterricht sind nicht dokumentiert. Auch durch die strukturelle Implementierung wird ein Rahmen gezeichnet, der die Entscheidungsmacht des Kindes einengt, so zum Beispiel die Angabe anlässlich der Bilanzgespräche mit den Eltern eine gewisse Anzahl an Produktionen auszusuchen (Gespräch zwischen Antoine und seiner Mutter vom 29.01.2016; Interview mit Frau Goerens und Herrn Marino vom 03.05.2019).

5.1.1.3 Der Portfoliohefter

Die Portfoliohefter des Zyklus 2 dokumentieren inhaltlich ausschließlich schulische Aufgaben aus dem Unterricht, insbesondere der Fächer Mathematik und Deutsch. Die große Mehrheit der ausgewählten Produktionen betrifft die Lernbereiche Sprachen (fast ausschließlich Deutsch als Hauptzielsprache) und Mathematik (z. B. Wortschatz- und Rechtschreibübungen, Rechnungen, logische Zuordnungsübungen). Sehr vereinzelt befinden sich auch Produktionen aus dem Sachunterricht darin (bei Mariana und Leslie). Mariana, Leslie und Clarissa haben

auch jeweils ein Lied in ihr Portfolio integriert. Es finden sich bei allen Kindern ausschließlich Produktionen aus dem Unterricht. Fotografierte Lernsituationen und Kreationen aus dem Kunstunterricht (sei es Originale oder Fotografien) sind im Portfolio, das das erste Trimester des Schuljahres betrifft, nicht enthalten. Hinweise auf offene, kreative Aufgaben, wie sie in Form von frei erfundenen oder nacherzählten Geschichten, Konstruktionsprojekten, naturwissenschaftlichen Projekten im Zyklus 1 Eingang ins Portfolio fanden, sind insgesamt im Portfolio des Zyklus 2 wenige eingeordnet. Die meisten der Portfoliodokumente sind Arbeitsblätter, Fotokopien aus Lehrbüchern oder Übungsheften oder auf Blätter geschriebene Aufgaben der Kinder. Die Anzahl der Dokumente ist unterschiedlich pro Kind. Antoine hat zum Elterngespräch fünf Blätter eingeordnet, Leslie wählt allein schon während des beobachteten Gesprächs mit der Lehrerin mehr aus.

Produktionen aus der ganztagschulischen Betreuung haben keinen Platz im Portfolio. Diese Erfahrungen werden auch in den Portfoliogesprächen von Kindern, Lehrpersonen und Eltern ausgeklammert. Lediglich Leslie verweist bei der Auswahl eines Dokuments im beobachteten Portfoliogespräch mit der Tutorin Diane darauf, dass sie dies in der „Lernzeit“, der Hausaufgabenbetreuung gemacht habe (Datenauszüge 5.3 und 5.5).

Die im Hefter enthaltenen Dokumente belegen weiter einen momentanen Lernstand (Lissmann, 2010, S. 109–110). So beschreibt Herr Marino auch gleich zu Beginn des Gruppeninterviews mit den Lehrpersonen Frau Goerens, Herrn Marino und Frau Wagener die Zielsetzung des Portfolios: „Ich finde, das Portfolio ist eine Sammlung von repräsentativen Aufgaben, die das Kind sich ausgesucht hat und die seinen Lernstand betreffen“² (Gruppeninterview, 23.10.2015). Spuren, die mit dem Lernprozess zusammenhängen, finden sich in den schriftlichen Kommentaren (Portfoliokommentare von Leslie, Mariana; Portfoliogespräche zwischen Diana und Leslie, 28.02.2016; Diana und Mariana, 02.02.2016). Hier werden vor allem Lernbedingungen und einzelne Elemente aus der Vorgehensweise erwähnt, wie auch in dem Portfoliokommentar, den Frau Goerens während des oben dargestellten Gesprächsausschnitt zu dem Arbeitsblatt mit den Verbkonjugationen niedergeschrieben hat.

² Original: „Ech fannen de PF ass eng Sammlung vun repräsentativen Aufgaben wu d’Kand sech ausgesicht huet wat säi Léierstand ugeet“.

Datenauszug 5.5 Portfoliodokument aus dem Zyklus 2 zu Verbkonjugationen mit Kommentar von Leslie

The image shows a handwritten portfolio page with four tables of verb conjugations in the present tense (Präsens) and a reflective note at the bottom.

Infinitiv: geben

Präsens
Ich gebe
du gibst
er gibt
wir geben
ihr gebet
Sie geben

Infinitiv: sagen

Präsens
Ich sage
du sagst
er/sie sagt
wir sagen
ihr sagt
Sie sagen

Infinitiv: lernen

Präsens
Ich lerne
du lernst
er/sie lernt
wir lernen
ihr lernt
Sie lernen

Infinitiv: spielen

Präsens
ich spiele
du spielst
er spielt
wir spielen
ihr spielt
Sie spielen

Reflexive Note:

Ech hat dat an der Léierzeit gemaach **Portfolio**
 Bei sin net immer d'nämlech, wäll bei ich muss
 een en „e“ maachen, bei du en „st“ an sou. Dat
 war e biesse schwäer, wäll ech hat Fehler. Ech muss
 hanner faarve maachen. (5)

Translation of Note:
 „Ich habe das in der Lernzeit gemacht. Die sind nicht immer gleich, weil bei „ich“ muss ich ein „e“ machen, bei „du“ ein „st“ und so. Das war ein bisschen schwer, weil ich hatte Fehler. Ich musste hinten Farben machen.“

Im Gespräch mit mir zeigte Leslie eine Leistungsbeschreibung einer Werkstattproduktion, die jedoch nicht Teil des Portfolios war (Gespräch mit Leslie und Forscherin, 15.12.2015). Fotos dienen hier zur Illustration des Produktes wie des Prozesses und die Bewertung ist rein narrativ. Die anderen Kinder haben mir keine solchen Dokumenten gezeigt, noch fand ich derartige in ihren Portfolios vor. Auch andere schriftliche Narrative zu Lernsituationen oder -prozessen kamen im Rahmen der Beobachtungen und innerhalb der analysierten Dokumente nicht vor. Die Kommentarstreifen ausgenommen, finden auch keine anderen Selbsteinschätzungselemente Eingang in das (materielle) Portfolio.

Während weiter im Portfoliohefter des Zyklus 1 noch ganzheitlicher orientierte, prozessabbildende Dokumente Platz finden und die Subjektperspektiven der Kinder in den Kommentaren wie in den Produktionen selbst Ausdruck finden, tut sich für die Kinder mit Eintritt in den zweiten Zyklus offenbar ein neues schulisches Bedeutungsgefüge auf. Dokumentierwürdige schulische Erfahrungen sind nun im Wesentlichen schriftliche Arbeiten, die sich traditionell mit schulischem Unterricht assoziieren lassen.

5.1.1.4 Portfolioarbeit und schulische Aufgaben- und Lernkultur

In den Portfolioheftern des zweiten Zyklus aller vier Kinder stehen Aufgaben mit wenig Lebensweltbezug, vorwiegend definierte und konvergente Aufgaben und Aufgaben, die eher Reproduktion oder nahe Transfers erfordern, im Vordergrund (Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl, 2010). Betreffend der sprachlichen Aufgaben ist festzustellen, dass die im Zyklus 1 angefertigten Portfolioproduktionen (wie Datenauszug 5.3, Datenauszug 5.5 und Datenauszug 5.6 zeigen) in Cummins Quadranten-Modell (Baker, 2011, S. 172–178; Cummins, 2010, 76–71) zur Einordnung von Sprachaufgaben vorwiegend als kontextbezogen (*context embedded*) einzustufen sind, auf Ebene der Portfoliokommentare weiter eher als kognitiv nicht herausfordernd angesehen werden (das Kind erzählt informell seinen Bezug zu einer Aufgabe und was es getan hat), in Bezug auf die Aufgaben zu den Bilderbüchern durchaus als kognitiv herausfordernd (eine Geschichte wird resümiert, nacherzählt) (Datenauszug 5.7).

Dagegen finden sich im Portfoliohefter des Zyklus 2 mehrheitlich Sprachaufgaben, die deutlich weniger Kontextbezug aufweisen und oft kognitiv wenig herausfordernd sind (wie in Datenauszug 5.5 Verbindungen in Tabellen an den Stamm hängen oder in Datenauszug 5.8 fehlende Grapheme in Lernwörter einfüllen). Dies gilt auch, wie die oben angeführten Gesprächsausschnitte bezeugen, für die Portfoliogespräche zwischen Frau Goerens und Leslie, respektive Mariana (vom 28.01.2016, 02.02.2016). Die Kinder dürften, wie die Studie Kolbs (2007) es auch ergibt, aufgrund ihren schulischen Sozialisationserfahrungen das Portfolio im Zyklus 2 im Kontext der „üblichen schulischen Arbeitsformen“ (Kolb, 2007, S. 311) einordnen.

Deutlich wird diese Orientierung an konventionell schulischen Mustern auch in einem Interaktionsausschnitt aus dem Portfoliogespräch zwischen Frau Goerens und Leslie. Der folgende Datenauszug zeigt, wie Frau Goerens, nachdem das Kind die Aufgabe zu den Verbkonjugationen aus dem Deutschunterricht für ihr Portfolio bestimmt hat (Datenauszug 5.3), wiederum die Führung der Interaktion übernimmt.

Datenauszug 5.6 Beobachtetes Portfoliogespräch zwischen Frau Goerens und Leslie, 28.01.20216

	Originaltext	Deutsche Übersetzung
Frau Goerens	Hues du nach eppes aus engem Rechebuch oder aus engem Heft, wat s de wëlls kopéieren fir an däi Portfolio? Oder ass dat so alles wat mer lo mol draman?	Hast du noch etwas aus einem Rechenbuch oder aus einem Heft, das du kopieren möchtest, um in dein Portfolio zu machen? Oder ist das alles, was wir jetzt mal reinmachen?
Leslie	Eppes, wat ech gemeet hunn, wat schwéier war?	Etwas, was ich gemacht habe, was schwierig war?
Frau Goerens	Jo, oder wous du wichteg fënns oder eppes, wat s de ganz gäre gemaach hues?	Ja. Oder was du wichtig findest oder etwas, was du ganz gerne gemacht hast?
Leslie	eppes Schwéires	Etwas Schwieriges
Frau Goerens	eppes Schwéires?	Etwas Schwieriges?
Frau Goerens	Solle mer eng Kéier an dengem bloe Rechebuch kucken?	Sollen wir denn mal in deinem blauen Rechenbuch schauen?

Diese Interaktionssequenz zeigt, wie die Lehrerin den Auswahlrahmen für den Portfoliohefter für das Kind einengt: Leslie wird gefragt, ob sie noch eine Aufgabe aus dem Rechenbuch oder dem Heft in den Portfoliohefter einordnen möchte. Lernen wird hier also auf die oben gekennzeichneten typischen Aufgaben sowie die Kernfächer (hier Mathematik, aus dem Lernbereich Sprachen hat es ja schon eine Produktion ausgewählt) eingengt. Das Mädchen geht nicht nur auf das Angebot ein, sondern äußert, dass aus seiner Sicht „schwierige“ Aufgaben einen legitimen Auswahlgrund darstellen. Es hält daran fest, auch als Frau Goerens vorschlägt, die persönliche Bedeutung oder die Freude an einer Aufgabe als Kriterium zu berücksichtigen. Das Meistern herausfordernder traditioneller Aufgaben im Kernfächerunterricht scheint für das Kind dokumentierwürdig und als ein Indikator für schulischen Leistungserfolg zu stehen.

Portfolioarbeit steht folglich auch hier für ein „sinnvolles und funktionales Bewältigungsmuster schulischer Anforderungen“ (Häcker, 2011, S. 281). Gleiches gilt in dieser Studie auch für die Lehrpersonen (hierzu Näheres in einem weiteren Kapitel).

Ein zentrales Thema der Portfoliogespräche zwischen den Kindern und der Lehrperson, der Mutter oder der Forscherin ist die Bezeichnung der Aufgaben, zum Teil auch ihre Rekapitulation (des Inhalts und/oder des

Vorgehens; letzteres vermehrt bei Leslie und Mariana) (Portfoliogespräche vom 11.12.2015; 20.11.2015; 03.12.2015; 15.12.2015; 27.01.2016; 28.01.2016; 29.01.2016; 02.02.2016; 28.02.2016; 23.03.2016). Oft wird derart auch der Auswahlgrund definiert. Dies klingt im ersten oben vorgestellten Gesprächsausschnitt (Datenauszug 5.3) an, wenn Leslie sagt, „es war Wörter, die nicht gleich waren, wir mussten (...) sagen wann und (...) oder das e hinten sind und da muss den du gehst“. Das Mädchen führt auch an anderen Stellen des Gesprächs explizit das Vorgehen in der Aufgabe als Begründung an. So antwortet es zum Beispiel auf Frau Goerens Frage „Warum willst du das denn reinmachen?“ mit „Wir mussten immer es richtig, was in der Geschichte wirklich geschehen ist“ zur Legitimation der Auswahl einer Leseverständnisübung, bei der sie richtige und falsche Aussagen herausfinden sollte. Ebenso verhält sich Mariana, die unter anderem als Entscheidungsgrund gegenüber der Lehrerin angibt „weil ich hab hier gekuckt und da ehm ich hab da Ziffern gemacht“ (Gespräch vom 02.02.2016). Als das Kind mir sein Portfolio zeigt (Gespräch vom 20.11.2015), führt es die Handlung stets als erstes an, wenn es mir ein Dokument präsentiert.

Jedoch werden die Interaktionen im Rahmen der Portfolioarbeit nicht nur von den Kindern genutzt, um Aufgaben zu bezeichnen und nachzuvollziehen. In mehreren Situationen – und dies mit allen Kindern (Gespräch zwischen Frau Goerens und Leslie vom 28.02.2016, zwischen Frau Goerens und Mariana vom 02.02.2016, zwischen Herrn Marino und Antoine vom 02.02.2016, zwischen Herrn Marino und Clarissa vom 28.02.2016) – fragt die jeweilige Lehrperson die im Portfoliodokument thematisierten Inhalte ab, wie in dem weiter unten vorgestellten Gesprächsausschnitt zwischen Herrn Marino und Clarissa (Datenauszug 5.13) exemplarisch nachzuvollziehen ist.

Ebenso dokumentieren die Daten Situationen, in denen die Mütter Leslies (Gespräch vom 27.01.2016), Antoinettes (Gespräch vom 29.01.2016) und Clarissas (Gespräch vom 02.02.2016) Lerninhalte abfragen, sich durch Rückfragen des Wissens der Kinder vergewissern. So rekapituliert beispielsweise Clarissas Mutter mit ihrer Tochter den Jahreszyklus und die Reihenfolge der Monate, Antoinettes Mutter geht mit ihrem Sohn anhand der Anlauttabelle das deutsche Phoneminventar durch und Clarissas Mutter fragt das Kind nach Übersetzungen deutscher Begriffe ins Französische im Portfolio.

Einen Kontrapunkt für die Kinder und die Eltern konstituieren in den Beobachtungen der Portfoliogespräche die freieren, kreativen Arbeiten der Kinder zu den behandelten Bilderbüchern, die in Zyklus 1 auf Luxemburgisch und in Zyklus 2 in der Zielsprache Deutsch und punktuell auch auf den Familiensprachen der Kinder thematisiert werden. Die Beschäftigung der Kinder hierzu findet im Portfoliohefter des Zyklus 1 in Zusammenhang mit kreativen, projektähnlichen,

sprachlichen wie ästhetischen Beschäftigungen der Kinder zu den Geschichten Ausdruck. Diese Arbeiten sind nach Maier et. al. (2010) als Transfer- oder Problemlösearbeiten einzuordnen, verweisen auf divergente und offene Aufgabenstellungen, authentischen oder gar realen Lebensweltbezug und stellen nicht selten eine Transformation der Repräsentationsform dar (z. B. Szenen einer Geschichte malen, etwas mit Materialien ausgehend einer Erzählung konstruieren), wie das Portfoliodokument Leslie zeigt (Datenauszug 5.7). Hier wird eine Bastelarbeit und die darin integrierte freie Nacherzählung des Kindes dokumentiert, deren Erschaffung auch metakognitives Wissen erfordert (Maier et al., 2010, S. 86). Der Kommentar drückt den persönlichen Bezug Leslie zu dieser kreativen Arbeit des Bastelns des Bootes aus und referiert auf die Tatsache, dass eine Lehrperson ihr gezeigt hat, wie sie vorgehen kann.

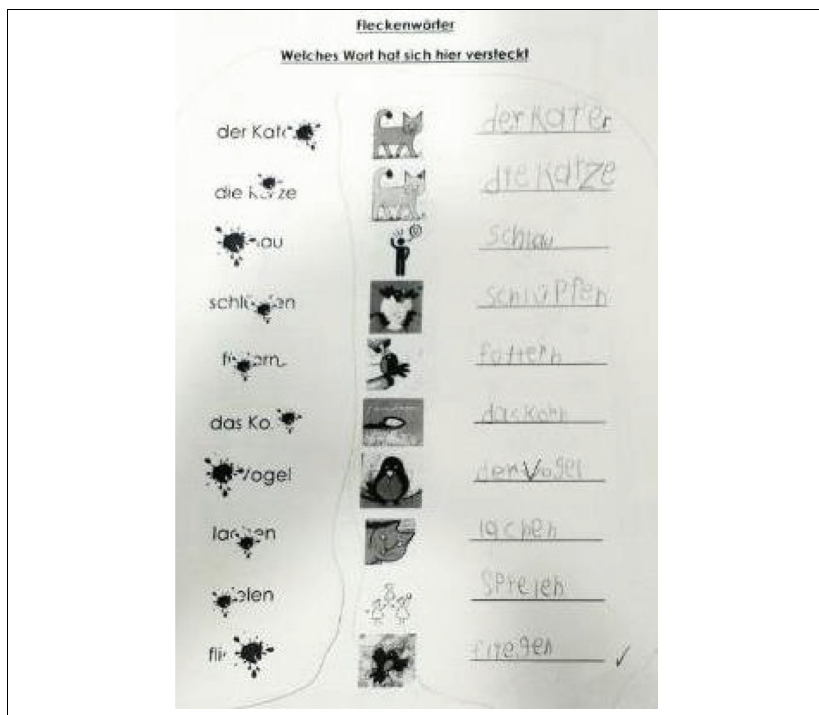
Datenauszug 5.7 Foto einer ästhetisch-kreativen Arbeit Leslie zum Bilderbuch „Der rote Max“ (Eric Battut) samt Nacherzählung und Kommentar im Portfoliohefter des Zyklus 1



Die mit den Bilderbüchern in Zusammenhang stehenden Produktionen im Portfoliohefter des Zyklus 2 entsprechen dagegen eher (mit der Ausnahme einer freien Übersetzung einer Geschichte auf Französisch bei Leslie) den oben gekennzeichneten, weniger offenen und komplexen Aufgabenmodellen. Das im Folgenden dargestellte Arbeitsblatt zur gleichen Geschichte im Portfoliohefter des

zweiten Zyklus von Leslie (Datenauszug 5.1) verdeutlicht dies. Auch wenn der Sinnbezug für die Kinder enthalten ist, ist er doch gemäß einer Reproduktionsaufgabe konstruiert, die Aufgabenstellung ist definiert und konvergent und weist eine geringe sprachlogische Komplexität auf (Maier et al., 2010, S. 86).

Datenauszug 5.8 Arbeitsblatt zum Bilderbuch „Roter Max“ (Eric Battut) in Leslies Portfoliohefter des Zyklus 2



5.1.1.5 Das Leporello

Die in den unterschiedlichen Zyklen und Schulsprachen behandelten Geschichten finden auch Niederschlag im Leporello, welches als Teil des Portfolios über die neunjährige Grundschulzeit hinweg erweitert wird. Wie in diesem Beispiel Marianas zum Bilderbuch Pezzetino (von Leo Lionni) aus dem Zyklus zwei ersichtlich wird, stehen die Dokumente zu schulischen Inhalten mit freieren,

oft selbst definierten Aufgaben, in Verbindung. Es kommen hier verstärkt persönlichkeitskennzeichnende und identitätsmobilisierende Aspekte zum Ausdruck (Datenauszug 5.9).

Datenauszug 5.9 Seiten aus dem Leporello Marianas, zum Kinderbuch „Der Schnullerbaum“ aus Zyklus 1 (links) und „Pezzettino“ aus Zyklus 2 (rechts)



Das Leporello gibt dem Portfolioelement seinen Namen durch seine materielle Gestaltung: Aneinander geklebte und gefaltete bunte Blätter aus dickerem Kartonpapier erlauben, dass es unbegrenzt wachsen kann und sich zum Schauen und Zeigen in der Länge ausbreiten lässt. Es wächst sprichwörtlich über die vier Lernzyklen mit dem Kind mit.

Bei Portfoliopräsentationen zeigen die Kinder unaufgefordert das Leporello.

Im beobachteten Gespräch mit der Mutter (24.3.2016) widmet sich Mariana ihrem Leporello an erster Stelle. Sie geht auf jede Seite ein, so auch auf das oben dargestellte Bild, das es zur Geschichte „der Schnullerbaum“ (von Anna-Lena Toepfer) gemalt hat und welche im Zusammenhang mit den Interaktionen innerhalb der Portfolioarbeit weiter thematisiert werden wird.

Bezüglich Form und Inhalt bestehen zwischen den Leporelloeinträgen der Kinder in den Zyklen 1 und 2 wenig Unterschiede. Es ist als Kontinuum angelegt, Kinder wie Eltern behandeln es ebenfalls als solches: Sie erzählen durchgehend und kontextualisieren unterschiedliche Produktionen und Abbildungen, was ich im übernächsten Kapitel noch näher erläutert wird.

Betreffend das Leporello mutet es für die Kinder offensichtlich natürlich an, dass auch familiäre, außerschulische Dinge von persönlicher Bedeutung ihren Platz im Kontext der Portfolioarbeit haben, dass ihr Portfolio Spuren ihrer gesamten persönlichen Entwicklung beinhaltet und dass sie auch im Kontext und in Bezug auf Schule persönliche Erfahrungen mobilisieren dürfen. Eingang ins Leporello finden so ritualisierte Momente der persönlichen Entwicklung oder identitätsbezogene Elemente wie z. B. die Geburtstage, der wiederholte Händedruck ebenso wie familienbezogene Elemente wie das Liebessessen, die Familienmitglieder, die Haustiere und das Zuhause des Kindes. Auch wenn die Themen in den Leporellos der Kinder die gleichen sind, fällt auf, dass es Variationen in Bezug auf die Gestaltung gibt. So integrieren die Kinder beim Thema Haustiere und Lieblingstiere zum Teil Fotos, Abbildungen oder aber sie zeichnen oder malen. Wie sich aus den folgenden Abbildungen entnehmen lässt, malt zum Beispiel Mariana ihr Liebessessen, während sich Clarissa wohl für eine Collage mit den Bildern ihrer bevorzugten Gerichte entschieden hat. Somit bezieht sich der identitätsreferierende und persönlichkeitsstiftende Charakter der Leporello-einträge nicht nur auf die Inhalte und die Entscheidungen, die diesbezüglich den Kindern offenstehen, sondern ebenfalls auf die Art der Darstellung und Gestaltung der einzelnen Leporelloseiten. Einschränkend muss hier hinzugefügt werden, dass sich diese Feststellung überwiegend auf Produktionen des ersten Zyklus bezieht, da für den Zyklus 2 im ersten Semester nur wenige Leporelloseiten gestaltet wurden (Datenauszug 5.10).

In dieser identitätsmobilisierenden Funktion scheint eine besondere Motivation der Portfolioarbeit für die Kinder zu liegen. Im Rahmen des Leporellos setzen Mariana und Clarissa Erfahrungen in der Familie wie in der Schule organisch nebeneinander (Mariana im Gespräch mit der Mutter, 24.03.2016; Clarissa im Gespräch mit Herrn Marino vom 28.02.2016, mit der Mutter vom 16.02.2016, mit der Forscherin vom 03.12.2016; Leslie im Gespräch mit der Mutter vom 21.01.2016)

Mit dem Leporello wird weder ein Lernfortschritt noch ein Leistungsstand dokumentiert, es dient der Dokumentation der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes und der Sicht der Beteiligten (vor allem der Lehrpersonen) darauf. Die Gestaltung des Leporellos gehören nicht zum wöchentlichen Schulalltag, sondern konstituiert einen besonderen Moment. Oftmals liegen mehrere Wochen zwischen den einzelnen Einträgen.

Datenauszug 5.10 Einträge zum Lieblingessen aus dem Zyklus eins in de Leporellos Marianas (links) und Clarissas (rechts)



Das Leporello ist konzeptuell an ein „Ich-Buch“ angelehnt, wie es für frühpädagogische Kontexte beschrieben und entwickelt wurde (Lepold & Lill, 2017; Winter, 2006, S. 3–4), besitzt Merkmale eines „persönlichen Portfolios“, wie es Birgin und Baki (2007, S. 82) beschreiben oder, in seiner Funktion, wie es im Element der Sprachenbiographie des ESP in den Bereichen „Ich über mich“ oder „Ich in der Welt“ vorgeschlagen wird (*Europäisches Portfolio der Sprachen*, 2007). Es eröffnet eine holistische Perspektive (Birgin & Baki, 2007, S. 82), ist „episodenhaft“ organisiert und „sammelt vor allem Spuren von schönen Ereignissen, und anhand seiner wird ein Dialog der Erinnerung und der Freude organisiert“ (Winter, 2006, S. 4).

5.1.1.6 Die Portfoliokommentare

Wie oben schon am Beispiel von Leslies Arbeitsblatt über Verbkonjugationen (Datenauszug 5.5) gesehen, sind sämtliche Portfoliodokumente beider Zyklen mit einem Kommentar versehen. Es handelt sich um Vordrucke in Form von Papierstreifen, auf denen das Wort „Portfolio“ vermerkt ist und die ansonsten nur aus einer Einrahmung bestehen. Diese Einrahmungen bieten in der Regel Platz für drei bis maximal vier Zeilen handschriftlichen Text in der Breite der normierten Druckfläche eines DIN A4-Blattes. Die Kommentare sind auf die ausgewählte Produktion des Portfoliohefters geklebt – auf die Vorderseite, wenn Platz ist, ansonsten auf die Rückseite. Die Kommentare werden zur Zeit der Beobachtung

während der Gespräche zwischen Frau Goerens und ihren Tutees verfasst. Während der Portfoliogespräche zwischen Herrn Marino und seinen Tutees werden keine Kommentarstreifen geschrieben.

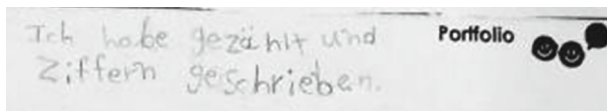
In den Gesprächssequenzen mit Frau Goerens haben die Kinder bereits Dokumente bereitgelegt, die sie ins Portfolio heften möchte (Mariana, Leslie). Leslie beschreibt das Vorgehen wie folgt: „Frau Goerens schreibt sie auf eine auf so ein Blatt und dann muss ich dann (.) mmmh (.) mmmh (.) schreibe ich sie.“ (Leslie im Gespräch mit der Forscherin, 15.12.2015, Übersetzung der Autorin)

Es kommt zu späteren Momenten der Phase der Beobachtungen auch vor, dass Kinder (Antoine, Leslie) diese Tätigkeit des Auswählens und Kommentierens selbstständig während der Wochenplanarbeit erledigen (Gespräch zwischen Leslie und der Forscherin vom 27.11.2015, Gespräch zwischen Antoine und Herrn Marino vom 02.02.2016). Sie formulieren dann einen Kommentar vor, dieser wird vom Tutor gegengelesen, ggfs. korrigiert und anschließend vom Kind ins Reine geschrieben. Bei Clarissa und Mariana, die schriftsprachlich weniger kompetent sind, schreibt in der Regel die Lehrkraft.

Die oben dargestellte Gesprächssequenz zwischen Frau Goerens und Leslie ist bezeichnend für die Auswahl-situation im Rahmen der Portfolioarbeit bei der Lehrerin. Das Aufstellen der Kommentare nimmt hier einen bedeutenden Platz ein. Frau Goerens leitet während des gesamten Gesprächsverlaufs durch geschlossene Fragen (auf die im zweiten und dritten Teil der Ergebnisdarstellung noch näher eingegangen wird), die die Bezeichnung des Dokuments, das Vorgehen des Kindes, zum Teil die Bedingungen, respektive die Gestaltung der Lernsituation und die Einschätzung des Kindes zum Schwierigkeitsgrad betreffen („Was hast du denn da gemacht?“, „Hast du da geschrieben?“, „Auf welcher Sprache war das denn?“, „Wie heißt das denn, weißt du das?“, „Hast du da selbst gelesen oder hat dir ein Großer geholfen?“; beobachtetes Portfoliogespräch zwischen Leslie und Frau Goerens, 16.01.2016, Übersetzung der Autorin). Überdies schreibt die Lehrerin die Kommentare. Diese werden nicht noch einmal vorgelesen und mit den Vorstellungen des Kindes abgeglichen. Ihr Wortlaut ist, wie man im oben vorgestellten Kommentar zu der Übung zu den Verbkonjugationen (Datenauszug 5.5) nachverfolgen kann, jedoch nahe an den Angaben des Kindes angelehnt. Frau Goerens trifft jeweils auch Entscheidungen, Aussagen zu notieren, respektive nicht im Kommentar aufzunehmen. Bei manchen Produktionen fragt sie, ob, was und wie das Kind etwas im Kommentar niedergeschrieben haben möchte.

Auch die Kommentare Clarissas und Antoine, der Tutees Herrn Marinos, bezeichnen die Art der Aufgabe oder der Tätigkeit. Hier kommt manchmal zudem ein persönlicher Bezug zum Ausdruck, allerdings keine Aussagen zur Entstehungssituation der Produktion oder ihrer Bedingungen. Die Kommentare zu Portfoliodokumenten Antoinettes und Clarissas des Zyklus 2 wurden entweder von Herrn Marino geschrieben, alternativ handelt es sich um eine Reinschrift des Kindes (nach Korrektur durch den Lehrer) wie das Beispiel des Arbeitsblattes mit einer Zählaufgabe in Clarissas Portfoliohefter zeigt (Datenauszug 5.11).

Datenauszug 5.11 Kommentar zur Zählaufgabe in Clarissas Portfoliohefter



Auf den schriftlichen Kommentaren der Kinder aus dem Zyklus 1 werden ebenfalls Aussagen zum Inhalt gemacht. So finden sich zum Beispiel bei Clarissa im Portfolio und im Leporello die Bezeichnungen zu Fotos von mit Bausteinen gelegter Konstruktionen („Ein Motorrad, ein Hase, ein Ball“³) oder der Wortlaut einer vom Kind erzählten Geschichte (Das Zebra ist auf der Wiese. Er springt und er läuft zu den anderen...“⁴). Ebenso beinhaltet Marianas Leporello Fotos, Bilder und Collagen aus dem Zyklus 1, zu denen sie im Kommentar den Inhalt wiedergibt („Das ist Marlen. Ich mag das Buch“⁵, „Das ist mein Hund“⁶, „Haus hier, Mama im Haus“⁷). In Leslie's Portfolio des Zyklus 1 ist ein Foto einer Bauklotzkonstruktion eingeklebt und ein mehrzeiliger mündlicher narrativer Text des Kindes dokumentiert („Das ist ein Haus mit Tieren die schlafen und die Kinder schauen auf die Tiere und sie schlafen. Die Kinder haben geschrien und die Tiere sind wach geworden“⁸). Kommentare, die im ersten Halbjahr des Zyklus 2 entstanden sind, enthalten keine derart ausschließlichen Inhaltsbeschreibungen. In den dokumentierten Gesprächen finden sich Sequenzen, in denen den Kindern vermittelt wird, dass sie einen Sachverhalt nicht beschreiben, sondern eine

³ Original: „E Moto, en Hues, e Ball“.

⁴ Original: „Den Zebra ass op der Wiss. Hee sprängt an hee leeft bei déi aner...“.

⁵ Original: „Dat ass de Marlen. Ech hunn dat Buch gäer“.

⁶ Original: „Dat ass mäin Hond“.

⁷ Original: „Casa aquí, mãe na casa“.

⁸ Original: „Das ass en Haus mat Déieren di schlofen an di Kanner kucken op d'Déieren an sie schlofen. D'Kanner hu gejaut an d'Déieren sin erwätsch...“.

Aussage darüber treffen sollten, wie im Folgenden zwischen Antoine und Herrn Marino. Der Junge beginnt über den Inhalt der Geschichte zu erzählen, der Lehrer unterbricht und leitet zum Entstehungsprozess der Produktion über (Datenauszug 5.12).

Datenauszug 5.12 Beobachtetes Portfoliogespräch zwischen Herr Marino und Antoine, 02.02.2016

	Originaltext	Deutsche Übersetzung
Antoine	an dat ass ech mengen t'ass wat de den Vogel huet hat die Augen sie	Und das ist ich denke das ist was der der Vogel hat hat die Augen sie
Herr Marino	Jo, mee dat dat erkläer mol dat doen wi ass dat doen wat hues de fir d'éischt gemeet vun deene Saachen?	Ja, aber das das erklär mal das da wie ist das da was hast du zuerst gemacht von den Sachen?

Auffällig ist, dass die Kinder sich in Momenten der mündlichen Inhaltswiedergabe engagiert zeigen, sich dem Portfolio zuwenden, ihr Gegenüber ansprechen und einen freudigen Gesichtsausdruck zeigen. Für Mariana scheint die persönliche Sinnzuschreibung von einem Inhalt oder einer Lernsituation gleichbedeutend mit der Bedeutung als Portfoliodokument zu sein. Auf meine Frage, wozu das Portfolio dient, sagt das Mädchen: „weil ich eh Geschichte gemalt habe und geklebt und geschnitten“⁹ (Gespräch zwischen Mariana und Forscherin vom 27.11.2016).

5.1.1.7 Themen, Muster und Rollen in Interaktionen anhand des Portfolios

Wie oben in der Interaktion zwischen Leslie und Frau Goerens übernimmt in den Portfoliogesprächen zwischen Frau Goerens und ihrer jeweiligen Schülerin die Lehrerin die Führung, leitet also die Interaktion in Form von ritualisierten Frage-Antwort-Mustern, die zur Auswahl der Portfolioproduktionen und ausgefüllten Kommentarstreifen führen (beobachtete Portfoliogespräche zwischen Frau Goerens und Leslie, 28.02.2016; Mariana und Frau Goerens, 02.02.2016). Auch Herr Marino bestimmt den Ablauf der Gespräche mit seinen Tutees, auch wenn es hier um das Präsentieren des Portfolios und nicht um die Auswahl und das Ausfüllen von Kommentarstreifen geht. Zu Beginn des Gesprächs mit Antoine nimmt der Lehrer die Portfoliomappe und greift ausschließlich zum Hefter des 2. Zyklus (Gespräch vom 02.02.2016). Dass sich für ihn ein Portfoliogespräch ausschließlich auf die Dokumente des aktuellen Zyklus bezieht, wird noch deutlicher

⁹ Original: „well ech eh Geschichte gemoolt hunn an e gepescht an geschnidden“.

im Gespräch mit Clarissa. Hier möchte das Kind den Hefter des ersten Zyklus zeigen, Herr Marino legt diesen dann zur Seite, so dass der Hefter des zweiten Zyklus vor Clarissa liegt und fordert das Mädchen auf, zu zeigen, was sich darin befinde (Gespräch vom 28.01.2016).

Auch in der folgenden Gesprächssequenz rahmt Herr Marino Inhalt und Form der Interaktion. Clarissa hat den Portfoliohefter des zweiten Zyklus aufgeschlagen und schaut auf die Zählaufgabe und lächelt. Herr Marino fragt nach der Aufgabenstellung und ergänzt die einsilbige Aussage des Mädchens. Darauf folgend überprüft er ihr Verständnis der Aufgabe und stellt eine Frage zum Inhalt, wobei Clarissa zur Beantwortung nur ablesen muss.

Datenauszug 5.13 Beobachtetes Portfoliogespräch zwischen Herrn Marino und Clarissa, 28.01.20216

	Originaltext	Deutsche Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Herr Marino	wat muss de dann do man?	Was musst du denn da machen?	((zeigt auf ein Arbeitsblatt im Portfoliohefter des Zyklus 2))
Clarissa	zielen	zählen	((schaut Herrn Marino an))
Herr Marino	Gutt ok (.) Waasserdéieren zielen	Gut ok (.) Wassertiere zählen	((führt die Hand über das Blatt))
Herr Marino	an dann da muss te do draschreiwien (.) eng Zuel	Und dann musst du da reinschreiben (.) eine Zahl	((Clarissa nickt))
Herr Marino	Ehe (.) Wivill Fësch sinn dann do dran? am Waasser wéi vill hues de der dann gezielt	Wie viele Fische sind denn da drin? Im Wasser wie viele hast du denn gezählt?	((Herr Marino zeigt auf das Blatt))
Clarissa	ning	neun	
Herr Marino	Nee gutt ok (.) ok	Nein gut ok (.) ok	((Herr Marino blättert die Seite um))

Ähnliche Gesprächsmuster finden sich in allen dokumentierten Portfolio-situationen zwischen den Lehrpersonen und ihren Tutees. Diese ritualisierte Interaktionsstruktur in den Gesprächen Frau Goerens (28.01.2018, 02.02.2016) und Herrn Marinos (vom 02.02.2016, 28.01.2016) mit ihren Tutees bestehen wesentlich aus geschlossenen Frage-Antwort-Gesprächsmustern. Diese kennzeichnen sich wie im vorgestellten Gesprächsausschnitt durch interagierende Elemente („*interactional feedback*“), durch Bestätigung und Erweiterung der Aussage zur Entwicklung der Schülerantwort (Dabiri, 2018). In den Portfoliogesprächen mit Herrn Marino und Antoine, bzw. Clarissa dominieren weiter positive Feedbackformen, deren Merkmal die Bestätigung und Wiederholung der Aussage ist (Dabiri, 2018). Dies verdeutlicht auch, dass die Portfolioarbeit operationelle Aspekte ihrer selbst zum Gegenstand hat: Es geht darum, prototypische Beweise schulischen Lernens auszusuchen (in Form von Arbeitsblättern, Übungen aus Schulbüchern, jeweils in den Kernfächern Deutsch und Mathematik) und dazu Kommentarstreifen zu verfassen. Subjektperspektiven, also auch die Artikulation und Reflexion von Lerngründen, Lernzugängen und Lernbarrieren und die Reflexion des Lernens treten somit im zweiten Zyklus in den Hintergrund.

Die engen Interaktionsmuster und die Beschränkung des Inhalts der Portfolioarbeit auf schulische (schriftliche) Aufgaben in den Kernfächern werden von den Kindern Clarissa (im Gespräch mit der Forscherin vom 03.12.2015) und Mariana (im Gespräch mit der Lehrperson vom 02.02.2015, mit der Mutter vom 24.03.2015 und mit der Forscherin vom 20.11.2015) stellenweise aufgebrochen. Sie eröffnen hier Perspektiven auf Ihre Interessen und identitätsbezogenen Lerngründe; dies jedoch vordringlich mit Themen und Gegenständen, die nicht Inhalt des Portfolios sind, respektive sie erweitern die Gesprächssituation zu einem bestimmten Lerngegenstand, indem sie auf nicht im Portfolio vorkommende Aspekte referieren. Diese Momente expansiver Lernmöglichkeiten werden im nächsten Kapitel näher beschrieben.

Auch wird, wie beispielsweise im Gespräch zwischen Frau Goerens und Leslie oben (Datenauszug 5.3, S. 296; Datenauszug 5.6, S. 301) zu sehen ist, sehr oft die Fehlerhaftigkeit, respektive der Schwierigkeitsgrad angeführt. Die Schwierigkeit selbst, sowie die Strategien zu ihrer Überwindung, werden dabei an keiner Stelle, weder von den beiden Kindern reflektiert noch von der Lehrperson thematisiert. Ausführlichere, reflexive Erläuterungen der vier Kinder zu dem Inhalt ihrer Portfolios oder damit verbundenen Lernsituationen geben die Daten nicht her.

Bezogen auf die Komponenten des Portfolios als lernförderndes Instrument nach Häcker (2011, S. 145–148) lässt sich anhand der Analyse feststellen, dass der Kontext der Portfolioarbeit für die Beteiligten nicht durchgehend geklärt ist. Hier können Aussagen Antoines angeführt werden, der im Gespräch mit Herrn Marino und auch mit der Mutter sagt, der Lehrer würde bestimmen, wann er Portfoliodokumente auswählen sollte und die im Gegensatz zu Herrn Marinos Äußerungen stehen, die Kinder könnten dies frei in der Wochenplanarbeit tun (Gespräch zwischen Herrn Marino und Antoine vom 02.02.2016, Herr Marino im Gruppeninterview, 23.10.2105). An anderer Stelle suggeriert Herr Marino, Antoine würde wohl auch außerhalb des Unterrichts, innerhalb der Betreuungszeiten neue Dinge lernen, die er ins Portfolio integrieren könne. Daraufhin zeigt das schulterzuckende Kind Unverständnis, auch hatte er keine Idee, was er davon wie für sein Portfolio auswählen könne (Gespräch zwischen Herrn Marino und Antoine vom 02.02.2016). Antoine bewegt sich folglich, die Auswahl für den Portfoliohefter betreffend, im enggesteckten Rahmen des schulischen Fächerunterrichts.

In den dokumentierten Situationen, in welchen die Mütter die Portfolios präsentiert bekommen, übernehmen die Kinder eine weitaus aktivere Rolle. Im Gespräch mit ihrer Mutter und mit mir bestimmt Leslie das Fortschreiten des Gesprächs: Sie blättert Seite für Seite um, liest die Kommentare und erläutert. Das systematische Durchblättern wird von allen Beteiligten praktiziert, das Kind übernimmt überwiegend die Führung und blättert (Gespräche der Forscherin mit Mariana, 27.11.2015, 11.12.2015; mit Antoine, 20.11.2015, 11.12.2015; mit Leslie, 15.12.2015, 27.11.2015; mit Clarissa, 03.12.2015; Gespräche mit der Lehrperson, Antoine, vom 02.02.2016, Clarissa vom 28.01.2016; Gespräch mit der jeweiligen Mutter, vom 27.01.2016, 29.01.2016, 02.02.2016, 23.04.2016); bei Clarissa und Antoine übernehmen für bestimmte Zeitspannen auch die Mütter die Handhabung des Portfolios.

Alle Mütter sind in den Gesprächen dem Kind (auch körperlich) zugewandt und zeigen Interesse an dem Portfolio und den Arbeiten. Marianas Mutter nimmt im Gespräch eine eher abwartende Haltung ein, fragt jedoch auch nach und kommentiert oder hilft ihrer Tochter sich auszudrücken. Antoines, Clarissas und Leslies Mütter lassen ihren Kindern ebenfalls Raum zum Erzählen, übernehmen dennoch immer wieder die Leitung, indem sie nachfragen, Erklärungen einfordern, auf Dokumente und Situationen verweisen. Stark ist dies bei Clarissas Mutter ausgeprägt, die immer wieder Motor des Gesprächs ist.

Ebenso ist etablierte Praxis, dass bei Portfoliogesprächen die Kommentare von den schriftsprachlich schon fortgeschrittenen Kindern vorgelesen werden (Gespräch zwischen Antoine und seiner Mutter vom 29.01.2016, Leslie und ihrer Mutter vom 27.01.2016, Leslie und der Forscherin vom 27.11.2015 und 15.12.2015; Antoine und der Forscherin vom 11.11.2015 und 20.11.2015, 02.02.2016, 23.04.2016). Es wiederholen sich auch Situationen, in denen die erwachsenen Gesprächspartner*innen, zum Teil durch die Kinder, die noch Schwierigkeiten beim Lesen haben, aufgefordert werden die Kommentare vorzulesen (Mariana im Gespräch mit der Mutter, 24.03.2016, im Gespräch mit der Forscherin vom 11.11.2015 und 20.11.2015; Clarissa im Gespräch mit der Forscherin vom 03.12.2016; im Gespräch mit der Mutter vom 02.02.2016, mit Herr Marino vom 28.02.2016). Dahingehend erfüllen die Kommentare Zweck und Existenzberechtigung der Vergegenwärtigung in der Zeit für die Beteiligten. Antoine gibt mir gegenüber an, ohne die Kommentare könne er sich ja nicht erinnern, warum er ein Dokument zeigen wolle (Gespräch vom 11.12.2015).

Alle Kinder zeigen sich besonders freudig und engagiert, wenn sie Dokumente (Lieder, Nacherzählungen, gemalte Bilder usw.) in ihrem Portfolio betrachten, die in Bezug zu den im Unterricht behandelten Geschichten und Bilderbüchern stehen. In Gesprächsmomenten zwischen Forscherin und Eltern thematisieren die Eltern die Bedeutung der Kinderbücher als zyklusübergreifende, die Kinder „begleitende“ (Mutter von Leslie, Gespräch vom 27.1.2016) Elemente (Gespräche mit Leslie und Mutter vom 27.01.2016; Antoine und Mutter vom 29.01.2016; Clarissa und Mutter vom 02.02.2016; Mariana und Mutter vom 24.03.2016). Auch die Kinder erleben die Wiederaufnahme der Geschichten in jeweils einer anderen Schulsprache in den unterschiedlichen Zyklen als Element der Kontinuität, ebenso wie die Portfolioarbeit selbst. Dies wird besonders deutlich, als Mariana ein neu angefertigtes Bild zum Buch „Pezzetino“ zu einer Nacherzählung des Zyklus 1 geklebt hat und beides zusammen im Gespräch mit Frau Goerens (vom 02.02.2016) in den Portfoliohefter integrieren möchte.

Mariana, insbesondere aber Clarissa und Antoine, wollen in den Gesprächen (Gespräche mit den jeweiligen Müttern vom 24.03.2016, 02.02.2016, 29.01.2016; mit der Forscherin vom 20.11.2015, 27.11.2015, 03.12.2015, 11.12.2015) auch andere Artefakte zeigen. Antoine hat sichtlich mehr Interesse daran, Aufgaben aus dem aktuellen Arbeitsordner als sein Portfolio zu zeigen (Gespräch mit Antoine und seiner Mutter vom 29.01.2016).

Wenn man die Portfolioarbeit im Zyklus 2 aus der Perspektive der didaktischen Aufgliederung Häckers (2011, S. 145–148) analysiert, wird so weiter deutlich, dass die Schritte des Sammelns und der Auswahl seitens der Lehrpersonen und Schüler*innen auf wenig Unsicherheit bezüglich der Aufgaben und Rollen verweisen. Betreffend die Reflexion finden sich, ausgenommen der Kommentare, recht wenig Hinweise auf eine, in den Unterricht und die Portfolioprxaxis systematisch integrierte Praxis des Reflektierens von Lernprozessen. Reflexion der Lernprodukte, z. T. auch der Lernsituation kommt, insbesondere bei Frau Goerens und ihren Tutees, eher vor. Während die Präsentation des Portfolios für die Kinder ein wichtiges und gewohntes Element darstellt, wird das Element der Projektion in der Portfolioarbeit sehr wenig berücksichtigt: In den Daten, ob schriftliche Dokumente oder beobachtete Situationen finden sich wenig Formulierungen von Schlussfolgerungen für künftiges Lernen oder künftigen Unterricht. Lernziele werden ansatzweise im Rahmen des Arbeitsplans niedergeschrieben, auf die Entwicklung von Strategien des Lernens und die Gestaltung von Lernbedingungen sind keine Hinweise enthalten.

Auch eine integrale Reflexion von Lernhandlungen, bestehend aus Planung und Organisation des Lernens, den angewandten Methoden und Strategien zum Lernen, dem Setting, dem einfließenden Vorwissen und der sozialen Eingebundenheit (Hilzensauer, 2008, S. 9) findet nicht statt.

5.1.1.8 Portfolioarbeit und Sprachen

Bezüglich des Sprachgebrauchs innerhalb der Portfolioarbeit wird deutlich, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht in ihrer Gänze und Komplexität Ausdruck in der Portfolioarbeit des Zyklus 2 findet. In den Portfoliokomponenten selbst spielen die Familiensprachen der Kinder im Gegensatz zu den frühen Dokumenten des Portfoliohefters und des Leporellos im Zyklus 1 keine Rolle. Während hier die Familiensprachen (Portugiesisch bei Mariana, Französisch für die anderen drei Kinder) in Kommentaren im Wortlaut der Kinder neben dem Luxemburgischen zum Zuge kommen, sind die schriftlichen Kommentare im Zyklus 2 bei den Tutees Herrn Marinos einheitlich auf Deutsch verfasst. Bei den Tutees Frau Goerens kommen entweder Luxemburgisch, Deutsch oder eine Variante beider Sprachen (mit Deutsch als Übersetzung des Luxemburgischen) vor.

In den Portfoliogesprächen zwischen Kind und Lehrperson wird Luxemburgisch geredet, mit den Eltern reden die Kinder in ihrer Familiensprache (Portugiesisch oder Französisch), mit mir sprechen sie luxemburgisch und, nachdem ich die Möglichkeit explizit erwähnt habe und sie in Momenten der Schwierigkeit der Wortfindung in Französisch, respektive Portugiesisch angesprochen habe, immer wieder in ihrer Familiensprache (Clarissa durchgängig, im Gespräch vom 03.12.2015, auf Französisch). Insgesamt spiegelt der Sprachgebrauch innerhalb der Portfolioarbeit den Fokus auf die Zielsprachen und deren Sprachlernziele wieder: Im Zyklus 1 dominiert der Wortlaut des Kindes, vorwiegend in Luxemburgisch, vereinzelt in der Familiensprache, als Ausdruck verschriftlichter Mündlichkeit, ansatzweise finden sich erste Schriftstücke der Kinder auf Deutsch (besonders im letzten Jahr des Zyklus 1), wie dies die Abbildungen des Lieblingssessens (Datenauszug 5.10) zeigen. Im Zyklus 2 verschiebt sich der Schwerpunkt schlagartig auf Deutsch und die Kommentare entsprechen zunehmend den Normen der schulisch-akademischen Schriftsprache in Ausdrucksform wie Schreibpraxis (vorformulieren, korrigieren, abschreiben).

5.1.2 Tabellarischer Überblick über die Elemente der Portfolioarbeit

Beide Tabellen verweisen auf die gleichen Unterrichtstätigkeiten: Bei Tabelle 5.2 wird von den materiellen Portfolioelementen ausgegangen und diese Unterrichtspraktiken im Rahmen der Portfolioarbeit zugeordnet. Tabelle 5.3 listet die unterschiedlichen Phasen innerhalb des Unterrichts auf, die explizit Portfolioarbeit zugeordnet werden können und stellt dar, mit welchen materiellen Elementen diese verknüpft sind.

5.1.2.1 Materielle Elemente der Portfolioarbeit in Zyklus 2

Tabelle 5.2 Materielle Elemente der Portfolioarbeit in Zyklus 2

Materielles Portfolio-Element	Damit verbundene Tätigkeit	Merkmale	Beteiligte	Sprache / Ausdrucksformen	Inhalt /Themen	Daten
Leporello	Vorstellen im Rahmen von Portfolioarbeit	<ul style="list-style-type: none">• Zyklusübergreifend• Chronologisch• Inhalte auf Papier/ Karton geklebt• Erweiterbar• Identitätsbezogene Dokumente• Vielfältige, künstlerische Darstellungsformen (Malerei, Collage, Foto)• Kommentare / Beschriftungen (von Lehrperson oder Kind verfasst)	Eltern Lehrpersonen	Zyklus 1: Luxemburgisch und Familiensprachen, oft Wortlaut der Kinder (Ellipsen, falsche Satzkonstruktionen) Zyklus 2: Deutsch	Lieblingstiere Lieblingessen Familie/Zuhause Geburtstag Lieblingsgeschichten Besondere freie Kreationen aus der Schule (Zyklus 1) Kommentare: Bezeichnungen des Dokuments / der Situationen, Angaben zum Inhalt, Ausdruck eines persönlichen Bezugs	Leporellos von Mariana, Leslie, Clarissa, Portfoliogespräch zwischen Antoine und seiner Mutter vom 29.01.2016, Feldnotizen vom 11.12.2015, 29.01.2016)

(Fortsetzung)

Tabelle 5.2 (Fortsetzung)

Materielles Portfolio-Element	Damit verbundene Tätigkeit	Merkmale	Beteiligte	Sprache / Ausdrucksformen	Inhalt /Themen	Daten
Portfoliohefter Zyklus 1	Vorstellen des Hefters durch das Kind (der Mutter, der Lehrperson, der Forscherin) Daten zu anderen Tätigkeiten im Z1 wurden nicht erhoben,	<ul style="list-style-type: none">• Hefter• Chronologisch• DINA4-Blätter• Produktionen aus dem Unterricht (Originale, Fotos, Kopien)• Kommentare der Lernenden• Feedbacks der Peers	Kind, z. T. Lehrperson im Auswahlprozess, Kind, Eltern, Lehrperson, Peers als Adressaten	Siehe Kommentare, Feedbackbogen	Arbeiten aus unterschiedlichen Lernbereichen, vorwiegend Sprache, Kunst, naturwissenschaftliches Lernen, Mathematik: <ul style="list-style-type: none">• Freie Aufgaben, darunter Nacherzählungen von Büchern und eigene Geschichten im Wortlaut• Arbeitsblätter• gemalte Bilder• Fotos von Arbeiten und Lernsituationen• Feedbacks anderer Kinder (Feedbackbogen)• Produkte, in einigen wenigen Fällen auch Prozesselemente dargestellt (z. B. Etappen des Baus einer Produktion mit Holzklotzen)	Auszüge des Portfoliohefter Marianas, Leslies, Antoinees, Clarissas; Gespräche zwischen dem jeweiligen Kind und der Mutter vom 27.01.2015 [Leslie], 29.01.2015 [Antoine], 02.02.2016 [Clarissa], 24.03.2016 [Mariana], dem jeweiligen Kind und der Forscherin vom 20.11.2015, 27.11.2015, 03.12.2015, 11.12.2015, 15.12.2015; dem Kind und Herrn Marino vom 02.02.2016 28.02.2016

(Fortsetzung)

Tabelle 5.2 (Fortsetzung)

Materielles Portfolio-Element	Damit verbundene Tätigkeit	Merkmale	Beteiligte	Sprache / Ausdrucksformen	Inhalt /Themen	Daten
Portfoliohefter Zyklus 2	<ul style="list-style-type: none">• Auswahlmomente als ○ Einzelarbeit im gemeinsamer Unterrichtsmoment○ gemeinsamer Auswahlmoment zwischen Lehrperson und Schüler*in (nur bei Frau Goerens dokumentiert)○ Aufgabe im Wochenplan• Vorstellen des Hefters durch das Kind (der Mutter, der Lehrperson, anderen der Forscherin)	<ul style="list-style-type: none">• Hefter• DINA4-Blätter• Chronologisch• Arbeitsblätter / Aufgaben aus Deutsch- und Mathe- matikunterricht, bei Leslie und Mariana auch Sachunterricht, bei Leslie und Clarissa auch Musik• Feedback anderer Kinder (Feedbackbogen)	Kind, z. T. Lehrperson im Auswahlprozess, Kind, Eltern, Lehrperson, Peers als Adressaten	Siehe Kommentare, Feedbackbogen	Aufgaben / Arbeitsblätter aus dem Deutschunterricht, dem Mathematikunterricht, zum Teil Sach- und Musikunterricht (siehe Merkmale) Vorwiegend geschlossene Aufgaben, mit wenig Lebensweltbezug und Ausdruck von Subjektinteressen • Arbeitsblätter / Aufgaben aus Deutsch- und Mathe- matikunterricht, bei Leslie und Mariana auch Sachunterricht, bei Leslie und Clarissa auch Musik • Keine Dokumente aus anderen Bereichen des Unterrichts und der Ganztagsbetreuung • Nur Produkte dargestellt	Auszüge des Portfoliohefter Marianas, Leslies, Antoines, Clarissas; Gespräche zwischen dem jeweiligen Kind und der Mutter vom 27.01.2015 [Leslie], 29.01.2015 [Antoine], 02.02.2016 [Clarissa], 24.03.2016 [Mariana], dem jeweiligen Kind und der Forscherin vom 20.11.2015, 27.11.2015, 03.12.2015, 11.12.2015, 15.12.2015; dem Kind und der jeweiligen Lehrperson vom 28.01.2016, 02.02.2016 [Mariana], Antoine], 28.02.2016

(Fortsetzung)

Tabelle 5.2 (Fortsetzung)

Materielles Portfolio-Element	Damit verbundene Tätigkeit	Merkmale	Beteiligte	Sprache / Ausdrucksformen	Inhalt /Themen	Daten
Kommentare	<p>Auswahlmomente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Einzelarbeit im gemeinsamen Unterrichtsmoment ○ gemeinsamer Auswahlmoment zwischen Lehrperson und Schüler*in (nur bei Frau Goerens dokumentiert); die Lehrerin notiert Elemente der Aussagen des Kindes ○ Aufgabe im Wochenplan (das Kind klebt die Streifen ein) vorstellen des Hefers durch das Kind (der Mutter, der Lehrperson, anderen der Forscherin); Lesen der Kommentare (vom Kind bei Leslie und Antoine; durch Erwachsene vorwiegend bei Clarissa und Mariana) 	<ul style="list-style-type: none"> • zyklusübergreifend • Vorgefertigter Papierstreifen mit Einrahmung mit dem Vermerk „Portfolio“, ohne weitere Angabe wird auf die ausgewählte Portfolioproduktion geklebt (Vorder- oder Rückseite) • von Lehrperson geschrieben 	<p>Kind</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Auswahlprozess: Lehrperson (beobachtet bei Frau Goerens mit Mariana und Leslie; von Herr Marino notierte Kommentare im Portfoliohefter von Clarissa) Während des Vorstellens: dem Adressaten (Mutter, Herr Marino, Forscherin) vorlesen (Antoine, Leslie) oder von ihm vorlesen lassen (Mariana, Clarissa) 	<p>Zyklus 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortlaut in Familiensprache, Luxemburgisch <p>Zyklus 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antoine, Clarissa: Deutsch • Mariana, Leslie: Luxemburgisch oder Deutsch Luxemburgisch mit deutscher Übersetzung 	<p>Zyklus 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bezeichnung der Aufgabe / der Tätigkeit <p>Zyklus 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aussagen über Vorgehen / Lernsituation (Mariana, Leslie) Ausdruck des persönlichen Bezugs • Aussage zu Schwierigkeitsgrad, zu Fehlerhaftigkeit 	<p>Auszüge des Portfoliohefter Marianas, Leslies, Antoines, Clarissas; Gespräche zwischen dem jeweiligen Kind und der Mutter vom 27.01.2015 [Leslie], 29.01.2015 [Antoine], 02.02.2016 [Clarissa], 24.03.2016 [Mariana], dem jeweiligen Kind und der Forscherin vom 20.11.2015, 27.11.2015, 03.12.2015, 11.12.2015, 15.12.2015; dem Kind und der jeweiligen Lehrperson vom 28.01.2016, 02.02.2016 [Mariana, Antoine], 28.02.2016</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 5.2 (Fortsetzung)

Materielles Portfolio-Element	Damit verbundene Tätigkeit	Merkmale	Beteiligte	Sprache / Ausdrucksformen	Inhalt /Themen	Daten
Peer-Feedback	<ul style="list-style-type: none">• Präsentationsmomente unter Kindern eines Zyklus / unter Kindern unterschiedlicher Zyklen (meist trimestriell organisiert), in Kleingruppen oder zu zweit	<ul style="list-style-type: none">• Vorgefertigtes Formblatt mit drei Spalten (für das Feedback von drei Kindern)• Zyklusübergreifend• Angabe „Was mir in deinem Portfolio gefällt“	Kind, Peers (aus dem selben Zyklus oder anderen Zyklen)	Zyklus 1: Angabe auf Luxemburgisch Zyklus 2: Angabe auf Deutsch und Französisch	<ul style="list-style-type: none">• Aussagen über das Portfolio und/über die Präsentation• Persönliche Bewertung der Schüler, bis auf eine Ausnahme (bei Mariana) wertschätzend• Begründung der Einschätzung, respektive Beispiel zur Illustration• Zum Teil Aussagen zum Kind / zur Beziehung mit dem Kind• Texte in 2. Person Singular, manchmal auch 3. Person	Auszüge des Portfoliohefter Marianas, Leslies, Antoines, Clarissas; Gespräche zwischen Mariana und der Mutter vom 24.03.2016 Mariana und der Forscherin vom 20.11.2015, 27.11.2015

(Fortsetzung)

Tabelle 5.2 (Fortsetzung)

Materielles Portfolio-Element	Damit verbundene Tätigkeit	Merkmale	Beteiligte	Sprache / Ausdrucksformen	Inhalt /Themen	Daten
Arbeitsplan	<ul style="list-style-type: none">• Gemeinsames Ausfüllen/Notieren des Arbeitsplans in der Stammgruppe• Tägliches Notieren des Tagesprogramms (Stundenplan, z. T. Lerninhalte, Aktivitäten im Rahmen der Ganztagsbetreuung, Speiseplan, usw.)• Wöchentliches Notieren eines Lern- oder Verhaltensziels	<ul style="list-style-type: none">• Zyklusübergreifend• Gefalteter DINA3-Plan• Rubriken für Tagesplan, Ausdruck der Befindlichkeit der Kinder (über Symbole) der Lern-/ Verhaltensziel der Kinder, Mitteilungen der Lehrpersonen an die Eltern, Gegenzeichnen der Eltern• Obwohl Elemente von Portfolioarbeit (Zieldefinierung), keine Verbindung mit anderen Portfoliotools	Kind, Stammgruppe, Lehrperson (Tutor*in)	Deutsch	<ul style="list-style-type: none">• Fächer, Lerninhalte, Aktivitäten• Befindlichkeiten• Ggfs. Botschaften an Eltern (betreffend schulischer Arbeiten, Verhalten oder Organisatorisches)• Unterschrift der Eltern• Lernziel der Woche	Feldnotizen

5.1.2.2 Elemente der Portfolioarbeit im Kontext der Unterrichtspraktiken in Zyklus 2

Tabelle 5.3 Elemente der Portfolioarbeit im Kontext der Unterrichtspraktiken in Zyklus 2

Elemente der Portfolioarbeit im Unterrichtskontext	Damit verbundene materielle Tools	Merkmale	Beteiligte	Sprache / Ausdrucksformen	Inhalt /Themen	Daten
Auswahl von Portfoliodokumenten	Portfoliokommentare	<ul style="list-style-type: none">Während der StammgruppenzeitZ.T. in Wochenplan integriertZ.T. eine lehrerbestimmte Aufgabe für die Kinder	Kind mit Lehrperson (Tutor*in), bei Leslie und Antoine z. T. eigenständige Auswahl und Vorformulieren der Kommentare, anschließend Besprechung und Korrektur mit Lehrperson	Luxemburgisch	<ul style="list-style-type: none">Schulische Produktionen der Kinder, insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik, vereinzelt aus den Bereichen Naturwissenschaft, Musik, FranzösischAusfüllen der KommentarstreifenEingehen auf einzelne LerninhalteEingehen auf einzelne Lernsituationen (siehe Kapitel X)	Beobachtete Portfoliosprache zwischen Frau Goerens und Mariana vom, Frau Goerens und Leslie vom, Feldnotizen
Ausfüllen des Arbeitsplans	Arbeitsplan	<ul style="list-style-type: none">In TutoratsstammgruppeTäglichWöchentlich, zum Wochenabschlussder Plan wird an die Tafel geschrieben, die Kinder schreiben ab	Kind, Lehrperson (Tutor*in), Kinder der Stammgruppe	Luxemburgisch, schriftsprachlich: Deutsch	<ul style="list-style-type: none">Fächer, Lerninhalte, AktivitätenBefindlichkeitenGifs, Botschaften an Eltern (betreffend schulischer Arbeiten, Verhalten oder Organisatorisches)Unterschrift der ElternLernziel der Woche	Interview mit Lehrpersonen (Einzelinterview mit Frau Goerens, 04.04.2019) Feldnotizen zu Beobachtungen

(Fortsetzung)

Tabelle 5.3 (Fortsetzung)

Feedbackrunde	–	<ul style="list-style-type: none">• im Plenum (3 Stammgruppen gemeinsam)• moderiertes Kreisgespräch• freie Wortmeldungen der Kinder• keine explizite Verbindung mit dem Portfolio	Kind, Lehrperson, Kinder der gesamten Lerngruppe Zyklus 2	Luxemburgisch (später: Deutsch)	Funktionieren der Gruppe, Klassenklima, Konfliktlösen, Rückblick auf größere Lernsituationen, Festlegen gemeinsamer Gruppenziele (informell, ohne dazu gehöriges Tool)	Feldnotizen
Trimestrielle Bilanzgespräche	Bilans intermédiaires Portfolio	<ul style="list-style-type: none">• offizielles Bilanzgespräch mit Aspekten der Leistungsbewertung• Portfoliopäsentation des Kindes	Kind, Eltern, Lehrperson	–	–	Keine Daten aus Beobachtungen da nicht genehmigt, Aussagen von Kindern (Gespräch zwischen Leslie und Forscherin vom 15.12.2015), Eltern (Gespräch zwischen Antoine und seiner Mutter vom 02.02.2016) und Lehrpersonen (Gruppeninterview vom 23.10.2015; Interview mit Frau Goerens und Herrn Marino vom 04.05.2019)
Peer-Feedbackgespräche	Feedbackbogen (Tabelle oben)	<ul style="list-style-type: none">• in größeren Abständen (immer vor Bilanzgesprächen)• Moment innerhalb der Wochenplanarbeit oder gemeinsamer, von Lehrpersonen definierter Moment	Kinder <ul style="list-style-type: none">• Aus der dem gleichen Zyklus• Aus anderen Lernzyklen	–	–	Aussagen von Kindern (Gespräche zwischen Mariana und Forscherin vom 20.11.2015, 27.11.2015, Gespräch zwischen Mariana und Mutter vom 24.03.2016),

5.1.3 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde dargestellt, woraus die Portfolioarbeit im Zyklus 2 (C2) besteht, welches die materiellen Komponenten sind und wie diese sich in die Gestaltung des Unterrichts einfügen. Dabei sticht wesentlich hervor, dass die Portfolioarbeit im Zyklus 2 eine etablierte Praxis ist, die sich nicht als Teil in den Unterricht einfügt, sondern an sie angelehnt ist, also „daneben“ steht als etwas, das zusätzlich zu den anderen Aufgaben bewältigt wird. Auch findet man Praktiken wie Feedbackrunden (Rückbetrachtung der Woche, kollektives Besprechen und Bewerten von schulischen Ereignissen und Tätigkeiten) oder den Arbeitsplan (Übersicht über die Tätigkeiten der Woche, Information der Eltern, Bestimmung von Wochenlernzielen), die typische Elemente von Portfolioarbeit aufweisen, wieder. Jedoch werden diese nicht mit dem Werkzeug Portfolio in der Lerngemeinschaft verbunden. Auch wenn die Auswahl der Dokumente für den Portfoliohefter im Wochenplan als Aufgabe vermerkt ist, fügt die Portfolioarbeit sich im Zyklus 2 (noch) nicht organisch in den Unterricht ein, sondern wird als eine Sache am Rande oder außerhalb anderer schulischer Aufgaben von den Kindern behandelt. Sie wird somit den Merkmalen des Zentripetalmodells (Inglin, 2017) gerecht, bei dem ritualisierte Elemente von Portfolioarbeit in den Unterricht verankert werden, jedoch (noch) nicht mit den Praktiken des Unterrichts selbst eine Einheit bilden. Die Aussagen der Lehrkräfte (die in den folgenden Kapiteln genauer dargelegt und besprochen werden) könnten auf die Intention verweisen, die Praxis zu Aspekten eines Einheitsmodells zu entwickeln, in dem das Portfolio das Zentrum des Unterrichts darstellt und Portfolioarbeit und Unterricht didaktisch verschmelzen (Gruppeninterview, Interview mit Herr Marino und Frau Goerens vom 3.5.2019, Gruppeninterview vom 23.10.2015).

Eine große Diskrepanz ist feststellbar zwischen dem Leporello, welches Subjektinteressen der Kinder wiedergibt und identitätsbezogen ist und dem Portfoliohefter, der typische schulisch-akademische Aufgaben, vornehmlich aus Kernfächern, enthält. Diese Einengung auf schulische Themen und Arbeitsformen wird durch den Sprachgebrauch gestützt: Im Zyklus 2 wird Deutsch die wichtigste Ausdruckssprache in den Portfoliokommentaren, die Familiensprachen haben hier (im Gegensatz zum Zyklus 1) keinen Platz mehr. Auch geht

deutlich aus den Daten hervor, dass der Lernstand thematisiert wird, die Portfolio-komponenten jedoch keine systematische Darstellung von Lernprozessen oder Lernhandlungen beinhalten. Bei Frau Goerens werden in den Gesprächen und den Kommentaren Lernbedingungen und Vorgehensweisen thematisiert, jedoch nicht ergründet, gemeinsam gedeutet und daraus geschlussfolgert. Aspekte der Projektion des Lernens in die Zukunft sind nirgendwo identifizierbar.

Lediglich im Rahmen des „Arbeitsplans“, der nicht Teil des Portfolios ist, halten die Kinder ein Lern- oder Verhaltensziel fest.

Mit dem Übergang zum Zyklus 2 wird offensichtlich innerhalb der Portfolioarbeit eine Kluft zwischen dem Portfoliohefter und dem Leporello gerissen, das Auseinanderdriften von Subjekt- und Sachbezug (vgl. Lissmann 20210) wird so artikuliert. Das Leporello wird zu einer Insel mit ausgeprägtem Subjektbezug, bleibt auf diese Weise persönliches Werkzeug, weitgehend frei von Standardisierungsdruck und Leistungsbewertung, während der Portfoliohefter im Zyklus 2 Ausdruck klassischer schulischer Lern- und Arbeitsformen ist.

In den Interaktionen zwischen Kind und Lehrperson ist meist letztere gesprächsführend, was Ablauf und Themen betrifft, wohingegen in den Gesprächen mit den Müttern die Kinder öfter das (Portfolio-)Heft in die Hand nehmen.

Aus den oben dargelegten Aspekten geht jedoch ebenfalls hervor, dass das Portfolio als Gesamtobjekt von allen Akteur*innen als wichtiger Bestandteil der Schulkultur angesehen wird und ebenso zyklusübergreifend zum Schulleben gehört und gemeinsame Identität stiftet wie die in mehreren Schulsprachen behandelten Bilderbuchgeschichten.

5.2 Portfolioarbeit und Lernen

- *Wie verstehen Lehrpersonen Lernen, Sprachenlernen und Portfolioarbeit und deren Zusammenhang?*

Dieses Kapitel ergründet anhand der Daten den Zusammenhang zwischen Lernen und Portfolioarbeit. Hierbei wird herausgearbeitet, wie Lernen von den Akteur*innen im Rahmen der Portfolioarbeit thematisiert wird und was darunter verstanden wird. Ebenso wird untersucht, wo und auf welche Weise Lernen in den Interaktionen bezüglich des Portfolios eine Rolle spielt und wie sich diese Aspekte zum im Abschnitt 2.1 definierten pragmatizistisch-subjekttheoretischen Lernbegriff verhalten. Das Zwischenfazit fokussiert insbesondere die Widersprüche und Spannungen, die sich aus dieser Analyse ergeben.

5.2.1 Lernen innerhalb der Portfolioarbeit

Die Daten, die Gesprächssituationen weiterer Beteiligter (Lehrperson oder Mutter) mit Kindern zum Inhalt haben, wurden daraufhin analysiert, ob diese Gespräche im Rahmen der Portfolioarbeit Lernsituationen beinhalten und wie sich diese charakterisieren.

Auffällig in allen Gesprächen zwischen Kindern und der jeweiligen Lehrperson ist, dass Frau Goerens und Herr Marino vornehmlich geschlossene, wiederkehrende Fragemuster gebrauchen, die dazu führen, dass Inhalte oder Aufgabenschritte benannt, teilweise wiederholt werden. Dies wird exemplarisch im Gesprächsausschnitt zwischen Herrn Marino und Clarissa zur Zählaufgabe (Datenauszug 5.13) deutlich, in dem der Lehrer mit seinem Frageverhalten („Was muss du denn da machen?“, „Wie viele Fische sind denn da drin? Wie viele hast du denn gezählt?“) bewirkt, dass Clarissa die Aufgabe („zählen“) sowie und das Resultat dieser („neun“) benennt. Wie auch im folgenden Gesprächsausschnitt zwischen Frau Goerens und Mariana ersichtlich wird, werden von den Lehrpersonen Inhalte (meist Wissens-Items) abgefragt. Diese Form der Wissenskontrolle führt im Gespräch mit Leslie dazu, dass Frau Goerens darauf aufmerksam wird,

dass sich das Mädchen bestimmte Lerninhalte noch nicht gänzlich erschlossen hat (Gespräch zwischen Leslie und Frau Goerens vom 28.01.2016). So hat Leslie die Pointe eines deutschen Liedes nicht verstanden und die Lehrerin erklärt dem Kind nochmals im Zusammenhang mit den Aufgaben der Verbkonjugationen den Sinn der farblichen Kennzeichnungen der Verbindungen, die dazu dienen, Einzahl von Mehrzahl zu unterscheiden, da das Kind die Farben nicht sinnvoll zuordnen konnte (Rekapitulation der Aufgabe).

Ähnliche Interaktionsformen werden auch mehrmals von den Müttern gebraucht. So rekapituliert Antoinettes Mutter das deutsche Phoneminventar mit ihrem Sohn (Gespräch zwischen Antoine und der Mutter vom 02.02.2016), Leslie's Mutter versucht dem Mädchen den Jahreszyklus mit Monatsabfolge nahezubringen (Gespräch zwischen Leslie und Frau Goerens vom 28.01.2016).

Die Kinder finden sich in den beobachteten Gesprächen mehrfach in Situationen wieder, in denen sie ihre Subjektinteressen mobilisieren und die die Voraussetzung für expansive Lernhandlungen bieten (Engeström & Seeger, 2011; Faulstich, 2014; Holzkamp, 1995). Im Gespräch mit mir fordert Clarissa, als sie sich ihre Anlauttabelle anschaut, beharrlich ein, sich das Graphem -ng- anhand von Tiernamen zu erschließen (Gespräch zwischen Clarissa und der Forscherin vom 03.12.2015). Sie besteht darauf, dass sie Wörter mit dieser Buchstabenkombination kennenlernen und schreiben möchte. Die Ansicht besonderer Seiten des Leporellos, respektive einige freiere Arbeiten zu den Kinderbüchern und Geschichten, regen an Momenten die Kinder an, zu erzählen, wie es auch im Ausschnitt des Gesprächs zwischen Herrn Marino und Antoine anklingt (Datenauszug 5.12), als der Junge beginnt vom Inhalt der Geschichte zu berichten und der Lehrer den Austausch auf die operationelle Ebene der Aufgabe lenkt.

Die Lehrpersonen nehmen in diesen Augenblicken die Subjektperspektiven nicht auf, sondern gehen zu einem nächsten Inhalt über oder leiten eine Schleife des geschlossenen Frage-Antwort-Interaktionsmuster bezüglich dieser Lerninhalte ein, wie auch folgender Auszug aus dem Portfoliogespräch zwischen Frau Goerens und Mariana verdeutlicht (Datenauszug 5.14).

Datenauszug 5.14 Beobachtetes Portfoliogespräch zwischen Frau Goerens und Mariana, 02.02.2016

	Originaltext	Deutsche Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Mariana	hei ass meng Geschichtenheft	Hier ist meine Geschichtenheft	Sie holt ein Heft aus der Mitte des Stapels mit Heften und Büchern hervor und legt es vor beide auf den Tisch. Dann steht sie auf.
Frau Goerens	Geschichte hues du dann eng nei Geschicht gemaach?	Geschichten hast du denn eine neue Geschichte gemacht?	
Mariana	ehm	ehm	Frau Goerens öffnet das Heft, beide schauen ins Heft
Frau Goerens	Mer kucke mol	Wir schauen mal	
Mariana	Jo eh	Ja eh	
Frau Goerens	Jo? Do war nach vum cycle eent, he?	Ja? Da war noch vom Zyklus eins he?	Mariana blättert im Heft, blättert von der Mitte nach vorne, Frau Goerens blättert von der Mitte nach hinten
Mariana schlägt eine Seite vorne im Heft auf, die sie im Zyklus eins zu einem Bilderbuch über ein Zebra gestaltet hat. Sie zeigt auf ein Foto und sagt, sie hätte das aufgeklebt.			
Frau Goerens	Ah du hues deng Foto vun deem Bild wat mer dëst Joer gemoolt hunn bei deng Geschicht vum Cycle eent gepescht?	Ah du hast dein Foto, das wir dieses Jahr gemalt haben zu deiner Geschichte vom Zyklus eins geklebt?	Mariana setzt sich
Mariana	Jo	Ja	
Frau Goerens	Ah Dat war eng gutt Iddi ehe An dat wëlls de draman?	Ah das war eine gute Idee ehe und das willst du reinmachen?	
Mariana	Jo	ja	Frau Goerens nimmt einen Kommentarstreifen
Frau Goerens	Jo? Wat solle mer dann dohinner schreiwen?	Ja? Was sollen wir denn dahin schreiben?	

(Fortsetzung)

Datenauszug 5.14 (Fortsetzung)

	Originaltext	Deutsche Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Mariana	ehm well ech hunn et	Ehm weil ich habe es	
Frau Goerens	Wat has du dann gemaach? (.) Weess de t nach?	Was hattest du denn da gemacht? (.) Weißt du's noch?	Sie tippt mit dem Stift auf das Foto.
Mariana	eh ech hunn gemooilt	Eh ich habe gemalt	Sie streicht mit den Fingern über die Heftseite.
Frau Goerens	ehe	ehe	
Mariana	an dann hunn ech hei eng Foto gepesch	Und dann habe ich hier ein Foto geklebt	Mariana zeigt mit dem Zeigefinger auf das Foto.
Frau Goerens	Jo wat has du dann do vun deenen Déiere gemaach?	Ja was hast du denn da von diesen Tieren gemacht?	Frau Goerens zeigt mit dem Stift auf das Foto.
Mariana	Deen dote mat de Stricher	Den da mit den Strichen	
Frau Goerens	Wéi heescht deen da mat de Stricher? Weess de dat nach?	Wie heißt der da mit den Strichen? Weißt du es noch?	
Mariana	Hmmm Zschebra	Hmmm Zschebra	
Frau Goerens	Jo oh gutt (.) lauter Stricher gemaach he?	Ja oh gut (.) lauter Striche gemacht he?	Sie schreibt einen Kommentar auf den Papierstreifen.
Mariana	ehe	ehe	Frau Goerens schreibt.
Frau Goerens	voilà ma mer och dovunner eng Fotokopie hein?	So machen wir davon noch eine Kopie he?	Frau Goerens sieht Mariana an, lächelt. Sie legt den Kommentarstreifen ins Heft, klappt dieses zu und legt es zu Seite.

Dieser Ausschnitt zeigt, wie Mariana die Initiative ergreift, um ihrer Tutorin ein Dokument für ihr Portfolio nahezulegen. Im Gegensatz zur vorgestellten Sequenz zwischen Leslie und Frau Goerens im vorherigen Kapitel (Datenauszug 5.6) definiert das Kind hier den Auswahlrahmen und möchte eine Produktion des aktuellen Zyklus, die sie eigenständig zu einer vorherigen aus dem ersten Zyklus geklebt hat, ins Portfolios ordnen. Nachdem die Lehrerin dies verstanden hat, heißt sie die Handlung des Kindes gut („das war eine gute Idee“).

Anschließend geht Frau Goerens dazu über, den Kommentarstreifen für das Portfoliodokument zu schreiben. Ihre Fragen veranlassen das Kind zu erzählen, was es im Rahmen der Produktion gemacht hat („ich habe gemalt“, „und dann habe ich hier ein Foto geklebt“). Dann verlässt die Lehrerin die operationelle Ebene und führt zum Inhalt, wobei sie Mariana die Bezeichnung des gemalten Tieres abfragt. Als das Kind den Tiernamen korrekt genannt hat, beendet Frau Goerens die Interaktion zu diesem Dokument. Die Lehrerin vertieft hier den Austausch nicht. Die Szene illustriert, wie im Rahmen eines Portfoliogesprächs einzelne Elemente von Lerninhalten, ausgehend von der Lehrperson, in Form von Items durch Lernkontrollfragen rekapituliert werden.

Mariana sticht unter den Kindern (mit allen Gesprächspartnerinnen) hervor, da sie immer wieder während der Gespräche Impulse liefert, die sich als potenzielle Sprungbretter expansiver Lernhandlungen deuten lassen: Anhand kreativ benutzter Materialien erklärt sie den Inhalt einer Geschichte wie unten dargestellt (Gespräch zwischen Mariana und der Mutter vom 24.03.2016), sie sucht nach Strategien zum Lesen und setzt dabei ihr gesamtes verbales und nonverbales Ausdrucksrepertoire ein (Gespräch zwischen Mariana und der Forscherin vom 27.11.2015).

Das Portfoliogespräch als mögliche Lernsituation wird in den Aussagen der Lehrpersonen über die Portfolioarbeit nicht thematisiert.

5.2.2 Portfolio und Fehlerkultur

In den Portfoliogesprächen und Portfoliokommentaren zu den Produktionen des Zyklus 2 führen die Kinder häufig an, dass sie Aufgaben „gut“ oder „schlecht“ gemacht hätten, respektive, dass sie mehr oder weniger Fehler enthielten wie dies auch aus dem Gesprächsausschnitt zwischen Leslie und Frau Goerens (Datenauszug 5.3) und dem dazu gehörigen Kommentar (Datenauszug 5.5) hervorgeht. Frau Goerens thematisiert diese Fokussierung der Kinder im Interview (Interview mit Frau Goerens, 04.04.2019) (Datenauszug 5.15).

Datenauszug 5.15 Interview mit Frau Goerens vom 04.04.2019

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	T'ass lo net dass de Fehler als eppes Negatives ugesin gött mee einfach als eppes wat een nach un deem ee schaffe muss an wou e kann draus léieren, an dat ass och bei de Kanner sou, natierlech si si net frou wa si vill Fehler hunn, well se da vill verbessere mussen mee si wëssen awer dass et dass dat hinnen hëlleft ze léieren. A meeschtens wa se wirklech vill Fehler hunn ass och de Grund dass se net konzentriert waren.	Es ist jetzt nicht dass der Fehler als etwas Negatives angesehen wird, aber einfach als etwas was man noch an deem man arbeiten muss und wo man draus lernen kann und das ist auch bei den Kindern so, natürlich sie sind nicht froh wenn sie viele Fehler haben weil sie dann viel verbessern müssen aber sie wissen dass es dass das ihnen hilft zu lernen. Und meistens, wenn sie wirklich viele Fehler haben ist auch der Grund, dass sie nicht konzentriert waren.

Diese Aussagen verweisen auf traditionelle Praktiken: Kinder bearbeiten eine Aufgabe, sie bekommen Fehler angestrichen und müssen diese korrigieren. Dieses Fehler- und Korrekturverständnis ist deckungsgleich mit den Aussagen der Kinder über ihre Fehler in den Portfoliodokumenten. Fehler sind hier Größen, die sich quantifizieren lassen („viele Fehler“/ „viel falsch“), Fehlerlosigkeit geht einher mit gutem Arbeiten, oft auch mit leichten Aufgaben. In Bezug auf neue Praktiken im Schreibunterricht formuliert Frau Goerens (Einzelinterview, 04.04.2016) auf eindeutige Weise: „Das Ziel ist dann, dass wir keine Fehler mehr finden“¹⁰. Die Lehrpersonen erwähnen den Stellenwert des Fehlers im Lernprozess und im Kontext der Portfolioarbeit, beziehen diese Aussagen nicht auf den konkreten Umgang damit oder auf Situationen im Unterricht. Sie hinterfragen auch nicht die Gründe, warum die Kinder Fehler derart in den Gesprächen gewichten.

Wenn wir uns nochmals den Auszug zwischen Leslie und Frau Goerens gegenwärtigen, wird deutlich, dass die Aussage des Kindes, die Aufgabe zu den Verbkonjugationen wäre „ein bisschen schwer“, jedoch noch nicht zur Thematisierung der Schwierigkeit selbst leitet, die dann vielleicht zu den „paar Fehlern“ (Leslie) geführt hätte. So wird kein Dialog über Leslies Lernen und dessen Bedingungen initiiert, wie auch sonst in den Gesprächen Fehler und Schwierigkeiten festgestellt und thematisiert werden (Gespräch zwischen Mariana und Frau Goerens vom 02.02.2016, Gespräch zwischen Leslie und Frau Goerens vom 28.01.2016, Gespräch zwischen Antoine und Herrn Marino vom 02.02.2016).

¹⁰ Original: „d’Zil ass dann, dass mäer keng Fehler méi fannen“.

Demnach erhalten die Lehrpersonen keine Informationen über die Beschaffenheit der beim Lernen empfundenen Schwierigkeiten und die angewandten Bewältigungsstrategien. Frau Goerens selbst begründet im Nachhinein ihre Reaktion mit dem Leistungsdruck, den sie seitens Leslies verspürt und der Absicht, die sie verfolgte, dass das Kind nicht so streng mit sich selbst ins Gericht gehe und anerkenne, dass sie aus Fehlern lernen könne und diese „nicht schlimm“ seien.

Fehler oder Korrektheit sind folglich dichotomische Symptome für Aufgaben, die „gut gemacht“ wurden oder die „schwierig“ waren, sie werden jedoch nicht genutzt (weder von den Lehrpersonen noch von den Kindern), um Lernprozesse zu reflektieren oder Lernen zu planen (Lernziele und -wege zu verhandeln). Allerdings werden sie, wie im besprochenen Ausschnitt zwischen Leslie und Frau Goerens, im Kontext der Portfoliogespräche seitens der Lehrpersonen aufgegriffen, um Lerninhalte zu rekapitulieren.

5.2.3 Thematisieren von Lernen – Reflexion innerhalb der Portfolioarbeit

5.2.3.1 Reflexion in den Repräsentationen der Lehrpersonen

In den Gesprächen mit Frau Goerens, Herrn Marino und Frau Wagener kommt zum Vorschein, dass die Lehrpersonen der Portfolioarbeit einen Mehrwert in Bezug auf die Praxis des Reflektierens und der Förderung der Reflexivität zuschreiben. Portfolioarbeit erlaube so Bezüge herzustellen zwischen einzelnen Lerninhalten und Lernsituationen in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft (Frau Wagener, Gruppeninterview, 23.10.2015) (Datenauszug 5.16).

Datenauszug 5.16 Gruppeninterview vom 23.10.2015

	Originaltext	Übersetzung
Frau Wagener	d’Kand léiert de Lien ze maachen mat deem wat gemaach ginn ass a wat gemaach wäert ginn	Das Kind lernt die Verbindung herzustellen mit dem, was gemacht wurde und dem, was gemacht werden wird

Das Nachdenken würde so „anders“ gefördert (Herr Marino, Interview, 03.05.2019). Im Sinne der Reflexivität als „Medium des Lernens“ (Kolb, 2007) charakterisiert Frau Goerens den Zweck der Portfolioarbeit auch auf der operationellen Ebene (Datenauszug 5.17).

Datenauszug 5.17 Gruppeninterview vom 23.10.2015

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	Ech mengen wat och nach wichteg ass beim Portfolio ass dass d'Kanner sech bewosst sinn wat hunn ech do geléiert oder wat kann ech schon wat muss ech vläit nach üben an dann visibel gëtt fir d'Kanner awer och fir déi Erwuesse ronderëm dass mir selwer vläit nach eng Kéier (...) kann dat schon oder hie muss dat do nach üben mee och d'Elteren	Ich glaube, was auch beim Portfolio wichtig ist, ist, dass die Kinder sich bewusst werden, was hab ich da gelernt oder was kann ich schon, was muss ich vielleicht noch üben und dann sichtbar wird für die Kinder, aber auch für die Erwachsenen um sie rum dass wir selber vielleicht noch einmal (...) kann das schon oder er muss das da noch üben aber auch die Eltern

Ziel ist in ihren Augen, dass Kinder durch das Portfolio ein Bewusstsein und eine Einschätzung über Dinge, die sie gelernt haben, erlangen und daraus auch Erkenntnisse erlangen über Inhalte, die sie noch „üben“ und wiederholen müssten. Die Sichtbarkeit der Lernergebnisse und deren Bewertung durch die Lernenden selbst fördere somit die Reflexivität als Bedingung zur Regulation des eigenen Lernens im schulischen Rahmen. In dem Sinne seien auch die Lehrpersonen und Eltern wichtige Adressaten. Portfolioarbeit gebe Einblicke in den Lernstand und erlaube den Erwachsenen so, auch Schlüsse über das Lernen zu ziehen hinsichtlich des Erkennens von Wissenslücken und die notwendigen Schritte diese zu füllen. Lernen wird implizit in diesen Aussagen nicht als Teilhabe, respektive expansiv als Erweiterung der Verfügung über Welt (Holzkamp, 1995) verstanden, sondern als erfolgreiche Bewältigung schulischer Aufgaben, die auf Wissen oder operationelle Techniken abzielen.

Im späteren Interview mit Frau Goerens und Herrn Marino erweitert die Lehrerin den operationellen Aspekt der Reflexion auf die Berücksichtigung der subjektiven Bedeutung des Lerngegenstandes für das Kind im Rahmen der Portfolioarbeit, der im folgenden Datenausschnitt anklängt (Datenauszug 5.18).

Datenauszug 5.18 Interview mit Herr Marino und Frau Goerens vom 03.05.2019

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	Elo kucke mer och méi wéi hues de et gemaach oder [Forscherin: ok] firwat ass dat der wichtig fir dat an de Portfolio ze man ass et wells de et scha gutt kanns, oder well s de et nach übe muss oder well et wichtig fir dech war	Jetzt schauen wir auch mehr wie hast du das gemacht [Forscherin: ok] warum ist dir das wichtig um in dein Portfolio zu machen ist es weil du es schon gut kannst oder weil du es noch üben musst oder weil es wichtig für dich war

Die Lehrerin gibt auch an, dass mit der Reflexivität als Zielsetzung auch die Eigenverantwortung über das Lernen visiert wird und thematisiert so mit der klassischen Bildungstheorie verbundene Ziele des Lernens wie Autonomie und Emanzipation. Das Portfolio und seine Dokumentationsfunktion bewirke dahingehend eine Wertschätzung des Lernens des Kindes, die dazu führe, dass das Kind auf die Lernproduktionen zurückkomme, sich dazu äußere und so ein Gefühl der Verantwortung entstehen könne (Datenauszug 5.19).

Datenauszug 5.19 Gruppeninterview vom 23.10.2015

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	dass si och selwer méi Verantwortung iwwerhuelen fir hiert Léieren well d'Léieren eng Kéier valoriséiert gött t'ass net einfach et gött an de Classeur gepaakt an t'ass fäerdeg et gött jo ëmmer rëm ausgepaakt a si kucken dat nach eng Kéier, si erklären et, ech mengen dofir fille si sech direkt vill méi verantwortlech	Dass sie auch selber mehr Verantwortung übernehmen für ihr Lernen weil das Lernen einmal wertgeschätzt wird es ist nicht einfach es wird in den Ordner gepackt und ist fertig es wird ja immer wieder ausgepackt und sie schauen das nochmal an, sie erklären und ich denke deswegen fühlen sie sich gleich viel verantwortlicher

Allerdings führen die Lehrpersonen keine Beispiele oder konkreten Strategien an, die mit der Förderung von Lernen in Berücksichtigung der Subjektperspektiven und mit der Zielsetzung der Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe in Verbindung stehen.

Herr Marino erwähnt im Interview noch einen weiteren Aspekt, den er mit der Zielsetzung der Ausbildung der Reflexivität verbindet: Im Rahmen der Portfolioarbeit würden die kognitiven Fähigkeiten im Sinne metakognitiver Strategien gefördert. Die im Zusammenhang mit dem Portfolio geführten Dialoge gingen mit

dem Gebrauch einer „Metasprache“ einher und bewirkten stärker ein Nachdenken als andere Gesprächsformen.

Datenauszug 5.20 Gruppeninterview vom 23.10.2015

	Originaltext	Übersetzung
Herr Marino	d'Denke gött ganz anescht ugereegt bei sou Gespréicher, wann s de deem su Metalangage wu se do su benotzen fir iwwer eppes ze schwätzen, iergendwéi ass dat jo awer geet dat jo vill méi wäit wéi aner Dialogen, wu se alt hunn, ne, plus ou moins wu se d'Nodenken ass einfach vill mi präsent bei su Gespréicher	das Denken wird ganz anders angeregt bei solchen Gesprächen, wenn man da so Metasprache wie sie da so benutzen um etwas zu bereden, irgendwie ist das ja aber geht das ja aber viel weiter als andere Dialoge, wie sie so haben, ne, mehr oder weniger wo sie das Nachdenken ist einfach viel präsenter bei solchen Gesprächen

Auch hier finden wir keine Berichte über Praktiken oder Beobachtungen der Lehrpersonen, die Formen eines solchen metalinguistischen Sprachgebrauchs oder Konkretisierungen von Nachdenken über das Lernen kennzeichnen.

So einhellig die Aussagen über die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Förderung der Reflexion in und durch Portfolioarbeit sind, so wenig geht aus den Daten hervor, was die Lehrpersonen unter Reflexion verstehen, noch wie sie dies im Rahmen des Portfolios realisieren oder realisieren könnten.

5.2.3.2 Spuren der Reflexion bei den Kindern

Die Analyse der Portfoliokommentare der Kinder sowie der Interaktionen zum Portfolio zeigt, dass seitens der Kinder hauptsächlich auf Ebene des Lerngegenstandes reflektiert wird (Hilzensauer, 2008, S. 9–10). Die Kinder rekapitulieren demnach Aufgaben und beschreiben Schritte ihres Vorgehens. Hierbei werden die Aufgaben auf sich selbst bezogen und nicht explizit mit Lernzielen verknüpft. Diese Lücke wird in den beobachteten Gesprächen auch nicht von den Lehrpersonen oder den Müttern gefüllt. Letztere stellen den Kindern gezielt Fragen zu den Lerninhalten und regen zum Erzählen an.

Von Planungen von nächsten Lernschritten enthalten die Daten keine Spuren. Die Reflexion des Lerngegenstandes hat folglich den Lerninhalt und die Aufgabe selbst zum Objekt.

Sehr vereinzelt finden sich Elemente der Reflexion der Lernhandlung (Hilzensauer, 2008, S. 9–10). Insbesondere Mariana und Leslie weisen auf Lernbedingungen hin. In den Portfoliogesprächen zwischen Frau Goerens und den Mädchen

fragt die Lehrerin (vom 28.01.2016, 02.02.2016) wie auch in der oben angeführten Sequenz mit Leslie (Datenauszug 5.3) systematisch nach den situativen Bedingungen in Zusammenhang mit einem Portfoliodokument. So thematisiert sie angewandte Materialien, Strategien, den Grad der Selbsttätigkeit, Zeit oder Ort der Lernsituation. Dies spiegelt sich in den Portfoliokommentaren der beiden. Die Kinder geben stellenweise, wie Leslie in Bezug auf den Kontext („in der Lernzeit“) auch unaufgefordert, Auskunft über einen Aspekt, der im Zusammenhang mit den Bedingungen der Lernsituation steht. Es wird in den Gesprächen jedoch wenig Raum für explizite Sinnzuschreibungen der Kinder geschaffen und die Fragestellungen der Lehrperson führen nicht zu einer Verknüpfung einzelner Elemente im Sinne einer Reflexion des gesamten Lernprozesses, seiner Bedeutung und den damit verbundenen Lernbedingungen.

Seitens der Lehrpersonen werden bezüglich der Förderung metakognitiver Fähigkeiten, wie Herr Marino sie im Interview (Datenauszug 5.20) angesprochen hat, keine Generalisierungsprozesse angeregt, die zu einer systematischen Reflexion über das Lernvermögen und somit darüber hinaus zu einer Bewusstwerdung und Steuerung der eigenen Lernprozesse führen. Im Gespräch mit der Forscherin, respektive der Mutter, treffen die Kinder Verallgemeinerungsaussagen auf affektiver Ebene in Bezug auf ihr Lernen, indem sie Lernsituationen oder -handlungen, die im Portfolio dokumentiert sind, auf emotionaler Ebene bewerten (Datenauszug 5.21).

Datenauszug 5.21 Gespräch mit Mariana und ihrer Mutter, 24.03.20216

	Originaltext	Deutsche Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Forscherin	firwat firwat hues de dat an de Portfolio gemaach?	Warum hast du das ins Portfolio gemacht?	Mariana blättert Seite im Leporello um, die Seite zeigt ein selbst gemaltes Bild.
Mariana	well ech::: hunn ehm (.) dee wielen ehm	Weil ich::: habe ehm (.) das auswählen ehm	sprachbegleitende Handbewegung
Forscherin	no portugues eh em portugues?	Auf dem Portugiesische eh auf Portugiesisch	
Mariana	ehm eu gosto de escrever porque eu gosto de escrever os animais aqui nos números	Ehm ich schreibe gerne weil ich schreibe gerne die Tiere hier in die Nummern	

Weitaus öfter enthalten die Daten solche affektiven Aussagen zu Lerninhalten, insbesondere in Bezug auf das Leporello (Datenauszug 5.22, 5.23 und 5.24).

Datenauszug 5.22 Gespräch zwischen Mariana und ihrer Mutter, 24.03.20216

	Originaltext	Übersetzung
Mariana	eu qu eu gosto muito e eu pus aqui no portfolio por que eu gosto muito desta desta música	Ich mag sehr und ich hab das hier in mein Portfolio gemacht weil ich diese diese Musik sehr mag

Datenauszug 5.23 Gespräch zwischen Antoine und der Forscherin, 11.12.20215

	Originaltext	Übersetzung
Antoine	an zwar dat hunn ech gewielt, well ech Aufgaben cool fannen an an zwar Rechnungen cool fannen	Und zwar das habe ich gewählt, weil ich Aufgaben cool finde und und zwar Rechnungen cool finde

Datenauszug 5.24 Gespräch zwischen Clarissa und der Forscherin, 03.12.20215

	Originaltext	Übersetzung	
Clarissa	Moi j'aime bien (.) ça	Ich mag gern (.) das	Sie nimmt einen roten dünnen Plastikordner aus der Kiste, öffnet ihn und blättert darin.

Diese affektive Dimension findet sich auch vereinzelt in den Kommentaren der Kinder zu ihren Portfolioproduktionen im Zyklus zwei wieder, wie bei Clarissa: „Ich habe einmal Pezzetino gesungen. Das Lied war schön.“ (Kommentar im Portfoliohefter Clarissas)

An einer Stelle äußert Leslie eine Verallgemeinerung auf kognitiver Ebene des Lernens: Sie könne Rechnungen auf Deutsch erklären, aber nicht auf Französisch (Gespräch zwischen Leslie und der Mutter vom 27.01.2016). In einer anderen Situation schließt die Lehrerin im Gespräch mit dem Kind von der Schilderung einer Aufgabe Leslies, in der sie Sätze bilden musste auf ihre Fähigkeit, Sätze zu formulieren und Geschichten zu verfassen. Das Kind nimmt die wertschätzende Aussage auf und ergänzt, dass es auch gut lesen könne (Datenauszug 5.25).

Datenauszug 5.25 Gespräch zwischen Leslie und Frau Goerens, 28.01.20216

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Frau Goerens	Wat schreibe mer dann do?	Was schreiben wir denn da?	
Leslie	Als éischt, dat éischt, dat waren kleng Wieder an da hunn ech domadden Sätz gemeet vun de Wortschatz vun der Prinzessin an ech hat fënnef ech misst fënnef Wieder sichen an jo	Zuerst zuerst das waren kleine Wörter und dann habe ich damit Sätze gemacht von der Wortschatz von der Prinzessin und ich hatte fünf ich musste fünf Wörter suchen und ja	
Frau Goerens	Wat dat schwéier fir dech fir sou eppes ze maachen?	War das schwer für dich so etwas zu machen?	
Leslie	nee		sie schaut auf die Sätze im Heft, die sie geschrieben hat und bewegt die Lippen
Frau Goerens	Du kanns scho gutt Sätz man, ne du kanns och schonn ganz gutt Geschichten erzielen	Du kannst schon gut Sätze machen, ne du kannst schon ganz gut Geschichten erzählen	Füllt einen Portfolio-Kommentarstreifen aus
Leslie	ehem (.) a liesen	Ehem (.) und lesen	
Frau Goerens	Jo a lise kanns du ganz ganz gutt	Ja und lesen kannst du ganz gut	

Hieraus geht auch hervor, dass für Leslie einen reflexiven Portfoliokommentar zu verfassen bedeutet, Auskunft über einzelne Schritte des Vorgehens zu geben und dies festzuhalten.

Dagegen steht die oben vorgestellte Gesprächssequenz zwischen Frau Goerens und Mariana beispielhaft für das Ausblenden der reflexiven Ebene des Lernens seitens der Lehrperson, obwohl Mariana ihrer Lehrerin Anlass geboten hat, den Lerninhalt und die Lernsituation tiefer zu ergründen (Datenauszug 5.14). Frau

Goerens fragt nicht nach der Bedeutung der Geschichte oder nach den diesbezüglichen Tätigkeiten in den beiden Zyklen. Sie initiiert seitens des Kindes keine Reflexion über sein Lernen, sei es auf Ebene des Lerngegenstandes (Was hat sie im Zyklus zwei spezifisch hinzugelernt? Was kannte sie schon? Was war neu? Was müsste sie / würde sie gern noch diesbezüglich lernen? usw.), der Ebene der Lernhandlung (Wie ist sie vorgegangen? Auf welche Strategien, welches Wissen konnte sie konkret aufbauen? Was, wer genau hat ihr in der Situation beim Lernen / Erarbeiten geholfen?) oder auf Ebene des Lernvermögens (Welche Erkenntnisse kann man aus der Betrachtung dieser Lernerfahrung für das Lernen Marianas generell, hinsichtlich förrender und hemmender Bedingungen, hinsichtlich erfolgreicher Strategien, ziehen?).

5.2.4 Portfolioarbeit und Lernen in Beziehungsgefügen

Die Lehrpersonen artikulieren in den Interviews ein Bewusstsein über die Wichtigkeit der Zugehörigkeit zu einer Lerngemeinschaft, die an Übernahme von Verantwortung seitens der Lernenden geknüpft sei und besonders im Zusammenhang mit Sprachenlernen genannt wird. Diskursiv wird Sprachenlernen in der letzten Interviewserie (Interview mit Frau Goerens und Herrn Marino vom 03.05.2016, Einzelinterview mit Frau Goerens am 04.04.2019) verstärkt mit Teilhabe innerhalb der Klassengemeinschaft oder Kleingruppenkonstellationen verbunden.

Hier wird weiter auch die zentrale Rolle der Tutor-Kind-Beziehungen und die Portfolioarbeit als Interaktionsrahmen derer unterstrichen. In den Gesprächen der Kinder mit der Forscherin wie auch mit den Müttern wird die Beziehung zum Tutor, der Tutorin als primäre schulische Bezugsperson deutlich. Dies äußert zum Beispiel Herr Marino, nachdem er mit Frau Goerens einen Ausschnitt des Gesprächs zwischen Mariana und ihrer Mutter gesehen hat. Der Lehrer begründet, warum seiner Meinung nach das Mädchen so begeistert von der Geschichte des Schnullerbaums erzählt und sprachliche Hürden durch kreative Einfälle im Rückgriff auf ästhetische, nonverbale Ausdrucksweisen überwindet (Datenauszug 5.26).

Datenauszug 5.26 Interview mit Herr Marino und Frau Goerens vom 03.05.2019

	Originaltext	Übersetzung
Herr Marino	Ech mengen 't si méi Grënn ech mengen dat eent ass éischer sou d'Relatioun zum Objet, deen deen deen sënnvoll ass wou hat domat wahrscheinlech eng Auseinandersetzung och hat eng Zäit, awer och d'Relatioun zum Diane an d'Relatioun zur Mamm, di jo eng grouss Roll spillt.	Ich glaube es sind mehr Gründe das eine ist eher so die Beziehung zum Objekt, das das das sinnvoll ist mit der sie wahrscheinlich auch eine Zeit lang eine Auseinandersetzung hatte, aber auch die Beziehung zu Diane [Frau Goerens] und die Beziehung zur Mutter, die ja eine große Rolle spielt

Die Aussagen der Lehrpersonen verweisen auf die Bedeutung der Lehrer-Kind-Beziehung in Bezug auf das Lernen der Kinder und dessen Thematisierung innerhalb der Portfolioarbeit.

In allen beobachteten Gesprächskonstellationen und -situationen zwischen den Lehrpersonen und ihren Tutees zeichnen sich die Interaktionen durch eine wertschätzende, wohlwollende Haltung der Lehrperson aus, die sich, wie auch in einem folgenden Kapitel näher beleuchtet wird, durch positive, interaktionale Feedbackäußerungen (Dabiri, 2018) kennzeichnet.

Mariana spricht davon, dass ihr der Austausch und das positive Feedback von anderen Kindern im Rahmen der Portfolioarbeit sehr wichtig sind. So zeigt sie als einziges Kind mir und der Mutter die schriftlichen Rückmeldungen anderer Kinder zu ihrem Portfolio (Gespräch zwischen Mariana und der Forscherin, 11.12.2015, Gespräch zwischen Mariana und der Mutter, 24.03.2016).

Frau Goerens hebt die Wichtigkeit hervor, auch familiäre, außerschulische Erfahrungen in die Schule und weiter auch ins Portfolio einfließen zu lassen (Frau Goerens, Einzelinterview, 04.04.2019). Ebenso fragt Herr Marino Antoine, welche Artefakte der Junge noch im Portfolio dokumentieren könne, so dass nicht nur „Mathematik und Geschichten“ (Antoine), also Arbeiten aus den Kernfächern, sondern auch aus Werkstattunterricht oder Betreuungszeiten mit einfließen könnten (Gespräch zwischen Herrn Marino und Antoine, 02.02.2016). Im Portfoliohefter des zweiten Zyklus (erstes Halbjahr) sowie in den im Schuljahr 2015/2016 geführten Portfoliogesprächen finden diese erweiterten Kategorien von Lernerfahrungen jedoch keinen Niederschlag.

5.2.5 Portfolioarbeit und Subjektperspektiven

Die Wichtigkeit von Eigeninteressen und -initiativen der Kinder für ihr Lernen werden von den Lehrpersonen in den Interviews thematisiert, ebenso wie das Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Gruppeninterview 2015, 23.10.2015). Die Bedürfnisse und Ideen der Kinder sollten für die Planung des Unterrichts Relevanz haben, die Lerngegenstände sollten für sie sinnvoll sein (Herr Marino, Gruppeninterview vom 23.10.2015). Um diese Verbindung zwischen gemeinsamem Gegenstand („*Thema*“) und Lernen auf Ebene der Bedürfnisse und Interessen des einzelnen Kindes herzustellen, wird wiederum das Kinderbuch genannt als sinnstiftendes und Kontinuität schaffendes Element (Herr Marino im Gruppeninterview, 23.10.2015, Frau Goerens, Interview mit ihr und Herrn Marino 2019 vom 03.05.2016).

Thematisch weisen die Aussagen in den Interviews sowie in den beobachteten Portfoliogesprächen auf eine zentrale Rolle der Kinderbücher als Lerngegenstand hin, die in drei Zyklen jeweils mit einer anderen schulischen Zielsprache thematisiert und bearbeitet werden. Von den Eltern wie von den Kindern werden diese Geschichten als konstitutiv für die Schullaufbahn der Kinder und für deren Zugehörigkeitsgefühl zur Schulgemeinschaft beurteilt.

Im späteren Einzelinterview (04.04.2019) äußert Frau Goerens, dass Projekte im Unterricht zu Beginn (der Zeit der Datenerhebung) zu kurz gekommen seien, diese jedoch Möglichkeiten zur Verknüpfung von Lernen und Subjektinteressen böten.

Herr Marino hebt die Wichtigkeit des Dialogs mit dem Lernenden innerhalb der Portfolioarbeit (die sogenannte „Verhandlung“) hervor, um Zugang zu Lernstand, Lernbedürfnissen und -interessen der Kinder zu finden, gibt jedoch an, Schwierigkeiten zu haben, dies umzusetzen (Gruppeninterview 23.10.2015, Interview mit ihm und Frau Goerens vom 03.05.2019) (Datenauszug [5.27](#)).

Der Lehrer referiert hier auf das Prinzip des inklusionsorientierten Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 1989; Seitz, 2005) und beschreibt die Schwierigkeit, ausgehend eines gemeinsamen Themas im Dialog mit jedem Kind und ausgehend dessen Lernbedürfnissen und Subjektperspektiven Zugänge zum Lernen zu finden, demnach die Dialoge mit dem Kind („Verhandlungen“) zielgerichtet zu führen und passende Lernangebote zu schaffen.

Datenauszug 5.27 Gruppeninterview vom 23.10.2015

	Originaltext	Übersetzung
Herr Marino	Mir beweegen eis schonn an engem Kader ee gemeinsaamt Theema zum Beispill (...) Kannerbicher dass dat en Theema ass zum Beispill (...) di Woche wo wir mer eis Theeme ginn an an deem Theema probéiere mer eis (...) differenzieren (...) Besoien vun de Kanner kucke goen awer och e bëssen ze kucken wat si wat si och wëlle maachen, awer na ja t'ass esou e t'ass eng Verhandlung wo ech hunn do och ëmmer e bëssen ee Probleem muss ech soen.	Wir bewegen uns schon in einem Rahmen ein gemeinsames Thema zum Beispiel (...) Kinderbücher das ist ein Thema zum Beispiel (...) die Woche wo wir uns Themen geben und in dem Thema versuchen wir uns (...) differenzieren (...) Bedürfnisse der Kinder suchen, aber auch ein wenig zu schauen was sie was sie auch tun wollen na ja es ist eben so eine Verhandlung wo ich habe da immer auch ein wenig ein Problem muss ich sagen.

Die Portfolioarbeit sollte in den Augen der Lehrenden Freiheit bieten für selbstbestimmte Handlungen der Kinder (Herr Marino, Interview mit ihm und Frau Goerens, 03.05.2019). Dahingegen kann Frau Goerens sich nicht erklären, weshalb Leslie in dem beobachteten Videoausschnitt nicht mehr Freude an ihrem Portfolio zeigt (Interview mit Herrn Marino und Frau Goerens, 03.05.2019). Weiter konstatieren beide Lehrenden, dass im Rahmen der Portfolioarbeit die Kinder Dinge tun, um diese abzuarbeiten und nicht immer planvoll und selbstbestimmt mit ihren Portfolios umgehen (Frau Goerens, Herr Marino im Interview am 03.05.2019). In den Gesprächen werden mögliche Gründe für dieses Verhalten der Kinder nicht erörtert.

Die beobachteten Portfoliogespräche beinhalten keine Bezüge zu eigenen Projekten der Kinder des zweiten Zyklus, während diese bei vielen Portfolioproduktionen des ersten Zyklus (im Portfoliohefter und im Leporello aller vier Kinder) im Vordergrund stehen. Die Beobachtungen zeigen, dass die Kinder in Gesprächen ihre Interessen und Ideen vor allem im Zusammenhang mit Produktionen und Themen im Leporello, den Bilderbüchern und dem Portfoliohefter des ersten Zyklus artikulieren und dass diese mehr Raum einnehmen in den Gesprächen mit den Müttern und mir als mit den Lehrpersonen.

5.2.6 Portfolioarbeit, Lernen und Sprachgebrauch

Innerhalb der 2015 und 2016 geführten Portfoliogespräche adressieren die Lehrer die Kinder auf Luxemburgisch. Eine Ausnahme stellt hier Herr Marino dar, der einmal, als Clarissa ihm nicht auf Luxemburgisch antwortet, warum sie ein Dokument ins Portfolio geheftet hat, sie in Französisch anspricht und das Mädchen dann in der Familiensprache antwortet („parce que j’ai trouvé ça joli“) (Gespräch zwischen Clarissa und Herr Marino vom 28.01.2016), ein Moment, der sich eventuell auf meine Präsenz rückschließen lässt.

Frau Goerens und Herr Marino thematisieren oder rekapitulieren, wie oben an den Ausschnitten mit Frau Goerens und ihren Tutees Leslie und Mariana zu sehen, einzelne Sprachlerninhalte mit den Kindern. Sie reflektieren mit ihnen allerdings keine Sprachlernstrategien und stellen keine Bezüge zu den sprachlichen Ressourcen der Kinder oder unterschiedlichen Sprachlernsituationen her. Einzig findet man unspezifische, bewertende, jedoch immer wertschätzende Aussagen (z. B. wie oben dargestellt, dass das Kind gut schriftlich Sätze bilden könne; Datenauszug 5.25).

Nach Aussagen der Lehrpersonen seien die Familiensprachen im Jahr 2019 ebenso präsent wie zu Beginn der Studie (2015). Die Beispiele, die Frau Goerens in diesem Kontext (Einzelinterview vom 04.04.2019) anführt, verdeutlichen, dass es sich hier um spezifische Situationen oder an den Standardunterricht angegliederte Maßnahmen handelt (Kalender auf mehreren Sprachen, Leserunden mit den Eltern in den Familiensprachen, punktuell Wörter übersetzen usw.). Familiensprachen oder gar multimodale Ausdrucksformen als Werkzeug um Zugang zum Sprachenlernen zu finden und Brücken in die Zone der nächsten sprachlichen Entwicklung zu bauen, werden ebenso wenig in Bezug zu Praktiken des Sprachunterrichts von den Lehrpersonen angeführt wie der Gebrauch des multimodalen Symbolinventars zur Konstruktion von Wissen und Reflexionen.

Mehrfach formuliert die Lehrerin, dass sie davon ausgeht, dass eine Erstsprache des Kindes bis zu einem bestimmten Niveau ausgebaut und gefestigt sein muss, bevor es erfolgreich weitere lernen könne (Interview mit Herrn Marino und Frau Goerens, 03.05.2019, Interview mit Frau Goerens vom 04.04.2019). Dies lässt auf die Annahme der Schwellenhypothese (Cummins, 1976, 2010) ihrerseits schließen. Sie überträgt dieses Prinzip auch explizit auf den Schriftspracherwerb. „Gefestigt“ in der deutschen Schriftsprache zu sein, sei die Voraussetzung, um Französischschreiben zu lernen. Sie illustriert dies, indem sie ein Beispiel eines Schülers angibt (Datenauszug 5.28).

Datenauszug 5.28 Interview mit Frau Goerens vom 04.04.2019

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	<p>An do fänke mer och schonn deelweis un ze schreiwen, awer och just wann se am Däitsche gefestegt sinn, ech hat lo een, dee schwätzt doheem Franséisch, t'heescht dee schwätzt wierklech perfekt, mee dee war einfach am Däitschen net hannendran, heen huet och gutt gelies an alles, mee hien huet einfach vum Schreiwen hier sou vill Fehler gemaach, einfach well en net opgepasst huet a well e vläit mat de Lauter dat duerchenee gehäit huet, dass ech mer geduet hunn, wann ech elo Franséisch nach ufänke mat schreiwen, da gëtt dat nach schlimmer, dat heescht bei him hunn ech lo net gemaach, obwuel heen vum Franséischen hier prett gewiecht wier. Mee dann hu mer aner Kanner, déi am Däitsche gefestegt sinn, a wu perfekt Franséisch scho schwätzen an do fänke mer dann un, Sätz ze schreiwen oder mat de Verben oder mol Aufgaben erop an den C3 sichen ze goen, dass si einfach sech do kënnen och weider entwéckelen.</p>	<p>Und da beginnen wir schon teilweise zu schreiben, aber auch nur wenn sie im Deutschen gefestigt sind, ich hatte jetzt einen, der spricht zuhause Französisch, das heißt, der spricht wirklich perfekt, aber der war im Deutschen einfach hinten dran, er hat auch gut gelesen und alles, aber er hat einfach vom Schreiben her so viele Fehler gemacht, einfach weil er nicht aufgepasst hat und weil er vielleicht mit den Lauten das durcheinander geschmissen hat, dass ich mir gedacht habe, wenn ich jetzt noch beginne Französisch zu schreiben, dann wird das noch schlimmer, das heißt bei ihm habe ich jetzt nicht gemacht, obwohl er vom Französischen her bereit gewesen wäre. Aber dann haben wir andere Kinder, die im Deutschen gefestigt sind und die perfekt Französisch schon reden und da beginnen wir Sätze zu schreiben oder mit den Verben oder mal Aufgaben hoch in den Zyklus 3 zu holen, dass sie einfach sich da auch weiter entwickeln können.</p>

Beide Lehrpersonen ordnen in Interviews (Interview mit Herrn Marino und Frau Goerens, 03.05.2019, Interview mit Frau Goerens vom 04.04.2019) und Gesprächen mit Kindern (Gespräch zwischen Frau Goerens und Leslie vom 28.01.2016; Gespräch zwischen Herrn Marino und Antoine vom 02.02.2016) die Zielschulsprachen einem Zyklus zu. So wird im Zyklus 1 Luxemburgisch als „gemeinsame Sprache“ (Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019) gelernt, im Zyklus 2 Deutsch und im Zyklus 3, als neue Schulsprache, Französisch. Als didaktische Praxis der Verbindung zwischen den Sprachen führen die Lehrpersonen durchgehend das Thematisieren der gleichen Bilderbücher in der jeweiligen Sprache an (Datenauszug 5.29).

Datenauszug 5.29 Interview mit Frau Goerens vom 04.04.2019

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	<p>hir Geschichten, hir Billerbicher, di mer man. Di meescht kenne si alleguer aus dem C1 eeben op Däi eh op Lëtzebuergesch. An dann ass et och rëm méi einfach fir an dat Däitscht eranzekommen, well si kenne jo d'Geschicht, si kenne si wëssen wat ech op Däitsch erzielen och wann et op enger neier Sprooch ass, mee si kennen déi ganz Geschicht. An dat ass dann och dat interessant, well si verstü ganz genau a kënnen awer net ëmmer op Däitsch scho soen. An da geet et och immens séier, well déi aner hinnen et dann op Däitsch virdoen, well si hu jo déi selwecht Basis, dee selwechten Hannergrond.</p>	<p>Ihre Geschichten, ihre Bilderbücher, die wir machen. Die meisten kennen sie alle aus dem Zyklus 1 eben auf Deu eh auf Luxemburgisch. Und das ist auch wieder einfacher um ins Deutsche reinzukommen, weil sie kennen ja die Geschichte, sie kennen sie wissen was ich auf Deutsch erzähle auch wenn es auf einer neuen Sprache ist, aber sie kennen die ganze Geschichte. Und das ist dann auch das Interessante, weil sie verstehen ganz genau und können aber nicht immer auf Deutsch schon sagen. Und dann geht es auch sehr schnell, weil die Anderen es ihnen dann auf Deutsch vortragen, weil sie haben ja dieselbe Basis, den selben Hintergrund.</p>


Wie schon zuvor angeklungen wird dieser Umgang mit den Bilderbüchern im Sprachunterricht mit dem Ziel, Brücken zwischen den Schulsprachen zu schaffen, auch von den Eltern anerkannt und von den Kindern vielfach im Rahmen der Portfolioarbeit behandelt. Die Aussagen der Kinder lassen jedoch darauf schließen, dass sie die Schulsprachen weitaus weniger segmentieren und zielsprachlichen Lernzielen der unterschiedlichen Zyklen zuordnen als das ihre aktuellen Lehrpersonen tun. Besonders in Bezug auf Produktionen und Unterrichtssituationen im ersten Zyklus wird an mehreren Stellen deutlich, dass die Kinder diese nicht einer Einzelsprache oder der jeweilig offiziell intendierten Schulsprache zuordnen können. Leslie kann sich nicht mehr erinnern, in welcher Sprache ihr Vater eine ihrer Lieblingsgeschichten in der Schule vorgelesen hat (Gespräch mit der Forscherin vom 15.12.2015), ebenso macht sie widersprüchliche Aussagen dazu, auf welcher Sprache ihre Anlauttabelle im ersten Zyklus verfasst wurde (Gespräch zwischen Leslie und der Forscherin vom 15.12.2015; zwischen Leslie und der Mutter vom 27.01.2016), bis die Mutter behauptet, die erste wäre auf Französisch gewesen (Gespräch zwischen Leslie und der Mutter vom 27.01.2016). Auch Clarissa mischt im Umgang mit der Anlauttabelle Deutsch und die Familiensprache Französisch (Gespräch zwischen Clarissa und der Forscherin vom 03.12.2015). Bezüglich Aufgaben im Portfoliohefter

des zweiten Zyklus unterstreichen zwei Kinder explizit, dass es sich um eine bestimmte Sprache handelt (Leslie im Gespräch mit der Mutter vom 27.01.2016, mit Frau Goerens vom 28.01.2016, Antoine im Gespräch mit der Mutter vom 29.01.2016).

Dass die Familiensprachen den Kindern, gerade in den mündlichen Gesprächen mit und über das Portfolio, wichtige Zugänge vermitteln können, zeigt die Tatsache, dass alle Kinder mit den Müttern die Familiensprache sprechen – auch bei Antoine oder Clarissa, wo Elternteil und Kind des Luxemburgischen mächtig sind – und, nachdem ihnen diese Möglichkeit expressis verbis erlaubt wurde, sie im Gespräch mit der Forscherin immer wieder auf diese zurückgreifen, besonders wenn sie im Ausdruck auf Luxemburgisch ins Stocken geraten, wie dies auch im Ausschnitt mit Mariana (Datenauszug 5.21) deutlich wird.

Eindrucksvoll ist besonders bei Mariana, wie sie nonverbale Ausdrucksmodi nutzt, um sich bezüglich ihrer schulischen Arbeiten auszudrücken (ausdrucksstarke ikonische Gesten). Zum Beispiel versteht das Kind, dass die Mutter und ich die Geschichte vom Schnullerbaum (von Anna-Lena R. Toepfer), deren Inhalt sie kurz auf Portugiesisch skizziert, nicht gänzlich nachvollziehen können. Daraufhin geht sie aus dem Raum und kehrt mit der Aussage, sie habe das Buch nicht finden können, mit einer Pappröhre und einer Perlenkette zurück. Anschließend erklärt sie den Geschichtentopos anhand der Materialien kreativen Gestaltens (Datenauszug 5.30).

Datenauszug 5.30 Gespräch mit Mariana und der Mutter, 24.03.20216

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Mariana	Não está cá o (.) livro mas tenho isto para mostrar.	Das Buch ist nicht da, aber ich habe das hier zum Zeigen.	Kommt wieder in den Raum zurück, hält eine Pappröhre und eine Perlenkette in der Hand
Mariana sagt, sie würde die Materialien danach wegräumen, legt erst die Pappröhre auf die Seite im Leporello.			
Mariana	Isto é a arvore isto que aqui são as chupetas.	Das hier ist der Baum das hier sind die Schnuller.	Sie hält die Perlenkette in die Höhe, dann ordnet sie diese um die Pappröhre an. 

Seitens der Lehrpersonen werden in der Portfolioarbeit die Sprachen der Kinder, nonverbale Ausdrucksmodi sowie Translanguagingstrategien (García & Baetens Beardsmore, 2009; Vogel & Garcia; Vogel & García, 2017) außer Acht gelassen und im Interview nicht thematisiert.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Sprache (gemeint als schulisch-akademische Zielsprache) Lernobjekt innerhalb der Portfolioarbeit ist (Sprachlerninhalte und -aufgaben werden rekapituliert, bewertet), jedoch weitaus weniger ein Reflexionsobjekt darstellt, im Sinne von Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch. Das „Nachdenken über das eigene Selbstverständnis als Sprachenlerner und den Lernprozess“ (Kolb, 2007, S. 53) ist somit nicht zentral in der analysierten Portfolioarbeit. Als Reflexions- und Lernwegzeug werden die sprachlichen Ressourcen in den Lehrer-Kind-Gesprächen letztendlich nicht erschöpft, da die multimodalen Ausdrucksmöglichkeiten und Translanguagingstrategien seitens der Lehrpersonen nicht gefördert und von den Kindern nur bedingt genutzt werden, um einen niederschweligen Zugang zu den Reflexionen der Kinder bezüglich ihres Lernens zu ermöglichen.

Die Notwendigkeit der Überbrückung von mündlichem Sprachgebrauch zu schriftlichen Reflexionen über das Gespräch, gezielte Fragestellungen und das Aufschreiben des verkürzten Wortlautes der Kinder zur Redaktion der Portfolio Kommentare ist den Lehrpersonen, insbesondere Frau Goerens, ein Anliegen. Dies verbalisiert sie auch in den Interviewsituationen und überträgt die Anteriorität des Mündlichen auch auf das Erlernen der deutschen Schriftsprache (Interview mit Frau Goerens und Herrn Marino vom 03.05.2019, Interview mit Frau Goerens vom 04.04.2019). Diese deklarierte Strategie wird allerdings durchbrochen hinsichtlich des Erlernens der französischen Schriftsprache, wie oben (Datenauszug 5.28) deutlich wird. Hier wird ein kompetenter Umgang mit der deutschen Schriftsprache als Voraussetzung etabliert, unabhängig davon, wie der Bezug des Kindes zum Französischen (und seiner Mündlichkeit) und seine Kompetenzen hierin sind und ohne zu reflektieren, wie gegebenenfalls sein Zugang zum Deutschen und zur deutschen Schriftsprache ist.

In den Interviews der zweiten Phase (2019) äußert sich insbesondere Frau Goerens zu Aspekten des Sprachenlernens. So identifiziert sie die Zugehörigkeit zu einer Lerngemeinschaft als wichtigen Faktor zum Sprachenlernen. Damit verbunden sei die Bedeutung des Sprachkontaktes in der Zielsprache. Diese Erkenntnis zwischen den beiden Erhebungsmomenten hätte sie als Team auch dazu bewegt, deutlich mehr die Zielsprache Deutsch im Unterricht zu benutzen und von den Kindern einzufordern.

5.2.7 Das Portfolio als Werkzeug zur Gestaltung des Unterrichts

Die Lehrpersonen geben in den Gesprächen an, dass es die Portfolioarbeit erlaube, den Lernstand der Kinder zu bestimmen und davon ausgehend Maßnahmen zur Planung von Unterricht zu organisieren (Frau Wagener, Frau Goerens im Gruppeninterview, 23.10.2015; Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019, Frau Goerens im Gespräch mit Herrn Marino, 03.05.2019). Für Frau Wagener sind hier die Gespräche mit den Kindern maßgeblich (Datenauszug 5.31):

Datenauszug 5.31 Gruppeninterview vom 23.10.2015

	Originaltext	Übersetzung
Frau Wagener	well ech mengen, wann s de wierklech déi Diskussioun och reegelméisseg féiers an am Alldag hues, weess de och wéi s de däi nächste Wocheplang kanns opbauen.	Weil ich meine, wenn du wirklich die Diskussion auch regelmäßig führst und im Alltag hast, weißt du auch wie du deinen nächsten Wochenplan aufbauen kannst.

So könnte das Portfoliogespräch und die daraus gewonnen Erkenntnisse ein wichtiges Mittel zur Binnendifferenzierung und inklusionsorientierten Unterrichtsplanung werden, denn es erlaube, den Wochenplan als „blanko“ zu betrachten und erst ausgehend von den Aushandlungen zwischen Lehrperson und Kind zu konzipieren (Datenauszug 5.32).

Datenauszug 5.32 Gruppeninterview vom 23.10.2015

	Originaltext	Übersetzung
Frau Wagener	Well de Wocheplang ass jo an der Inklusioun (e blanko ...) an der Negociatioun mam Kand opstelle solls an ech mengen de Portfolio ass do en gang ganz wichtegen Outil.	Weil der Wochenplan ist ja in der Inklusion (ein blanko ...) in der Aushandlung mit dem Kind aufstellen sollt und ich meine das Portfolio ist da ein ganz wichtiges Werkzeug.

Frau Goerens gibt so in einem späteren Interview an, dass sie durch das Portfolio Auskunft darüber erlangen könne, was sie im Unterricht „vielleicht noch einmal wiederholen“ müssen oder was sie „weglassen können“ (Interview mit Frau Goerens und Herr Marino, 03.05.2019). Hier kommt, wie oben schon

beschrieben, ein eher mechanistisches, behavioristisch geprägtes Verständnis von Lernen und Unterricht zum Ausdruck, in dem Lernen mit Üben und Wiederholen assoziiert wird.

Die Lehrerin führt weiter aus, dass das Portfoliogespräch den Lehrpersonen nicht nur Indizien darüber liefern könnte, welche weiteren Unterrichtsschritte sie vorsehen sollten, sondern auch ein Verständnis der Perspektiven, die Kinder auf ihr Lernen im Unterricht und ihre Produktionen richten (Interview mit Frau Goerens und Herr Marino, 03.05.2019).

Die Lehrpersonen konkretisieren allerdings nicht die Erkenntnisse, die sie durch die Portfolioarbeit über das Lernen der Kinder gewinnen, noch wie sie diese weiter verwerteten. Die Aussagen verweisen, wie oben angeklungen, auf Aspekte der Übung und Selbststeuerung in einem traditionell schulischen Rahmen (Frau Goerens im Gruppeninterview vom 23.10.2015; Frau Goerens im Einzelinterview vom 04.04.2019): Zu erkennen, wo die Kinder Fehler machen würden, erlaube es, Wiederholungsaufgaben für das Kind festzulegen. Beispiele werden hier nicht genannt und geben die Daten zu den Lehrperson-Kind-Interaktionen ebenfalls nicht her.

Konkrete Lerngründe der Kinder sowie ein dialogisches Aushandeln von Lernzielen und Lernwegen werden in Bezug auf das Portfolio innerhalb der vorliegenden Daten nicht thematisiert. Das Portfolio als Unterrichtsentwicklungsinstrument steht diskursiv für die Lehrenden im Raum, wird jedoch in der dokumentierten Praxis nicht realisiert. So verknüpfen auch die Kinder Portfoliodokumente nicht mit Lernzielen, nächsten Lernschritten oder wichtigen Informationen, die sie an die Lehrpersonen adressieren oder adressieren könnten. In Bezug auf Portfoliodokumente des zweiten Zyklus finden sich keine Projektionen der Kinder in zukünftige (Lern-)Handlungen. Keines der Kinder führt in den unterschiedlichen Gesprächskonstellationen an, dass es ersänne, dass seine Gedanken im Rahmen der Portfolioarbeit und seine Einschätzungen zu Lernsituationen von Relevanz für die Lehrpersonen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung sein könnten.

Die Lehrpersonen äußern diese Diskrepanz zwischen deklarierten Anspruch und Umsetzung bezüglich der Portfolioarbeit deutlich: Herr Marino empfindet, wie oben angeführt, die „Verhandlung“ im Rahmen des Portfoliogesprächs als schwierig. Es kommt mehrfach zum Ausdruck, dass die Lehrpersonen nicht genau wüssten, wo sich der Kompetenzstand der Kinder situiert, so wäre es „schwierig“, denn man müsste „die Kinder gut kennen“¹¹ (Frau Goerens Gruppeninterview,

¹¹ Original: „t’ass och schwierig well et muss een d’Kanner gutt kennen“.

23.10. 2015). Im späteren Einzelinterview (vom 04.04.2019) führt die Lehrerin diese Herausforderung noch weiter aus (Datenauszug 5.33):

Datenauszug 5.33 Einzelinterview mit Frau Goerens vom 04.04.2019

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	Dat Allerschwéierst ass wierklech d' Kanner ze kennen an kënnen anzeschätzen, wat ee vun hinnen erwaarde kann, fir dass se net ënnerfuerdere also dass se net ënnerfuerdert sinn, an dass se net iwwerfuerdert sinn (.) dass een och weess, wat kann ech vun deem verlaangen a wat ass elo säi Besch. Kann hee lo wierklech nëmmen dräi Wieder schreiwen? Oder kann heen net awer scho probéieren Sätz ze schreiwen? An do ass dat ass dat schwéierst, wierklech kënnen aschätzen, wéi wäit kann ech bei him goen a wat kann ech lo vun deem verlaangen.	Das Allerschwierigste ist wirklich die Kinder zu kennen und einschätzen zu können, was man von ihnen erwarten kann, damit sie nicht unterfordern, also dass sie nicht unterfordert sind (.) dass man auch weiß was kann ich von dem verlangen und was ist jetzt sein Bestes. Kann er jetzt wirklich drei Wörter schreiben? Oder kann er nicht aber schon versuchen Sätze zu schreiben? Und da ist das ist das Schwerste, wirklich einschätzen zu können, wie weit ich bei ihm gehen kann und was ich jetzt von ihm verlangen kann.

Der Portfoliohefter ist somit kein Ort, wo Lernerfahrungen im Sinne von Spuren von (Neu-) Deutungsversuchen der Kinder (die Irrwege, Vorgehen und Gelingensstrategien ebenso beschreiben wie Perspektiven auf Situationen und ihre Bedingungen) systematisch Platz finden und hinsichtlich der Festlegung nächster Lernziele und -schritte dialogisch thematisiert werden.

Interessanterweise bleibt festzuhalten, dass in den beobachteten Gesprächen gerade die beiden Kinder, Mariana und Clarissa, die es bedeutend schwieriger haben, durch angemessene Leistungen den schulischen Standards (Kompetenzstufen) genüge zu tun, den Rahmen, der durch die Handlungen rund um den Portfoliohefter gesetzt ist, in einigen wenigen Situationen, im Sinne expansiven Lernens auszudehnen und durchaus kreativ und eigeninitiativ zu überwinden versuchen.

Dagegen zeigt Leslie ein eher konformes Verhalten im Umgang mit ihrem Hefter und Antoine hat bereits nach wenigen Wochen und Monaten im Lernzyklus defensive Portfoliostrategien entwickelt, um Passung herzustellen. Die Portfolioarbeit im Zyklus 2 drückt so auch das Verhältnis zwischen den Subjektperspektiven der Kinder und ihrer Affinität und Anpassungsfähigkeit an das

System „Schule“ aus, ein Aspekt, der im nächsten Kapitel weiter vertieft werden wird.

5.2.8 Zwischenfazit

In diesem Kapitel ist die Beziehung zwischen Portfolioarbeit und Lernen im Zyklus 2 vorgestellt worden. Dabei sind folgende zentrale Punkte zum Vorschein gekommen.

Die Portfoliogespräche werden von den Erwachsenen, insbesondere den Lehrpersonen genutzt, um einzelne Lerninhalte zu rekapitulieren. Dies geschieht über Abfragen von Wissensitems in geschlossenen Frage-Antwort-Mustern.

Mariana und Leslie deuten vereinzelt Portfoliogespräche um und mobilisieren eigeninitiativ Lerninteressen.

Bezüglich des Sprachgebrauchs ist festzustellen, dass die Kinder, wenn es ihnen explizit als legitim nahegelegt wird, ihre Familiensprachen (und bei Mariana zudem nonverbale und ästhetische Ausdrucksmodi) als Ausdruckswerkzeug im Rahmen der Portfolioarbeit nutzen, um ihr Kommunikationsrepertoire zu erweitern. Die Lehrpersonen greifen hierauf jedoch nicht systematisch zurück, um Zugang zu den Repräsentationen der Kinder zu erhalten.

- Schulisches Sprachenlernen wird von den Lehrpersonen in ein monolinguales, akademisches Paradigma eingeordnet, das sich durch ein Nacheinander und ggfs. Nebeneinander der schulischen Zielsprachen kennzeichnet. Die Kinder ihrerseits nehmen das Sprachenlernen wesentlich hybrider wahr (insbesondere in Bezug auf Sprachlernsituationen im Zyklus1).
- Es besteht seitens der Lehrpersonen ein Bewusstsein über die Notwendigkeit im schulischen (Schrift-)spracherwerb didaktische Brücken zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu schlagen. Die Portfolioarbeit wird hier als ein Feld der Umsetzung anerkannt und ansatzweise und in einigen Zügen (hinsichtlich des Schreibens der Kommentare) auch als solches genutzt.
- Insgesamt finden im Rahmen der Portfolioarbeit Reflexionen auf der Ebene des Lerngegenstandes statt. Die Kinder rekapitulieren demnach Aufgaben und beschreiben Schritte ihres Vorgehens. Sie thematisieren, besonders angeleitet durch Frau Goerens, auch vereinzelt angewandte Materialien, den Grad der Selbsttätigkeit, Zeit oder Ort der Lernsituation und begeben sich somit auf die Ebene der Lernbedingungen. Die Daten geben jedoch keine Hinweise

über eine systematische Reflexion des Lernprozesses und noch weniger zielgerichtete Verallgemeinerungen im Sinne der Reflexion des Lernvermögens der Kinder.

- Allerdings kann man innerhalb der Portfolioarbeit bei allen Kindern Generalisierungen im Rahmen der affektiven Dimension des Lernens beobachten.
- Die Sprachen bleiben vorwiegend Lernobjekt und werden innerhalb der Portfoliogespräch nicht zum Reflexionsgegenstand.
- Die Bedeutung der Beziehungen innerhalb der Lerngemeinschaft, insbesondere der Lehrperson-Schüler-Beziehung, wird von den Erwachsenen thematisiert und findet Niederklang in den Portfoliogesprächen zwischen Tutor*in und Kind, welche durch eine dem Kind zugewandte, wohlwollende Haltung seitens des Erwachsenen geprägt sind.
- Auch wenn dies diskursiv in den Aussagen der Lehrpersonen (in den Interviews) sehr präsent ist, ist die Portfolioarbeit in der Praxis de facto (noch) kein Werkzeug, das es erlauben würde, den Lernstand der Kinder einzuschätzen, Zugänge zu ihren Lernendenperspektiven zu gewinnen und diese systematisch zu nutzen, um im Dialog neue Lernhandlungen und -situationen zu bestimmen und weiter davon ausgehend Unterricht zu planen.
- In dem Sinne bleibt auch das Verständnis des Fehlers als wichtiges Indiz und Gelegenheit zur Erörterung der Zone der nächsten Entwicklung der Kinder innerhalb der Portfolioarbeit brachliegen.

Die Erkenntnisse dieses Kapitels verdeutlichen, dass das Portfolio kein Instrument für Lernen im expansiven Sinn darstellt. Es ist kein Werkzeug, anhand dessen Lernhandlungen gezielt in Berücksichtigung der Historizität von Lernerfahrungen analysiert, generalisiert und neue Lernziele gesteckt werden. Den Lehrenden gelingt es nicht, das Portfolio zu nutzen, um Lernstand und Zone der nächsten Entwicklung der Kinder zu bestimmen. Ebenfalls entsteht anhand der Portfolioarbeit keine Weiterentwicklung von Unterricht unter Berücksichtigung der Lernendenperspektiven.

Portfolioarbeit kristallisiert sich jedoch als Raum, in dem affektive Bezüge innerhalb der Lerngemeinschaft zum Ausdruck kommen, die Lernenden Anerkennung und Wertschätzung erfahren und Beziehungen, so die Lehrperson-Kind-Dyade, gestärkt werden.

5.3 Die Funktionen der Portfolioarbeit

Nachdem die Inhalte des Portfolios und die didaktischen Elemente der Portfolioarbeit beleuchtet wurden und mit lerntheoretischen Perspektiven gekreuzt wurden, werden in diesem dritten Teil Funktionen der Portfolioarbeit im zweiten Lernzyklus für die unterschiedlichen Beteiligten synthetisiert. In dem Sinn liegt der Fokus hier auf der Beantwortung der zweiten Unterfrage der Forschungsarbeit.

Welche Funktionen hat das Portfolio für Kinder, Eltern und Lehrpersonen?

In diesem Kapitel werde ich die folgenden neun Funktionen entwickeln und anhand der Daten erläutern:

- Das Portfolio macht Zeit als Wandel und Kontinuität fassbar.
- Das Portfolio dient der Konstruktion einer inklusiven Schulgemeinschaft.
- Das Portfolio ist ein Instrument des Zeigens, Ausdruck der Anerkennung, das den Eltern Einblicke in schulische Tätigkeiten ermöglicht.
- Das Portfolio ist Ausdruck eines positiven persönlichen Bezugs.
- Das Portfolio ist Anlass zur Rekapitulation der Aufgabe, des Lerninhalts oder der Lernsituation und thematisiert Fehler.
- Die Portfolioarbeit ist Beziehungsarbeit in der Lerngemeinschaft.
- Portfolioarbeit ist Ausdruck defensiven Lernens im Kontext einer, an normierten Standards, orientierten Leistungsbewertung.
- Die Portfolioarbeit ist ein Möglichkeitsraum für die Schaffung expansiver Lernsituationen in der Zone der nächsten Entwicklung.
- Das Portfolio ist Gegenstand, nicht Werkzeug, des Unterrichts und der Unterrichtsentwicklung.

5.3.1 Funktion 1: Das Portfolio macht Zeit als Wandel und Kontinuität fassbar

Das Portfolio dient zur Einordnung in die (Schul)Zeit. Produktionen und biographische, persönliche Dokumente (insbesondere Bilder und Fotos) aus vergangenen Schuljahren veranlassen zu Erinnerungen.

Datenauszug 5.34 Gespräch zwischen Antoine und der Mutter, 29.01.20216

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Antoine	Alors ça, c'est le Lépopello où on met plein de choses dedans (.) On met quand on était bébé, les dents qu'on a perdues	Also das, das ist das Leporello wo man viele Sachen reinmacht (.) man macht rein, wann man ein Baby war, die Zähne, die man verloren hat	Antoine öffnet sein Leporello, lächelt.
Antoine und die Mutter entfalten das Leporello, welches die gesamte Länge des Tisches einnimmt. Die Mutter sagt, er benötige wohl Hilfe um das Dokument zu händeln.			
Antoine	et quand on atteind le cycle quatre, il est immense.	Und wenn man den Zyklus vier erreicht, ist es riesig	
Mutter	Tu m'étonnes. parce que là, il est déjà super grand et tu n'es que en cycle deux, en début du cycle deux (.) ouais.	Du erstaunst mich, weil da ist es schon super groß und du bist erst im Zyklus zwei, am Anfang des Zyklus zwei (.) ja	Sie schaut sich das ausgebreitete Leporello Antoinés an.
Antoine	Déjà tout ça	Schon das alles	Bewegt sich aus dem Kamerabild.
Mutter	Ouais, c'était cycle un	Ja, das war Zyklus eins	
Antoine	C'était cycle un	Das war Zyklus eins	Wieder im Bild, stehend, zeigt auf einen Teil, er versucht mit ausgebreiteten Armen das Leporello abzumessen.

In dem Ausschnitt des Beginns des Gesprächs zwischen Antoine und seiner Mutter sticht nicht nur hervor, wie im Abschnitt 5.1. aufgezeigt, dass im Rahmen des Portfolios das Leporello einen besonderen Stellenwert für die Kinder einnimmt, sondern auch, dass für die Kinder die Natur der Portfoliodokumente (insbesondere auch Belege außerschulischer oder persönlicher Erfahrungen im Leporello) ebenso Bedeutung haben wie ihre Quantität, welche auf viele Momente des Lernens und der persönlichen Entwicklung verweisen. Dies führt, wie hier bei Antoine, auch zu einer Projektion des Kindes in seine (schulische) Zukunft: Wenn man das Ende der Grundschulzeit erreicht, erhält das Portfolio (respektiv oben bei Antoine das Leporello) in der Vorstellung des Kindes gigantische Ausmaße. Voraussetzung hierfür ist, dass die Kinder wissen, dass sie ihr

Portfolio auch in den kommenden Jahren fortführen werden. In dem Sinn wird der Anspruch des Lehrerteams, dass das Portfolio „einfach einen ganzen Teil der Schulzeit ein bisschen reflektieren“¹² solle, der beobachteten Realität gerecht (Herr Marino im Gruppeninterview vom 23.10.2015). Derart sind auch Marianas Aussagen gegenüber mir einzuordnen, als sie der Mutter und mir erklärt, wie sie konkret Kopien macht, mit dem Ziel, Dokumente im Portfolio zu für spätere Jahre in der Schule bewahren.

Datenauszug 5.35 Gespräch zwischen Mariana und der Mutter, 24.03.2016

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Mariana	E eu eu (...) fiz uma copia uma copia pois a a aquilo é para fazer cópias e a e a copia está ali na minha coisa pa pa pa para guardar como como o e vou para o cycle eh dräi an Cycle véier	Und ich ich (...) hab eine Kopie gemacht weil a a a das ist zum Kopieren und a und die Kopie ist dort in meinem Ding um um um um zu behalten wenn wenn ich in Zyklus drei gehe und Zyklus vier	Mariana macht eine Geste mit beiden Händen und legt diese auf die aufgeschlagene Seite

Das Portfolio ist so nicht nur ein Instrument, welches post situ zur Erinnerung verhilft, sondern welches das Bewusstsein darüber ausdrückt und aktualisiert (wie hier bei Mariana oder oben dargestellt bei Antoine), dass bedeutsame Arbeiten und Situationen auch im Rahmen der Portfolioarbeit gesichert werden können, um in der Zukunft darauf zugreifen zu können.

Anlass, um auf Situationen in der Schule zu rekurrieren, also sich zu erinnern und gegebenenfalls zu erzählen, sind oft Fotos und Bilder. Die schriftlichen Kommentare, die die ausgewählten Dokumente begleiten, haben ebenfalls die Funktion zu erinnern: Sie werden von den Kindern, von Eltern und von Herrn Marino gelesen und sind in den meisten Fällen der Ausgangspunkt für weitere Aussagen der Kinder zu einer Produktion. Im Gespräch mit der Forscherin (vom 20.11.2015) drückt Antoine aus, dass die Portfolioproduktionen ohne Kommentar keinen Sinn ergäben („sonst haben wir das Blatt umsonst ins Portfolio gemacht“¹³), es würde gebraucht, damit er sich daran erinnern kann, was er der Mutter dazu erzählen

¹² Original: „An ech denken de Portfolio soll einfach e ganzen Deel vun der Sclolaritéit e bëssen reflektéieren“.

¹³ Original: „soss hu mer, hu mer e Blad fir näicht an de Portfolio gemeet“.

möchte: „Das ist ein bisschen, was ich meiner Mutter sagen möchte (...) dann vergesse ich nicht.“¹⁴

Durch das Leporello etablieren die Kinder, wie Antoine oben, auch eine Verbindung mit der Zeit der nicht schulischen Biographie (Clarissa im Gespräch mit mir vom 03.12.2015; mit Herrn Marino vom 28.01.2016, zwischen Mariana und der Mutter vom 24.03.2016, zwischen Leslie und der Mutter vom 27.01.2016).

Die Mütter, zum Teil auch die beiden Lehrpersonen, lassen sich auf diese Rückgriffe ein und veranlassen teils Erinnerungen und Erzählungen der Kinder zu den Situationen der vergangenen Schuljahre. Immer wieder verorten die Erwachsenen (besonders die Mütter) Lernsituationen in der Zeit. Antoine zeigt im Gespräch mit Herrn Marino (Gespräch vom 02.02.2016) ein Bild, das zur Illustration einer Geschichte dient und erklärt es: „Da ist eine Geschichte, die ich gemacht habe (.) und ich finde gut, dass ich die gemacht habe“¹⁵. Sein Tutor hilft ihm zu erinnern, dass es sich um die erste Geschichte handelt, zu der er im Zyklus zwei gearbeitet hat: „Das war die allererste, die du gemacht hast“¹⁶.

Auch die Eltern der anderen Kinder greifen in den Gesprächen mit den Kindern diese Funktion des Erinnerns auf. Clarissas Mutter berichtet gar, zu Hause auch eine Art Sammlung mit ausgewählten Zeichnungen der Kinder angelegt zu haben: „Sie sind immer glücklich, das zu sehen, das erinnert sie an viele Dinge, sie erinnern sich sehr gut, was sie gemacht haben“¹⁷ (Gespräch zwischen Clarissas Mutter und der Forscherin vom 02.02.2016).

Weiter ist das Portfolio Anlass für die Ausbildung von Zeitdifferenzwahrnehmung. Die Eltern thematisieren Wandel und somit explizit Entwicklung, seien es Lernfortschritte (in unterschiedlichen Bereichen der kognitiven Entwicklung) oder auch körperliches Wachstum und sozial-emotionale Aspekte (Veränderung der Interessen, Empfindungen und Einschätzungen). Marianas Mutter gibt mehrmals im Gespräch an, dass ihr das Ansehen des Portfolios ihres Kindes erlaube zu sehen, wie sich das Kind entwickelt hätte (Gespräch mit Mariana und ihrer Mutter, 24.03.2016). Antoine und Mariana vergleichen im Gespräch mit den Eltern ihre aktuellen Handabdrücke mit jenen aus dem Beginn ihrer Schulzeit (Gespräch zwischen Antoine und der Mutter vom 29.01.2016; Gespräch zwischen Mariana

¹⁴ Original: „Ma dat ass e bësse wat ech wëll menger Mamm soen (...) da vergiessen ech net“.

¹⁵ Original: „Do ass eng Geschicht, wou ech gemeet hunn an ech fanne gutt, dass ech ... an zwar dass ech déi gemeet hunn“.

¹⁶ Original: „Dat war di alleréischte wou s du gemeet has“.

¹⁷ Original: „Ils sont toujours heureux de regarder ça leur rappelle plein de choses ils se souviennent très bien de ce qu'ils ont fait“.

und der Mutter vom 24.03.2016). Auch kann hier Leslie Mutter angeführt werden, die das Alter des Kindes mit dessen Sprachkenntnissen abgleicht, wenn sie auf einen französischsprachigen Kommentar aus dem Zyklus 1 zeigt und sagt: „Und da, wann war das? Ja, siehst du, da hast du noch nicht fran luxemburgisch gesprochen“¹⁸ (Gespräch zwischen Leslie und ihrer Mutter, 27.01.2016). Im Portfoliogespräch zwischen Herrn Marino und Antoine (02.02.2016) gibt der Lehrer den Impuls zum Vergleich der Sprach- und Lesekompetenz im Zyklus 1 und Zyklus 2. Weitere systematische Momente der Erinnerung oder auch der Projektion in den Portfoliogesprächen zwischen Lehrperson und Kind lassen sich nicht identifizieren.

Diese Thematisierung von Entwicklung und Zeitdifferenz findet besonders Beachtung bei der gemeinsamen Betrachtung des Leporellos, also jenem Teil des Portfolios, das einen ganzheitlicheren Ansatz verfolgt und bewusst außerschulische und familiengebundene Erfahrungen dokumentiert und emotionalen und identitätsstiftenden Aspekten Raum geben soll. So wird ein Bewusstsein für Kontingenzerfahrungen geschaffen. Dieses betrifft vor allem identitätsstiftende Aspekte, den persönlichen Bezug zu Dokumenten und Lernsituationen, allerdings nur in sehr geringem Maße, wie in Abschnitt 5.2 dargelegt, den Lernfortschritt selbst. In Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung kann das Credo Frau Wagners ansatzweise eingelöst werden, wenn sie sagt: „Unsere Rolle ist, dass das Kind lernt, die Verbindung zu machen zwischen dem, was gemacht wurde und dem, was gemacht werden wird“¹⁹ (Gruppeninterview, 23.10.2015).

Ebenso decken die Mütter Kontinuitäten auf. Diese lassen sich, wie in den vorherigen Kapiteln angeklungen, an den Kinderbuchgeschichten festmachen, die die Kinder im ersten Zyklus behandeln und in den nächsten beiden wieder mit anderen sprachlichen Zielsetzungen aufnehmen. Es ist auch das Portfolio selbst, welches die Beständigkeit in der Zeit verkörpert: Wie schon im ersten Teil der Ergebnispräsentation beschrieben, haben die Kinder nicht nur die Portfoliodokumente aus dem aktuellen Zyklus präsent, sondern auch aus dem vorherigen, indem sie darauf verweisen oder diese sogar noch einmal integral zeigen. In dem Sinne bedeutet das Portfolio für die Kinder und ihre Eltern eine „Kontinuitäts Erfahrung“, welche schulische Übergänge erleichtern und begleiten kann und erfüllt ansatzweise in den Augen der Beteiligten die Funktion der „Dokumentation der eigenen Lerngeschichte“ (Kolb, 2007, S. 175–176).

¹⁸ Original: „Et là, c’était quand? Ouais, tu vois, là tu ne parlais pas encore fran luxembourgeois.“

¹⁹ Original: „eis Roll ass d’Kand léiert de Lien ze maachen mat deem wat gemaach ginn ass a wat gemaach wäert ginn“.

5.3.2 Funktion 2: Das Portfolio dient der Konstruktion einer inklusiven Schulgemeinschaft

Angrenzend an diese Funktion des Portfolios des Festhaltens der (grundschulbezogenen) Geschichte des Kindes, beschäftige ich mich mit der Rolle des Portfolios für die Schulgemeinschaft. Die im ersten Teil der Ergebnisdarstellung beschriebene, auf schulinternen Konsens fußende, einheitliche und zyklusübergreifende Gestaltung von Kernelementen der Portfolioarbeit auf Ebene der Materialien wie der interaktionalen Praktiken steht in Zusammenhang mit der oben beschriebenen Kontinuitätswahrnehmung der Kinder und ihrer Eltern. Wenn Mütter und Kinder sich gemeinsam mit dem Leporello befassen, mit den wiederkehrenden Bilderbüchern und ihren Themen innerhalb des Portfolios, mit der Entwicklung des Sprachgebrauchs des Kindes im schulischen Kontext, so bietet das Portfolio für alle Beteiligten Halt und Orientierung über die Zyklusgrenzen hinweg. Antoines Demonstration seines Leporellos in Gegenwart seiner Mutter (Datenauszug 5.34), Marianas Gewissheit, dass die Auswahl ihrer Dokumente für sie in den nächsten Zyklen noch brauchbar und bedeutungsvoll sein werden (Datenauszug 5.35), zeigen, dass die Kinder das Portfolio fest in der Schulkultur verorten und Portfolioarbeit somit auch Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft bedeutet. Davon zeugen auch, wie oben bereits angeführt, bei jedem Kind Momente, in denen während der Portfoliogespräche die Zyklusgrenzen verschwimmen, wo es Schwierigkeiten hat, Themen, Praktiken und Produktionen einem Zyklus zuzuordnen, weil diese gleich oder ähnlich in beiden Zyklen vorkommen (Leslie im Gespräch mit der Mutter vom 27.01.2016, mit der Forscherin vom 27.11.2015; Antoine im Gespräch mit der Mutter vom 29.01.2016, im Gespräch mit der Forscherin vom 11.12.2015; im Gespräch mit Herrn Marino vom 02.02.2016; Clarissa im Gespräch mit der Mutter vom 02.02.2016, im Gespräch mit der Forscherin vom 03.12.2015, Mariana im Gespräch mit der Lehrerin vom 02.02.2016, mit der Forscherin vom 20.11.2015). Bezeichnend ist hier die Interaktion zwischen Mariana und Frau Goerens (Datenauszug 5.14), als das Kind eine Portfolioproduktion des ersten Zyklus hervorkramt, zu der es selbstständig ein Bild geklebt hat, das es kürzlich im zweiten Zyklus zur gleichen Geschichte produziert hat, eine Handlung, die von der Lehrerin als sinnvoll („eine gute Idee“) gelobt wird. Weiter ist für Mariana das Feedback anderer Kinder, auch aus anderen Zyklen, zu ihrem Portfolio sehr wichtig. Sie erklärt mir im Gespräch (vom 27.11.2015) die Praxis ausführlich, ebenso im Gespräch mit der Mutter (vom 24.03.2016), als sie die Anzahl der Rückmeldungen zählt: „Vier, sechs, sieben, acht, neun neun sie waren hier eh und sie sind hiergekommen wir

waren hier unten“²⁰. Anschließend bittet sie die Mutter, wie später noch näher betrachtet wird, ebenfalls einen Feedbackbogen auszufüllen.

Diese übergreifenden Materialien und Praktiken verhelfen den Kindern dazu, sich als Teil eines schulischen Ganzen zugehörig zu fühlen und sich mit ihrer Identität und durch die Mobilisierung dieser (durch eigene Produktionen, den Ausdruck von Vorlieben) in der Schulgemeinschaft zu verorten.

Frau Goerens äußert jedoch auch im Gruppeninterview (24.10.2015), dass der gemeinsame schulinterne Rahmen der Portfolioarbeit auch ihr Unterstützung biete, ihre Praktiken in dem Rahmen zu entwickeln und sich der Portfolioarbeit anzunehmen (Datenauszug 5.36).

Datenauszug 5.36 Gruppeninterview, 23.10.2015

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	d' Konzept dat bitt e sännvolle Kader fir dee Portfolio, well ech weess wou ech net an dëser Schoul geschafft hunn do misst ech jo och Portfolio man mee ech woussst guer net richtig wéi lees de dech un wi mëss de dat wi mécht et Sënn an et ass (...) sou ënnergaang	Das Konzept das bietet einen sinnvollen Rahmen für das Portfolio, weil ich weiß, als ich nicht an dieser Schule gearbeitet habe, musste ich ja ein Portfolio machen aber ich wusste gar nicht richtig wie legst du dich an wie machst du das wie macht es Sinn und es ist (...) so untergegangen

Als konstitutiv sind hier auch die ritualisierten Gespräche mit den Eltern anzuführen, welche sich, wie im ersten Teil angeklungen, kompetent mit den Kindern in der Interaktionsform Portfoliogespräch bewegen und selbst auch, wie hier oben beschrieben, Bezüge anhand des Portfolios zwischen Zeitpunkten und Inhalten, denen die Kinder in ihrer bisherigen Schulzeit begegnet sind, herstellen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Portfolioarbeit inklusionsfördernd wirkt, da es das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder an der Schulgemeinschaft stärkt und ein wichtiges Element der gemeinsamen Schulkultur darstellt. Die Teilhabe der Eltern an diesem Aspekt der Gemeinschaft, die positiven, auf Anerkennung und Wertschätzung beruhenden Interaktionen mit dem Kind in diesem institutionellen Rahmen sowie die Beziehungen zu den Lehrpersonen im Kontext der Portfolioarbeit, unterstützen, nach system-ökologischen Erkenntnissen, die Entwicklung des Kindes innerhalb dieses Rahmens (Bronfenbrenner, 2009). Dieser Aspekt der Teilhabe und des Emanzipationsgewinns durch

²⁰ Original: „véier sechs siwen aacht ning ning si waren hei eh e eles foram aqui eles foram aqui ehm para baixo“.

Beziehungen innerhalb der Portfolioarbeit, klingt bereits in der PORTINNO-Studie (Brendel et al., 2011) an, wurde jedoch hier nicht auf Ebene einer Schulgemeinschaft betrachtet.

5.3.3 Funktion 3: Das Portfolio ist ein Instrument des Zeigens, Ausdruck der Anerkennung, das den Eltern Einblicke in schulische Tätigkeiten ermöglicht

5.3.3.1 Die Eltern als Hauptadressaten des Portfolios

Die Handlungen, die Haltung und die Aussagen der Kinder zur Portfolioarbeit zeugen davon, dass dem Zeigen ihrer Produktionen eine zentrale Bedeutung zugeacht wird. Wichtigste Adressat*innen sind die Eltern. Auf die Frage, wozu das Portfolio oder Dokumente darin dienen, sagt Mariana beispielsweise „wir wir zeigen das immer eh Mamas und Papas“²¹ (Gespräch zwischen Mariana und der Forscherin vom 27.11.2015). Und Antoine eröffnet das Gespräch mit folgenden Worten (Gespräch vom 11.12.2015), als er mir sein Portfolio zeigt: „Hier ist das erste Blatt des Portfolios ((er blättert)) das sind alle Aufgaben, die ich meiner Mutter zeigen wollte“²². Zu Herrn Marino sagt er, ins Portfolio kämen „Dinge, die wir zeigen wollen und was wir ganz gern haben“²³ (Gespräch vom 02.02.2016).

In einem geringeren Maße, dies auch nur explizit bei Mariana (im Gespräch mit der Forscherin vom 27.11.2015), gehören auch andere Kinder (der eigenen Lerngruppe oder anderer) zur deklarierten Zielgruppe der Portfoliopäsentationen. In dem Sinne weisen diese Ergebnisse in eine ähnliche Richtung, wie die Befragung Grittners (2009) von Grundschulkindern, die ebenfalls den Aspekt „die Arbeit Anderen zeigen“ als bedeutendste Hauptkategorie aus den Aussagen der Kinder zu ihren Portfoliopäsentationen herausgearbeitet hat (Grittner, 2009, S. 125).

Auch wenn die Gespräche selbst nicht dokumentiert werden konnten, so liegen dennoch klare Aussagen von Leslie und Antoine vor, die sich überhaupt nicht vorstellen können, dass sich die Eltern während der Bilanzgespräche nicht ihr Portfolio ansehen würden und so, dass, auf meine Frage, was wäre, wenn es kein Portfolio gäbe, beide beschreiben, wie sie das Portfolio mit den gleichen

²¹ Original: „mir mir weisen ëmmer dat eh ehm Mamaren oder Paparen“.

²² Original: „Hei ass di éischt Blad vum Portfolio ((er blättert)) dat sinn all Aufgaben wou ech meng Mamm wollt weisen“.

²³ Original: „Saache wou mir wëlle weisen a wat mir ganz gärén hunn“.

Praktiken neu erfinden würden (Gespräch zwischen Leslie und der Forscherin, 15.12.2015, Gespräch zwischen Antoine und der Forscherin, 11.12.2015). Schließlich ginge es darum, eine Hilfe zu haben, um sich zu erinnern, damit man (noch) wisse, was man der Mutter erzählen wolle (Antoine, Gespräch mit der Forscherin, 11.12.2015). Diese Erkenntnis, dass das Portfolio für die Kinder eine nicht wegzudenkende Praxis darstellt, die bei Wegfallen von den Kindern wieder eingefordert und ähnlich aufgebaut wird, wird schon anhand der Erfahrung im PORTINNO-Bericht dokumentiert (Brendel et al., 2011).

Die Zielgebung des Portfolios als Zeigeinstrument für die Eltern ist auch im Diskurs auf Lehrer*innenseite gegenüber ihren Tutees deutlich zu identifizieren. Insbesondere Frau Goerens fordert entweder auf, für die Eltern eine Auswahl zu treffen oder fragt nach, was die Kinder den Eltern zeigen wollten. Sie leitet das Portfoliogespräch mit Mariana (vom 02.02.2016) ein: „Schauen wir mal, was wir in dein Portfolio machen, wenn die Mama kucken kommt“²⁴.

In folgendem Interaktionsausschnitt zwischen der Lehrerin und Leslie wird deutlich, dass beide mit der Zweckdimension der Portfolioarbeit das Vorstellen des Portfolios der Eltern assoziieren (Datenauszug 5.37).

Datenauszug 5.37 Gespräch zwischen Leslie und Frau Goerens, 27.01.20216

	Originaltext	Übersetzung
Leslie	Fir wéini?	Für wann?
Frau Goerens	Ma Ouschtere kénnt jo d'Mama mol kucken. Dat dauert nach laang, mee ëmmer, wann däi Wocheplang fäerdeg ass, da kucke mer wat an däi Portfolio kénnt.	Ja Ostern kommt ja die Mama mal kucken. Das dauert noch lange, aber immer, wenn dein Wochenplan fertig ist, dann schauen wir, was in dein Portfolio kommt.

So ist für Leslie klar, dass, wenn sie Produktionen auswählt, dies intentional an einen Zeitpunkt, an eine bestimmte Gelegenheit, geknüpft ist. Frau Goerens verortet diesen dann für das Kind im Kontext der trimestriellen Bilanzgespräche, da das nächste vor den Osterferien terminiert ist.

²⁴ Original: „Kucke mer mol wat mer an däi PF man, wann d'Mama kucke kénnt.“

Datenauszug 5.38 Einzelinterview mit Frau Goerens, 04.04.20219

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	einfach well ech mat de Kanner ofgemaach hunn an och gekuckt hunn a si fir si ass dat och wichtig dee Portfolio an si hu lo ëmmer no all Aarbechtsplang, dee si fäerdeg hunn, siche si sech Saache fir an hire Portfolio. Dat Joer virdrun oder och nach virdrun, do war heinsdo sou oh nee an dräi Woche sinn Bilanzgesprécher a si hu réischt zwou Saachen an hirem Portfolio, dat ass dëst Joer vill manner, einfach well dat dee Portfolio Deel vun der Aarbecht ass an och Deel vum Alldag a well si och de Sënn dovunner gesinn an och verstanen hunn, dass dat ass, wat si geléiert hunn an dat ass eppes wat si hirer Mamm wëlle weisen oder hirem Papp an dat ass wichtig fir si a si wëlle net herno iergendwelch Saachen huelen, just fir sechs Saachen an deem Portfolio ze hunn.	Einfach weil ich mit den Kindern abgemacht habe und auch geschaut habe und für sie ist das auch auch wichtig und sie haben immer nach jedem Arbeitsplan, den sie fertig haben, suchen sie Sachen für ihr Portfolio. Das Jahr vorher oder noch vorher da war auch manchmal so oh nein in drei Wochen sind Bilanzgespräche und sie haben erst zwei Sachen in ihrem Portfolio, das ist dieses Jahr viel weniger, einfach weil das Portfolio Teil von der Arbeit ist und auch Teil vom Alltag und weil sie auch den Sinn davon sehen und auch verstanden haben, dass das ist, weil sie gelernt haben und das ist etwas was sie ihrer Mutter oder ihrem Vater zeigen wollen und das ist wichtig für sie und sie wollen danach nicht irgendwelche Sachen nehmen, nur um sechs Dinge im Portfolio zu haben.

In dem hier vorgestellten Ausschnitt, der zeitlich gut drei Jahre nach den Gesprächen mit den Kindern und den Eltern angesiedelt ist und in dem Frau Goerens über wahrgenommene Veränderungen in der Portfolioarbeit berichtet, deklariert sie die Präsentation für die Eltern immer noch als Ziel der Portfolioarbeit. Dies legitimiere, dass die Kinder eine bewusste Auswahl treffen sollten („nicht irgendwelche Sachen“) und dass eine wichtige Begründung sei, dass „sie gelernt haben“.

5.3.3.2 Das Portfolio als Fenster zu den schulischen Tätigkeiten des Kindes für die Eltern

Die Attribuierung der Zeigefunktion seitens der Kinder und ihrer Lehrer*innen hat ihre Entsprechung auf Elternseite. Denn weiter geht aus den Daten hervor, dass die Portfolios und insbesondere die damit verbundenen regelmäßigen Gespräche für die Eltern ein wichtiges Mittel sind, um Einblicke in das schulische Lernen und die damit verbundenen Tätigkeiten der Kinder zu erlangen. So beantwortet Marianas Mutter die Frage nach der Relevanz des Portfolios für

sie als Elternteil mit der Aussage, sie würde dann sehen, was Mariana tut und auch, was sie nicht in der Schule tut²⁵ (Gespräch mit Mariana und ihrer Mutter, 24.03.2016). Antoinettes Mutter erklärt ihrem Sohn, weshalb sein Portfolio für sie Bedeutung hat und führt an, dass sie Freude daran hat zu sehen, was Antoine gemacht hat und Informationen über seine Arbeiten in der Schule zu erhalten, von denen er ohne das Portfolio als Grundlage nicht unbedingt erzählt hätte²⁶ (Gespräch mit Antoine und seiner Mutter, 29.01.2016).

Auch Clarissas Mutter drückt klar in diesem Gesprächsausschnitt aus, was die Portfolioarbeit ihr ermöglicht:

Datenauszug 5.39 Gespräch zwischen Clarissas Mutter und der Forscherin, 02.02.2016

	Originaltext	Übersetzung
Clarissas Mutter	eh je pense que c'est des beaux moments de rencontre avec entre Clarissa, la prof et les parents	Eh ich glaube das sind schöne Momente der Begegnung mit zwischen Clarissa, der Lehrerin und der Eltern
Forscherin	ehe ok	Ehe ok
Clarissas Mutter	D'avoir rendez-vous régulièrement et de regarder aussi, ça permet de mieux comprendre ce qui se passe en classe et comment on travaille	Dieses Teffen regelmäßig zu haben und auch zu schauen, das erlaubt besser zu verstehen was im Klassenraum passiert und wie man arbeitet
Forscherin	Elle amène parfois son portfolio à la maison ou c'est ?	Bringt sie manchmal das Portfolio mit nach Hause oder ist das ?
Clarissas Mutter	[non]	[nein]
Forscherin	Pour pour regarder (...)	Um zu um zu schauen
Clarissas Mutter	Mais je pense que plus tard, quand elle aura fini l'école, elle le gardera à la maison	Aber ich glaube später, wenn sie mit der Schule fertig ist, wird sie es zu Hause behalten

Interessant ist hier festzustellen, dass sich die Aussagen der Eltern auf die Tätigkeiten der Kinder beziehen, nicht auf ihr Können und ihre, eventuell durch das Portfolio sichtbar werdenden, Leistungen (hierzu wurde keine Aussage in den

²⁵ „sim para ver o que ela faz e deje fazer“.

²⁶ Original: „Moi, ça me fait plaisir, moi, je suis ta maman et tu sais, j suis pas là quand t'es en classe. Et du coup, je trouve que c'est super sympa de revoir ou de voir ce que t'as fait et tu m'aurais même pas forcément dit que t'aurais fait que tu aurais fait ça avais fait ça, bref“.

Daten dokumentiert), wie dies im Gegensatz dazu die Studie Grittners (2009) ergeben hat.

Die Gesprächssequenz zeigt weiter, dass für die Eltern das Portfolio zum physischen Raum der Schule gehört. Innerhalb diesem dient es dazu, den Eltern Zugänge zu den schulischen Tätigkeiten der Kinder zu schaffen und Einblicke in die Praktiken des Unterrichts zu erhalten. Es ist ein Dokument, das im Kontext Schule konsultiert und bearbeitet wird. Auch für die Kinder ist es schwer vorstellbar, das Portfolio wie ein Aufgabenheft mit nach Hause zu nehmen. Dies wird ausgesprochen von Leslie (Gespräch zwischen Leslie und der Forscherin vom 27.11.2015) und Antoine möchte nicht darauf eingehen, das Portfolio nach dem Gespräch mit der Mutter mit nach Hause zu nehmen, da Herr Marino nicht mehr da sei und er nicht wüsste, ob dies erlaubt sei (Gespräch zwischen Antoine und seiner Mutter, 29.01.2015). Somit liegt das Portfolio zwar in der Autorenschaft der Kinder, diese ist aber durch die Begrenzung auf die Wände der Schule eingeschränkt.

Alle Gespräche zwischen Müttern und Kindern dokumentieren Momente, in denen sich die Mütter interessiert an Produktionen zeigen, die sie noch nicht kannten und nach weiteren Informationen fragen und beispielsweise, wie in Abschnitt 5.2. aufgezeigt, Inhalte rekapitulieren, sogar Wissen überprüfen. Das Portfolio als materielles Werkzeug gibt so Anlass, konkret über Schule zu reden und Tätigkeiten, Erfahrungen und Empfindungen im Zusammenhang mit Schule zu thematisieren. Für die Mütter bietet das Gespräch und auch das Portfolio weiter die Gelegenheit, schulische und familiäre Tätigkeiten der Kinder abzugleichen und in Bezug zu setzen oder gegeneinander abzugrenzen, wie dies konkret in der Aussage von Clarissas Mutter (Datenauszug 5.39) ausgedrückt wird. Auch Marianas Mutter artikuliert, dass ihre Tochter zu Hause ähnliche Tätigkeiten verfolgt wie jene, die sich in ihrem Portfolio wiederfinden, so sagt sie: „es sind praktisch dieselben Dinge, die sie macht, sie kocht sehr gern und malt und Basteln und sie schneidet gern aus und malt aus“²⁷ (Gespräch zwischen Marianas Mutter und Forscherin vom 24.03.2016).

Das Portfolio ist somit ein Verbindungswerkzeug zwischen Elternhaus und Schule, es ermöglicht den Eltern eine vergrößerte Teilhabe an der Schulgemeinschaft und schafft ihnen Zugänge zu den schulischen Tätigkeiten ihrer Kinder.

Antoines Mutter sticht in einer Hinsicht unter den Eltern hervor: Sie thematisiert nicht nur die Produktionen im Portfolio und die damit verbundenen

²⁷ Original: „e praticamente as mesmas coisas que ela faz ela gosta muito de cozinhar e assim de pintar e bricolagem e ela gosta mais de cortar e colar“.

Lernsituationen, sie nutzt das Gespräch, um über das Lernen und vor allem das Portfolio als Instrument des Unterrichts selbst zu reden und Antoinettes Einblicke und Meinungen hierzu zu gewinnen (Gespräch zwischen Antoine und der Mutter, 29.01.2015). So thematisiert sie beispielsweise den Zweck der Portfolioarbeit. Insofern ordnet sie (zumindest in diesem Fall) Portfoliogesprächen die Funktion und somit die Möglichkeit zu, Einsicht in schulische Lernprozesse des Kindes zu erhalten. Dieser Befund deckt sich mit den Resultaten aus der Studie zu den Perspektiven von Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern auf Portfolioarbeit in der Grundschule, in der Grittnier herausfand, dass, anhand des Portfolios die Möglichkeit für Eltern besteht, „die Entwicklung ihres Kindes im Lebensbereich ‚Schule‘ nachzuvollziehen“ (2009, S. 176). Dies erschließt sich in dieser Studie zum Beispiel aus folgender Aussage, die erfolgt, nachdem die Mutter nach dem Sinn des Portfolios für Antoine gefragt hat, als sie sein Portfolio des Zyklus 1 ansehen.

Datenauszug 5.40 Gespräch zwischen Antoine und seiner Mutter, 29.01.2016

	Originaltext	Übersetzung
Antoinettes Mutter	Normalement c'est tu mets les choses les plus ce qui t'a le plus plu ou ou que ou au contraire que tu vas trouver le plus dur, parce que si c'est les choses que tu a qui t'ont le plus plu, bah comme ça ça te fait plaisir de les revoir un an deux ans trois ans après. Comme là, ta tour, ta plus grande tour	Normalerweise ist es machst du die Dinge, die am meisten, was dir am meisten gefallen hat rein oder oder im Gegenteil was du am schwersten findest, weil wenn es die Sachen sind, die dir am besten gefallen haben, dann machst dir das Freude sie wieder zu sehen ein Jahr drei Jahre danach. Wie da, der Turm, dein größter Turm
Antoine	ou le tunnel machin	Oder der Dings-Tunnel
Antoinettes Mutter	ou ton tunnel-restaurant. et si c'est des choses qui ne t'ont paru super dures sur le moment, moi, je suis sûre que si tu le mets dedans, et bein, deux trois ans après tu retrouves ça, tu dis offi, trop faç. T'avais dû trouver ça compliqué à mon avis quand tu l'as fait.	Oder dein Restaurant-Tunnel und wenn das Dinge sind, die dir super schwierig vorkamen in dem Moment, ich bin mir sicher, dass wenn du sie reinmachst und dann, zwei drei Jahre danach wiederfindest, sagst du ohhh, zu leicht Du hast das bestimmt kompliziert gefunden meiner Meinung nach als du das gemacht hast
	((Antoine schüttelt den Kopf))	

(Fortsetzung)

Datenauszug 5.40 (Fortsetzung)

	Originaltext	Übersetzung
Antoine	Mme Leclerc elle m'a dit comment ça ça	Frau Leclerc hat mir gesagt wie
Antoinettes Mutter	ça marchait	Wie das geht
Antoine	ça marchait et après boum.	Wie das geht und danach bumm
Antoinettes Mutter	et après boum bah ouais eh bon tout était est "et après boum" avec toi.	Und danach bumm ja eh gut alles ist mit dir „und danach bumm“

Die Versuche der Mutter, eine Auskunft über die Selbsteinschätzung des Sohnes über seine Tätigkeit zu erlangen („die dir super schwierig vorkamen“; „Du hast das bestimmt kompliziert gefunden meiner Meinung nach als du das gemacht hast“), bringt das Kind zwar dazu, anzugeben, dass eine Lehrerin ihm bei der Arbeit geholfen hat, jedoch nicht die Schwierigkeit zu benennen oder andere Beispiele anzugeben, wo das Ansehen des Portfolios ihn zu Erkenntnissen über seinen Lernzuwachs oder seinen Lernprozess führt.

5.3.3.3 Portfolio und Leistungsbewertung

Die Portfoliogespräche sind nicht von ihrem organisationalen Rahmen der offiziellen Leistungsbewertung zu trennen, nicht zuletzt werden die Portfolios im verpflichtenden trimestriellen Bilanzgespräch mit den Eltern über die Kommunikation der Kompetenzniveaus des Kindes genutzt. Interessanterweise nehmen die zertifizierten Leistungsbewertungen der Lehrkräfte keinen Raum in den Gesprächen zwischen Müttern und Kindern und auch nicht zwischen Lehrpersonen und Kindern ein. Wenn Frau Goerens und Herr Marino durchaus auf das Bilanzgespräch verweisen, so tun sie dies immer in Bezug auf das Portfolio und seiner Präsentation und machen zu keinem Moment im Gespräch mit den Kindern einen Abgleich mit Indikatoren unterschiedlicher Kompetenzniveaus der Bewertungsskala. So finden sich in den Daten keine Hinweise von konkreter Inbezugsetzung eines Portfoliodokuments und Leistungsstandards oder -ansprüchen. Hier fehlt jedoch die ausreichende Einsicht in die Bilanzgespräche, die diesbezüglich vertiefte Informationen hätte liefern können.

Unter Beachtung der Tatsache, dass im Portfolio eher Aufgaben aus den Kernfächern in Heften oder Arbeitsblättern dokumentiert werden, die Wissen oder einzelne Techniken fokalisieren, lässt sich ein weiterer Aspekt des Portfolios im Lernzyklus 2 anbinden: Es dient zur Visualisierung und Dokumentation traditioneller schulischer Arbeiten im Fachunterricht (mit einem starken Fokus auf die Kernfächer Deutsch und Mathematik); eben jenen Fächern, die im Hauptfokus der Leistungsbeurteilung stehen.

In dieser Hinsicht attribuieren die Lehrpersonen dem Portfolio eine Schlüsselrolle in der Kommunikation mit den Eltern während des Bilanzgesprächs. Das Portfolio steht im Verhältnis mit der Leistungsbewertung, da die offiziellen Skalen in vielen Teilen unverständlich für die Eltern wären, sie damit „nichts so viel anfangen“ könnten²⁸ (Frau Goerens). Durch das Portfolio könnten sie „wirklich“ sehen und die Leistungsbewertung würde „konkret“²⁹ (Frau Goerens; Interview mit Frau Goerens und Herr Marino vom 03.05.2016).

Über diese Funktion der Illustrierung und Konkretisierung von Leistungsbewertungen gehen auch die Aussagen der Lehrkräfte nicht heraus. Doch warum wird diese Verbindung zwischen Portfolio und Leistungsbewertung, obwohl sie strukturell-institutionell gegeben ist, von den Akteur*innen in den Daten nicht aktiver verfolgt? Hier kann nur vermutet werden, dass auf Ebene der Praktiken eine Abkopplung des offiziellen Zertifikations- und Bewertungsaspektes von der Portfolioarbeit erfolgt ist, was eine Strategie der Akteur*innen sein könnte, den Widerspruch zwischen normiertem Leistungs- und persönlichem Lern- und Entwicklungsinstrument zu minimieren.

5.3.3.4 Portfolioarbeit als Ausdruck von Wertschätzung

Ebenfalls mit der Zeigefunktion verbunden ist die Tatsache, dass Portfolioarbeit einhergeht mit Anerkennung der Arbeiten und Fähigkeiten der Kinder.

Unzweifelhaft drücken die Eltern in den Portfoliogesprächen gegenüber den schulischen Tätigkeiten und Lernproduktionen ihrer Kinder Wertschätzung aus. Diese Bestätigung findet Form in Lob, an der Bestätigung ihrer Fähigkeit (wie sie im Datenauszug 5.40 in der Interaktion zwischen Antoine und der Mutter deutlich wird). Sie drückt sich auch durch das Interesse der Eltern an den Dingen aus, die die Kinder ausgesucht haben oder zeigen wollen. So stellen alle Mütter Fragen zu Aufgaben anhand von Dokumenten, die ihnen die Kinder vorlegen (zum Zeitpunkt, der Situation, dem Inhalt). Die Wertschätzung wird verbalisiert, drückt

²⁸ Original: „well mam Bilan u sech kann si net esou vill ufänken“.

²⁹ Original: „dat anert war einfach konkret, wu si wierklech gesinn huet“.

sich aber auch in der den Kindern zugewandten Körperhaltung, der Ernsthaftigkeit der Gespräche sowie den Nachfragen und Kommentaren der Mütter aus. Hierin liegt auch ein sinnstiftender Faktor der Portfolioarbeit für die Kinder. So äußert Leslie auf meine Frage, was das Wichtigste für sie im Bilanzgespräch und der damit verbundenen Portfoliopräsentation gewesen sei, dass sie im Anschluss von Ihrer Mutter gelobt worden sei in Bezug auf Ihre Arbeit aber auch auf ihre Sozialkompetenzen (Datenauszug 5.41):

Datenauszug 5.41 Gespräch zwischen Leslie und der Forscherin, 15.12.2015

	Originaltext	Übersetzung
Leslie	wa mer doheem komm sinn, huet hat gesot, dass ech, dass d'Mme Goerens erklärt huet, dass ech mega gutt erk, mek méi gutt schaffen an heinsdo ech si léif mat de Kanner, ech spille gäre mat de Kanner.	Als wir nach Hause gekommen sind, hat sie gesagt, dass Frau Goerens gesagt hat, dass ich mega gut erk mek mehr gut arbeite und machnal lieb zu den Kindern bin und gerne mit den Kindern spiele.

Auch aus den Gesprächen zwischen Tutor*in und Kind geht hervor, dass die Lehrpersonen eine wertschätzende und ermutigende Haltung in Bezug auf die schulischen Tätigkeiten und Resultate des Kindes einnehmen. Dies kommt in einer dem Kind zugewandten Interaktion zum Ausdruck. Es vollziehen sich, wie bereits im zweiten Teil der Ergebnispräsentation anhand von Gesprächsausschnitten zwischen Herrn Marino und Antoine (Datenauszug 5.12) und Frau Goerens und Leslie (Datenauszug 5.3; Datenauszug 5.6), respektive Mariana, gezeigt (Datenauszug 5.14), ritualisierte Gesprächsmuster, in denen weit überwiegend interaktive und positive Feedbackstrukturen (Dabiri, 2018) benutzt werden.

Einige Gesprächssequenzen liefern Indizien dafür, dass bezüglich mancher Produktionen die Bedeutung für das Kind auch in der Anerkennung als kompetente, rollenkonforme Schüler*innen seitens der Lehrpersonen liegt. So trifft Mariana die Aussage am Ende eines der Gespräche mit mir, nachdem wir uns über die Wochenziele im Arbeitsplan unterhalten haben, sie wolle mir noch etwas „Wichtiges“ sagen und schildert, was sie sich vornimmt (Datenauszug 5.42).

Datenauszug 5.42 Gespräch zwischen Mariana und der Forscherin, 20.11.2015

	Originaltext	Übersetzung
Mariana	Nach eppes wichtiges soen	Noch was Wichtiges sagen
Forscherin	Wat ass da nach wichtig fir dech?	Was ist denn noch wichtig für dich?
Mariana	Ehm eh eh gutt schaffen an näicht an näicht krotzeli molen am Cycle zwee, well ech sinn nach grouss an ech wëll näicht eh näicht krotzeli molen soss, well soss gëtt d'Joffer rosen firwat hues du krotzeli gemoolt an ech fannen dat net gutt.	Ehm eh eh gut arbeiten und nichts und nichts krakeli malen im Zyklus zwei, weil ich bin noch groß und ich will nichts eh nichts krakeli malen sonst, weil sonst wird die Lehrerin wütend warum hast du krakeli gemalt und ich finde das nicht gut.

Sie drückt hiermit auch deutlich ihre Wahrnehmung aus, dass an sie als Schülerin andere Anforderungen im Zyklus 2 als noch zuvor in Zyklus 1 gestellt werden. Kritzeleien würden so, in Marianas Vorstellung, nicht mehr akzeptiert, sie sei ja schon „groß“.

5.3.4 Funktion 4: Das Portfolio ist Ausdruck eines positiven persönlichen Bezugs

Das Portfolio ist für die Kinder, ohne dass hier die Frage des Fremdbildes oder des Motivs berücksichtigt würde, mit Stolz und Freude verbunden. Wie aus den Portfoliokommentaren und den Gesprächen hervorgeht (z. B. die vorgestellten Kommentare oder die Ausschnitte zum Aspekt der Reflexion: Datenauszug 5.1, Datenauszug 5.9, Datenauszug 5.21, Datenauszug 5.22, Datenauszug 5.23, Datenauszug 5.24), findet in den mündlichen wie schriftlichen Aussagen der Kinder über Portfoliodokumente oft ein positiver persönlicher Bezug zur Aufgabe Ausdruck. So sagt Antoine, das Portfolio sei nicht nur dazu da, um „Dinge, die wir zeigen wollen“ zu sammeln, sondern auch, um zu dokumentieren, was man mag³⁰ (Gespräch zwischen Antoine und Herr Marino vom 02.02.2016) und für Clarissa beinhaltet das Portfolio einfach „hübsche und gut gemachte Dinge“³¹ (Gespräch zwischen Clarissa und der Forscherin, 03.12.2015).

Zum Teil werden diese Aussagen im Zusammenhang mit dem Portfoliohefter durch einen Verweis auf die Korrektheit oder Gewissenhaftigkeit einer Aufgabe

³⁰ Original: „Saache wou mer wëlle weisen a wat mer ganz gären hunn“.

³¹ Original: „des choses jolies et bien faites“.

verbunden. Gemocht wird so, was fehlerlos ist, was „gut“ gemacht wurde oder „schön“ ist.

Insbesondere das Leporello, aber auch Portfoliodokumente aus dem ersten Zyklus, übernehmen eine identitätsmobilisierende Funktion: Die Kinder (er)kennen sich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch die Tatsache, dass biographische und persönliche Dokumente aus dem Schulalltag, aber auch außerschulische Momente im Leporello chronologisch und über die Zeitspanne der gesamten bereits erlebten Schulzeit hinweg festgehalten wurden. So zeigt Mariana freudig auf ein gemaltes Bild im Leporello, das ihre Familie darstellen soll und erzählt, dass sie damals noch nicht auf der Welt war (Datenauszug 5.43).

Datenauszug 5.43 Gespräch zwischen Mariana und der Mutter, 24.03.2016

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Mariana	E aqui é é és tu aqui é o pai aqui sou eu e aqui é a prima.	Und hier ist ist bist du und Papa hier bin ich und hier ist die Kusine.	Mariana lächelt und schaut die Mutter an, zeigt auf das Bild.
Mariana und ihre Mutter reden darüber, welche Familienmitglieder noch auf dem Bild zu sehen sind. Sie blättert im Portfolio weiter, redet aber noch weiter über das Bild.			
Mariana	Também ainda estava na tua barriga nao estava a sair também não foi aqui foi foi na (...)	Ich war auch immer noch in deinem Bauch und kam noch nicht raus ich war noch nicht hier ich war noch (...)	Mariana schaut die Mutter an. Die Mutter lacht.

Wie auch in den folgenden Beispielen von Antoine und Clarissa gehen identitäts-mobilisierende Momente häufig einher mit dem Aspekt der Zeitdifferenzwahrnehmung in Bezug auf die persönliche Entwicklung (Datenauszug 5.44 und 5.45).

Datenauszug 5.44 Gespräch zwischen Antoine und der Mutter, 02.02.2016

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Antoine	Là, c'était là ma taille de la taille de ma main en deux mille douze	Da das war meine Größe die Größe meiner Hand in zweitausenzwölf	Antoine zeigt auf die Leporello Seite und lacht.

Datenauszug 5.45 Gespräch zwischen Clarissa und die Forscherin, 03.12.2015

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Clarissa	La tomate, maintenant je l'aime plus mais mais mais ehm avant je l'aimais maintenant je l'aime pas.	Die Tomate, jetzt mag ich das nicht mehr aber aber aber ehm vorher mochte ich das jetzt mag ich es nicht.	Clarissa beugt sich über Ihr Leporello, sie spricht über die Seite, die in Datenauszug 10 gezeigt wird.

Die persönlichen Zeugnisse stellen für die Kinder auch ein Bindeglied zwischen Schul- und Familienkontext dar und legitimieren außerschulische persönliche Erfahrungen durch ihre Daseinsberechtigung im schulischen Dokument.

5.3.5 Funktion 5: Das Portfolio ist Anlass zur Rekapitulation der Aufgabe, des Lerninhalts oder der Lernsituation und thematisiert Fehler

Wie in den beiden vorherigen Kapiteln dargelegt, erinnern sich die Kinder anhand des Portfolios an die Lernaufgaben, die den ausgewählten Produktionen zugrunde liegen. In den Gesprächen zwischen Lehrperson und Kind initiieren die Lehrpersonen vielfach eine Interaktion nach geschlossenem Frage-Antwort-Muster, das einem Abfragen, einer Überprüfung punktueller Kenntnisse, gleichkommt wie dies beispielhaft dargelegt wurde anhand von Gesprächsausschnitten (Datenauszug 5.13, Datenauszug 5.14).

Auch wurde aufgezeigt, wie in den Gesprächen mit Mariana und Leslie Frau Goerens diese Funktion erweitert, indem sie die Kinder immer wieder zur Rekapitulation der Lernsituation oder des Prozesses, der zum ausgewählten Dokument geführt hat, auffordert und dies auch in den schriftlichen Begleitkommentaren Niederschlag findet. Auch dieser Austausch ist gekennzeichnet durch geschlossene, kleinschrittige Frage-Antwort-Formate, die im Gespräch entwickelten Narrationen der Kinder keinen Raum eingestehen.

Ebenfalls wurde präsentiert, dass sich die Kinder in den Portfoliogesprächen (mit der Mutter, der Lehrperson und der Forscherin) wiederholt auf die Inhaltsebene ausgewählter Portfoliodokumente begeben. Sie erzählen unaufgefordert vom Objekt des Lernens selbst, verlassen die Meta-Ebene und mobilisieren den Inhalt. Sie reden nicht *über* die Sache und deren Prozess, sondern erzählen die

Sache (z. B. die Geschichte) selbst. Besonders oft ist dies bei Mariana und Clarissa festzustellen, die beide Schwierigkeiten in der Aneignung der Schriftsprache begegnen.

Ebenfalls kommt es in allen vier Portfoliogesprächen zu Rekapitulationen der Lernaufgaben, die auch von den Eltern eingeleitet werden. Ein Aspekt hiervon ist, dass die Mütter sich vielleicht vergewissern wollen, was ihr Kind tatsächlich weiß oder kann und so finden sich in den Daten, wie im Abschnitt 5.2. vorgestellt, mehrere Beispiele von Überprüfungsversuchen von Wissen.

Das Portfolio und insbesondere das Portfoliogespräch erhält somit auch die Funktion einer situativen Lernstandsüberprüfung (im Sinne von Abfragen von Kenntnissen).

Im Zusammenhang mit dieser Form der Überprüfung von Wissen steht, wie auch bereits zweiten Kapitel der Ergebnisdarstellung vorgestellt, die starke Thematisierung von Fehlern in Aufgaben in den Gesprächen mit unterschiedlichen Konstellationen zum Portfolio, ebenso wie in den Kommentarstreifen zu den Produktionen der Kinder. Als Grund für die Auswahl eines Dokuments für den Portfoliohefter des zweiten Zyklus wird daher häufig seine Fehlerlosigkeit angegeben oder, in einigen Fällen auch, die Fehlerhaftigkeit.

Ein Portfoliodokument (des Portfoliohefters) ist somit an eine (Leistungs-)Bewertung der Aufgabe seitens der Beteiligten gekoppelt, die sich an der Korrektheit oder Fehlerhaftigkeit als wichtigen Maßstab orientiert.

5.3.6 Funktion 6: Die Portfolioarbeit ist Beziehungsarbeit in der Lerngemeinschaft

Zuvor bin ich auf die Beziehungen eingegangen, die im Rahmen der Portfolioarbeit kultiviert und gestärkt werden. Die Portfoliogespräche zwischen den Lehrpersonen und den Kindern folgen, wie schon beschrieben, mehrheitlich einem ritualisierten geschlossenen Frage-Antwort-Muster, das von den Erwachsenen initiiert und getragen wird.

Der Zweck des Portfolios liegt in diesen Interaktionen somit auch in sich selbst: Lehrperson und Kind gehen so (ritualisiert und zielgerichtet) vor, weil sie das so eingeübt haben, weil sie die Schritte und Gesprächsmuster als Teil und Wesen der Portfolioarbeit verstehen. Somit rückt auch die ritualisierte Interaktion in die Zweckdimension der Portfolioarbeit. Die Zuwendung der Lehrerin, das Eingeständnis zur Mitsprache auf operationeller Ebene, die Dialogmuster bestehend aus interaktiven (Weiterentwicklung des Gesprächsthemas durch Ergänzung einer Aussage oder Rückfrage) und positiven Feedbacks (durch Wiederholung

richtiger Aussagen und wertschätzenden Bestätigungen) (Dabiri, 2018, S. 134) weisen darauf hin, dass die Beteiligten hier eine Fürsorgebeziehung (*caring relations*) (Bloome, 2005, S. 141–142) aufbauen und erhalten. Diese verweist auf den Anspruch der Lehrpersonen ein horizontales Machtverteilungsparadigma (*power with*) anzustreben, im Gegensatz zu hierarchischen Machtmustern (*power over*). Pädagogische *Power-With*-Beziehungen kennzeichnen sich durch multidimensionale und reziproke Aspekte wie gegenseitige und geteilte Aufmerksamkeit, Respekt, Empathie usw. (Bloome, 2005, S. 141). Somit hat Portfolioarbeit auch den Aufbau und den Erhalt von Vertrauen sowie die Anerkennung und Wertschätzung des Kindes zum Ziel. Sie verfestigt und fördert somit die Fürsorgebeziehung als Raum, in dem diese Beziehungen entwickelt und gepflegt werden können und unterstützt die zwischenmenschliche Basis zur Entstehung einer Lerngemeinschaft, in der die Lehrpersonen um die Wichtigkeit der Partizipation des Kindes wissen (Gruppeninterview vom 23.10.2015; Interview mit Frau Goerens und Herrn Marino vom 03.05.2019). Herr Marino erzählt so 2019 seine Sicht auf die Tatsache, dass Mariana es zum Schluss noch geschafft hätte, lesen zu lernen und führt dies auch darauf zurück, dass Frau Goerens hartnäckig gewesen sei und sich auch außerhalb des regulär geplanten Unterrichts mit dem Kind zusammengesetzt hätte³² (Herr Marino im Interview vom 03.05.2015). Frau Goerens gibt 2019 an, dass Mariana kürzlich Stabpuppen gebastelt hätte und vor Kindern mehrerer Lerngruppen eine Geschichte vorgetragen hätte, um zu unterstützen, dass das Kind immer eine sehr aktive Rolle in der Lerngemeinschaft übernommen und Eigeninitiative gezeigt hätte. Damit verbunden sei in ihren Augen ein Zugehörigkeitsgefühl an der Lerngemeinschaft (Datenauszug 5.46):

Datenauszug 5.46 Frau Goerens im Interview mit Herrn Marino, 03.05.2016

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	An dann, hat huet ëmmer dozou gehéiert. Och wann hat net sou gutt liesen oder schreiwen konnt, wi seng Frënn, hat hat einfach ganz vill aner Saachen, wu hat, t'ass einfach léif och an hëllefsbereed an t'war ni, dass hat ausgeschloss war oder sou, ech mengen dat huet him och gehollef.	Und dann hat sie immer dazugehört, auch wenn sie nicht gut lesen oder schreiben konnte wie ihre Freunde, hat sie einfach viele andere Sachen, wo sie sie ist einfach lieb auch und hilfsbereit und sie war nie ausgeschlossen oder so ich glaube dass hat ihr auch geholfen.

³² Original: „Ech muss awer, jo, och soen, dass awer insistéiert ginn ass“ und „Du suz och heinsdo méi laang e bëssi do mat hem“.

Die Lehrpersonen schreiben der Portfolioarbeit jedoch auch eine kommunikationsfördernde Funktion im Bilanzgespräch mit den Eltern zu. So dient für Herrn Marino das Portfolio nicht nur dazu, die Leistungsbewertungen der Lehrer zu untermauern und etwaiger „komische Einstellungen“ der Eltern entgegenzuwirken und sie „herunterzubringen“, wobei der Lehrer unter Umständen nicht nur das Erkennen des Bodens der Tatsachen meint, sondern auch eine entspannte, angenehme Atmosphäre visiert, die das Portfolio schaffen helfe (Datenauszug 5.47).

Datenauszug 5.47 Interview mit Frau Goerens und Herrn Marino, 03.05.2019

	Originaltext	Übersetzung
Herr Marino	<p>T'ass och wahrscheinlech wi d'Elteren och direkt erofkommen, wi soll ech soen, sech eraversetzen, wu [Frau Goerens: hmm] hier Kanner sinn [Frau Goerens: jo]</p> <p>T'ass awer ganz anesches, heinsdo komme si selwer och mat mat komischen Astellungen an [Frau Goerens: jo ((lacht))] an Virurdeeler géigeniwwer der Schoul oder oder schlecht Erfahrungen och mat hire Kanner, wu se dann och negativ drop agestellt sinn. De Portfolio bréngt si einfach ëmmer erëm zimlech [Frau Goerens: zrëck'] schnell op, dass se ausgeglach sinn [Frau Goerens: jo] bei de Kanner.</p>	<p>Es ist auch wahrscheinlich wie die Eltern auch sofort runterkommen, wie soll ich sagen, sich hineinversetzen [Frau Goerens: Hmm], wo ihre Kinder sind [Frau Goerens: ja]</p> <p>Es ist aber was ganz anderes, manchmal kommen sie selbst auch mit mit komischen Einstellungen [Frau Goerens: ja ((lacht))] und Vorurteilen gegenüber der Schule oder schlechten Erfahrungen auch mit ihren Kindern, wo sie dann auch negativ drauf eingestellt sind. Das Portfolio bringt sie einfach immer wieder ziemlich [Frau Goerens: zurück] schnell auf, dass sie ausgeglichen sind [Frau Goerens: ja] bei den Kindern.</p>

In dem Sinne erfüllt das Portfolio auf emotionaler Beziehungsebene in den Augen der Lehrpersonen eine regulative Funktion, die mögliche Ängste seitens der Eltern und beziehungsgefährdende Spannungen aufgrund der Situation der Leistungsbewertung verringern kann.

Die Elternteile sagen ihrerseits, dass sie die gemeinsamen Momente der Portfolioansicht während der Bilanzgespräche sehr begrüßten. Aus der oben präsentierten Aussage Clarissas Mutter (Datenauszug 5.39, S. 369) wird so deutlich, dass sie die Bilanzgespräche bislang als „schöne Momente der Begegnung“ wahrgenommen hat und eventuelle nicht ausreichende Leistungen ihrer Tochter bezüglich der Kompetenzstandards ins Hintertreffen gelangen. Es kann aber auch darauf hindeuten, da sie zu dem Moment erst ein solch offizielles Gespräch im Zyklus zwei hinter sich hat, dass sie aufgrund der Zeit bis zur Zertifikation der Kompetenzen des Zyklus (noch anderthalb Jahre stehen aus) keinen Druck empfindet und die Lehrpersonen diesen eventuell im ersten Gespräch auch nicht vermittelt haben.

5.3.7 Funktion 7: Portfolioarbeit ist Ausdruck defensiven Lernens im Kontext einer, an normierten Standards, orientierten Leistungsbewertung

Drei der vier Kinder (Leslie, Antoine, Clarissa) verbinden ausdrücklich Aufgaben im Kontext der Portfolioarbeit auch mit Pflichtaufträgen, die erledigt werden müssen und denen sie keinen persönlichen Sinn entnehmen. Dies bezieht sich auf den Auswahlprozess bezüglich des Portfoliohefters, aus welchem für die Kinder im zweiten Zyklus meist Dokumente mit schulischem Arbeitsblattcharakter Eingang ins Portfolio finden, sowie zum Teil auf das Verfassen der Kommentare. Auch in Momenten der Portfoliogespräche mit den Lehrpersonen (bei Antoine auch mit der Mutter) ist das Portfolio eher defensiven Lernhandlungen der Kinder zuzuordnen. Eine der explizit geäußerten Strategien (bei Antoine) zeichnet sich durch das beliebige Auswählen irgendwelcher Produktionen aus, zu denen dann vom Kind ein plausibler Auswahlgrund an der Oberfläche konstruiert wird. So finden sich bei Antoine in seinem Portfoliohefter des Zyklus 2 Produktionen aus dem ersten Zyklus. Während er auf die Nachfrage seines Lehrers keine Begründung angibt, sondern ausweicht (Gespräch zwischen Antoine und Herrn Marino vom 02.02.2016), flüstert er seiner Mutter im Gespräch zu, dass man ja „fünf Sachen“ aussuchen müsste (Datenauszug 5.48).

Datenauszug 5.48 Gespräch zwischen Antoine und der Mutter, 02.02.2016

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Antoines Mutter	Parce que là ça m'inquiète un peu, parce que du coup, il y a pas beaucoup de::: autres choses que des maths quoi.	Weil da, das macht mir ein bisschen Angst, denn es gibt nicht viel andere Sachen außer Mathe.	
Antoine	(...) cinq pages	(...) fünf Seiten	Antoine flüstert, bewegt die Lippen fast stimmlos.
Antoines Mutter	ah, fallait mettre cinq pages alors t'as mis cinq pages. C'est ça?	Ah man musste fünf Seiten reinmachen, dann hast du fünf Seiten reingemacht. Ist es so?	Sie lacht.
Antoine			Er nickt.
Forscherin	Donc, donc, s'il ne fallait rien mettre, tu tu mettrais rien?	Also, also, wenn du nichts reintun müsstest, würdest nichts reintun?	
Antoines Mutter	Si c'était pas obligatoire, est-ce que tu le ferais?	Wenn es keine Pflicht wäre, würdest du es tun?	
Antoine			Er schüttelt verneinend den Kopf.

Somit wird hier deutlich, dass das Aussuchen von Produktionen zeitweise vom Kind als lästig empfunden wird. Dass Antoine ihm, zumindest hinsichtlich der mit der Präsentation des Portfolios verbundenen Zweckdimension, auch Sinn beimesen kann, wird durch seine oben dargestellten Aussagen zum notwendigen Erinnern (Datenauszug 5.23) deutlich.

Herr Marino erkennt seinerseits im Interview, dass die Portfolioarbeit für einige Kinder eine Pflichtaufgabe darstelle („Ich denke (...) oft ist es aber bei manchen fast aufgezwungen [Frau Goerens: ja]“³³) und dass er es als schwierig empfinde, ihnen in dem Falle den Sinn nahezubringen (Herr Marino im Gruppeninterview, 23.10.2015). Aus einem späteren Interview mit Frau Goerens (04.04.2019) setzt sie die damals aktuelle Praxis zu derjenigen drei Jahre zuvor ab; sie wären zum Schluss gekommen, man müsste weniger Druck auf die

³³ Original: „ech denken (...) oft ass et awer bei verschidnenen bal imposéiert [Frau Goerens: jo]“.

Kinder ausüben, denn sie würden das Portfolio selbstständiger im Rahmen des Wochenplans bearbeiten und so kämen sie nicht mehr als Lehrpersonen in die Situationen zu denken „oh nein in drei Wochen sind Bilanzgespräche und sie haben noch nichts im Portfolio“³⁴ (Frau Goerens im Interview vom 04.04.2019).

Die Tatsache, dass in den Gesprächen im Rahmen der Portfolioarbeit (weder mit den Eltern, noch mit den Lehrpersonen oder gegenüber der Forscherin) die offiziellen Leistungsbewertungen (*Bilans intermédiaires*) thematisiert werden, zeigt, dass ihnen in dem Kontext nicht viel Aufmerksamkeit und also Bedeutung zugeteilt wird und sie offensichtlich für die Kinder kein wichtiger Bestandteil der Portfolioarbeit darstellen. Leider – und dies ist als Schwäche der Studie zu betrachten – kann an dieser Stelle nicht dargelegt werden, inwiefern in den Bilanzgesprächen seitens der Lehrperson (oder auch der Eltern) explizit Bezüge zwischen Leistungsbewertung und Portfoliodokumenten hergestellt werden³⁵, auch wenn dies, wie aus Datenauszug 5.38 hervorgeht, anklingt. Teile des Verhaltens der Kinder erklären jedoch die Existenz solcher Widersprüche. Antoinettes stellenweises geringes Interesse am Portfolio und die Tatsache, dass er die fünf vorgesehenen Pflichtdokumente hinsichtlich des anstehenden Gesprächs aussucht, ohne diese Auswahl motivieren zu können, den Auswahlmoment im Wochenplan wie eine andere schulische Aufgabe auch „abarbeitet“, verweisen ebenso auf das fremdbestimmte Moment externer Leistungsbewertung (mit vorbestimmten Lernzielen) wie die Tatsache, dass sich in allen untersuchten Portfolioheften typische schriftliche schulische Aufgaben (Arbeitsblattcharakter) wiederfinden, die auf internalisierte Repräsentationen eines schulischen Standards deuten lassen. Leslie zeigt ihrerseits ein sehr konformes Verhalten im Umgang mit ihrem Hefter. All ihre Portfoliodokumente des zweiten Zyklus zeugen von bereits gekennzeichneten typischen schulischen Situationen und Aufgaben. Weder das Portfolio, noch die beobachteten Interaktionen verweisen auf Handlungen, in denen der von den Lehrpersonen gesetzte Rahmen konterkariert wird (wie bei der oben beschriebenen Strategie Antoinettes) oder aber in denen dieser erweitert und kreativ ausgeformt wird (wie dies bei Clarissa im Gespräch vom 03.12.2015 mit mir der Fall ist oder Mariana in den Interaktionen mit der Mutter [24.03.2016] oder mit Frau Goerens [02.02.2016] zeigt). Leslie sucht weitaus mehr Produktionen aus, als die von den Lehrpersonen eingeforderten. Nach dem gemeinsamen Anschauen eines Videoausschnittes aus dem Gespräch zwischen Frau Goerens

³⁴ Original: „oh nee an dräi Woche sinn Bilanzgespréicher a si hu réischt zwou Saachen an hirem Portfolio“.

³⁵ Wie im Kapitel zur Forschungsmethodik näher dargelegt, war es mir nicht möglich an diesen Gesprächen teilzunehmen oder Einblicke zu erhalten.

und Leslie meldet die Lehrerin zurück, dass ihr auffalle, dass Mariana im Vergleich zu Leslie mit mehr Begeisterung mit ihrem Portfolio umgeht: „Also, wenn ich sie jetzt das da mit Mariana vergleiche, ist sie viel also Mariana war viel enthusiastischer, viel motivierter das zu tun“³⁶ (Interview mit Frau Goerens und Herr Marino, 03.05.2018).

5.3.8 Funktion 8: Die Portfolioarbeit ist ein Möglichkeitsraum für die Schaffung expansiver Lernsituationen in der Zone der nächsten Entwicklung

Im Gegensatz zur Portfoliofunktion der Pflichtaufgabe offenbaren die Daten für Mariana und Clarissa die Portfolioarbeit als Öffnung eines Raumes für expansive Lernmöglichkeiten.

Beide Mädchen äußern Interesse an Lernobjekten, zeigen Initiative und Kreativität und unternehmen Versuche, Momente der Portfolioarbeit zu Lernmomenten umzudeuten und verlassen, respektive erweitern, den institutionell abgesteckten Rahmen der Portfolioarbeit. Besonders Mariana agiert, wie oben gezeigt (Datenauszug 5.14, Datenauszug 5.30), sehr flexibel mit den Tools der Portfolioarbeit und erweitert, respektive erfindet, neue Tools und Bedeutungszuschreibungen. In diesen Momenten verwischen die Grenzen zwischen Portfolioarbeit und anderen Unterrichtselementen, ebenso wie das Lernen über die Unterschiede der Kontexte (Zyklus 1 und Zyklus 2; Familie und Schule) hinweg als Kontinuität erlebt und definiert wird: Es entstehen potenzielle Situationen expansiven Lernens anhand und innerhalb der Portfolioarbeit.

So nutzt Clarissa das Gespräch über ihr Portfolio mit mir, als sie sieht, dass sie noch nicht zum Graphem -ng- gearbeitet hat, um nachdrücklich einzufordern, ihr dabei zu helfen (Datenauszug 5.49).

³⁶ Original: „Also wann ech hat lo dat dote mam Mariana vergläichen, ass hat vill méi also d’Mariane war vill méi enthousiastesch, vill méi motivéiert fir dat ze man“.

Datenauszug 5.49 Gespräch zwischen Clarissa und der Forscherin, 03.12.2015

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Clarissa	on peut en faire avec n	Wir können welche mit n machen	zeigt auf das Graphem ng in der Anlauttabelle
Es entwickelt sich ein Gespräch über das Graphem, das aus zwei Buchstaben besteht und das man immer mit Minuskeln schreibt, da es nicht am Anfang stehen kann, sondern im Deutschen nur als Verbindung zwischen zwei Silben oder am Wortende stehen kann. Das Kind fragt immer weiter nach, möchte Wörter suchen.			
Forscherin	Tu va le faire demain peut-être hein? Avec Monsieur Marino. Non?	Du machst das vielleicht morgen? Mit Herr Marino. Nein?	
Clarissa	Mais moi j'aime bien le faire (tout de suite).	Ich möchte das aber (sofort) machen	
Forscherin	Tout de suite?	Sofort?	
Clarissa	(oui)	(ja)	
Forscherin	alors	Also dann	
Clarissa	Comment ça écrit	Wie das schreibt	

Nach einer weiteren inhaltlichen Schleife gibt das Kind weiter keine Ruhe: „Ich möchte ein Tier mit n“ und noch „ich möchte das schreiben“³⁷. Das Kind deutet, anlässlich einer Lücke in der Anlauttabelle im Portfolio, aktiv und zielstrebig die Situation zu einer Lernsituation um.

Die wenigen solcher Möglichkeiten innerhalb der Gespräche zwischen Kindern und Lehrpersonen ersticken allerdings im Keim, indes gerade Mariana während des Gesprächs mit ihrer Mutter kreative Interaktionssituationen schafft, in denen sie Lerninhalte, und -situationen neu deutet. In der Interaktion mit der Mutter erfindet sie so gewissermaßen eine neue Portfoliopraaxis: Sie nimmt gegen Ende des Gesprächs ein leeres Feedbackblatt, das für das Verfassen der Rückmeldungen der Kinder dient. Sie gibt es der Mutter und fordert diese auf, ihr ein Feedback zum Portfolio zu verfassen (Datenauszug 5.50):

³⁷ Original: „je veux un animaux avec un n“, „je veux le écrire“.

Datenauszug 5.50 Gespräch zwischen Mariana und der Mutter, 24.03.2016

	Originaltext	Übersetzung	Nonverbale Handlungen
Mariana	Escreves aqui o teu nome escreve aqui o que é que tu gostaste mais.	Du schreibst hier deinen Namen und hier was dir am besten gefallen hat.	Mariana zeigt auf die Rubriken auf dem Feedbackbogen
Marianas Mutter			Sie lacht und nimmt einen Stift.

5.3.9 Funktion 9: Das Portfolio ist Gegenstand, nicht Werkzeug des Unterrichts und der Unterrichtsentwicklung

Datenauszug 5.51 Interview mit Frau Goerens und Herrn Marino, 03.05.2019

	Originaltext	Übersetzung
Herr Marino	Ech mengen, dat hëlleft de Kanner haaptsächlech e Bezuch zum Portfolio ze kréien. Och zu den Aufgaben (...) bëssen dat Kennelëieren vun där Verhandlung, mee awer och gläichzäiteg, dass se dat, dass se dee Moment och schwätzen an dass de dee Moment driwwer schreiw an (dono) ass dat jo nach anescht oder si schreiw, dass dee Moment selwer och als Léiere gesin gëtt, he.	Ich glaube das hilft den Kindern hauptsächlich einen Bezug zum Portfolio zu bekommen (...) bisschen das Kennenlernen dieser Verhandlung, aber auch gleichzeitig, dass sie das, dass sie zu dem Moment auch reden und dass du in dem Moment drüber schreibst und (danach) ist es ja noch anders oder sie schreiben, dass der Moment selbst auch als Lernen gesehen wird, ne.

Herr Marino schildert hier eindrucksvoll, dass er die Arbeit mit dem Portfolio im Unterricht als einen Prozess begreift. Zu Beginn müssten sich die Kinder das Portfolio aneignen, „einen Bezug“ zum Portfolio bekommen. Er formuliert die Vorstellung, dass sich dieser Aneignungsprozess, der zur Reflexion, zum Lernen (über das eigene Lernen) führen kann, durch das Gespräch („Verhandlung“) mit der Lehrperson und über den Gebrauch der Sprache als Reflexionswerkzeug vollzieht. Auch Frau Goerens äußert in demselben Interview, dass ihre Rolle manchmal darin bestünde, den Kindern die Portfolioarbeit aufzuerlegen, wenn sie appelliere „ey, du musst noch dein Portfolio machen“. Deswegen stünde es

„auf dem Arbeitsplan drauf, einfach, dass es ein Teil von dem Ganzen ist“³⁸ (Datenauszug 5.51).

Diese Aussage unterstreicht die Vorstellung, dass das Portfolio in vielerlei Hinsicht eine bestimmte Aufgabe, ein Objekt des Unterrichts darstellt. Die Lehrpersonen gehen folglich davon aus, dass es (noch) kein Werkzeug des Unterrichts konstituiert, das sich organisch in denselben einfügt und Teil der Lernpraxen der Schüler*innen ist. Gleiches gilt für das Lernen der Lehrenden: Wie ausgeführt, wird die Portfolioarbeit nicht systematisch genutzt, um die Zone der nächsten Entwicklung der Kinder zu erfassen, Lernbarrieren zu identifizieren, die Subjektperspektiven der Kinder einzuholen und zu analysieren und ausgehend dieser Elemente mit den Lernenden Lernziele und Lernschritte auszuhandeln und Lernsituationen zu gestalten.

Diese These wird gestützt durch die, in Teil 5.2. angeführte Analyse der Daten bezogen auf Häckers Prozessmodell der Portfolioarbeit im Sinne eines Lernportfolios (2011, S. 145–148). Betreffend die Reflexion als zentrale Prozesskomponente der Portfolioarbeit nach Häcker finden sich, wie in Teil 5.2. bereits dargelegt, ausgenommen der Kommentare, recht wenig Hinweise auf eine in den Unterricht und die Portfoliopraaxis systematisch integrierte Praxis des Reflektierens von Lernprozessen. Demnach sind in den Daten über die Entwicklung von Strategien des Lernens und die Gestaltung von Lernbedingungen innerhalb der Portfolioarbeit keine Hinweise enthalten. Auch aus dem Umgang mit Fehlern in Portfoliodokumenten seitens der Lehrenden wird ersichtlich, dass in den Gesprächen, wie oben beschrieben, zeitweise eine Wissenskontrolle stattfindet, jedoch nicht nach den Vorstellungen und Überlegungen der Kinder, also der Struktur und dem Grund des Fehlers gesucht wird und somit der Fehler nicht zum Verständnis und zur Entwicklung von Lernen dient.

Im Sinne des kulturhistorischen, pragmatizistischen Verständnisses von Lernen, welches davon ausgeht, dass Reflexion des Lernens zur Vergrößerung desselben auf einer Diskrepanzerfahrung (einem Konflikt) zwischen einem Lernziel und nicht passenden angewandten Strategien, respektive der Erfahrung von Lernhemmnissen, erfolgt (Engeström & Seeger, 2011; Hilzensauer, 2008; Holzkamp, 1995), bieten die Kinder in den Gesprächen mit der jeweiligen Lehrperson

³⁸ Original: „Also bei verschidde Kanner geet et eeben net sou gutt, da muss ee soen, ey, du muss nach deng Portfolio man, t’steet och um Aarbechtsplang drop einfach dass et Deel vun deem Ganzen ass“.

einige Vorlagen (wie Leslie im Datenauszug 5.25 [Sätze zur Prinzessin], Mariana im Datenauszug 5.14 [Zebra]). Dies lässt sich erkennen, wenn sie zum Beispiel darauf aufmerksam machen, dass sie etwas als schwierig empfunden haben oder eben Fehler gemacht haben. Die Lehrperson nutzt diese Gelegenheiten nicht, um Lerngegenstände, aber vor allem die Lernhandlungen systematisch zu beleuchten und so die Reflexion über das Lernvermögen des Kindes, als dem Bewusstsein der eigenen Lernprozesse als Repertoire von Dispositionen und Strategien, die in Lernhandlungen und an Gegenständen wirksam werden und zu einer Selbstprojektion in zukünftige Lernhandlungen führt (Hilzensauer, 2008, S. 10), zu fördern. Es werden keine Lernwiderstände ergründet, die Subjektperspektiven (Lernbegründungen und Bedeutungszuschreibungen der Kinder) nicht hinterfragt und keine Bewältigungsstrategien im Dialog analysiert. Im Sinne Klafkis (1986) wird somit die Lernerautonomie (und damit die Emanzipation und Teilhabe an der Lerngemeinschaft) nicht maßgeblich gefördert, deren Bedingung das Reflexionsvermögen darstellt. Dass es trotzdem zu Momenten der Emanzipation und Kreativität – also zur Teilhabe und Machtübernahme – von Kindern kommt (man denke hier nur an Marianas Erfindung und Umsetzung eines schriftlichen Elternfeedbacks), zeigt, dass es Möglichkeitsräume gibt, die die Kinder vereinzelt ebenso nutzen, wie es in ganz wenigen Momenten und sehr zaghaft auch die Lehrer tun (hier sei an Frau Goerens erinnert, die Marianas Idee Produktionen aus dem ersten und zweiten Zyklus zu einem Dokument zusammenzukleben erstaunt und freudig begrüßt).

5.3.10 Übersicht über die Portfoliofunktionen

In diesen Ausführungen wurden folglich die Funktionen der Portfolioarbeit für die an der Studie beteiligten Kinder, Lehrpersonen und Eltern hergeleitet. Folgende Tabelle soll dazu dienen, diese Funktionen in einer Übersicht darzustellen (Tabelle 5.4).

Tabelle 5.4 Funktionen der Portfolioarbeit

Funktion	Aspekte
Das Portfolio macht Zeit als Wandel und Kontinuität fassbar.	<ul style="list-style-type: none"> – Das Portfolio enthält die Hefter aller Zyklen. – Das Leporello wächst über die gesamte Schulzeit mit. – Die Kinder zeigen auch Dokumente aus dem vorherigen Zyklus. – Lernsituationen und Dokumente werden in den Gesprächen in der Zeit verortet. – Es werden Vergleiche gemacht: Kontinuität und Entwicklung werden thematisiert. – Es werden Perspektiven in der Zukunft formuliert.
Das Portfolio dient der Konstruktion einer inklusiven Schulgemeinschaft.	<ul style="list-style-type: none"> – Das Portfolio ist zyklusübergreifend einheitlich materiell gestaltet. – Das Leporello ordnet die persönliche Entwicklung des Kindes über die gesamte Grundschulzeit ein. – Die Thematisierung der gleichen Bilderbücher in mehreren Zyklen konstituiert einen gemeinsamen Gegenstand für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft. – Zentrale Praktiken wie die Portfoliogespräche mit Eltern am Ende jeden Trimesters oder das Peerfeedback sind auf Schulebene gerahmt und konzipiert.
Das Portfolio ist ein Instrument des Zeigens, Ausdruck der Anerkennung des Kindes, das den Eltern Einblicke in schulische Tätigkeiten ermöglicht.	<ul style="list-style-type: none"> – Die Eltern sind die wichtigsten Adressaten des Portfolios, die trimestriellen Portfoliovorstellungen der für die Kinder bedeutendste Zweck. – Das Portfolio bietet den Eltern Einblicke in die schulischen Tätigkeiten der Kinder (Themen, Aufgaben). – Das Portfolio steht in (lockerer) Verbindung mit der Leistungsbewertung (organisationell-strukturell). – Innerhalb der Portfolioarbeit zollen alle Beteiligten (Lehrperson, Mutter) den Kindern Wertschätzung und Anerkennung (in Form von Lob, Interessenbekundung, unterstützenden Feedbacks).

(Fortsetzung)

Tabelle 5.4 (Fortsetzung)

Funktion	Aspekte
Das Portfolio ist Ausdruck eines positiven persönlichen Bezugs.	<ul style="list-style-type: none"> – Die Kinder äußern ihren (meist positiven) persönlichen Bezug zu Dokumenten (Lernsituationen, Produktionen, persönlichen Schlüsselmomenten) in den Kommentaren und den Gesprächen. – Das Portfolio (Leporello) lässt Raum für das Thematisieren von besonderen schulischen wie außerschulischen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung und ist Anlass zur Identitätsmobilisierung.
Das Portfolio ist Anlass zur Rekapitulation der Aufgabe, des Lerninhalts oder der Lernsituation und thematisiert Fehler.	<ul style="list-style-type: none"> – In den Portfoliogesprächen erinnern sich die Kinder anhand der Dokumente an die Inhalte, die Aufgaben oder die Lernsituation. – Von Seiten der Lehrpersonen, aber auch der Eltern, werden im Gespräch Wissensüberprüfungen durchgeführt. – In den Gesprächen und in den Kommentaren haben Fehler einen großen Stellenwert. – Fehler werden innerhalb des Portfolios festgestellt, quantifiziert, gelten für die Kinder als Maßstab für „gute“ oder „schlechte“, „leichte“ oder „schwierige“ Aufgaben.
Die Portfolioarbeit ist Beziehungsarbeit in der Lerngemeinschaft.	<ul style="list-style-type: none"> – Es finden innerhalb der Portfolioarbeit ritualisierte Gesprächsmuster (zwischen Lehrperson und Kind) statt. – Die Interaktionsmuster basieren auf interaktiven und positiven Feedbackstrukturen. – Die Lehrperson übernimmt hier eine leitende, wohlwollende Rolle.
Portfolioarbeit ist Ausdruck defensiven Lernens im Kontext einer, an normierten Standards, orientierten Leistungsbewertung.	<ul style="list-style-type: none"> – Innerhalb der Portfolioarbeit werden defensive Strategien gezeigt (Abarbeiten von Pflichtaufgaben, „Täuschungsversuche“). – Die Portfoliohefter und der Hauptanteil der Portfolioarbeit im Unterricht fokussieren traditionelle schriftliche schulische Aufgabe in den Kernfächern.

(Fortsetzung)

Tabelle 5.4 (Fortsetzung)

Funktion	Aspekte
Die Portfolioarbeit ist ein Möglichkeitsraum für die Schaffung expansiver Lernsituationen in der Zone der nächsten Entwicklung.	<ul style="list-style-type: none"> – Einige Kinder (Mariana, Clarissa) zeigen vereinzelt Eigeninitiative und Kreativität im Rahmen der Portfolioarbeit, schaffen Situationen des Lernens und der Teilhabe. Hier spielen ästhetische und nonverbale Ausdrucksmodi sowie der Rückgriff auf die Familiensprachen eine Rolle.
Das Portfolio ist Gegenstand, nicht Werkzeug des Unterrichts und der Unterrichtsentwicklung.	<ul style="list-style-type: none"> – In den Vorstellungen der Lehrpersonen müssen die Schüler sich das Portfolio aneignen. – Vorlagen der Kinder, die eine Situation expansiven Lernens (oder einen Dialog über Lernen) initiieren könnten, werden von Lehrpersonen in den Gesprächen nicht aufgegriffen. – Die Lehrpersonen nutzen die Portfolioarbeit nicht, um systematisch Informationen über Lernstand und Lernentwicklung der Kinder zu erhalten und demnach Schlüsse für die Unterrichtsplanung zu ziehen. – Lernziele werden im Kontext der Portfolioarbeit nicht thematisiert, gar im gemeinsamen Dialog verhandelt. – Portfolioarbeit hat auch sich selbst und seine Praxen zum Zweck.

Für alle Beteiligten ist das Portfolio auch unbestrittener Teil des Unterrichtsrahmens und ist Kristallisationspunkt von, das Lernen in diesem Rahmen betreffenden, Widersprüchen.

Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass das Portfolio (noch) nicht die Funktion eines Meta-Werkzeugs zur Lernprozessgestaltung und Unterrichtsplanung und -veränderung erfüllt. Es löst somit keines der beiden Versprechen der luxemburgischen Bildungsreform ein, wo es „einerseits eine Grundlage und Hilfe für die Bilanzierung der erreichten Lernfortschritte und Kompetenzen bilden und andererseits ein Instrument der Unterrichtsreform in dem Sinne werden [sollte], dass individueller und auch reflektierbar gelernt werden kann“ (Winter et al., 2012, S. 175).

Allerdings erfüllt es in einem gewissen Maße eine schulkulturbildende Funktion, es verkörpert für die Eltern und für die Kinder die Zugehörigkeit an einer Schulgemeinschaft, vermittelt in ihr Teilhabeoptionen und steht für den Weg des einzelnen Kindes als Subjekt in seiner Entwicklung innerhalb dieser. Auch ist hervorzuheben, dass die hier gezeichneten Spannungen und Widersprüche in ihrer Parallelität Ausdruck von komplexen Tätigkeiten auf den Ebenen des Lernens des Subjekts, des Unterrichts wie der Schulgemeinschaft sind und in Teilen von den Lehrpersonen als solche identifiziert und reflektiert werden.

5.4 Die Portfolioarbeit im Rahmen der Unterrichtsentwicklung innerhalb der Implementierung der luxemburgischen Grundschulreform

Wie gestaltet sich Lernen im Rahmen der Portfolioarbeit in einem zweiten Zyklus (C2, Kinder im Alter des schulischen Schriftspracherwerbs) einer inklusionsorientierten luxemburgischen Grundschule im Kontext der Bildungsreform?

- *Wie verstehen Lehrpersonen Lernen, Sprachenlernen und Portfolioarbeit und deren Zusammenhang im Kontext der luxemburgischen Grundschulreform?*

Der vierte Teil der Vorstellung der Ergebnisse der Datenanalyse geht von den Aussagen der Lehrenden aus und setzt diese zum einen in Beziehung zur Gestaltung der Portfolioarbeit (Abschnitt 5.1.), der Gestaltung von Lernen in Zusammenhang mit derselben (Abschnitt 5.2.) und den Funktionen des Portfolios in der Lerngemeinschaft (Abschnitt 5.3.). Zum anderen werden die Spannungen innerhalb der Aussagen der Lehrenden ebenso wie die Widersprüche zwischen ihren Aussagen zur Portfolioarbeit und der Realisierung dieser in der Praxis im Lichte der luxemburgischen Grundschulreform betrachtet. Erstes Ziel ist folglich,

die Einstellungen der Lehrpersonen mit den festgestellten Funktionen der Portfolioarbeit zu kreuzen und nachzuvollziehen, wo diese Funktionen sich in den Diskursen widerspiegeln, wie sie interpretiert werden und auf welche Spannungen innerhalb ihrer die Lehrpersonen hinweisen.

Dementsprechend sind in diesem Teil die Aussagen aus den Interviews mit den Lehrenden (Gruppeninterview vom 24.10.2015; Gespräch mit Herrn Marino und Frau Goerens, 3.05.2016; Einzelinterview mit Frau Goersens, 04.04.2019) Ausgangslage der Analyse. Diese Interviews erfolgten in einem Abstand von drei Jahren, während die Daten aus der Perspektive der Kinder und der Mütter alle der ersten Datenerhebungsperiode im Schuljahr 2015–2016 zuzuordnen sind. Diese in der Zeit versetzten Repräsentationen ermöglichen hier etwaige Entwicklungen oder eben Parallelen in den Diskursen herauszuarbeiten, und die Repräsentationen der Lehrpersonen mit den Aussagen und Beobachtungen, die alle an der Studie Beteiligten betreffen, zu konfrontieren. Zu beachten gilt hier, dass die Zeitdifferenz bedingen kann, dass die Lehrpersonen Elemente nicht mehr realitätsgetreu oder detailliert rekonstruieren oder der Zeit der ersten Untersuchung eindeutig zuordnen können (Effekt eines Verschwimmens der Zeitwahrnehmung). Auch wurden hier durch Interviews allein Aussagen von Lehrenden erhoben und keine Praxis beobachtet und dokumentiert, respektive die Perspektiven der anderen Beteiligten eingefangen (Näheres in Abschnitt 4.2.).

Das zweite und weiterreichende Ziel dieses Teils ist es, Erklärungen für die Funktionen der Portfolioarbeit und insbesondere die Sichtweisen der Lehrenden darauf zu finden. Hierzu werden Gesetzestexte, aber vor allem Dokumente in die Analyse einbezogen, die seitens des luxemburgischen Bildungsministeriums im Vollzug der Schulreform (2009–2019) publiziert wurden, respektive wissenschaftliche Artikel von Akteur*innen der Reform (meist Ministerialbeamt*innen) oder wissenschaftliche Berichte von Forschenden, die die Reform oder Aspekte davon begleitet oder evaluiert haben. Diese maximale Kontrastierung innerhalb einer qualitativen Mehrebenenanalyse strebt „sinnrekonstruktiv im Individuellen erschlossene“ Hinweise „auf kollektive oder institutionelle Sinnmuster“ an (Hel-sper et al., 2013, S. 127), das heißt den Versuch, die Deutungen der Lehrpersonen auf individueller Ebene des Lernens wie auf Ebene des Unterrichts durch den Vergleich mit dem institutionellen Diskurs nachzuvollziehen zu können. Das Modell

der Ebenendifferenzierung von Helsper u. a. (2013, S. 126) wird hier als analytisches Grundgerüst benutzt und dem Kontext der Studie angepasst (Punkt 4.2.3.4. der Forschungsmethodik).

An erster Stelle stelle ich die zuvor definierten Funktionen in der erforschten Lerngruppe sowie die offiziellen Funktionen des Portfolios (dem Portfoliokonzept des MENJE entnommen, 2011, kursiv gedruckt) tabellarisch auf der Dichotomieachse zwischen Inklusion und Kompetenzstandardisierung zusammen (Tabelle 5.5). Hier werden Kongruenzen und Spannungen zwischen Aspekten der Portfolioarbeit im erforschten Kontext und den offiziellen Vorstellungen anhand von Überschneidungen, antagonistischen Elementen sowie Ellipsen sichtbar. Es zeigt jedoch auch die Vielfältigkeit der Funktionen und ihrer Spannungen innerhalb des jeweiligen Portfolioverständnisses.

Diese Aspekte werden anschließend in vier Unterkapiteln erläutert und durch eine ebenenbezogene Analyse verdichtet. So werden zuerst die Reflexionen der Lehrenden zur Portfolioarbeit in Bezug auf die Ebene des individuellen Lernens der Kinder vor dem Hintergrund der Bildungsreform und ihres Diskurses analysiert (Abbildung 5.1), als nächstes wird das Portfolio als Werkzeug zur Veränderung des Unterrichts auf Klassen-, respektive hier Zyklusebene, beleuchtet. Es wird ebenfalls punktuell die Aufmerksamkeit auf die Schulebene gerichtet, da sich diese in der vorliegenden Studie bezüglich der zuvor herausgearbeiteten Funktionen der Portfolioarbeit als bedeutend herausgestellt hat. Ein weiterer Fokus der im Folgenden entwickelten Analyse betrifft die Verbindung von Portfolioarbeit und Sprachen(lernen) im luxemburgischen Kontext, dies unter Berücksichtigung der individuellen Lernenebene wie der Ebene des Unterrichts.

Einordnung der Portfoliofunktionen zwischen Inklusion und Kompetenzstandardisierung

Tabelle 5.5 Einordnung der Portfoliofunktionen in der erforschten Schule sowie im ministeriellen Portfoliokonzept (MENFP, 2011) (kursiv) auf der Dichtomteachse zwischen Inklusion (hellgrau) und Kompetenzstandardisierung (dunkelgrau)

Inklusion Teilhabe / subjektorientiertes Lernen, Emanzipatorischer Bildungsbegriff, Selbstbestimmung		Kompetenzstandardisierung Qualifikationsorientierung, Kompetenzstufenmodell, zweckgebundenes Lernen im Kontext ökonomischer Verwertbarkeit Selbstregulierung	
Kind	Das Kind bestimmt die Auswahl der Portfoliodokumente.	„Die Verantwortung für die Auswahl sollte soweit wie möglich beim Lernenden liegen.“ (MENFP, 2011c, S. 27)	
	Das Portfolio macht Zeit als Wandel und Kontinuität fassbar und bietet dem Kind als Subjekt Raum und Orientierung innerhalb der Schule.	Kinder sollten die Arbeiten aus ihren Portfolios innerhalb der Lerngemeinschaft präsentieren dürfen. (MENFP, 2011c, S. 28)	
	Das Kind wird wahrgenommen, erfährt Wertschätzung und Anerkennung, kann Stolz zeigen.	Fokussierung des Lernweges, nicht des Ergebnisses nach „Richtig-Falsch“-Prinzip, differenzierte lernförderliche Rückmeldungen (MENFP, 2011c, S. 29).	
	Das Kind setzt sich „eigene Lernziele“ (MENFP, 2011c, S. 18) Die Portfolioarbeit ist punktuell ein Möglichkeitsraum für expansive Lernhandlungen.	Portfolioarbeit ist Ausdruck defensiven Lernens im Kontext einer, an normierten Standards, orientierten Leistungsbewertung. Das Kind gestaltet seinen Lernweg zu den „allgemeinen Zielsetzungen des Unterrichts und des Lehrplans“ (MENFP, 2011c, S. 18) mit.	
	Das Portfolio ist Ausdruck eines positiven persönlichen Bezugs.	Das Portfolio ist für Eltern ein Fenster zu den schulischen Tätigkeiten der Kinder (Themen, Aufgaben). „Die Eltern gewinnen durch die Portfolioarbeit in der Schule einen größeren Einblick in das Lernen ihrer Kinder.“ (MENFP, 2011c, S. 29)	

(Fortsetzung)

Tabelle 5.5 (Fortsetzung)

Unterricht	Das Portfolio fördert positive Beziehungen und Zugehörigkeit innerhalb der Lerngemeinschaft.		<i>„Portfolioarbeit stellt einen partizipativen Prozess dar, dessen Ziel es ist, die Selbstbeurteilungskompetenz der Schüler zu fördern.“ (MENFP, 2011c, S. 24)</i> Das Portfolio ist Anlass zur Rekapitulation der Aufgabe, des Lerninhalts oder der Lernsituation und thematisiert Fehler.
		<i>Portfolioarbeit dient zur Lernstandsdiagnose. (MENFP, 2011c)</i>	
		<i>Lehrperson und Kind bewerten gemeinsam den Lernfortschritt, das Kind kann in die Bestimmung der Indikatoren der Bewertung einbezogen werden.</i>	<i>Die Lehrpersonen argumentieren anhand ausgewählter Produktionen die Leistungsbewertung in Bezug auf die Kompetenzstandards.</i>
		<i>Das Portfolio ist Werkzeug zur Umsetzung der notenfremen Leistungsbewertung (zu Beginn der Reform) und des Kompetenzmodells.</i>	<i>Das Portfolio ist Gegenstand, kein Werkzeug des Unterrichts und der Unterrichtsentwicklung.</i>
Schule	Das Portfolio dient der Konstruktion einer inklusiven Schulgemeinschaft (Portfolio als Werkzeug).	<i>Einbezug der Eltern ins Schulleben (MENFP, 2011c, S. 29)</i>	<i>Die Umsetzung des Portfolios innerhalb der ganzen Schule als Erfolgsfaktor der Implementierung. (Portfolio als Zweck).</i>

5.4.1 Ebene 1: Das Portfolio und das individuelle Lernen der Kinder

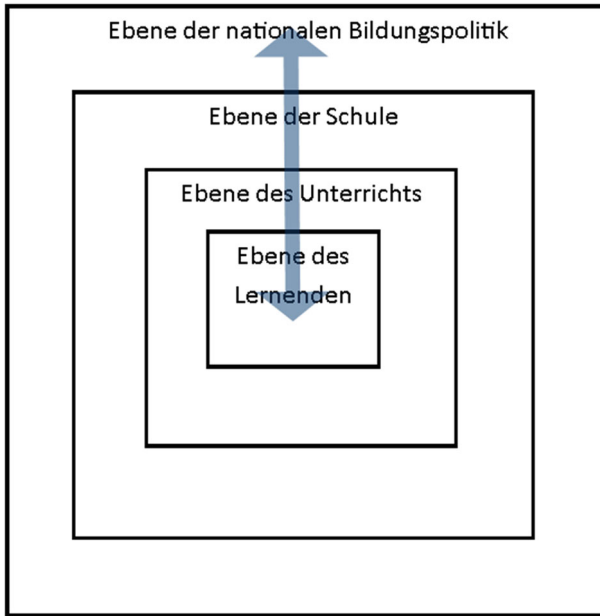


Abbildung 5.1 Modelle der Ebenendifferenzierung der Portfolioarbeit: Lernende – Bildungspolitik

Aus den Aussagen der Lehrpersonen aus der ersten wie der zweiten Datenerhebungsphase geht hervor, dass die Lehrpersonen sich vom Einsatz des Portfolios versprechen, dass die Kinder dadurch lernen, über ihr Lernen nachzudenken und mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Auch wenn nicht eindeutig zuzuordnen ist, auf welche Ebenen der Reflexion (des Lerngegenstandes, der Lernhandlung oder des Lernvermögens) sich dies bezieht (Hilzensauer, 2008), ebenso wenig, ob bezüglich der Zieldimension, Selbststeuerung in einem Verständnis von Effizienz und Anpassung oder aber Selbstbestimmung im bildungstheoretisch emanzipatorischem Sinne gemeint ist, so wird das Portfolio doch auf Diskursebene als Instrument zur Förderung von Reflexivität und des Begleitens von Lernen gesehen.

Frau Goerens beschreibt 2019 eine Entwicklung der Reflexivitätsförderung seitens der Lehrpersonen, deren Effekte sie an den Aussagen der Kinder festmachen würde. So würden sie nun nach den Auswahlgründen, die den Portfoliodokumente zugrunde liegen, fragen und diese Fragestellungen an den Bezug zum Lerngegenstand binden³⁹ (Gespräch mit Frau Goerens und Herrn Marino, 3.5.2019). Die Kinder ihrerseits würden tiefergehend reflektieren (Datenauszug 5.52):

Datenauszug 5.52 Einzelinterview, 04.04.2015

Frau Goerens	T'heescht soss hu se oft geschriwwen, Ja, ich möchte das in mein Portfolio maachen, weil ich finde das toll oder das hat mir Spaß gemacht, mee lo son se och schon, Ich möchte das in mein Portfolio machen, weil ich habe das gut gemacht, ich hatte keine Fehler, oder weil ich muss das noch üben, oder das war noch schwer für mich, oder einfach sou.	Das heißt, sonst haben sie oft geschrieben, ja, ich möchte das in mein Portfolio machen, weil ich es toll finde oder das hat mir Spaß gemacht, aber jetzt sagen sie auch schon, ich möchte das in mein Portfolio machen, weil ich habe das gut gemacht, ich hatte keine Fehler, oder weil ich muss das noch üben, oder das war noch schwer für mich, oder einfach so.
--------------	--	---

Diese Aussagen werfen dahingehend Fragen auf, da aus den Beobachtungen der Portfoliogespräche und auch der schriftlichen Kommentare (Abschnitt 5.1. und 5.2.) hervorsticht, dass einerseits gerade Frau Goerens diese Überlegungen der Kinder in der Interaktion bereits 2015 angeregt hat und dass die Kinder eben diese qualitative Art der Aussagen mündlich wie verschriftlicht zu dieser Zeit bereits aufgewiesen haben.

³⁹ Original: „firwat ass der dat wichteg fir dat an de Portfolio ze man. Ass et wells de et schagutt kanns, oder well s de et nach übe muss oder well et wichteg fir dech war“.

Allerdings kann man aus den Aussagen der Lehrpersonen, wie der oben vorgestellten von Frau Goerens, ebenfalls herausziehen, dass pragmatische Aspekte im Sinne einer Selbststeuerung und Selbstoptimierung des Lernenden bei dem Erneuerungspostulat eine Rolle spielen. Der Bildungstheorie entlehnte gesellschaftskritische Ziele klingen jedoch in den Interviews auch an; z. B. als Herr Marino unspezifiziert die Ausbildung einer „kritischen Haltung“ (Gruppeninterview, 23.10.2015) beim Lernen fordert und in späteren Gesprächen Frau Goerens die Wichtigkeit der Förderung und Berücksichtigung der Subjektinteressen der Kinder im Zusammenhang mit Projektunterricht oder auch den erzählten Geschichten der Kinder erwähnt (im Gespräch mit Herrn Marino, 03.05.2016; Einzelinterview, 04.04.2019). Demnach decken sich somit Resultate der Studie nur eingeschränkt mit jenen Häckers, der bei einer Studie über mehrere Portfolio-Projektgruppen herausfand, „dass Selbstbestimmung, aber auch andere mögliche übergeordnete Bildungsziele, weder Ausgangs- noch Zielpunkt von unterrichts- und projektbezogenen Überlegungen sind“ (Häcker, 2011, S. 294). Insgesamt kann aus dieser Studie nicht derart pauschal gefolgert werden, wie dies Häcker aufgrund seiner Ergebnisse aus deutschen Sekundarschulen tut: „Gesellschaftskritische Fragen bzw. Kategorien, die erkennen lassen, wo die Grenzlinien verlaufen, an denen man sich nicht mehr zum Vollzugsorgan gesellschaftlicher Tendenzen macht“, werden in seiner Studie überhaupt „nicht sichtbar“ (Häcker, 2011, S. 294). Die Aussagen, die auf pädagogische Ziele hinweisen sind nicht derart eindeutig kategorisierbar, der Diskurs spiegelt hier eine ambivalente „Funktionsvielfalt“ des Portfolios (Ballweg, 2015, S. 317), Praxis und Diskurs über diese sind oft nicht deckungsgleich.

In den späteren Gesprächen mit den Lehrpersonen artikulieren Herr Marino und Frau Goerens einen Aspekt in Bezug auf die Portfolioarbeit, der ihrerseits 2015 nicht erwähnt wurde. Das Unterrichtsverständnis des Teams hätte sich von 2015/2016 bis 2019 insofern verändert, dass ein Konsens bestünde über die Anerkennung, dass nicht alle Kinder in der gleichen Zeit die erforderlichen Kompetenzstandards erreichen könnten.

Datenauszug 5.53 Gruppeninterview, 23.10.2015

Frau Goerens	Mäer akzeptéieren, dass net all Kand kann di Kompetenzen erreechen, sou wi aner Kanner se schonn no engem Trimester erreecht hunn, dat kënne mer och bei den Elteren ehm verantworten a mäer kënnen, mäer sinn eis do eens, mäer schwätzen iwwer verschidde Kanner, reegelméisseg, vill méi reegelméisseg wi dat ischt Joer, wu sti se, wat sinn di nächst Schrëtt bei deem Kand an t'ass ok, dass net alleguer d'Kanner d'Kompetenzen hunn, wa se an deen nächste Cycle ginn. Dat ass dat geet och just an enger Schoul wéi hei, wou mer zesumme schaffen, mengen ech. An aner Schoulen ass dat schwiereg oder stellen ech mir dat schwiereg vir.	Wir akzeptieren, dass nicht jedes Kind die Kompetenzen erreichen kann, so wie andere Kinder sie schon nach einem Trimester erreicht haben, das können wir auch bei den Eltern verantworten und wir können, wir sind uns da einig, wir reden über verschiedene Kinder, regelmäßig, viel regelmäßiger als das erste Jahr, wo stehen sie, was sind die nächsten Schritte bei dem Kind und das ist ok, dass nicht alle Kinder die Kompetenzen haben, wenn sie in den nächsten Zyklus gehen. Das ist, das geht auch nur in solch einer Schule wie hier, wo wir zusammenarbeiten, denke ich. In anderen Schulen ist das schwierig oder stelle ich mir das schwierig vor.

	Nee, mäer kucke lo wierklech vum Kand aus, wu steet dat Kand, wat kann et an da baue mer dorobber op, egal op dat elo en immens staarkt Kand ass, wou mir scho méi wäit musse goen oder eeben ob dat e Kand ass, wat a verschidde Beräicher nach net sou wäit ass, dat dat huet wierklech geennert och ehm dat sinn och Diskussiounen um Niveau vun der ganzer Schoul, wou mer haten, also net nëmmen am Cycle 2.	Nee, wir schauen jetzt wirklich vom Kind aus, wo steht das Kind, was kann es und dann bauen wir darauf auf, egal, ob das jetzt ein sehr starkes Kind ist, wo wir schon weitergehen müssen oder eben, ob das ein Kind ist, das in verschiedenen Bereichen noch nicht so weit ist, das das hat wirklich geändert auch ehm das sind auch Diskussionen auf Ebene der ganzen Schule, also nicht nur im Zyklus 2.

Wie genau dieser Aspekt in der Praxis realisiert würde, wird nicht erläutert. Aus diesen Aussagen Frau Goerens tritt klar zum Vorschein, dass sie nur im Stande sei, die deklarierte Lernziendifferenzierung umzusetzen, weil auf dieser Ebene innerhalb der Lehrerteams der Schule Konsens bestünde und zyklusübergreifende Absprachen und Aushandlungen zu pädagogischen Fragen stattfänden („wo wir zusammenarbeiten“, „Diskussionen auf Ebene der ganzen Schule“). Nun bestand die schulische Organisation und professionelle Zusammenarbeit bereits 2015, ebenso wie die Schule sich auch zu dieser Zeit inklusiven Zielsetzungen

verpflichtet hatte. Auch mutet die Aussage Frau Goerens aus einem Gespräch 2019 etwas überraschend an, wenn sie sagt: „Der positive Umgang mit dem Fehler, der ist eigentlich noch immer da“⁴⁰, zumal sie kurz darauf die Praxis aus der Perspektive einer traditionellen Vorstellung von Fehlern als zu vermeidende Faktoren spricht (Datenauszug 5.15). Es zeigt wohl, dass die pädagogische Haltung und das professionelle Selbstverständnis auf eine das Lernen unterstützende Fehlerkultur ausgerichtet sind, der reflexive Abgleich zur Praxis jedoch nicht immer in dem Sinne zielgerichtet erfolgt, als dass der immanente Widerspruch von ihr hier nicht erkannt wird. Ihre Hinweise auf Veränderung im Diskurs wirft folglich auch in diesem Punkt Fragen auf, die diese Studie nicht zu beantworten vermag.

Auf Ebene des Einbezugs der Subjektinteressen der Kinder werden in den beiden 2019 geführten Interviews mehr konkrete Praxisbeispiele genannt als im Gruppeninterview 2015. Frau Goerens und Herr Marino schildern die Bereiche des Projektunterrichts und die didaktische Integration von thematischen Übergangsobjekten vom Familien- zum Schulkontext. Hier lassen sich konkrete Praktiken identifizieren, wie zum Beispiel das Skizzenbuch, das als niederschwelliges Tool zum Festhalten von Projekt- und Schreibideen bezeichnet werden kann. Ebenso wird die Strukturierung von Projekten in Aufgabenschritte, gemäß der „*Pédagogie du chef d'oeuvre*“ (Guillaume & Manil, 2018) genannt, wie auch die Schaffung von Lernsituationen, die Problemstellungen als Ausgangspunkt haben und induktives Vorgehen verlangen (frz.: „*situations-problèmes*“). In Erzählkreisen können die Kinder ihre Interessen und Erfahrungen aus dem familiären Umfeld thematisieren. Mit dieser Praxis steht ein Diskurs von Identitätsmobilisierung und Teilhabe an einer Lerngemeinschaft (Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019) in Verbindung.

Ein Beispiel sticht jedoch in den Gesprächen mit den Lehrpersonen im Jahr 2019 hervor. In der konkreten Schilderung der Umsetzung von Schreibprojekten der Kinder wird deutlich, dass hier punktuell der Lernprozess, seine Dokumentation und Betrachtung in den Vordergrund rückt und dass Fehler hier als Anhaltspunkte im Prozess zur Erstellung einer Schreibproduktion gesehen werden. Aus der Arbeit mit einem der Schulbegleiter hätte sich die Praxis ergeben, so Frau Goerens im Einzelinterview (04.04.2019), dass die Kinder in einer ersten Version Geschichten festhalten, diese anschließend am Computer verfassen, sich in Schreibkonferenzen Feedback von Mitschüler*innen einholen und ihre Produktionen überarbeiten. Der Entstehungsprozess einer Geschichte wird in Form von

⁴⁰ Original: „dee positiven Emgang mam Fehler, deen ass am Fong nach ëmmer do“.

unterschiedlichem Farbgebrauch je nach Bearbeitungsphase auch visuell nachvollziehbar. Hier sind die Praxisreferenzen der Lehrerin explizit und konkret dargelegt:

Datenauszug 5.54 Einzelinterview, 04.04.2015

Frau Goerens	Mir hunn zum Beispill vill méi Schreibkonferenzen, wu mer Kanner zu zwee an zwee eppes verbessere loosse, t'heescht si schreiwen hiren éischten Text, an dee kuckt keen, nème si, mäer printen hinnen deen, a si stellen dee vir. An dann ass eeben, da stellen d'Kanner Froen, si soe wat hinne gutt gefall huet.	Wir haben zum Beispiel viel mehr Schreibkonferenzen, wo wir die Kinder zu zweit etwas verbessern lassen, das heißt sie schreiben ihren ersten Text und den sieht niemand, nur sie, wir drucken ihnen den raus und sie stellen den vor. Und dann ist eben, dann stellen die Kinder Fragen, sie sagen, was ihnen gut gefallen hat.
Forscherin	A klenge Konferenzen?	In kleinen Konferenzen?
	Neen dat ass schonn am ganze Sall. Jo dat ass dann ëmmer dräi, véier Geschichte pro Woch. Voilà an dann hu si eeben dee Feedback krit, a si probéieren deen dann ëmzesetzen an hir Geschicht ze iwwerschaffen, an dann, duerno, kopéiere mer hinnen am Fong um Computer deen Text zum Beispill blo, an dann dierfe si mat engem Kand dat verbessern, an dann huele mer deen Text an e gëtt gring gemaach, an dann mat engem anere Kand gëtt dee gringen Text iwwerschafft, bis si soen, t'ass elo gutt, an da kucke mäer, an d'Zil ass dann, dass mäer keng Fehler méi fannen. An dat gefällt hinnen immens gutt, einfach d'gesäit een dann och déi verschidde Versiounen ëmmer, well mer d'Faarwen halen.	Nein das ist schon im ganzen Raum. Ja das ist dann immer drei, vier Geschichten pro Woche. Gut und dann haben sie eben das Feedback bekommen und sie versuchen dann das umzusetzen und ihre Geschichte zu überarbeiten und dann, danach, kopieren wir ihnen eigentlich am Computer den Text zum Beispiel blau und dann dürfen sie das mit einem Kind verbessern und dann nehmen wir den Text und er wird grün gemacht und dann mit einem anderen Kind wird der grüne Text überarbeitet, bis sie sagen, das ist jetzt gut und dann schauen wir und das Ziel ist dann, dass wir keinen Fehler mehr finden. Und das gefällt ihnen sehr gut, einfach, man sieht dann auch die verschiedenen Versionen immer, weil wir die Farben behalten.

Diese deklarierte Praxis situiert sich nah derer der Schreibportfolios, wie sie in den 1980er Jahren im Zuge lokaler Reformbewegungen in den USA entwickelt wurden (Ballweg, 2015, S. 22–24; Häcker, 2017c; Mak & Wong, 2017). Der Umgang mit „Fehlern“ wird von Frau Goerens auch hier nicht in das auf

Lernentwicklung orientierte Gesamtverständnis neuverortet, sondern Fehler bleiben unliebsame Dinge, die es als solche zu vermeiden gilt (der Text ist „gut“, wenn „wir keine Fehler mehr finden“), nicht aus welchen man systematisch Lernen vorantreiben kann. Die exemplarische Prozesshaftigkeit dieser geschilderten Lern- und Unterrichtspraxis wird von der Lehrerin jedoch nicht mit dem Portfolio verbunden. So wird an keiner Stelle erwähnt, ob nun auch unterschiedliche Versionen einer Produktion Einzug ins Portfolio halten; hier handelt es sich um ein Phänomen, das bereits Ballweg (2015) aus Interviews mit Lehrpersonen zum Einsatz von Schreibportfolios feststellte (S. 240).

Aus den Interviews bildet sich die Erkenntnis heraus, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Vorstellungen und Ausrichtungen der Portfolioarbeit vermischen und die Widersprüche einzelner Funktionen nicht identifizieren. So entsteht zum Beispiel kein klares Bild, was Ziel der Reflexionen der Kinder sein sollte; ob es den Lehrpersonen um die Autorenschaft über das eigene Lernen geht, das die Subjektinteressen und die persönlichen Ziele der Kinder als Ausgangs- und Endpunkt definiert. Oder aber ob es, überspitzt mit Winter (2010b) formuliert, darum geht, die Kinder zu effizienten „Buchhaltern ihrer Arbeit“ (S. 3) zu machen. Dann gerät „Reflexion [...] in den Dienst der Selbstoffenbarung, der Selbstdisziplinierung und der Selbstökonomisierung gemäß fremdgesetzten Forderungen, anstatt dazu verwandt zu werden Lernvorgänge und Lernbedingungen aufzuklären und bewusst zu machen“ (Winter, 2010b, S. 4). Hat die Analyse doch ergeben, dass sehr wohl subjektzentrierte, identitätsmobilisierende Elemente innerhalb der Portfolioarbeit zu finden sind (genannt sei hier nur das Leporello), ebenso aber auch Spuren defensiven Lernens identifiziert werden konnten. In den Diskursen der Lehrpersonen, die wie in der Studie Ballwegs (Ballweg, 2019, S. 200) das Spannungsfeld zwischen Heteronomie und Autonomie auskleiden, ist auch ein Erwartungshorizont und ein Wunsch nach (Weiter-)Entwicklung der Portfolioarbeit in Richtung eines Lernentwicklungsinstrumentes präsent, sie nennen hierfür jedoch weder Ansatzpunkte noch Barrieren in ihrer Praxis.

Eine mögliche Erklärung für diese Unklarheiten und nicht bezeichneten Spannungen innerhalb der Portfolioarbeit auf individueller Lernendenebene und den Aussagen der Lehrpersonen darüber, könnte man in den offiziellen Aussagen des Ministeriums zur Portfolioarbeit in den ersten Jahren der Schulreform finden. Hier anschließend stelle ich, ausgehend von einer Analyse von Pressemitteilungen, Lehrerhandreichungen und Berichten zur Schulreform (von 2009–2019), zentrale, die Portfolioarbeit betreffende Aspekte dar, die die Spannungen zwischen Kompetenzstandardisierung und Inklusion und den politischen Umgang hiermit zum Vorschein treten lassen.

Zum einen werden in der bedeutendsten und umfangreichsten Handreichung (MENFP, 2011c, S. 20) eindeutig bildungstheoretische, emanzipatorische Ideale mit der Portfolioarbeit in Verbindung gebracht: Die Portfolioarbeit diene dazu, dass die Kinder sich „persönliche Schwerpunkte und eigene Lernziele“ setzen könnten, dass der „Ausdruck der Persönlichkeit des Kindes“ zur Geltung kommt und dass Selbstvertrauen gestärkt wird. Ansatzlos an diese Zielsetzungen angelehnt wird dann die Funktion der Leistungsbewertung (MENFP, 2011c, S. 20). Hier erhält nun die Lehrperson die Aufgabe, anhand des Portfolios des Kindes aussagekräftige Belege für die Leistungsbewertung zu identifizieren. Dass sich diese beiden Funktionen widersprechen können und müssen, dass die Auswahl des Kindes und der Ausdruck seiner Subjektperspektive darin nicht unbedingt deckungsgleich mit den Indikatoren der Kompetenzbilanzierungen und den Vorstellungen der Lehrperson exemplarische Leistungen zu belegen, sein müssen, und wie man didaktisch diesen Konflikt auflösen könnte, wird an keiner Stelle erwähnt. Ebenso wenig wie sich das Portfolio dann nicht mehr eindeutig in Autorenschaft des Kindes befinden und eine Entwicklung anhand selbstgesteckter Ziele dokumentieren kann, wenn es auch eine „Bewertung durch die Lehrerin anhand der dafür vorgesehenen Skalen in der Trimesterbilanz beinhalten“ (MENFP, 2011c, S. 20) soll.

Es wäre insofern nicht erstaunlich, wenn Lehrende unter Maßgabe dieses Ministerialdiskurses die unzureichende Passung ihrer Portfoliopraxis mit den offiziell gesetzten Absichten feststellen. Weiter kann dies dazu führen, dass diese systeminhärenten, von außen, respektive von oben, implementierten Widersprüche zu einer Feststellung der Unzulänglichkeit der eigenen professionellen Arbeit führen und ihnen Wege, mit diesen Spannungen konstruktiv umzugehen, dahingehend genommen werden, dass sie in einem nicht expliziten, nicht differenzierten offiziellen Diskurs glattgebügelt werden. Dies vor allem, da die didaktische Forschung sich einig ist, dass Lösungsansätze in der Transparenz der Strukturierung liegen, wenn demnach allen Beteiligten in unterschiedlichen klar definierten Phasen, Kontext und Zwecke der Portfolioarbeit klar vermittelt werden und Funktionen der Leistungsbewertung und der Lernentwicklung für alle deutlich in den einzelnen Handlungen und den einzelnen Bereichen des Portfolios voneinander getrennt werden (Ballweg, 2019; Birgin & Baki, 2007; Winter, 2010b).

Hinsichtlich des Diskurses der Lehrpersonen bezüglich der Portfolioarbeit, fällt in ihren Aussagen des Gruppeninterviews (23.10.2015) auf, dass dieser geprägt ist von Formulierungen, die den offiziellen Verlautbarungen des Bildungsministeriums entlehnt sind. Wenn Herr Marino das Portfolio als „eine Sammlung von repräsentativen Aufgaben, die das Kind sich ausgesucht hat, was seinen

Lernstand betrifft“⁴¹ (Gruppeninterview, 24.10.2015), so ähnelt dies der Bezeichnung des Bildungsministeriums, die die Formulierung des INP übernimmt: „Ein Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die unter aktiver Beteiligung des Lernenden zustande gekommen ist und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagt.“ (MENFP, 2011c, S. 17)

5.4.2 Ebene 2: Portfolioarbeit und Unterricht

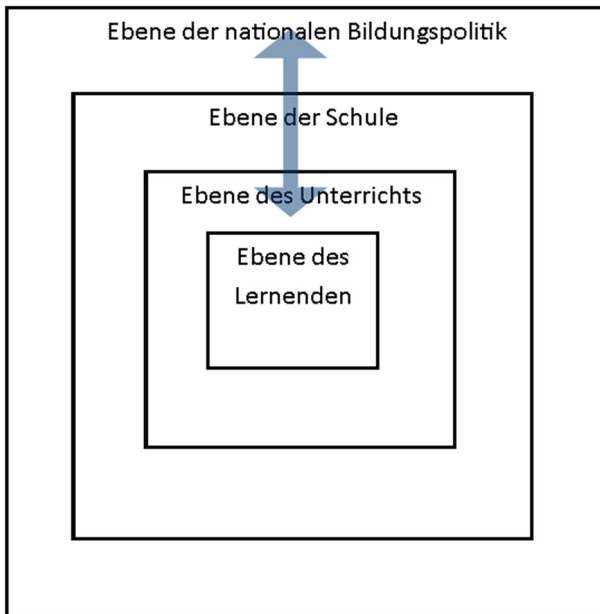


Abbildung 5.2 Modell der Ebenendifferenzierung: Portfolioarbeit Unterricht – Bildungspolitik

Auf einer weiteren Analyseebene steht die Portfolioarbeit im Unterricht im Vordergrund. Auch hier sollen die Vorstellungen der Lehrenden diesbezüglich extrapoliert und mit den Funktionen der Portfolioarbeit innerhalb des Unterrichts

⁴¹ Original: „Ech fannen de PF ass eng Sammlung vun representativen Aufgaben wu d’Kand sech ausgesicht huet wat säi Léierstand ugeet.“

gekreuzt werden. Anschließend werden die Erkenntnisse mit den im Kontext der Bildungsreform entstandenen Dokumenten auf Makroebene der nationalen Bildungspolitik in Beziehung gebracht und es wird versucht, vor diesem Hintergrund die Einordnungen der Lehrpersonen zu verstehen (Abbildung 5.2).

In den Interviews 2019 wird die Portfolioarbeit explizit als solche von den Lehrenden nicht ins thematische Zentrum ihrer Aussagen gesetzt. Sie erwähnen allerdings, wie oben bereits bezüglich der angeblich vertieften Reflexivitätsförderung angeführt, Veränderungen, die sie vorgenommen hätten und die das Portfolio und die Unterrichtsentwicklung betreffen:

Im Zusammenhang mit der oben angeführten Leistungsdifferenzierung stünde die Bestimmung des Lernstandes der Kinder. Diesbezüglich widerspricht das Eingeständnis Frau Goerens, das Schwierigste sei für sie, die Kompetenzen der Kinder einzuschätzen (Datenauszug 5.33), ihrer Aussage, die Lehrpersonen würden die Lernziele ausgehend von den Fähigkeiten der Kinder in den unterschiedlichen Bereich festlegen und sie, aufbauend auf ihren Ressourcen, gezielt fördern (Datenauszug 5.53). Dieser Forschungsbefund steht im Widerspruch zu den Forschungsergebnissen Grittners (2009) zum Einsatz von Portfolios in der Grundschule, die besagen, dass ein wichtiger Mehrwert der Portfolioarbeit aus Sicht der Lehrperson die daraus gewonnene Möglichkeit sei, Stärken und Schwächen der Schüler*innen besser erkennen zu können (Datenauszug 5.54).

Die Lehrpersonen stellen hier keine Verbindung zur Portfolioarbeit her, gehen nicht darauf ein, ob und wie die Portfolioarbeit und das Portfolio des Kindes genutzt werden, um das Lernen der Kinder seitens der Lehrpersonen zu verstehen, zu beschreiben und kind- und gruppenspezifische lernfördernde Maßnahmen für die Gestaltung von Unterricht umzusetzen. Auch ein Lehrer*innenportfolio wird weder begrifflich noch thematisch erwähnt. Das Prinzip, dass die Lehrperson durch die Portfolioarbeit Impulse zur Unterrichtsgestaltung erhalten kann, dass die Mehrperspektivität, die die Portfoliogespräche erlaube, das Verständnis des Lernens der Kinder und die Analyse der Wirksamkeit von Lernsituationen befördere, wird von den Lehrpersonen 2019 angeführt (Datenauszug 5.55).

Datenauszug 5.55 Gespräch mit Frau Goerens und Herrn Marino, 03.05.2019

Frau Goerens	ech mengen an deene Gespréicher wu mäer da mat hinnen hunn, do léiere mäer och vill iwwert d'Kanner an mäer [Herr Marino: jo] probéieren se och e bëssen ze guidéieren an opzefänken.	Ich denke in denen Gesprächen, die wir mit ihnen haben, da lernen wir auch viel über die Kinder und wir [Herr Marino: ja] versuchen sie auch ein bisschen zu leiten und aufzufangen
Herr Marino	T'ass och fir eis e Feedack.	Es ist auch für uns ein Feedback.
Frau Goerens	An och fir eis. Wat ass da lo bei de Kanner ukomm? Wat menge si firwa si dat gemaach hunn? Oder wat si do geléiert hunn. Dat ass heinsdo och eppes anescht wi dat wu mäer fir eh also geduet hunn.	Und auch für uns. Was ist jetzt bei den Kindern angekommen? Was denken sie, warum sie das getan haben? Oder was sie gelernt haben. Das ist auch manchmal etwas anderes als das was wir eh gedacht haben.

Die wiederholt erwähnte Schwierigkeit, die Portfolioarbeit als Diagnoseinstruments nicht nur des eigenen Unterrichts, sondern auch der Unterrichtsevaluation zu nutzen, ebenso wie die fehlenden Beobachtungen und konkreten Praxisschilderungen hierzu, unterstreichen, dass das Portfolio als Instrument zur Unterrichtsentwicklung am Wunschhorizont der Lehrenden schwebt, jedoch Ansatzpunkte zur kohärenten und systematischen Verankerung in der Praxis zu fehlen scheinen. Genannt wird hier nur einmalig von Frau Goerens, dass sie im Team jetzt viel regelmäßiger über die Kinder reden würden (Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019) und dass dies zur Umsetzung der Lernziendifferenzierung in Bezug auf die Kompetenzstandards beitragen würde.

Erreicht hätte das Lehrerteam, so Frau Goerens im Einzelinterview 2019, dass die Portfolioarbeit nun mehr Bestandteil des Unterrichts geworden wäre; es sei „Teil der Arbeit“ und „Teil des Alltags“ (Frau Goerens, Einzelinterview, 04.04.2019). Festgemacht wird dies von beiden Lehrkräften an der Integration der Auswahl von Portfoliodokumenten (und des Kommentarschreibens) als Aufgabe in den Wochenplan der Kinder (Gespräch mit Herrn Marino und Frau Goerens, 03.05.2019; Einzelinterview mit Frau Goerens, 04.04.2019), was jedoch bereits 2015 in diesen integriert war. Dafür werden auch pragmatische Gründe angeführt, denn man bekomme nicht mit allen Kindern an einem Tag einen Austausch organisiert⁴² (Herr Marino im Gespräch, mit Frau Goerens, 03.05.2019).

⁴² Original: „kritt een se net all mateneen op engem Dag gemeet“.

Hauptadressaten bleiben dabei unverändert die Eltern und der Zielkontext ist nach wie vor das Bilanzgespräch (Datenauszug 5.38, S. 368).

Zum Verhältnis des Portfolios zur Leistungsbewertung finden sich keine Aussagen seitens der Lehrenden; so auch ebenfalls nicht zum Verhältnis zwischen den Dokumenten im Portfolio und den zertifizierten Leistungen in den *Bilans intermédiaires*, welche beide Bezugspunkte der trimestriellen Bilanzgespräche sind. So wie im Diskurs der Lehrpersonen auf Ebene des Lernens der Kinder keine explizite Verbindung zu den Leistungsstandards der Kompetenzsockel aufgebaut wird, so wird auf Ebene des Unterrichts die Verbindung zwischen Portfolioarbeit und Leistungsbewertung nicht thematisiert. Dies mutet erstaunlich an, da eben dieses Spannungsverhältnis als zentral und prägend in den Studien und der Literatur zur Portfolioarbeit im schulischen Kontext herausgearbeitet wurde (vgl. z. B. Ballweg, 2019; Grittner, 2009; Häcker, 2011; Murphy, 2010; Rihm, 2017; Winter, 2017a). Die Autor*innen, die diesen Konflikt beschreiben, situieren diesen oft im Zusammenhang mit Portfoliotypen, die einen relativ hohen Standardisierungscharakter aufweisen (Kolb, 2019; Murphy, 2010; Yancey & Weiser, 2010).

Dieser Befund ist jedoch insofern nicht erstaunlich, da mit der Konzipierung möglicher Zusammenhänge zwischen dem Portfolio als Entwicklungsinstrument und als Mittel zur standardorientierten Leistungsbewertung die Lehrpersonen von ministerieller Seite gänzlich allein gelassen werden. Im rezentesten Lehrerhandbuch zur Umsetzung formativer Evaluation (MENJE, 2018b, 2019a) wird, wie auch in der Vorgängerversion (MENFP, 2012), Portfolioarbeit lediglich einmal im Zusammenhang mit Selbstbeurteilung des Lernenden erwähnt und findet ansonsten stiefkindliches Ansehen in zwei Klammern. Das didaktische Kernelement zur Begleitung des Lernens und der Unterrichtsgestaltung, wie zu Beginn der Reform angedacht (MENFP, 2011c; Winter et al., 2012) und in Abschnitt 3.3. näher erläutert, führt im Kontext der Schulpolitik und ihres offiziellen Diskurses seit 2012 höchstens eine Randexistenz. Einerseits nennen und erläutern die Handreichungen zur Leistungsbewertung aus den Jahren 2012 (MENFP, 2012) und 2018 (MENJE, 2018b) viele Elemente auf Ebene des Lernens der Schüler*innen und dessen Begleitung, wie der systematischen Analyse von Schüler*innenarbeiten und -feedback zur Planung von Lernsituationen in einem formativen Ansatz der Leistungsbewertung, die auf Sozialnorm verzichtet und sich an dem Fortschritt der Schüler*innen und den zu erreichenden Standards orientiert. Auch wird hier erwähnt (ohne hierzu Beispiele oder didaktische Anregungen zu formulieren), dass die formative Leistungsbewertung „alltäglich“ und „natürlich“ durchzuführen sei und dass die Lehrpersonen und Schüler*innen gemeinsam die Fortschritte bewerten sollen (MENFP, 2012, S. 15; MENJE, 2018b, S. 15).

Andererseits werden diese Aspekte in diesen offiziellen Dokumenten nicht mit dem Begriff der Portfolioarbeit verknüpft und auch sonst diesbezüglich keine didaktischen Ressourcen zur Verfügung gestellt. Die einzige Handreichung zur Portfolioarbeit (MENFP, 2011c) ihrerseits geht, wie bereits im vorherigen Punkt ausgeführt, nicht auf mögliche Spannungen zwischen einem Portfolio, das letztlich die Leistungsbewertung (und -zertifizierung) untermauert, und einem Portfolio ein, das gleichzeitig in der Autorenschaft der Kinder liegt und Ausdruck ebendieser Autorenschaft (MENFP, 2011c, S. 18) sein soll. Somit wird den Lehrpersonen vermittelt, dass dies zu realisieren nicht nur möglich, sondern verlangt ist. Erfüllt man dieses Desiderat nicht, so drohen gewissenhafte Lehrende, Selbstzweifel bezüglich der eigenen professionellen Kompetenz zu entwickeln.

Es ist weiter möglich, dass die in der vorliegenden Studie konstatierte Ellipse als die fehlende explizite Verbindung zwischen Portfolio und Leistungsbewertung – ob didaktisch geplant oder nicht reflektiert gewachsen – es erlaubt, die Autorenschaft des Portfolios auf der Seite des Kindes zu belassen. Wenn das Portfolio keine Leistungen belegen oder illustrieren *muss*, kommen die Lehrenden weniger in Versuchung, die Auswahl des Kindes diesbezüglich zu beeinflussen. Diese Strategie der Entkoppelung seitens Lehrpersonen wird in der hier berücksichtigten Literatur zur Portfolioarbeit an keiner anderen Stelle beschrieben. Sie kann auf den sehr spezifischen Kontext zu Beginn der luxemburgischen Grundschulreform zurückgehen: Die Einführung eines kompetenzorientierten Leistungsstandardmodells wird in einer ersten Phase von einer Benotung abgeschnitten und zur Realisierung dieses Vorhabens eines kompetenzorientierten Unterrichts wird ein Portfolio optional zur Seite gestellt, das, wie im Folgenden näher beschrieben, einen hohen Grad an Offenheit beinhaltet.

Erstaunlicherweise wird dieser zentrale Widerspruch zwischen einer standardorientierten Leistungsbewertung und der lern- und entwicklungsorientierten Portfolioarbeit auch in den Berichten und wissenschaftlichen Studien zur luxemburgischen Grundschulreform und insbesondere den neu eingeführten Werkzeugen der Leistungsbewertung ignoriert.

Eine Darstellung von Autor*innen des INP, die die Einführung des Portfolios in der Luxemburger Grundschule durch Lehrer*innenfortbildungen begleiten sollten, thematisiert auf der Basis von Gesprächen mit Akteur*innen aus dem Ministerium und den Teilnehmenden an den Fortbildungen das Portfolio innerhalb der Reform in seinen zwei Hauptfunktionen: die Bilanzierung der Lernfortschritte sowie die Ausrichtung des Unterrichts auf das Lernen der Kinder als „Lern-Entwicklungs-Portfolio“ (Winter et al., 2012, S. 175). Hier werden die Schwierigkeiten der Einführung des Portfolios zu Beginn der Reform

(2009–2012) und die Versuche der Anpassung von Fortbildungs- und Begleitungsmodellen im Kontext der Implementierung der Kompetenzstandards als „Flaggschiff der Grundschulreform“ (Winter et al., 2012, S. 174) nachgezeichnet und reflektiert, die potenziell inhärente Widersprüchlichkeit dieser Doppelfunktion jedoch ebenfalls ausgeblendet. Die Sicht des Portfolios als Werkzeug der Schulreform wird demnach hier, wie von Murphy (2010, S. 72) eindringlich beschrieben, übernommen: „Portfolios, especially, seem to provide the ideal recipe for educational reform because they offer new, more individualized modes of instruction, and because they promise to capture information not easily assessed by other methods.“

In den ersten Analysen zur Reform der Grundschule seitens an dem Prozess mitwirkenden Ministeriumsmitarbeiter*innen wird jedoch das Portfolio nach der ersten Phase der Umsetzung nicht mehr erwähnt, sondern Differenzierung im Unterricht als wichtigstes Reformwerkzeug zur Herstellung der Passung zwischen kompetenzorientierter Leistungsbewertung und der Unterrichtspraxis vehikuliert (Brachmond, 2017, S. 14–15; Koenig, 2013, S. 67–68). Koenig (2013, S. 62–66) unterstreicht zudem, dass zum einen die Änderung des Lehrplans von einer Inhaltsorientierung (mit festgelegten, dazugehörigen Lehrwerken) zu einer kompetenzorientierten Lernzielorientierung vielen Lehrpersonen ihren gewohnten didaktischen Boden entzogen hätte und erwähnt an anderer Stelle, dass das Ministerium im ersten Reformjahr Schwierigkeiten hatte, der Nachfrage an Fortbildungen zum Portfolio seitens der Lehrerschaft gerecht zu werden (Koenig, 2013, S. 37). Auch die hohe Zahl an tatsächlich organisierten Fortbildungen zu dem Thema (Koenig, 2013, S. 39) zeigt, dass viele Lehrpersonen in der ersten Reformphase nicht nur bereit waren, sich der Portfolioarbeit zu öffnen, sondern auch nach didaktischen Antworten auf ihre Fragen im Rahmen der neuen Zielsetzungen suchten und sich diese, wie gepriesen, im Lichte der Portfolioarbeit zu finden erhofften. Auch in den wissenschaftlichen Berichten zur Reform (insgesamt, sowie speziell zu den Zwischenbilanzierungen) kommen Schwierigkeiten der Lehrperson mit der Umsetzung, mit der neuen Leistungsbewertung und den Kompetenzstandards zum Ausdruck. Obwohl die Lehrpersonen in einem standardisierten Fragebogen aussagen, dass sie durchaus auf Portfolioproduktionen als Lernnachweisform zurückgreifen (Tröhler et al., 2012, S. 42) und weiter die Eltern die neuen Bilanzierungsformen allein als nicht verständlich für ihre Kinder bewerten (Tröhler et al., 2012, S. 46), wird das Portfolio in dem Bericht überhaupt nicht mehr als mögliche Schaltstelle zur Verminderung dieser Diskrepanz erwähnt.

In den, ausgehend von Erkenntnissen aus Gruppendiskussionen, aufgestellten Empfehlungen der gleichen Forscher*innengruppe zur Überarbeitung eben dieser Bilanzierungen (*Bilans intermédiaires*) werden eine ganze Reihe von Ideen zur Gestaltung der Dokumente, zur Vereinfachung, zur größeren Kohärenz und einer anderen thematisch-fachlichen Gruppierung der Skalen getätigt, die Notwendigkeit einer Überarbeitung des Lehrplans und die Ausarbeitung dazu passender Lehrmittel werden formuliert und die Einführung eines zusätzlichen Notensystems und damit verbunden, einer Sozialnorm, gefordert (vgl. Abschnitt 3.3.). Die Notenvergabe könne dann zur Bewertung der Schüler*innenleistungen beitragen und diese Maßnahme wird folglich von dem Forscherteam als Antwort auf folgendes analysiertes Problem postuliert: „Wie allerdings diese formative Evaluation letztlich in eine zertifikative Dimension umformuliert wird (*bilans de fin de cycle*, Übertritt in den Sekundarbereich) ist zumindest aus der Sicht der Lehrkräfte noch nicht hinreichend geklärt“ (Tröhler et al., 2013, S. 21). Ein im Bericht erwähnter Vorschlag von Lehrer*innenseite aus den Gruppendiskussionen, dass eben das Portfolio „Abhilfe hinsichtlich dieses Rechtfertigungsdrucks“ anstelle der Durchführung von Tests schaffen könne, wird in den aus der Studie resultierenden Vorschlägen nicht ansatzweise aufgegriffen (Tröhler et al., 2013, S. 15). So wird auch nicht im Geringsten die Empfehlung der Expert*innen des INP berücksichtigt, zur Implementierung der Kompetenzstandards und der Verbindung von Lernen, Unterricht und Leistungsbilanzierung verstärkt auf dialogische Gesprächsformen zwischen Lehrpersonen und Kindern, aber auch Eltern zu setzen, um sich die neuen Instrumente anzueignen und lernfördernde kompetenzorientierte Praktiken zu entwickeln (Winter et al., 2012, S. 174–175). Auch die explizite Verbindung, die das Ministerium zwischen den *Bilans* und dem Portfolio gemacht hat, wird so in der Studie gar nicht berücksichtigt:

„Eine wertvolle Grundlage für die Aussagen der Lehrer im „*Bilan intermédiaire*“ und im „*Bilan de fin de cycle*“ kann ein Lernportfolio darstellen, welches Schülerarbeiten, Selbsteinschätzungen und -reflexionen, Lehrerkommentare sowie Kriterien enthält, die den Fortschritt des Schülers in Bezug auf das zu erwerbende Wissen verdeutlichen und die bereits erworbenen Kompetenzen belegen.“ (MENFP, 2011c, S. 13)

Ebenso wird von keinem der Autor*innen (ob Akteur*innen der Reform oder Wissenschaftler*innen der Universität Luxemburg) auf die im Rahmen der PORTINNO-Studie gemachten Erfahrungen Bezug genommen, die innerhalb des Schulsystems zur Zeit der reformbedingten Umstellungen das Portfolio als Lerninstrument der Kinder und als Professionalisierungswerkzeug der Lehrenden fokussierten (Brendel et al., 2011; Brendel & Noesen, 2014).

Insgesamt ist in meinen Augen erstaunlich und erwähnenswert, dass in keinem der oben genannten Schriftstücke, das die Umsetzung der Reform begleitet hat, von der Idee der Standardisierung des Portfolios (z. B. nach Vorbild des ESP) die Rede ist, um die schwierige Implementierung des Portfolios im Rahmen der Unterrichtsreform anhand der Umstellung der Leistungsbewertung zu erleichtern. Andere Bildungsreformen (z. B. in den USA oder eben die Einführung des ESP in einigen Ländern) scheinen eben auf solche Standardisierungen zu setzen und dadurch das Portfolio als Entwicklungsinstrument auf Ebene des Lernenden wie des Unterrichts zu kompromittieren (Ballweg, 2019; Dinn, 2019; Kolb, 2007, 2019; Murphy, 2010). Unter Umständen gingen die Reformverantwortlichen im Bildungsministerium von Erfahrungen wie derer Stones (2010) aus, die anhand von Fallstudien in US-amerikanischen Schulen folgert: „Portfolios contribute to learning best when they are under-invented. That is to say, if portfolios ask students to represent their own thinking, then students can no longer rely on the kind of "hand-medown" requirements that put boundaries around their thinking.“ (Stones, 2010, S. 141)

Nur kommt es dazu, dass in Luxemburg das Portfolio auf Diskursebene aus der fortschreitenden Umsetzung der Reform nach 2012 verschwindet. Während im ersten Reformjahr 55 Lehrer*innenfortbildungen zu Portfolioarbeit in der Grundschule angeboten wurden, sinkt diese Anzahl nach Auskunft des Online-Katalogs des nationalen Lehrerfortbildungsinstituts IFEN (www.ifen.lu) ab 2013 erheblich und im Schuljahr 2018/2019 wurden so lediglich fünf Hospitationsangebote zur Umsetzung von Portfolioarbeit gemacht, zwei Austauschtreffen diesbezüglich organisiert und eine Fortbildung zum ESP durchgeführt. Die optimistische Einschätzung der INP-Experten, „dass die Reformen der Leistungsbeurteilung in Luxemburgs Grundschulen erfolgreich verlaufen werden und auch das Portfolio in diesem Rahmen eine wichtige Rolle spielen wird“ (Winter et al., 2012, S. 177), hat sich folglich nicht bewahrheitet, dafür aber die Schlussfolgerung Murphys (2010, S. 73): „Yet using portfolios in a reform movement which counts on assessment to drive instruction is problematic.“

Mit dem wohl politisch motivierten Rückzug des Portfolios aus der Reform sitzen die Lehrenden(teams) und Schulen, die mit Enthusiasmus auf eben diesen Reformzug gesetzt haben, wie die Lehrenden dieser Studie, vor einem Vakuum. Die Schwierigkeit der Deutung der eigenen Portfolioarbeit in der oben dargestellten Funktionenvielfalt und deren Bezüge zur Reform erklären sich folglich auch durch fehlende (Deutungs-)Angebote seitens der Bildungspolitik auf Ebene des Diskurses wie durch die Abwesenheit weiterer Implementierungsmaßnahmen (Handreichungen, Best-practice-Darstellungen, Fortbildungen, Schulbegleitung usw.). Dies ist besonders verwunderlich, da die Verantwortlichen nach einer ersten Fortbildungsveranstaltungsserie eingesehen haben, dass im Sinne der Umsetzung von Portfolioarbeit zur Veränderung von Unterricht und als Professionalisierungsmaßnahme der Lehrenden Programme und Veranstaltungen, die lediglich auf die Applizierung bestimmter Unterrichtstechniken zählen oder verkürzt einen Portfoliogedanken kontextunspezifisch vermitteln, nicht zum gewünschten Erfolg führen können (Winter et al., 2012). In dem Sinne wurde ab 2010 auf die Ausbildung von Multiplikator*innen für Portfolioarbeit gesetzt, die die Schulen intern auf dem Weg in die Portfolioarbeit begleiten sollten, eine Maßnahme, die auch unter Beachtung des aktuellen Forschungsstandes ebenso erfolgsversprechend eingesetzt werden kann (Brendel et al., 2011; D. Little, 2012, 2019; Volkwein, 2012) wie der Aufbau eines wissenschaftlich begleiteten Austausch(netzwerke)s zwischen Akteur*innen zur Portfoliopraxis (Brendel et al., 2011; Kristmanson et al., 2011; Yilmaz & Akcan, 2012). In Anbetracht des diesbezüglich spärlichen Angebots zehn Jahre nach der Reform und eben dem gänzlichen Rückzug des Portfolios aus der Bildungspolitik, kann angenommen werden, dass diese Versuche im Sand verlaufen sind.

Insofern ist nachzuvollziehen, wenn Frau Goerens als Ressource für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis mit dem Portfolio ausschließlich die systematischen Gespräche und Zusammenarbeit unter Kolleg*innen innerhalb der Schule nennt (Einzelinterview, 04.04.2019).

Wie oben beschrieben kann die in den Daten abwesende Zuordnung des Portfolios zur Leistungsbeurteilung als Zeichen dafür gedeutet werden, dass die Akteur*innen, insbesondere die Kinder und Eltern, aber auch die Lehrpersonen diese Funktion von der Portfolioarbeit abtrennen. Da das Portfolio nach 2012 nur den Stellenwert einer möglichen didaktischen Option und den Status als wichtiges und notwendiges Begleitinstrument in der Umsetzung der Reform verloren hat,

ist diese Entkopplung als strukturelle Bewältigungsstrategie möglich geworden. Da der Portfoliohefter jedoch, wie gezeigt, auf die für die Leistungsbeurteilung als relevant betrachteten Aufgaben und Dokumententypen in den Kernfächern ausgerichtet ist, könnte so weiter auch erklärt werden, dass zum Beispiel die Erstellung (die Dokumentenauswahl und ihre Begründung) für Antoine so wenig sinnvoll ist, dass er hierzu Täuschungsstrategien anwendet oder bei Leslie die Portfoliotätigkeit aus einem fast ritualisierten Abarbeiten besteht: Der Portfoliohefter dient dann weder als Beweis erbrachter Leistungen, noch dem Ausdruck und dem Zeigen von persönlichen Interessen und bedeutsamen Lernerfahrungen. Er erhält somit die Funktion eines Unterrichtsgegenstandes, einer Aufgabe neben anderen, die man macht, weil sie zum Unterricht dazugehört.

Das Leporello als Teil des Portfolios wird von den Lehrenden in den Interviews nicht erwähnt, entweder wird es implizit unter den Portfoliobegriff subsumiert oder aber es wird als für die schulische Laufbahn der Kinder nicht relevant eingeordnet und existiert so unabhängig vom Portfoliohefter mit seiner Ausrichtung auf schulische Aufgaben in den Kernfächern. Auf jeden Fall ist auch hier im Zyklus 2 eine Tendenz der Abtrennung feststellbar, die zu einer klareren Funktionszuweisung von einzelnen Elementen des Portfolios führt (D. Little, 2012). Das Auseinanderdriften von Leporello als „offene, breite Suche nach persönlich bedeutsamen Belegen“ und dem Portfoliohefter als eine eher „enge, normgebundene Suche nach Belegen“ (Winter, 2012, S. 56) lässt sich als Strategie von Lehrenden, Kindern und Eltern im Umgang mit Konflikten innerhalb und zwischen einzelnen Portfoliofunktionen beschreiben. So kann das Leporello als von jeder Form der Leistungsbeurteilung befreite Insel der Identitätsmobilisierung betrachtet werden. Daraus kann gefolgert werden, dass zwar die Tatsache, dass im Vollzug der Reform die Lehrpersonen bezüglich der Umsetzung des Portfolios von oben komplett im Regen stehen gelassen werden und sie so große Schwierigkeiten empfinden, das Portfolio als Instrument des Lernens zu implementieren, die Leere der Vorgaben jedoch nicht nur Unsicherheit, sondern auch potenzielle „Keimzellen“ (Engeström & Sannino, 2011, S. 413) für Neu- und Umdeutungen und somit auch neue Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Portfolio bietet.

5.4.3 Ebene 3: Portfolioarbeit und inklusive Schulkultur

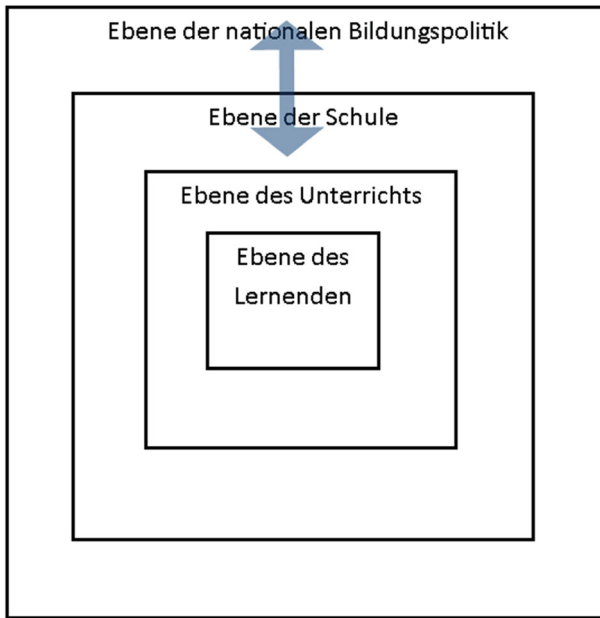


Abbildung 5.3 Modell der Ebenendifferenzierung: Portfolioarbeit Schule – Bildungspolitik

In einem weiteren Schritt kontrastiere ich nun die Portfolioarbeit auf der Mesoebene der Schulgemeinschaft mit der bildungspolitischen Makroebene (Abbildung 5.3).

Im Abschnitt 5.3 haben ich nachgezeigt, wie die Daten zu dem Kollateralergebnis geführt haben, dass sich im Prozess der Analyse die Ebene der Schule als zusätzlicher Fokus aufgedrängt hat. Ich habe anhand (der dadurch nicht umfangreichen) Daten dargelegt, wie Portfolioarbeit durch die in den Unterricht eingebetteten Strukturen des sozialen Austauschs anhand des Portfolios innerhalb der Schulgemeinschaft, dazu beiträgt, eine inklusionsorientierte Schulkultur zu schaffen. Die Lehrpersonen selbst thematisieren dies nicht, sie sprechen allerdings an, dass es aus ihrer Sicht hilfreich ist, als Lehrende ein Portfolio im Unterricht umzusetzen, wenn dies vom gesamten Schulpersonal getragen wird,

wenn man sich untereinander darüber austauscht und wenn man die gleichen pädagogischen Grundwerte teilen würde (Gruppeninterview, 24.10.2015; Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019). Dies wird tatsächlich in dem Konzeptpapier zur Portfolioarbeit 2011 auch so von der Ministerin verbreitet: „Eine sehr wichtige Voraussetzung für den Erfolg dieses Ansatzes ist die Arbeit im pädagogischen Team und eine Umsetzung des Konzeptes auf Ebene der Schule“ (Delvaux-Stehres, 2011, S. 7).

Wenn wir einen weiteren Blick auf die reformeinleitenden oder -begleitenden Texte des luxemburgischen Bildungsministeriums werfen, so wird deutlich, dass sehr wohl die Schulebene durch die Reform visiert wird; hier sind die wichtigsten Instrumente die Implementierung von Schulkomitees, die Verpflichtung, Schulentwicklungspläne aufzusetzen und qua Änderung des neuen Arbeitszeitmodells regelmäßigen Austausch unter Lehrpersonen innerhalb der Schule zu erreichen (Brachmond, 2017; Koenig, 2013; MENFP, 2009b, 2009d; Winter et al., 2012). Das Portfolio allerdings, wird von keiner der Schriften, sei es seitens des Ministeriums oder seiner Mitarbeitenden, noch seitens der Forschenden der Universität Luxemburg auf Ebene der Schule thematisiert. Wie oben beschrieben steht das Lernen der Schüler*innen, die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung und, weniger explizit, die Veränderung des Unterrichts im Fokus beim kommunizierten Portfoliomodell. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass auch von den Lehrpersonen in dieser Studie diese Verbindung nicht ausdrücklich gemacht wird.

5.4.4 Portfolioarbeit und Sprachen(lernen)

In einem weiteren Teil wird hier die Verbindung zwischen Portfolioarbeit und schulischem Sprachen(lernen) aus Sicht der Lehrenden beleuchtet und in den Kontext der Bildungsreform und die in diesem Kontext formulierten Perspektiven betreffend die Verbindung dieser beiden Thematiken gesetzt. Dieser Analysefokus lässt sich dadurch begründen, dass die Bildungsreform die politische Antwort auf eine wachsende soziokulturelle und insbesondere sprachliche Heterogenität darstellt (vgl. Teil 3), deren Anforderungen das Schulgesetz von 1912 und die luxemburgische Schulorganisation und Unterrichtspraxis nicht mehr gewachsen schienen (Brachmond, 2017; Koenig, 2013). Die Kompetenzorientierung insbesondere im Sprachenunterricht wurde als Antwort auf die fehlende Passung zwischen Heterogenität der Lernausgangslagen der Schüler*innen und den nicht effizienten und soziale Ungleichheiten zementierenden Bildungsstrukturen gesehen (Brachmond, 2017; Koenig, 2013), die die PISA-Studie mit Brutalität ins

Lichte der gesellschaftlichen Öffentlichkeit gebracht hatte (Berg & Weis, 2007; Bertemes, 2012).

5.4.4.1 Ebene des Lernens: „Wertschätzung“ der Familiensprache

Zuerst wird auch in Bezug auf die Frage des Zusammenhangs von Sprache und Portfolioarbeit im Kontext der Bildungsreform in den Aussagen der Lehrpersonen von der Ebene des Lernens der Kinder ausgegangen (Abbildung 5.4).

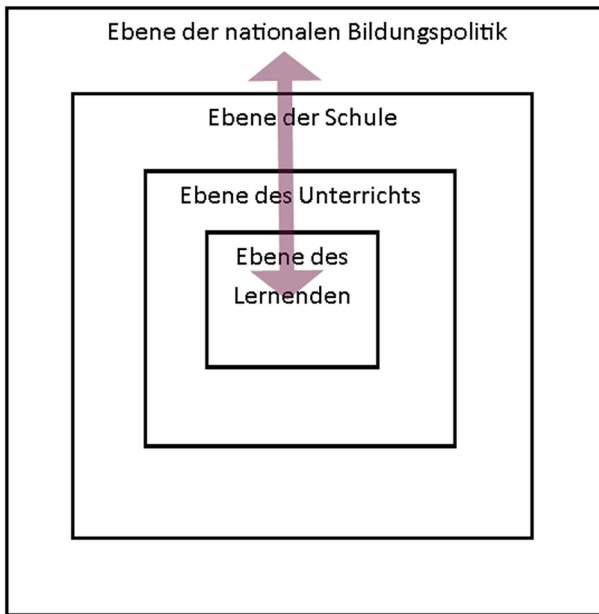


Abbildung 5.4 Modell der Ebenendifferenzierung: Sprachen(lernen) und Portfolioarbeit / Lernende – Bildungspolitik

Insbesondere Frau Goerens äußert sich 2019 im Einzelinterview ausführlich zu Fragen des Sprachenlernen. Ein Aspekt, der besonders von ihr hervorgehoben wird, ist die „Wertschätzung“ der Familiensprachen der Kinder. Dies steht unter Umständen mit der sprachpolitischen Wende in der frühkindlichen Bildung in Zusammenhang: Hier wurde die frühe Mehrsprachigkeit und die Wertschätzung der Muttersprachen auf Gesetzesebene verankert und auch pädagogisch

und didaktisch begleitet (Abschnitt 3.2). Frau Goerens verweist zum einen auf die Wichtigkeit, auch in sprachlicher Hinsicht, der identitätsmobilisierenden Dimension der Anerkennung der Sprachen der Kinder in einem ganzheitlichen Verständnis von Lernen. In ihren Ausführungen spricht die Lehrerin jedoch stets von der Muttersprache im Singular und reflektiert nicht die heterogenen und vielfältigen mehrsprachigen Erfahrungen, die Kinder auch außerhalb der Schule machen können. Auch spricht sie in dem Ausschnitt die Schwierigkeit einiger Kinder an, im Prozess des Erlernens der Schriftsprache die deutschen Begriffe überhaupt zu verstehen. So klingt an dieser Stelle ein Rückgriff auf die Familiensprache(n) auf didaktischer Ebene zum Ziel des Erlernens der Schulsprache Deutsch an, wird aber nicht konkretisiert (Interview mit Frau Goerens, 04.04.2019).

Gegenüber dem Postulat des Integrierens und der Wertschätzung der „Muttersprache“ stehen an anderer Stelle (Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019) Schilderungen von Praktiken, die zum Teil als vereinzelte, partiell einmalige Realisierungen neben dem alltäglichen Unterricht stehen. Angeführt werden zum Beispiel die Übersetzung des Kalenders in mehreren Sprachen, Vorleserunden der Eltern in den Familiensprachen und vereinzelte Aufgaben zu den Bilderbüchern. Familiensprache wird als Einzelsprache verstanden und zum Teil auch explizit mit Stereotypen einer Nationalkultur verknüpft (Beispiel vom Zeigen folkloristische Elemente wie Trachten; Frau Goerens im Gruppeninterview, 24.10.2015). Die Aussagen verweisen auf das Bewusstsein der Lehrpersonen, dass die Familiensprachen für das schulische Werden der Kinder bedeutend sind und sein können, wie dies auch im offiziellen Bildungsdiskurs vehikuliert wird. Es gelingt jedoch nicht durchgehend, diese Erkenntnis von einem, an Nationalkulturen gebundenen, Einzelsprachenparadigma abzulösen und kohärente didaktische Strategien zu formulieren.

Dies ist soweit nicht erstaunlich, da dem Lehrpersonal, wie im dritten Teil dieser Arbeit dargestellt, in den Zyklen 2–4 hierzu keine Werkzeuge angeboten werden. Weiter noch: Der *Eveil aux Langues*-Ansatz wird im Lehrplan (MENFP, 2011a) im Kontext transversaler Inhalte skizziert; geht man zu den Inhalten der Zyklen 2–4 über und betrachtet man die Indikatoren der Kompetenzstufen im Lehrplan, stellt man fest, dass dies hier keinen Niederschlag findet. Die überarbeiteten *Bilans intermédiaires* (MENJE, 2018b, 2019a) für die Zyklen 2–4 thematisieren nur Einzelsprachen (schulische Zielsprachen). Betrachtet man folglich die Ausrichtung der Portfoliohefter sowie der Portfoliogespräche auf die Zielsprache Deutsch im Zyklus 2, so liegt hier nahe, dass in diesen individuelle mehrsprachige Sprachkompetenzen sowie Lernerfahrungen im Sinne eines *Eveil-aux-langues*-Ansatzes auch wenig Beachtung finden, da sie von offizieller Seite in

Bezug auf die Leistungsbewertung für die weitere schulische Karriere der Kinder als nicht prioritär eingestuft werden und es somit folgelogisch scheint, dass diese eben auch in den Portfolioheftern der Kinder im Zyklus 2 keinen Niederschlag finden.

5.4.4.2 Portfolioarbeit und Sprache(n) im Unterricht

Nun wenden wir im Zusammenhang von Portfolioarbeit und Sprachen den Blick auf die Beziehungen zwischen der Ebene des Unterrichts im Zyklus 2 und des nationalen Rahmens des Sprachenlernens und der Portfolioarbeit in der Grundschule richten (Abbildung 5.5).

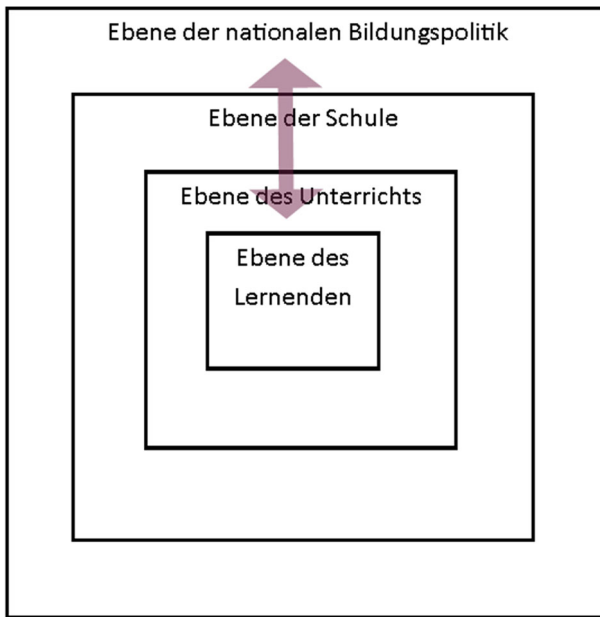


Abbildung 5.5 Die Portfolioarbeit in Zyklus 2 zwischen Inklusionsorientierung und Kompetenzstandardisierung auf den Ebenen des Kindes, des Unterrichts und der Schule

In den Interviewsituationen der zweiten Erhebungsphase unterstreichen die Lehrpersonen, dass die Portfolioarbeit im zweiten Zyklus nun integral auf Deutsch stattfände⁴³, so würden auch keine Portfoliokommentare mehr auf

⁴³ Original, Frau Goerens: „haut géinge mer alles op Däitsch man“.

Luxemburgisch verfasst (Gespräch mit Herrn Marino und Frau Goerens, 03.05.2019).

Insgesamt hätte das Lehrer*innenteam im Zyklus 2 Deutsch verstärkt als Unterrichtssprache implementiert, dies auf Ratschlag von Schulbegleitern, die ihnen nahegelegt hätten, dass die deutsche Sprache als Zielsprache eine größere Rolle im Schulalltag der Kinder spielen müsse (Gespräch mit Herrn Marino und Frau Goerens, 03.05.2019, Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019). Es geht aus den Gesprächen nicht hervor, weshalb sie diesen Rat auch auf die Portfolioarbeit ausdehnen, in der das Deutsche somit nicht nur Lernobjekt ist, sondern zum Reflexionswerkzeug wird; ebenso wenig wird deutlich, wie sie Unterscheidungen auf Ebene der unterschiedlichen Funktionen von Sprache im Unterricht tätigen.

Aus den Aussagen der Lehrpersonen lässt sich jedoch herausarbeiten, dass mit Deutsch eine Standardsprache als schulische Zielsprache visiert wird. In ihren Aussagen nehmen sie keine Unterscheidungen zwischen unterschiedlichen Registern und Varietäten vor und reflektieren weder die Diskrepanz zwischen dem Sprachgebrauch der Kinder und den Anforderungen einer akademischen Schulsprache (Cummins, 1976, 2010) und treffen somit auch keine Aussage über diesbezüglichen Sprachgebrauch innerhalb des Portfolios.

Frau Goerens sagt weiter, die Kinder würden im Zyklus 1 ins Luxemburgische „irgendwie hereinwachsen“ (Gruppeninterview, 24.10.2015).

Dass die Lernziele, die Anforderungen (auch hinsichtlich des Erwerbs der Schriftsprache) sowie auch die Vermittlungspraktiken zwischen dem Erwerb des Luxemburgischen im ersten Zyklus und der Vermittlung der Schul- und Alphabetisierungssprache Deutsch im zweiten Zyklus divergieren, wird in den Aussagen nicht differenziert. Die Bedingungen der didaktischen Zielsetzung und der Konzeption einer Lernumgebung, die es den Kindern im Zyklus 1 erlaubt, dass das Luxemburgische fast wie von selbst „aufgebaut“ wird, werden nicht angeschnitten.

Weiter, so mutmaßen sie, hätten es alle Kinder mit Französisch als Primärsprache einfach, da sie ja schon „gut“ in Französisch seien (Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019). Ebenso wird davon ausgegangen, dass luso-phonie Kinder mehr Leichtigkeit hätten, die französische Sprache zu lernen (Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019). Auch reproduzieren die Lehrenden, wie z. T. in Teil 2 bereits erwähnt, die offiziell vehikulierten Glaubenssätze zur (wissenschaftlich nicht fundierten) Sprachenfolge: Die Alphabetisierung in Deutsch baue auf der luxemburgischen Sprachkompetenz im Mündlichen auf (Datenauszug 5.56).

Datenauszug 5.56 Einzelinterview, 04.04.2019

	Originaltext	Übersetzung
Frau Goerens	mee am Ufank ass eeben dee Lien tëscht dem Lëtzebuergeschen an deem Däitschen nach ganz enk.	Aber am Anfang ist eben die Verbindung zwischen dem Luxemburgischen und dem Deutschen noch ganz eng.

	T'ass jo och dem Däitsche mi no wéi oft hier Mammesprooch. Dat heescht t'ass hinne schon eng Hëllef, wa se lo relativ gutt Lëtzebuergesch scho kënnen, dat hëlleft hinnen fir dann op d'Däitscht iwwer ze goen.	Es ist ja auch dem Deutschen näher als oft ihre Muttersprache. Das heißt, es ist ihnen schon eine Hilfe, wenn sie schon relativ gut Luxemburgisch können, das hilft ihnen dann zum Deutschen rüberzugehen.

Die beständige Vermittlung der Schwellenhypothese (Cummins, 1976, 2010) vom luxemburgischen Bildungsministerium (MENJE, 2018f) trägt trotz fragwürdiger wissenschaftlicher Legitimierung zur Verfestigung folgenden Credos seitens der Lehrpersonen bei: Eine gefestigte Sprachkompetenz in der Primärsprache sei notwendig, um das erforderliche Performanzniveau im Luxemburgischen zu erreichen, welches wiederum die Voraussetzung für die Alphabetisierung auf Deutsch darstelle.

Hier wird dem Luxemburgischen eine Brückenfunktion zugeordnet, die die Schule auf Ebene des didaktischen Umgangs mit den Bilderbüchern bereits konzipiert hat (Geschichten, die im Zyklus 1 behandelt wurden, werden im Zyklus 2 auf Deutsch thematisiert).

Das Verhältnis zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird nicht tiefgehend reflektiert. Es besteht seitens der Lehrpersonen eine Vorstellung, dass das Mündliche im Erwerb der Schriftsprache eine Mittlerfunktion einnimmt (Frau Goerens im Einzelinterview, 04.04.2019; Gespräch mit Herrn Marino und Frau Goerens, 03.05.2019), die beispielsweise in den von den Kindern erzählten und im Wortlaut ausgedrückten Geschichten des Portfolios des Zyklus 1 oder aber im Prozess des Verfassens der Portfoliokommentare im Zyklus 2 zum Zuge kommt.

Dass der Umgang mit den Sprachen und multimodalen Ausdruckskompetenzen der Kinder im Kontext der Portfolioarbeit nicht von den Lehrpersonen thematisiert wird und das Verfassen von Reflexionen auf Kommentarstreifen (in, in der Praxis, wie oben dargestellt, geschlossenen Interaktionsformen) die einzige praktische Realisierung einer möglichen Brückenfunktion von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit im Rahmen des Portfolios darstellt, ist ebenfalls nicht

verwunderlich: In der einzigen, die Portfolioarbeit als solche im Rahmen der Grundschularbeit thematisierenden Lehrerhandreichung (MENFP, 2011c), konstituiert (wie im Abschnitt 3.3 dargelegt) der Sprachgebrauch und die Reflexion der Sprache(n) im Zusammenhang mit der Portfolioarbeit einen blinden Fleck. Auch der Expert*innenbericht der Forschenden des INP (Winter et al., 2012), die zum Auftrag hatten, qua Lehrer*innenfortbildungen die Umsetzung der Portfolioarbeit als Lehr-Lernwerkzeug zu Beginn der Schulreform zu unterstützen, erwähnen die relevante Frage des Sprachgebrauchs im luxemburgischen Mehrsprachigkeitskontext und damit die Fragen nach Rollen der Familiensprachen, Zielsprachen, Register, multimodalen Ausdrucksformen und die unterschiedlichen Funktionen von Sprache innerhalb der Portfolioarbeit mit keinem Wort.

Konkrete Anhaltspunkte im Lehrer*innenalltag sind die Kompetenzindikatoren, die sich seit der Anpassung der Reform der Leistungsbewertung im Zyklus 2 ausschließlich auf Deutsch und Französisch als schulische Einzelsprachen beziehen, nachdem nach der ersten Überarbeitung mehrsprachige Kompetenzen komplett aus der Leistungsbewertung ausgelagert wurden (MENJE, 2018b). Auch bezeichnend ist, dass im Gegensatz zu Zyklus 1 (MENJE, 2018d, 2018e, 2018f) und der nonformalen Bildung (MENJE, 2016b; Seele, 2017) für die Zyklen 2 bis 4 der Grundschule keine Handreichungen und didaktische Praxisanleitungen für (schul)sprachliche Förderung in Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitserfahrungen der Schüler*innen entwickelt wurden. Das neue Französischlehrwerk des Zyklus 2 „Salut, c’est parti!“ verspricht, auf Sprachvergleich und Mehrsprachigkeitskompetenzen der Kinder zu setzen. Frau Goerens (Einzelinterview, 04.04.2019) gibt den offiziellen Diskurs in ihren Formulierungen spiegelbildlich wieder. Sie hat die „spielerische“, kindgerechte Ausrichtung des Lehrwerks angenommen, ebenso wie den kommunikativen Ansatz und die ausschließliche Förderung der Mündlichkeit in Zyklus 2 (welche sich mit der Vorstellung der Notwendigkeit einer gesicherten Schriftsprachkompetenz in Deutsch deckt). Aspekte der Mehrsprachigkeit werden hier von ihr im Interview nicht berücksichtigt. Frau Goerens zeigt sich erfreut, dass die Kinder durch das neue Französischlehrwerk „einfach reden“ würden und sehr motiviert und engagiert am Unterricht teilhaben würden. Sie geht nicht darauf ein, dass dies mit der Ausblendung schriftsprachlicher Zielkompetenzen und einem Leistungsdruck zusammenhängen könnte, der in den schriftlichen schulsprachlichen Standards seinen Niederschlag findet und im Zyklus 2 nach dem angegebenen Konzept noch nicht zum Zuge kommt. Auch wird hier von ihr kein Bezug zur Portfolioarbeit hergestellt.

5.4.5 Fazit der Ergebnisse

Aus diesen Ergebnissen lässt sich der Schluss ziehen, dass die Sprachenfolge weder bildungspolitisch noch auf der Ebene der Unterrichtsdidaktik zur Disposition steht, die Lehrpersonen den strukturellen Status quo, wie oben bereits erwähnt, in ihren Äußerungen aktualisieren. Auf Ebene der Schule unterstreichen sie die Kontinuität eines gemeinsamen sprachdidaktischen und lerntheoretischen Ansatzes, den sie an dem Umgang mit den Bilderbüchern (die in drei Zyklen je auf einer anderen Zielsprache thematisiert werden), dem bereits ausgebauten und in ihren Augen ausbaufähigem Projektansatz, den prozessorientierten, auf Subjektinteressen gründenden Schreibprojekten sowie dem gemeinsamen Portfolioansatz, festmachen. Die Widersprüche zwischen insbesondere Zyklus 1 und 2 auf der Ebene der Zielsprachen und der Kohärenz der Sprachenfolge, auf der Ebene des impliziten Verständnisses von Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit, auf Ebene der Leistungsbewertung und auf Ebene der Portfolioarbeit, werden als solche nicht thematisiert, zum Teil sogar abgestritten. Die Politik überlässt den Lehrpersonen im Zyklus 2 die Kluft zwischen den sehr unterschiedlichen, teils kontradiktorischen Vorstellungen und Ansprüchen der sprachlichen Bildung zwischen den beiden Zyklen zu schließen und Kontinuitäten herzustellen, wo systemisch Brüche perpetuiert werden.

Ebenso verhält es sich mit einem pädagogischen Diskurs, der inklusionsorientiert die Vielfalt der Lernenden und ein entwicklungsorientiertes, ganzheitliches Verständnis von Lernen und schulischer Bildung postuliert. Dem wird eine Leistungsbewertung entgegengesetzt, die nur im ersten Zyklus noch alle Lernbereiche als relevant einstuft und in der im Zyklus 2 weder konzeptuell noch hinsichtlich von Materialien und Handreichungen irgendeine Verbindung zum Portfolio besteht. Auch hier liegt es allein an den Lehrpersonen, diese Lücken und Spannungen zu deuten und zu überwinden.

Die (als solches nicht von den Lehrenden reflektierte) Strategie, den Portfoliohefter zu nutzen, um (im Idealfall) die Perspektive der Kinder auf die im Fokus der Leistungsbewertung stehenden Bereiche des Unterrichts zu lenken und einzuholen (durch die Legitimierung der Auswahl von klassischen schulischen Aufgaben in den Kernfächern), diesen dann jedoch von der tatsächlichen Leistungsbewertung zu entkoppeln, ist somit schlüssig. Es stellt die Lehrenden dann aber vor die Frage nach der Funktion eben dieses Portfoliohefters, den sie zum organischen Bestandteil des Unterrichts (mit dem Ziel der Reflektivitätsförderung) werden lassen wollen, der jedoch, insbesondere für die Kinder oftmals etwas ist, das der Unterricht ihnen zusätzlich abverlangt und somit eher einer Entfremdungsfunktion gleichkommt als dem Anspruch der Selbstverwirklichung im Lernen gerecht wird.

Ebenso erklärt und legitimiert dies die Existenz des Leporellos, das tatsächlich schulinterne Kontinuität bedeutet und durch die Integration von ganzheitlichen Lernsituationen, multimodalen Ausdrucksformen und den Einbezug außerschulischer und familiärer Erfahrungen eine regelrechte Insel des Ausdrucks der Subjektinteressen darstellt, die vermutlich als solche für die Kinder Bestand und Bedeutung erhält, weil sie eben komplett von der offiziellen, standardorientierten Leistungsbewertung abgetrennt ist.

Die Studie hat jedoch auch gezeigt, dass im Rahmen des offenen, wenig standardisierten Portfoliomodells des Zyklus 2 und seiner Durchgängigkeit innerhalb aller Lerngruppen der Schulgemeinschaft, Kinder – wenn auch in geringem Maße – Gelegenheiten finden und nutzen, in denen sie Handlungen nachgehen, die Merkmalen expansiven Lernens gerecht werden. Sie eröffnen Möglichkeitsräume in der nächsten Zone der Portfolioarbeit, indem sie die Grenzen des Rahmens der Portfolioarbeit ausdehnen, innerhalb derer selbstbestimmt Lernsituationen definieren oder aber Instrumente des Portfolios neu zueinander in Beziehung setzen, umdeuten oder neu erfinden. Schwierig ist es allerdings noch für die Lehrpersonen, diese „Keimzellen“ (Engeström & Sannino, 2011, S. 413) zu erkennen, zu deuten und für die Entwicklung der Portfolioarbeit und des Unterrichts zu nutzen.

Auf bildungspolitischer Ebene ist auffällig, dass sehr unterschiedliche und auch widersprüchliche ideologische Vorstellungen nebeneinander existieren. Die schwere Vereinbarkeit des Sprachlernansatzes in Zyklus 1 und den Zyklen 2 bis 4 kann hier genauso angeführt werden wie das Portfoliokonzept für die Grundschule, welches explizit als Lernwerkzeug bezeichnet wird, innerhalb der Instrumentarien der Leistungsbewertung allerdings zur Bedeutungslosigkeit, ja Inexistenz verkommt oder als Instrument zur Lernstandsfeststellung überhaupt nicht in Praxishandreichungen beschrieben wird, die die Verbindung mit den Zielkompetenzen und den Lehrwerken herstellen könnten. Ähnlich verhält es sich mit dem neu entwickelten Konzept für den Französischunterricht in Zyklus 1 und 2, das neben das Deutschlehrwerk gestellt wird, ohne dass didaktische Brücken auch nur angerissen würden und so ein tatsächlich ganzheitlicherer, mehrsprachigkeitsdidaktischer Sprachlernansatz angebahnt würde, der es Lehrenden erlauben würde, systematisch Schritte aus monolingualen Unterrichtsstrukturen heraus zu erwägen.

Aus der Konfrontation der herausgearbeiteten Portfoliofunktionen, den Lehrendenrepräsentationen und den Aussagen von bildungspolitischer Seite zu Sprachen und Sprachgebrauch im Kontext der Portfolioarbeit in Luxemburgs Grundschulen, wird deutlich, dass die Reform, die den Anspruch hatte, strukturelle und didaktische Antworten auf die soziokulturelle und sprachliche Heterogenität der

Schülerschaft zu liefern, dies in Bezug zum Zyklus 2 der erforschten Schule nicht erfüllt. Da das Portfolio erst in einem *top-down*-Prozess zaghaft eingeführt und schon in den Kinderschuhen von den Verantwortlichen totgeschwiegen wurde, erhalten die offenen und willigen Lehrpersonen keine Hilfestellung im Umgang mit den notwendigerweise auftretenden Spannungen. Die hier dargestellten Ergebnisse bekräftigen die Erkenntnisse anderer Arbeiten (Ballweg, 2015, 2019; Häcker, 2011; Murphy, 2010; Rihm, 2017; Winter, 2010b), die Widersprüche innerhalb und zwischen einzelnen Funktionen des Portfolios im Kontext Schule aufzeigen. So zeigt sich hier, dass das Portfolio in Zweck und Zielrichtung nicht eindeutig zuzuordnen ist, dass Elemente und Praktiken es als identitätsstiftendes Werkzeug innerhalb einer inklusiven Praxisgemeinschaft zuordnen lassen, es jedoch nicht als Instrument eines expansiven Lernens auf Ebene des Individuums noch des Unterrichts und somit zur Hinführung zur Autonomie, zur Teilhabe und zur Emanzipation interpretiert werden kann, auch wenn der Kontext einen Rahmen bietet, wo sich diesbezügliche potenzielle Keimzellen bemerkbar machen können. Diese Studie zeigt jedoch auch auf, dass diese Spannungen von den Lehrpersonen schwer zu lösen sind, wenn sie von der übergeordneten Hierarchie nicht als solche in all ihrer Komplexität und ihren Schwierigkeiten, die in der Praxis notgedrungen aufkommen, offen kommuniziert werden und die Lehrenden dabei unterstützt werden, dies wahrzunehmen und schrittweise an Klärungen und Praxisantworten zu arbeiten. Ansonsten riskieren diese, sich einer Bringschuld ausgesetzt zu sehen, die sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln schwer einlösen können.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

