

Reformen durch Portfolios?

Ideen haben ihre Geschichte.
Portfolios erzählen davon Geschichten.
Ihnen zuhören zu können, das ist Bildungskunst.

Vorbemerkungen

Diese Publikation besteht aus zwei Teilen: einem gedruckten Text, erschienen in der Zeitschrift „informationen zur deutschdidaktik“ (ide, 1/2002, siehe auch unter www.uni-klu.ac.at/uniklu/index.jsp), und dem hier vorgestellten Online-Text. Das benachteiligt all diejenigen, die keinen eigenen Zugang zum Internet haben. Ich vertraue jedoch auf Ihre kollegiale Hilfsbereitschaft beim Erstellen von Artikelkopien bzw. Übermitteln von Lesermeinungen.

Die Motivation für diesen Artikel ergibt sich aus meiner derzeitigen Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, wo ich als Gast des DAAD (2001-03) ein Schreibzentrum aufbaue. Zwei wesentliche Ziele dieses Schreibzentrums bestehen darin, Einfluss zu nehmen auf die Qualität der Lehre bzw. spezielle Aspekte der Schulentwicklung zu unterstützen. In diesem Kontext möchte ich das Reformpotenzial von Portfolios näher ergründen.

Seien Sie nun herzlich eingeladen, sich über die auf der Internetseite angezeigte Newsgroup zum Thema Portfolios zu äußern, Ihre Erfahrungen vorzustellen, Zweifel und Hoffnungen mitzuteilen, zu kritisieren, Fragen zu stellen bzw. Anregungen oder Unterstützung einzufordern.

*Das hauptsächliche Ziel dieses Diskussionsforums sollte darin bestehen, sich auszutauschen über diese **andere** Bildungsform, die schon recht viele von uns zu nutzen begonnen haben, oft aber im Alleingang und in*

einem eher Portfolio-unfreundlichen Lehr- und Lernklima. Deswegen besteht ein zweites Ziel dieses Forums in der Bildung eines Netzwerkes, das über den Zeitraum der Online-Diskussion hinaus Bestand hat und dazu beiträgt, Kooperationen wie die Bielefelder Initiative zu neuen Formen der Leistungsbewertung (<http://pluto.osk.uni-bielefeld.de/leistung>) zu erweitern.

Korruption einer schönen Idee?

Die ursprüngliche Idee des Portfolios (Belanoff/Dickson 1991, Graves/Sunstein 1992, Yancey 1992), Arbeits- und Lernprozesse sich selbst bewusst zu machen und gleichzeitig für Mitlernende und Lehrende aufzuzeigen bzw. Arbeits- und Lernprodukte im Kontext individuellen Handelns vor- und auszustellen und somit die Grundlage für eine ganzheitliche Bewertung zu liefern – diese ursprüngliche Idee ist mit der zunehmenden Institutionalisierung des Portfolios durch die bestehenden, nach wie vor einseitig ergebnisorientierten Bildungssysteme auf das äußerste gefährdet (vgl. Lucas 1992, 3 ff. zu einem ähnlichen Phänomen in der amerikanischen Portfolio-Entwicklung).

Warum? Weil die privaten und öffentlichen Handlungsräume, die das Portfolio aufgrund seines spezifischen Aktionsradius zwischen Lernprozess und –produkt zusammenführt, im Unterricht nach wie vor säuberlich getrennt bleiben. Durch die Folie *Portfolio* scheinen *private* und *semi-private* Sphären der Lernenden hindurch, die – sollen sie im vollen Umfange für Kenntniserwerb, -überprüfung und –bewertung genutzt werden - einer besonderen Arbeitsatmosphäre im Unterricht bedürfen. Diese Arbeitsatmosphäre ist geprägt von Experimentierfreudigkeit gegenüber Lerninhalten und –methoden, von produktiver Offenheit gegenüber

Lernschwierigkeiten und –erfolgen und von reflexiver Praxis, die das eigene Handeln kritisch hinterfragt. Das wiederum initiiert Kooperation unter den Lernenden und Partnerschaftlichkeit zwischen Lernenden und Lehrenden (vgl. Smith, 1997, 145 ff.).

Ein Unterricht, dessen Aktionsradius sich überwiegend im Kontext quantifizierbarer Leistung(-snachweise) befindet, baut zwangsläufig etwas anderes auf: Die private Lernsphäre bleibt aus Furcht vor dem Sichtbarwerden von Fehlern und Schwächen gegenüber der Lernergruppe verschlossen und erhält dadurch selten Impulse von außen (meistens bei unbefriedigender Benotung), reflektiert zu werden. Mit Ideen zur Lösung einer Aufgabe wird höchstens „im stillen Kämmerlein“ gespielt. Im fertigen Arbeitsprodukt werden genutzte Experimentierflächen verwischt und offen gebliebene Fragen vertuscht. Veröffentlicht wird schließlich etwas, das kein zusätzliches kommunikatives Potenzial besitzt, außer dem, gegenüber der Lehrkraft Perfektion und Erfolg zu signalisieren.

Diese Lernatmosphäre schließt den Gebrauch von Portfolios eigentlich von vornherein aus. Kämen sie doch zum Einsatz – sozusagen verordnet, u.a. weil im Trend der Bildungspolitik liegend -, würden Lehrende und Lernende sich wahrscheinlich für diese Arbeit nur dann langfristig motivieren können, wenn der Charakter der Portfolio-Arbeit den bestehenden Zielstellungen der Ausbildung untergeordnet werden würde. Was auf diese Weise entstünde, wäre allenfalls mit dem vergleichbar, was Winter (2002) als „Bewerbungsportfolio“ bezeichnet: eine Sammlung von Glanzstücken, mit dem Ziel erstellt, sich erfolgreich bei einer Institution zu bewerben. Im o.g. Fall ginge es konkret um die Gunst(be)werbung bei der Lehrkraft und um positive Benotung. Auch wenn hier durchaus eine andere

wichtige Schlüsselqualifikation für das Leben trainiert wird, so sollte sie keinesfalls allein im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

Einige Wurzeln des Problems

Mit Blick auf die Entwicklung des amerikanischen Portfolio-Konzepts überrascht diese Gefährdung der ursprünglichen Portfolio-Idee im europäischen Bildungskontext keinesfalls. Schreibprozessforschung und prozessorientierte Schreibpädagogik lösten in den USA, im engen Wechselverhältnis stehend, entsprechende bildungsstrukturelle Reformen aus. Dazu gehören seit den siebziger Jahren, dem Vorbild des englischen *School Council Projects* der sechziger Jahre folgend (vgl. Britton u.a. 1975), das Konzept fächerübergreifenden Schreibens an Hochschulen und Schulen (*Writing Across the Curriculum*) und eine die Ausbildungsdisziplinen verbindende Lehrerfortbildung zum Schreiben (*National Writing Project*), deren Fokus auf lernerzentrierter und prozessorientierter Lehre liegt. Konsequenter Ausdruck dieser Entwicklung ist die verstärkte Einrichtung und Unterstützung universitärer Schreibzentren als Koordinierungszentralen für die beiden o.g. Tendenzen (vgl. Bräuer 1996).

In diesem größeren Kontext ist die Ausformung von speziellen Portfolio-Konzepten für die Schule (u.a. Graves 1994) und die Hochschule (u.a. Belanoff/Dickson 1991) geschehen. Diese Portfolio-Konzepte beinhalten sowohl konkrete sachorientierte Bausteine als auch allgemeine methodisch-didaktische Überlegungen bzw. pädagogische Implikationen. Vor allem das schulische Portfolio-Konzept ist im engen Verbund mit den o.g. bildungsstrukturellen Veränderungen von *Writing Across the Curriculum* und dem *National Writing Project* gewachsen. So wurde z.B. Mitte der neunziger Jahre durch den Berufsverband der English-LehrerInnen

(*National Council of Teachers of English*, NCTE) die Formierung von schulinternen Arbeits- und Fortbildungsgruppen initiiert, durch die man sich eine verstärkte fächerübergreifende Verwendung von Portfolios erhoffte (NCTE 1996).

Diese umfangreichen Bemühungen um eine ausgewogenere Bildung im Spannungsfeld von Lernprozessen und –produkten haben zwar *nicht* zur Schwächung einer in den USA allgegenwärtigen *testing industry* für eine überwiegend punktuell vorgenommene Leistungsüberprüfung geführt, jedoch zu einer Komplementierung mit bisher vernachlässigten prozessorientierten Überprüfungs- und Bewertungsformen. Ziel ist nach wie vor keineswegs die Abschaffung des Lernprodukts und dessen Bewertung, sondern dessen *Bewertungserweiterung*, indem die Qualität der Lernergebnisse *auch* im jeweiligen Entstehungskontext betrachtet wird.

Portfolios als Partisanenstreich gegen Bestehendes?

Den bildungskonzeptionellen und -institutionellen Rahmen für eine derartige Umbewertung zu schaffen, braucht, wie das angloamerikanische Beispiel verdeutlicht, einiges an Zeit. Es bleibt daher unausweichlich, dass ergebnisorientierte und prozessorientierte Bildungskonzepte aufeinander prallen und in dem Zusammenhang oftmals das Bedürfnis besteht - mit Blick auf Erfolg -, die hinzukommenden Bildungskonzepte dem Rahmen der bestehenden Strukturen anzupassen.

Diesen Restaurierungsbestrebungen unter der Flagge der Bildungsreform mag sich so manche Lehrende auf eigene Faust widersetzen: mit Projektwerkstätten, fächerübergreifenden Schreibaufgaben, Lerntagebüchern und nicht zuletzt Portfolios. Nicht so die KollegInnen in den Klassenräumen nebenan, wo die SchülerInnen – und ich übertreibe jetzt

bewusst - Formblätter bearbeiten, Lückentexte ausfüllen und den Tag mit einem Test abschließen, durch dessen Auswertung sie erfahren werden, dass sie den Stoff momentan zu 87,5 % beherrschen. Den Betroffenen scheint *diese* Welt nicht selten übersichtlicher und leichter kommunizierbar: Die Frage nach dem Ausgang der letzten Deutsch-Klausur ist wesentlich einfacher zu beantworten als zu erklären, was über die eigene Leistung in einem Portfolio steht – vor allem gegenüber denjenigen, die selbst noch nie ein Portfolio gestaltet haben.

Mit Blick auf den o.g. Kontext beim derzeitigen Umgang mit Portfolios meine ich, dass ein verstärkter Dialog über die vorhandenen Unterrichtsansätze gebraucht wird - eine Verständigung, durch die Lernprozesse für alle Beteiligten möglich werden sollten. Hierzu gehören die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und die Analyse bzw. Evaluation derselben (vgl. Journal für LehrerInnenbildung 2001; information deutschdidaktik 2002), so dass längerfristig gezielte Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung abgeleitet werden können. Dass dieses Herangehen die gegenseitige Schuldzuweisung für Versäumtes oder Missglücktes, wie es im Kontext der ersten Pisa-Analysen bereits hier und da zu vernehmen ist, ausschließt, versteht sich von selbst. Auf *Kommunikation* orientiertes Handeln sollte nicht nur angestrebtes Prinzip für unseren Unterricht sein, sondern auch für die Gestaltung unseres Wegs dorthin.

Chancen und Grenzen des Portfolios in der Bildungsreform

Um Portfolios mit ihrem prozessorientierten Charakter für die Optimierung eines bisher ergebniszentrierten Bildungssystems nutzbar zu machen, braucht es curriculare und institutionelle Veränderungen. Ohne

diese strukturellen Eingriffe wird der gegenwärtig heraufziehende Portfolio-Trend (vgl. Häcker, in Vorbereitung) in ein paar Jahren aufgrund seiner Folgenlosigkeit wieder in Vergessenheit geraten und reflexive Praxis als scheinbar bewiesene Zeitverschwendung für lange in Misskredit gebracht worden sein.

Gewöhnlich heißt es von curricularen Veränderungen, die Enkel auf die Ergebnisse zu verträsten. Was sonst das Werk mehrerer Lehrer- und Schülergenerationen wäre, scheint mithilfe des Ansatzes des Europäischen Sprachenportfolios (ESP, vgl. Website des Europarats) wesentlich schneller erreichbar zu sein. Dessen volle Unterstützung durch die europäische Bildungspolitik hat jedoch bereits zum jetzigen Zeitpunkt auch zu einer massiven Institutionalisierung der Portfolio-Idee beigetragen. Dieser Tendenz versucht man Varianten des schweizer Grundmodells (vgl. Website des schweizer Sprachenportfolios) entgegenzusetzen, in denen nationale und kulturelle Besonderheiten der jeweiligen Einsatzregion aufgegriffen werden bzw. auf Besonderheiten spezieller Alters- und Lernergruppen eingegangen wird (z.B. für Sek.I-SchülerInnen in Nordrhein-Westfalen, Gerling/Thürmann 1999).

Inzwischen wurden drei Pilotprojekte abgeschlossen, deren Ergebnisberichte (vgl. u.a. die Website des Europarats) vielfältige und nicht selten einander widersprechende Tendenzen verdeutlichen. An dieser Stelle soll nur eine, meiner Ansicht nach, wesentliche Tendenz in ihrer allgemeinen (1) und spezifischen (2) Ausprägung vorgestellt werden:

Erstens:

Die Vorgabe eines Modells mithilfe konkreter Muster (die Mappe des ESP und die dazugehörigen Vordrucke und Anweisungen) hat den

Vorteil, dass das Grundanliegen des Portfolio-Konzepts ohne nennenswerten Übertragungsverlust kommuniziert werden kann und durch die Vorbildrolle eine Initiationskraft freigesetzt wird, die zum Nachmachen anregt.

Aber: Die Existenz eines derart materialisierten Modells regt kaum zur Entwicklung individueller Portfolio-Formate an (*Die Mappe ist so schön geordnet. Daran möchte ich lieber nichts verändern.*). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Mustermappe ebenfalls wenig zur Entstehung individuell geprägter Portfolio-Inhalte motiviert (*Wen interessiert mein Urlaubsfoto aus Frankreich?*). Das (noch nicht überwundene) Zeitalter einer vorwiegend rezeptiv ausgerichteten Bildung hat die folgende Erkenntnis inzwischen zur Binsenweisheit werden lassen: dass *Texte* – ich verstehe das ESP in seiner Gesamtheit als *Text* -, vor allem, wenn sie von Bildungsinstitutionen stammen, von den Lernenden als *Wissensautoritäten* rezipiert werden, deren Aneignung notwendig ist, um letztlich vom tragenden System dieser Texte anerkannt (d.h. erfolgreich benotet) zu werden.

Zweitens:

Die Vorgabe von formalen und inhaltlichen Parametern für eine bestimmte Lernergruppe (z.B. berufsbildende Schulen in Österreich, vgl. Website des österreichischen Sprachenportfolios) erleichtert den individuellen Umgang mit dem Portfolio – das Exemplarische ermutigt zum Gebrauch von Portfolios, nicht zuletzt unter dem Eindruck einer Aufgabe, die sich als machbar präsentiert (*Wenn die anderen in der Gruppe das können, schaffe ich das auch.*). Durch die massenhafte

Verbreitung entsteht u. U. sogar etwas wie ein produktiver Handlungssog
(*Wenn alle Portfolios anlegen, möchte ich auch eines gestalten.*)

Aber: Ganz im Kontext des o.g. allgemeinen Aspekts der
Gegenüberstellung produziert auch dieser Vorteil gleichzeitig (s)einen
wesentlichen Nachteil: Lernende, deren Biografien von
Bildungsinstitutionen und –strukturen geprägt sind, die überwiegend
ergebnisorientiertes Handeln initiieren, lesen den *Text* eines Portfolio-
Musters um so mehr als gewohnte Aufforderung zu ergebnisorientiertem
Handeln je umfassender dessen formale und inhaltliche Vorgaben sind.
Auf dieser Grundlage ist die Gefahr groß, dass selbst die im Portfolio-
Modell angelegten Freiräume (z.B. das Dossier des ESP) von den
BenutzerInnen als Aufforderung interpretiert werden, diese auf die
herkömmliche Weise - nämlich mit „vorzeigbaren“ Produkten - zu füllen
(*Und wenn mein Aufsatz nun noch fehlerhaft ist?*).

Vorschläge für den Ausbau der Chancen des Portfolios

Um institutionalisierte Ansätze wie die des Europäischen
Sprachenportfolios als echte Herausforderung und Chance für die
Bildungsreform zu nutzen, sind meines Erachtens die folgenden
bildungspolitischen und –organisatorischen bzw. inhaltlichen und
didaktisch-pädagogischen Schwerpunkte nötig (vgl. Bräuer 2000, für
konkrete inhaltliche Anregungen zu den u.g. Aspekten):

- 1. Konsequente Umsetzung von Portfolio-Modellen unter der Prämisse
vom „Lernen als Prozess“***

- Institutionalisierte Leistungsnachweise (z.B. Sprachenpass des ESP), die naturgemäß ergebnisorientiert sind und quantifizierbare bzw. punktuell erfasste Lernergebnisse in den Vordergrund schieben, sollten im Portfolio ganz bewusst zurückhaltend positioniert werden.
- Um Lernprozesse sichtbar werden zu lassen, sollten Arbeitsentwürfe explizit als feste Bestandteile des Portfolios eingefordert werden.
- Standards für die Selbstevaluation müssen, auch wenn sie durch eine Bildungsinstitution als Orientierung vorgegeben worden sind (z.B. Europäischer Referenzrahmen des ESP), für jede Lernergruppe und ihr konkretes Arbeitsumfeld so weit modifiziert werden, dass sie für die Lernenden individuelle Bedeutsamkeit erlangen.

2. *Einsatz von Portfolio-Arbeit als Brückenschlag zwischen privaten und öffentlichen Sphären des Lernens*

- Zur Verdeutlichung des engen Verwobenseins von individueller Lernerwelt und allgemeiner Wissenswelt müssen Materialien aus beiden Sphären und deren Übergängen für das Portfolio explizit eingefordert werden.
- Um den Transfer zwischen privaten (z.B. Forschungstagebuch) und öffentlichen (z.B. Projektbericht) Formen der Kommunikation als entscheidenden Katalysator für die Qualität des angestrebten Arbeitsproduktes zu verdeutlichen, sollte die Dokumentation und

Reflexion dieses Übergangs bei der Einschätzung des Portfolios besondere Beachtung finden.

- Durch Portfolio-Arbeit soll der Lernprozess, der sich hinter der Vermittlung von privater und öffentlicher Kommunikation verbirgt, gegenüber dem Lernprodukt als gleichwertig erlebt werden.

3. Langfristige Motivation zu reflexiver Praxis durch sinnvolle und kommunizierbare Formen

- Den Lernenden muss vermittelt werden, dass Portfolio-Arbeit sich nicht im Zusammenstellen des eigentlichen Portfolios erschöpft, sondern auf vielfältige Weise (z.B. Tagebuch, Arbeitsjournal) Handlungsprozesse längerfristig begleitet.
- Im Idealfall sind diese Reflexionen inhaltsbezogen (z.B. persönliche Eindrücke über ein Buch im Lesejournal) und erfüllen schließlich eine konkrete kommunikative Aufgabe (z.B. Buchrezension in der Schülerzeitung).
- Da reflexive Praxis eine komplexe Anforderung an die Lernenden darstellt, muss sie von den Lehrenden regelmäßig eingefordert und ihre Kommentierung (*peer review*) als Chance für gemeinsames Lernen kontinuierlich angeregt werden.

4. Aufbau fächerübergreifender Beratungs- und Koordinationsstellen für Portfolio-Arbeit

- Portfolios entstehen langfristig: Deswegen benötigen Lernende ausreichend Orientierungsmöglichkeiten. Wie bei jedem anderen

Text empfiehlt sich dafür die Beratung *außerhalb* der bestehenden Lernergruppe. Schreib- und Lesezentren, als extra-curriculare Einrichtungen mit *peer*-TutorInnen, scheinen dafür ideal zu sein.

- Portfolios sind Werkzeuge und Medien fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Diese Form der Interdisziplinarität bedarf einer speziellen inhaltlichen Gestaltung, aber auch aufwändiger Organisation und Koordination. Dies kann nicht von der einzelnen Lehrerin abverlangt werden, sondern sollte vom Schreib- und Lesezentrum als zentraler schulischer Einrichtung - in Zusammenarbeit mit den KollegInnen aus den Fächern - geleistet werden.

5. *Nutzung von Portfolios als Grundlage für Bewertungsalternativen*

- Die Einschätzung der Qualität von Portfolios ist subjektiv und sollte deswegen von mehr als nur einer Lehrerin vorgenommen werden.
- Die Bewertung von Portfolios darf sich nicht auf die Benotung beschränken, sondern muss die mündliche (Lehrer-Schüler-Konferenz) bzw. schriftliche Kommentierung in jedem Fall einschließen.
- Das Portfolio sollte konsequent als Handlungsgrundlage für Präsentationen, Klausuren und Prüfungen genutzt werden, um prozessorientiertes Arbeiten mit punktuellen Leistungsanforderungen sinnvoll miteinander zu verknüpfen.

6. *Portfolio-Arbeit als Teil von Qualitätsmanagement und Schulentwicklung*

- Die kontinuierliche und umfassende Auswertung von Portfolios ermöglicht tiefe Einblicke in die Qualität bestehender Ausbildungsstrukturen.
- Durch die vielfältige Kooperation, die Portfolio-Arbeit zwischen Lernenden und Lehrenden erfordert, werden diese Einblicke in die Effizienz von Ausbildung konkretisiert, kritisch hinterfragt und geraten schließlich zum Anstoß für Veränderungen.

7. Reden über Portfolio-Arbeit

- Die weitere Optimierung von Portfolios als Lehr- und Lernmittel braucht eine umfassende Forschungstätigkeit.
- Jeder theoretische Dialog zur Funktion von Portfolios muss eingebettet sein in den Erfahrungsaustausch zur Portfolio-Praxis.
- Dieser Diskurs muss über den Rahmen von WissenschaftlerInnen und PädagogInnen hinaus mit BildungspolitikerInnen und VertreterInnen der Wirtschaft geführt werden und schließlich in curriculare und strukturelle Konsequenzen münden.

Ausblick

Zusammenfassend meine ich, dass die erfolgreiche Nutzung des Portfolios als Katalysator für Bildungsreformen einer Gratwanderung bedarf: Zum einen sollte es in Form und Inhalt für einen Adressatenkreis transparent und abrechenbar sein, der weit über die jeweilige Lernergruppe hinausreicht. Dadurch kann nicht zuletzt die Brückenfunktion des Portfolios zwischen unterschiedlichen Ausbildungsstufen, –gebieten und –institutionen sinnvoll entfaltet werden. Das Europäische Sprachenportfolio demonstriert

diese Funktion auf ideale Weise. Zum anderen benötigt Portfolio-Arbeit jedoch ein starkes Maß an Individualität in der Gestaltung und Bewertung ihrer Ergebnisse. Ohne diese Individualität wäre der spezifische Charakter von Portfolio-Arbeit, so wie ich ihn am Beginn dieses Artikels noch einmal definiert habe, in akuter Gefahr.

Ganz eng mit dem o.g. Aspekt hängt die Frage nach der Institutionalisierung von Portfolios zusammen. Ohne Zweifel würde sie so manche Tür zur Bildungsreform öffnen helfen, und zweifellos benötigt diese Institutionalisierung ein transparentes Portfolio-Format und standardisierte Bewertung. Dass jedoch auf diesem Wege einseitig ergebnisorientierte Bildung im großen Stil überwunden werden könnte, darf zumindest für die Portfolio-Arbeit aus den bereits genannten Gründen nicht erwartet werden.

Vielleicht liegt, wie so oft, eine mögliche Lösung in der Verbindung der beiden Seiten: Lehrende und Lernende bedienen sich innerhalb einzelner Projekte oder klar eingegrenzter Ausbildungsstufen Portfolios, deren Form, Inhalt und Bewertungskriterien gemeinsam ausgehandelt werden. Auf diese Weise könnte ein wesentliches Ziel von Portfolio-Arbeit - die Stärkung von Lerner-Autonomie - bis hinein in die Gestaltung des Arbeitsmediums selbst verfolgt werden und somit u.a. darauf vorbereiten, *kreativ* mit standardisierten Portfolios (z.B. dem Europäischen Sprachenportfolio) umzugehen. Auch wenn diese standardisierten Portfolios, wie bereits angedeutet, aufgrund ihres speziellen Charakters eher zum Aufzeigen von *Lernleistung* geeignet sind, machen sie trotzdem mehr als herkömmliche *show case*-Portfolios sichtbar. Durch Aspekte wie Lernerbiografie oder Dossier (vgl. ESP) – deren *konsequent* individuelle Gestaltung durch die Lerner vorausgesetzt – werden auch diese Portfolios wesentlich zur Veränderung unserer Bildungslandschaft beitragen, wo es immer weniger

um reine Wissensvermittlung gehen wird, dafür aber zunehmend um die Entwicklung umfassender Problemlösungskompetenz (vgl. Frederking/Beisbart/Abraham 2001).

Bibliografie

Belanoff, Pat und Marcia Dickson (Hrsg.) (1991), *Portfolios: Process and Product*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Bräuer, Gerd (1996), *Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt a.M.; New York: Peter Lang.

ders. (2000), *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Britton, James (u.a.) (1975), *The Development of Writing Abilities (11-18)*, London: Macmillan.

Europarat, Sprachenportfolio. <http://culture.coe.int/lang/>

Frederking/Beisbart/Abraham (2001), *Die Pisa-Studie im Blickfeld der Deutschdidaktik: 12 Thesen*. <http://deutschdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/cweb/ewf/home.icom>

Gerling, Ursula und Eike Thürmann (1999), „Das nordrhein-westfälische Portfolio der Sprachen für Schulen der Sekundarstufe I“, *Wege zur Mehrsprachigkeit*, Heft 5: 39-46.

Graves, Donald H. und Bonnie S. Sunstein (Hrsg.) (1992), *Portfolio Portraits*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Graves, Donald H. (1994), *A Fresh Look at Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Häcker, Thomas (in Vorber.), „Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklung im deutschen Sprachraum“.

informationen zur deutschdidaktik (2002), *Portfolio*. Heft 1.

journal für lehrerInnenbildung (2001), *Portfolios in der LehrerInnenbildung*. Heft 4.

Lucas, Catharine (1992), "Writing Portfolios - Changes and Challenges". in: Yancey (Hrsg.), *Portfolios in the Writing Classroom*. Urbana, IL: NCTE, 1-11.

NCTE (1996), *Portfolios in the Senior High School: Study Group Support Material*. Urbana, IL: NCTE.

Österreichisches Sprachenportfolio. <http://www.geocities.com/sprachenportfolio>

Schweizer Sprachenportfolio.
<http://www.unifr.ch/ids/portfolio/>

Smith, Mary Ann (1997), "Behind the Scenes: Portfolios in a Classroom Learning Community". in: Yancey/Weiser (Hrsg.), *Situating Portfolios: Four Perspectives*. Logan, UT: Utah State University, 145-162.

Winter, Felix (2002), "Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten - Leistungsbewertung anhand von Portfolios". in: Winter/von der Groeben/Lenzen (Hrsg.), *Leistung sehen, fördern, werten - neue Wege für die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung).

Yancey, Kathleen Blake (Hrsg.) (1992), *Portfolios in the Writing Classroom*. Urbana, IL: NCTE.

Der Autor:

Dr. Gerd Bräuer ist Associate Professor of German Studies an der Emory University in Atlanta (USA), wo er sich u.a. mit Fragen der Schreibpädagogik in Erst- bzw. Fremd- und Zweitsprachen beschäftigt. Er berät Schulen und Hochschulen beim Aufbau von Schreib- und Lesezentren. Neueste Publikationen: Writing Across Languages (2000), Schreiben als reflexive Praxis (2000), Pedagogy of Language Learning in Higher Education (2001), Body and Language: Intercultural Learning Through Drama (2002).