

#### Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

# **Portfolio**

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 1/02 26. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien-München-Bozen

# INHALT

Editorial	
Werner Wintersteiner Aktien und Anlagen	4
Magazin	
Termine Aktuell KJL im Unterricht KJL-Aktuell Links Wortwörtlich IDE empfiehlt Neu im Regal	6 7 9 11 13 14 15
ZUR EINFÜHRUNG  GERD BRÄUER Experimentieren mit einer Methode und Arbeiten am Text: Reformen durch Portfolios?	25
PORTFOLIO IN DER LEHRERBILDUNG Werner Wintersteiner Portfolios als Medium der Selbstreflexion	



	Inhalt
CHRISTINE WILDNER (M)ein Lern- und Forschungstagebuch — ein Probegalopp	. 44
Kornelia Tischler Portfolio und Leistungsbeurteilung konkret Am Beispiel des Projektseminars: "Schulentwicklung in Österreich — Bearbeitung von Fallbeispielen"	. 48
Portfolios im Deutschunterricht	
ILSE BRUNNER <b>Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung</b> Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe	. 56
EDITH ZEITLINGER  Portfolios im Unterstufen-Unterricht  Das Portfolio als Basis des integrativen Literaturunterrichts	. 65
LIOBA BAUER "Und zur Reifeprüfung eine reichhaltige Mappe!" Erfahrungen mit Portfolios im Deutschunterricht der Oberstufe	. 75
LOTTE RIEDER "Die Anerkennung der Sprachen, die sonst nichts gelten"	. 80
Felix Winter Portfolio und Leistungsbewertung	. 91
JOHANNA SCHWARZ Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung	. 99
HANNA-MARIA SUSCHNIG Where you tend a rose a thistle cannot grow Ein Rückblick auf die langjährige Betreuung von Portfolioarbeit in Englisch, Geschichte und im fächerübergreifenden Unterricht	. 110
Bibliographie	
FRIEDRICH JANSHOFF  Portfolio(s) — Lernform und Bewertungsinstrument  Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht	. 119

## **EDITORIAL**

## Aktien und Anlagen

Viele mögen ja zunächst an Aktien und Anlagen denken, wenn sie das Wort Portfolio hören. Doch erfreuen sich diese Leistungsmappen, die sowohl Ergebnisse als auch Arbeitsabläufe dokumentieren, als Unterrichtsmedium zunehmender Beliebtheit. Und das zurecht. Denn hier wird mit relativ einfachen Mitteln ziemlich viel erreicht.

Portfolios halten den Lemprozess fest und erlauben damit nicht nur dem/der Lehrenden ein differenzierteres Eingehen auf individuelle Lemfortschritte und eine präzisere Beurteilung. Sie helfen vor allem dem/der Lemenden selbst, mehr Souveränität über den eigenen Lemprozess zu gewinnen. Sie sind damit nicht bloß Grundlage einer alternativen Leistungsbewertung, sondern vor allem ein Medium des Lemens, eine Hilfe für die Reflexion der eigenen Entwicklung.

Durch die Polarisierung von Prozess und Produkt wird aus dem Anschauungsmaterial ein quasi interaktives Medium, das nicht nur zu seinen RezipientInnen, sondern auch zu seiner Gestalterin spricht. Es zeichnet die Verläufe individuellen Lernens auf und entwirft (...) eine Draufsicht auf Geleistetes, auf deren Matrix sich gleichzeitig Bedürfnisse und Notwendigkeiten abzeichnen (Gerd Bräuer).

In diesem Heft werden die Vorteile der "Portfolio-Methode" von vielen Seiten her beleuchtet:

- \* Portfolios lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ihren eigenen Lernprozess, helfen ihnen, diesen zu strukturieren und zu verbessern und ermöglichen erst "reflexives Lernen".
- \* Portfolios dokumentieren den (individuellen) Lernfortschritt und erlauben dadurch eine individuellere Hilfe und Beurteilung der Lernenden.
- \* Portfolios ermöglichen die Einbeziehung von Aspekten in die Leistungsbeurteilung, die meist unbeachtet bleiben wie etwa soziale Kompetenzen.
- \* Portfolios bringen die eigenen Leistungen und Qualifikationen deutlich sichtbar wichtig für den Eintritt ins Berufsleben nach der Schule.
- \* Portfolios sind nicht zuletzt Ausweis der sprachlichen Kompetenzen und damit von Schlüsselqualifikationen.

GERD BRÄUER, einer der "Gründerväter" der Portfolio-Bewegung, zeigt in seinem Einleitungsbeitrag das Potential der Portfolio-Idee auf. Er sieht in ihr die Herausforderung und Chance für eine Bildungsreform – für die breite Durchsetzung von selbstbestimmtem Lernen. Er befürchtet allerdings eine Verwässerung durch Institutionalisierung (Spra-

chenportfolio). Die Gefahr jeder Standardisierung bestehe darin, dass die Bedeutung der LERNPROZESSE und ihrer Dokumentation zugunsten von Vorzeigeportfolios zurückgedrängt werde.

ide-Hefte und ide-Beiträge zu verwandten Themen:
ide 2/1994 Leistungsbeurteilung
ide 1/1996 Offenes Lernen
ide 4/1998: Gerd Bräuer. Portfolios. Lernen durch
Reflektieren

Da es wichtig ist, dass Neuerungen dieser Art möglichst breit ihren Weg in die Schule finden, ist auch die LehrerInnen-Ausbildung gefordert. Die AutorInnen dieses Kapitels schildern ihre ersten Versuche mit der Methode, die an den österreichischen Universitäten noch wenig erprobt ist. Werner Wintersteiner postuliert, dass Portfolios sich besonders eignen, um eine selbstreflexive Lehrerpersönlichkeit zu entwickeln und bringt Beispiele aus zwei Lehrveranstaltungen. Kornella Tischler, ebenfalls Universität Klagenfurt, hat besonders gute Erfahrungen gemacht, was die Selbstständigkeit ihrer Studierenden betrifft. Christl Wildner berichtet von einem "Probegalopp" mit Forschungstagebüchern an der Wiener Großuniversität.

Der Schwerpunkt des Heftes liegt aber auf dem Einsatz von Portfolios im (Deutsch-)Unterricht. Wir wollen zeigen, dass dies auf allen Schulstufen möglich ist. ILSE BRUNNER schildert anschaulich, wie Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lemen bereits in der in der Grundstufe eingesetzt werden können. Für EDITH ZEITLINGER ist der Einsatz von Portfolios in ihren Unterstufen-Klassen (Sekundarstufe I) die logische Fortsetzung ihres bisherigen offenen Unterrichts. LIOBA BAUER ("Und zur Reifeprüfung eine reichhaltige Mappe!") beschreibt die spezifischen Aufgaben von Portfolios im Deutschunterricht der Oberstufe. — LOTTE RIEDER berichtet von Sprachen-Portfolios bei einem Wettbewerb in einer Handelsakademie, der vor allem das Selbstbewusstsein von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache gestärkt hat.

Felix Winter stellt systematisch dar, inwiefern Portfolios der traditionellen Leistungsbewertung überlegen sind. — Besonders konsequent in der systematischen Umsetzung der Portfolio-Idee ist Johanna Schwarz. Sie hat einen Schulversuch beantragt, der weniger Schularbeiten vorsieht, und schildert im Detail, wie nun der Arbeitsalltag ihrer Klassen aussieht. Wie vielfältig die Arbeitsmöglichkeiten mit Portfolios im fächerübergreifenden Unterricht sind, wird anhand von Hanna-Maria Suschnigs Beitrag klar: "Where you tend a rose a thistle cannot grow."

Die diesmal besonders ausführliche kommentierte Bibliographie von FRIEDRICH JANSHOFF geht abschließend nochmals auf die beiden Pole der Diskussion, alternative Formen der Leistungsbeurteilung wie auch (selbst-)reflexives Lernen, ein.

Vielleicht ist, insgesamt betrachtet, die eingangs erwähnte Assoziation "Aktien und Anlagen" doch nicht so falsch. Schließlich sind Portfolios wirklich Investitionen in die eigene Zukunft, Anlagen eben, deren Wert allerdings nicht abhängt vom Auf und Ab eines undurchschaubaren Marktes, sondern von der Qualität der eigenen Arbeit.

Werner Wintersteiner

# **MAGAZIN**



# TAGUNG DER ÖSTERREICHISCHEN GESELLSCHAFT FÜR GERMANISTIK

6. bis 9. Juni 2002 in Linz Adalbert-Stifter-Institut, Adalbert Stifter-Platz 1, A–4020 Linz

#### Thema:

"Neue Sprachmoral? Medien — Politik — Schule"

#### Programm:

Do, 6. 6.: Anreise, Abendveranstaltung Fr, 7. 6.: Vormittags: Medien

Fr, 7. 6.: Nachmittags: Politik und Medien

Sa, 8. 6.: Vormittags: Jugend, Schule

Sa, 8. 6.: Nachmittags: Podiumsgespräch: "Sprachkompetenz und LehrerInnenausbildung. Fachdidaktische Ausbildung im Zeichen der neuen Studienpläne"

Sa, 8. 6. (Abends): Podiumsdiskussion

So, 9. 6.: Generalversammlung, Exkursion

#### Anmeldung:

Prof. Dr. Anne Betten Institut für Germanistik / Uni. Salzburg Akademiestraße 20, A-5020 Salzburg Tel.: (+43)662-8044-4352, Fax: -8044-612 http://oegg.org

# DEUTSCHUNTERRICHT UND MEDIALER WANDEL

14. Symposion Deutschdidaktik Jena, 22.–26. September 2002

Verändert sich die Welt unseres symbolischen Handelns durch die neuen Medien? Die in der Tradition etablierten Grenzen zwischen Wirklichkeitswahrnehmung und Fiktionserfahrung, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, zwischen Autorschaft und Rezeption werden in Frage gestellt. Medien und medial vermittelte Inhalte strukturieren heute den Alltag, die Selbstund Fremdwahrnehmung sowie die Verständigungspraxis von Kindern und Jugendlichen.

Plenarvorträge, Podiumsdiskussionen sowie 15 Sektionen.

#### Anmeldung:

Symposion Deutschdidaktik
Prof. Dr. Michael Krejci
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, Fürstengraben 18
07740 Jena
Tel. 03641 / 9 44 250
Fax 03641 / 9 44 252
Michael.Krejci@uni-jena.de
http://www.Symposion-Deutschdidaktik.de/SDD2002/



Karl Blüml LESEN IST DIE ERSTE BÜRGER-/SCHÜLERPFLICHT ODER PISA SEI DANK

Ich meine das wirklich so! Ich halte Lesen für die wichtigste Kulturtechnik — heute mehr denn je zuvor. Alle mehr oder wenigen ernsthaften Prophezeiungen, dass Lesen immer mehr verdrängt werden würde durch Bildinformation, haben sich als haltlos erwiesen. Und ganz offensichtlich war es nur die Eintagsfliege eines vermutlich nicht ganz lesetüchtigen amerikanischen Präsidenten, der sich die Memos seiner Berater auf Video näher brachte, anstatt sie von Papier zu lesen — und nicht ein globaler Trend weg von der geschriebenen Kommunikation.

Ohne ausgezeichnete Lesefertigkeiten gibt es keine Teilhabe an der Kommunikations- und Informationsgesellschaft. Das Telefonieren mag zwar das Briefeschreiben zurückgedrängt haben, das E-Mail hat die so verlorenen Marktanteile längst wieder zurückgeholt.

Ohne Lesen ist Internet nichts, ohne Lesen keine Teilhabe an der politischen Entwicklung, ohne Lesen kein lebensbegleitendes Lernen – und ohne lebensbegleitendes Lernen keine Chance im beruflichen Leben. So einfach ist das! Und das gilt nicht nur für Berufe mit leicht intellektuellem Touch, das gilt auch für die (Diplom-)Landwirtin, für den Mechaniker, für die Kassierin im Supermarkt …

Und machen wir die Sache gut? Aus dem Nationalen Bericht PISA 2000 (Studienverlag Innsbruck 2001, hrsg. von Günter Haider und Claudia Reiter) können wir schließen: im Wesentlichen ja.

#### lm Überblick

Die österreichischen 15jährigen liegen in dieser weltweiten Untersuchung an 10. Stelle unter 31 Ländern, deutlich vor der Schweiz (17.) und noch deutlicher vor Deutschland (21.). Sicher ein Grund, sich zunächst einmal über die offensichtlich ausgezeichnete Arbeit der Deutschlehrer/innen zu freuen. Wenn man aber gut ist, dann tendiert man dazu, sich mit den Besseren zu vergleichen – und einen Blick auf die Details zu werfen. Unter den Testpersonen waren 9 % ausgezeichnete LeserInnen, 25 % sehr gute, 30 % durchschnittliche, 22 % schwache und 14 % sehr schwache bis illiterate. Nun, Finnland hat 18 % ausgezeichnete, 32 % sehr gute LeserInnen und nur 7 % sehr schwache bis illiterate SchülerInnen.

Über Statistiken kann man viel schreiben und noch viel mehr denken – man weiß ja "Trau keiner Statistik, die du nicht selbst gefälscht hast!" – , aber ein paar Anhaltspunkte gibt es doch.

Mich irritiert weniger, dass die Gruppe der ausgezeichneten Leserlnnen bei uns vergleichsweise klein ist — das ist eine Definitionsfrage. Ich kenne die Aufgabenstellungen und weiß, dass die Zuordnung nicht ganz einfach ist. Mich irritiert das untere Ende der Skala. Ich glaube nicht — insbesondere im Lichte meiner in der Einleitung dargestellten Überzeugung von der Bedeutung des Lesens (genauer: des Textverstehens) für das tägliche Leben —, dass sich ein Kulturland 14 % junge Menschen leisten darf, die extrem schwache bis nahezu keine Fertigkeiten im Verstehen von Texten haben.

#### Mädchen und Buben

Die Details der Studie können in der oben erwähnten Publikation nachgelesen werden, erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist aber doch, dass die Mädchen in allen Schularten deutlich besser abschneiden als die Burschen.

#### Lest keine Gedichte, lest Fahrpläne?

Ein weiteres statistisches Detail ist für mich in deutsch-didaktischer Hinsicht besonders erwähnenswert: Die österreichischen Schüler/innen sind in der vergleichbar anspruchsvollsten Teilkompetenz "Reflektieren über Texte" am besten, während sie in der – theoretisch – einfacheren Teilkompetenz "Heraussuchen von Informationen aus Texten" und im direkten, textbezogenen "Interpretieren" etwas schwächer sind.

Kann es sein, dass wir mehr "Gedichte" im weitesten Sinne (also Literatur) lesen und uns und die Schüler/innen fragen, was uns der Dichter wohl sagen könnte – als Sachtexte durchzuarbeiten auf ihren Informationsgehalt? Kann es sein, dass unser didaktisches Schwergewicht (hier ist nicht die Rede von Maturantlnnen, sondern von 15 jährigen!) auf dichterischen Texten liegt und die bevorzugte Methode der Erarbeitung der Textbedeutung das vergleichsweise "freie Reflektieren" ist? Kann es sein, dass das genaue Durcharbeiten auf Inhalt und Information, also was tatsächlich in einem Text zu finden ist, noch immer – trotz deutlich veränderter Gewichte in praktisch allen Deutschlehrplänen seit 1985 - eher zurückhaltend betrieben wird und man zu schnell aufs Reflektieren abhebt?

Hier ist wieder so ein Credo fällig: Es gibt viele gute, schöne, bereichernde usw. Bereiche in unserem Fach Deutsch. An Literatur Freude gewinnen lernen, ist mit Sicherheit ein absolut lohnendes Lernziel, ästhetische Qualität als solche erkennen und sich daran erfreuen können ehenso.

ABER: Das ist Kür! Das erleichtert, verschönert ... das Leben. Soziale Verpflichtung muss es aber sein, die Grundfertigkeit im höchstmöglichen Ausmaß zu vermitteln. Jede Art der Teilhabe am gesellschaftlichen und am beruflichen Leben hängt in höchstem Maße daran.

#### Und was meine ich damit?

Wenn es Handlungsbedarf gibt – und den orte ich ohne Zweifel nach so einer ersten Betrachtung der Ergebnisse –, dann vor allem in zwei Bereichen:

 Senkung der Zahl der schlechten Leserlnnen

und

- mehr Gewicht auf die Grundfertigkeit der genauen Informationsentnahme aus Texten!
- Karl Blüml ist Landesschulinspektor (Abteilungsleiter) in Wien. Stadtschulrat für Wien, Wipplinger Str 28, A-1010 Wien

E-Mail: karl.blueml@aon.at



Ermutigung zum Mutig sein



Diesmal soll die didaktische Arbeit mit einem Jugend-Sachbuch vorgestellt werden. Es handelt sich um das Thema "Zivilcourage", das in »GegenPower« von der Journalistin Magdalena Köster flott und leicht lesbar, anregend und vielfältig aufbereitet wird.

Eine der großen Stärken des Buches ist der Ansatz beim Alltag von heutigen Jugendlichen, die immer wieder auch selbst zu Wort kommen. Doch führt die Perspektive durch die Darstellung internationaler vorbildlicher Aktionen immer über den eigenen Horizont hinaus und zeigt Möglichkeiten und Vorbilder, die eben nicht allen bekannt sind.

#### 1. Worum es geht

In acht Kapiteln wird die Problematik von vielen Seiten beleuchtet. Zunächst heißt es

"Courage gezeigt — Courage vermisst": Jugendliche berichten von Situationen, in denen Mut angesagt war. Nicht immer haben sie sich dazu aufraffen können. Dazu kommen ein paar vorbildliche Beispiele aus Italien und den USA. Besonders augenfällig: die dazwischengeschalteten Kurzmeldungen "Cool gehandelt". Brisant ist das nächste Kapitel "Vom Hinschauen und Weggucken". Hier werden authentische Fälle von versäumter Hilfeleistung mit fatalen Folgen geschildert. Daran schließen sich Informationen darüber an, unter welchen Umständen es schwerer oder leichter fällt, Mitmenschen in Bedrängnis zu helfen. "Gewaltfrei leben – gar nicht so einfach" zeigt anhand von Interviews mit Jugendlichen, wie schnell Gewalt ins Spiel kommt. Wieder folgen knappe und verständliche, aber keineswegs banale Informationen über Jugend und Gewalt. Ein Kapitel "Forschung, Experimente, Initiativen" vertieft diese Einsichten.

"Zivilcourage kann man lernen", der nächste Abschnitt, ist Ratgeberliteratur im besten Sinne: Expertlnnen geben Tipps, wie man sich in bedrohlichen Situationen verhalten kann. Darauf folgen ein Kapitel "Widerstand (von Jugendlichen) gegen den Nazi-Terror" und ein Kapitel über die neuen Bundesländer. Das abschließende Kapitel "Sich engagieren — macht selbstbewusst" geht über die individuelle Ebene hinaus und erläutert — wie immer an Fallerzählungen von Jugendlichen —, warum es notwendig ist, sich zu organisieren und gemeinsam etwas zu verändern.

#### II. Was das Buch leistet

Es ist gar nicht so leicht, Themen wie Mut und Engagement erzieherisch zu behandeln. Oft findet man nicht den richtigen Ton oder man bleibt auf der Ebene von Prinzipien stecken. Hier sprechen sozusagen Jugendliche zu Jugendlichen. Es wird nicht zu viel erklärt, es werden einfach Beispiele gebracht.

Das Buch zeigt Wege zu einem moralischen Handeln ohne zu moralisieren, es beschönigt nichts und ist doch positiv, es informiert, ohne belehren zu wollen, es hilft, aber es ist nicht aufdringlich! Kurz gesagt: Es ermutigt zum Mutigsein! Insofern ist es bereits eine didaktische Hilfe: Weil es zeigt, wie man sich dem Thema ohne erhobenen Zeigefinger und ohne hilflosen Idealismus nähern kann.

#### III. Zum Einsatz im Unterricht

#### - Ein Bild zum Einstieg:

Da der Tenor dieses Buches leitmotivisch bereits in dem hier reproduzierten Bild zum Ausdruck kommt, könnte ich mir dieses Bild gut als Unterrichtseinstieg vorstellen:

- Welche Assoziationen habt ihr zu diesem Bild?
- Welche Geschichte könntet ihr dazu erfinden?
- Wer übt Gewalt gegen wen aus? Auf diesem Bild? In eurer Realität?
- Wird hier irgendwie ein "Ideal" zum Ausdruck gebracht?



<sup>©</sup> dtv verlag, 2001

#### - Geschichten als Impuls für eigenes Geschichtenerzählen:

Die Geschichten dieses Buches eignen sich, Diskussionen zu starten und regen die SchülerInnen an, zu erzählen, wie es ihnen selbst in ähnlichen Situationen ergangen ist oder was sie bei anderen beobachtet haben.

1ch schlage dazu die Geschichte der 15jährigen Christin vor, die sich in der Schule für diskriminierte Kolleginnen einsetzt, sonst aber ziemlich schüchtern zu sein scheint. ("Lass die in Ruhe, die ist korrekt", S. 69-73) Gerade weil es sich hier um Charaktere wie du und ich, nicht um unerreichbare Helden handelt, wiegt es umso mehr, wenn sie sich einmal etwas trauen.

#### - Argumentieren lernen - Dilemma-Geschichten:

Mit "Dilemma-Diskussionen" zu ethisch umstrittenen Fragen, die zwischen zwei Gruppen debattiert werden, lässt sich nicht nur allgemein die Argumentationsfähigkeit schulen, sondern besonders auch die moralische Urteilsfähigkeit. Das Kapitel "Impfung gegen Menschenfänger: Streiten lernen" (S. 96-107), stellt die Methode vor und zeigt, wie man's macht. Beispiele und ein Interview mit einem Psychologen illustrieren genauer, was gemeint ist. Absolut zum Nachmachen!

#### Resümee

Dieser Reader kann eine Erkenntnis reifen lassen, wie sie die 17-jährige Vera am Ende des Buches ausspricht: "Ich denke, man darf nie aufgeben über die wesentlichen Dinge des Lebens nachzudenken."

Magdalena Köster. GegenPower. Zivilcourage, Mut & Engagment. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2001. ISBN 3-423-78173-4. 189 Seiten. Eur 9,30.

Werner Wintersteiner



#### Neue Text-Strukturen – neue Didaktische Herausforderungen

Hyperfiction. Strukturen und Rezeptionsprozesse vernetzter Texte im Internet (JuLit, Arbeitskreis für Jugendliteratur, Heft 3/2001, S. 17-23)

Rüdiger Weingarten äußerst in seinem Artikel wichtige Grundgedanken zur Entwicklung einer zukunftsweisenden Deutschdidaktik im Umgang mit neuen Textformen im Internet.

Er stellt mit Recht fest, dass heute noch die technischen Aspekte des Umgangs mit Internet und Hypertexten dominieren, diese aber bald in den Hintergrund treten werden und den essentielleren Betrachtungen der spezifischen Rezeptionsweise dieses neuen "sprachlich-symbolischen Mediums" Platz machen werden.

Schon jetzt, meint Weingarten, stelle der Deutschunterricht das Instrumentarium bzw. Lernbereiche zur Verfügung, um diese neuen Funktionsweisen und Text-Strukturen adäquater zu nutzen. Verstehen der neuen sprachlichen und nicht-sprachlichen Zeichensystemen sei Aufgabe der Sprachreflexion, neue Schreibformen wie kooperatives Schreiben in räumlich verteilten Gruppen oder der Umgang mit Schreibhilfen sei dem Bereich Schreiben/Textproduktion zuzuordnen, nicht zuletzt liegen die neuen Kommunikationsformen (derzeit noch überwiegend schriftlich) im Kernbereich des Deutschunterrichts, der sich Aneignung und

Reflexion von Kommunikationsmitteln seit jeher zur Aufgabe macht.

Aber besonders die Unterschiede zwischen traditionellen fiktionalen Texten und so gen. "hyperfiktionalen Texten" werden auf der Ebene der Autorln, des Textes und der Rezipientln zu diskutieren sein. Die Autorln-Rezipientln-Beziehung wird sich ändern, Ko-Autorln und Rezipientln werden in kollaborativen Schreibprojekten im Internet oft zusammenfallen. Die Textmerkmale werden auch im Hinblick auf die veränderten inhaltlichen und sprachlichen "Filter" im Publikationsprozess gegenüber den Printmedien aufzuzeigen sein. Die Ausbildung von sprachlich-ästhetischen Vorbildern, meint Weingarten, sei damit erheblich komplizierter geworden.

Für die RezipientInnen stellen Textstrukturen im Internet höhere kognitive Anforderungen der "Informationsintegration". Dazu führt Weingarten einige Ursachen an wie z. B. anspruchsvollere Auswahlhaltung, vielfältigere Ablenkungsreize erfordern erhöhtes intentionales Handeln, viele nicht-sprachliche Zeichen müssen interpretiert werden. Insgesamt sei das sprachliche Material im Internet extrem kontextabhängig, und Textelemente müssten häufiger aktiv verknüpft werden bzw. in funktionale oder bzw. thematische Zusammenhänge gebracht werden.

Vor allem die Text-Bild-Beziehungen verdienten besondere Aufmerksamkeit. Die Didaktik müsse sich mit einem Leitbild des Lesens als "distanzierter, reflexiver bis meditativer Zeichenkombination" und einem Leitbild der visuellen Wahrnehmung als "auratischem, konzentriertem, bewegungslosen Bildverstehen" auseinandersetzen und außerdem die beachtliche Beschleunigung des Rezeptionsprozesses durch das elektronische Medium miteinbeziehen.

Zuletzt zeigt Weingarten die eher chaotischen Augenbewegungsmuster bei der Rezeption von Web-Seiten auf und weist auf die aggregative Struktur der Sprache mit kleinen locker strukturierten textlichen Einheiten in vernetzten multimedialen Texten hin. Die Lesedidaktik sei aufgerufen, Modelle zu entwickeln, die erheblich über "die Ideale der narrativen Textstruktur und des linearen Leseprozesses hinausgehen".

(Das JuLit-Heft 3/2001 enthält zum Schwerpunktsthema Neue Medien noch weitere interessante Beiträge zu Themen wie "Internet als virtuelle Bibliothek", "Lerneffekt und sinnvolle Nutzung von Kinderportalen", "Bewertung multimedial aufbereiteter Spielgeschichten" und "Detektivgeschichten auf CD-ROM").

# FÜR QUEREINSTEIGER IN DIE HARRY-POTTER-MANIE

Bahnsteig Neundreiviertel ist überall. Das Phänomen Harry Potter (Beiträge Jugendliteratur und Medien, Heft 2/2001, S. 82-96)

Gundula Sell liefert in ihrem Beitrag eine umfassende Einführung in das "Phänomen Harry Potter". In der ersten Hälfte gibt sie einen Überblick über die Handlung der bereits erschienenen Bücher, liefert Daten zur Biografie der Autorin, zum wirtschaftlichen Erfolg und zur drohenden Merchandising-Welle. Auch einzelne Fan-Clubs im Internet stellt sie vor und stellt sich natürlich die Frage: Wie kommt es zu dieser unglaublichen Explosion der Potter-Manie weltweit?

Und nun folgt eine sehr interessante psychologisch-literarische Analyse/Interpretation, die vor allem nicht so eingefleischten Pot-

ter-LeserInnen detailreich Aspekte des wirtschaftlichen und literarischen Erfolges von Rowling näher bringt. Z. B. wenn sie einen amerikanischen Kritiker zitiert, der auf eine Parallele zwischen Zauberer-Dasein und Homosexualität hinweist: "Ein Zauberer zu sein ist ein bisschen wie schwul sein – du wächst auf in einer feindlichen Umwelt, die von Normen und Codes bestimmt wird, die dir unsinnig erscheinen, und in einem bestimmten Alter stellst du fest, dass es da noch andere Leute gibt, denen es genauso geht wie dir. Plötzlich findest du ein ganze Subkultur..." (A.O. Scott) Auch die esoterische Dimension der Harry-Potter-Bücher wird angesprochen, die von Rowling stets mit ironischem Tonfall gebrochen wird, wenn z. B. die Weissagungs-Lehrerin Sybil Trelawney keinerlei Erfolg in ihrer Kunst aufzuweisen vermag.

Sell führt auch die gelungene Übersetzungsleistung an und die Tatsache, dass es Rowling gelingt, komplizierte Sachverhalte einfach darzustellen. Und so werden nicht nur Werte ohne erhobenen Zeigefinger vermittelt, sondern auch gesellschaftliche Zusammenhänge und Gesellschaftskritik. Und obwohl sich Sell gleich zu Beginn ihres Beitrags als Potter-Fan deklariert, schließt sie ihre Ausführungen mit der Darstellung einer Reihe von Kritikpunkten rund um das "Potter-Phänomen". Hier nennt sie die bekannten Plagiatsvorwürfe, die Kritik der fundamentalistischen Christen, Vorwürfe wegen mangelndem Feminismus und bekennt sich zur Kritik am horrormäßig übertriebenen Schluss des vierten Bandes und der Tatsache, "dass die Muggels bisher immer nur als dumm und spießig beziehungsweise als Opfer schwarzer Magie beschrieben werden."

Erich Perschon



#### http://www.comundlern.de/

Wer für systematische Häufigkeits-Wortschatzarbeit im Unterricht der Volksschule und der Unterstufe Materialien sucht, ist hier richtig. Mit einem Umfang von 39.000 Fehlern wurde von hier eine beachtliche Fehler-Wörter-Analyse durchgeführt. Die daraus gewonnenen Wortlisten und Lückentexte für die Volksschule sind gratis downloadbar.

## http://www.meome.de/app/de/artcont\_portal\_news\_article\_isp/69009.html

Dieser "Wissenspool" ist ein Internet-Portal mit ausgewählten Verzeichnissen und einem von Manuela Haselberger betreuten Portal für "Kinder- und Jugendliteratur" mit einigen Artikeln, das auch ein Frage-Anwort-Service anbietet und ein meist von Jugendlichen gut besuchtes Literatur-Forum vorweisen kann.

#### http://www.teachsam.de/index.htm

teachSam ist ein sehr umfangreiches und entwickeltes "WWW-Projekt", für alle Lehrenden und Lernenden derzeit für die Fachgebiete Deutsch und Pädagogik. Diese Plattform bietet wirklich eine Fülle von brauchbaren Information und Materialien (kostenlos) an. Etwa 130 Stichwörter im Register für den Fachbereich Deutsch, wie z. B. unter "Aufsatzbewertung" hervorragende Feedback-Formulare für die Besprechung und Beurteilung von Problemarbeiten, Inhaltsangaben oder strukturierte Textwiedergabe. Daneben z. B. ausgezeichnete Arbeitsbausteine zu einzelnen Texten ausgewählter AutorInnen (derzeit 18).

#### http://www.scottmccloud.com/

Eine prachtvolle englischsprachige Web-Site, die die Kunstform Comic ins digitale Medium umzusetzen versucht. Diese Homepage von Scott McCloud (Autor von "Comics richtig lesen", 1994 und "Comics neu erfinden", 2001) enthält eine Reihe von interessanten Online-Comics und ist ein wertvoller Beitrag zur Weiterentwicklung dieser sequentiellen Erzählform.

#### http://www.emindmap.de/

Ein einfaches Online-Mindmap-Tool, das allerdings nur nach der Methode des Clusterings Gedankenskizzen erzeugt. Die einzelnen Knoten können schnell mit aktiven Links ins Netz versehen werden. Das Ganze kann ausgedruckt oder auf dem Server gespeichert und später wieder bearbeitet werden.

http://www.literaturkritik.de/welcome.html literaturkritik.de - Eine qualitativ hochstehendes Rezensions-Website (Internet-Zeitschrift für Literaturkritik), die seit 1999 monatlich mit thematischen Schwerpunkten erscheint. Thema für Jänner 2001: Ernst Jünger; frühere Themenschwerpunkte z. B. Pop, Tod, Literatur und Medien, Exil .... Jede Ausgabe beginnt mit einem Essay zum Schwerpunktthema und enthält Dutzende Rezension zu entsprechenden Neuerscheinungen. Systematisch in der Datenbank zu stöbern kostet allerdings

#### http://www.lyrikline.org/

ein Jahres-Abo von 20 Euro.

lyrikline. Viele Texte mit den Originalstimmen von über 60 Autorlnnen (z. B. Celan, Benn, Manz, Auer, Braun, Becker...) können hier in einer Online-Lesung angehört werden. Es sind derzeit 14 Sprachen abrufbar. Daneben gibt es biografische Daten und aktuelle Publikationslisten zu den einzelnen Lyrikerlnnen.

#### http://www.topic-online.at/

Topic, das bekannte Jugendmagazin des Buchklubs, bietet hier ein Jugendportal an., das durchaus unterhaltsam und informativ ist. SchülerInnen können neben der Beratung in Beziehungsfragen durch Frau Dr. Ortner und der Recherche im "Liebeslexikon" über das "Lernportal" ihre Nachhilfe-Möglichkeiten anbieten, das "Referatservice"

in Anspruch nehmen, sich Buchtipps (12 aktuelle Rezensionen) holen u. a. m.

Erich Perschon, Deutschlehrer und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Akademie Baden, Schloßgasse A-2500 Baden E-Mail: erich.perschon@aon.at



#### LIEBE DEN KONFLIKT WIE DICH SELBST!

Kein Zweifel, Politik und Konflikt gehören zusammen. Politik dient dazu, die gemeinschaftlichen Angelegenheiten demokratisch zu regeln – das heißt, unter Anerkennung der Tatsache, dass es in der Gesellschaft Widersprüche und unterschiedliche Interessen gibt. Konflikte sind unvermeidlich, aber nicht unlösbar. Demokratie ist ein Set von Verfahrensregelungen im Umgang mit Konflikten: die repräsentative Demokratie mit ihrer parlamentarischen Mehrheitsentscheidung. Genauso wichtig ist aber, dass es eine Verfassung gibt, die bestimmte Bereiche außer Streit stellt, und unabhängige Gerichte, die über die Einhaltung dieser Spielregeln wachen. Ein solcher Bereich ist z. B. der Schutz von Minderheiten, die bei permanenten Mehrheitsabstimmungen unter die Räder kämen. Kurz gesagt, Konflikte sind in der Demokratie notwendig und unvermeidlich, aber sie sind kein Selbstzweck. So wie das Vertuschen der Konflikte schädlich ist, so ist es auch das Anheizen von Konflikten für eigene Zwecke.

Im Kärntner "Ortstafelkonflikt" hat man den Eindruck, dass bewusst sämtliche Verhaltensweisen eingesetzt werden, vor denen die Konfliktforschung gewarnt hat, weil sie dazu führen, Konflikte zu verschärfen und unlösbar zu machen:

- die Ankündigung, dass man bestehende Spielregeln (Gesetze, Verfassung) nicht einhalten will ("Faschingsscherz", "Zurechtstutzen der Richter")
- Beschuldigungen des Gegners und Schuldumkehr ("Wir haben den besten Minderheitenschutz Europas, aber die Minderheit ist noch immer nicht zufrieden.")
- Die verbrieften Rechte von Minderheiten werden nicht als Rechte angesehen, sondern sie sollen von der Gnade der Politik abhängig werden ("Wenn die Slowenen ihre Recht einklagen, werden sie noch weniger Ortstafeln bekommen !")
- die Ausdehnung des Konflikts auf Bereiche, die mit der Sache nichts zu tun haben (Slowenien, Autobahnschilder ...)

Hier als Kostprobe im O-Ton der Kärntner Landeshauptmann im Interview (Kleine Zeitung, Sonntag, 6. Jänner 2002):

Da haben wir also eine europäische Währung, dafür aber einen Kärtner Landeshauptmann, der Autobahnhinweise mit der Aufschrift "Ljubljana" mit "Laibach" überpinseln möchte ...

Das europäische Verkehrsabkommen wird von vielen Staaten nicht eingehalten, darunter Slowenien. Österreich war immer vorbildlich. Die von mir angestrebte Lösung soll vertragskonform sein, aber keiner Vorbildrolle mehr entsprechen. Ein Signal, das wir auch anders denken können.

#### Wem wollen Sie es denn zeigen?

Es soll die Diskussion visualisieren. Wir sind das Land mit viel Toleranz und der vorbildlichsten Minderheitenpolitik in ganz Europa. Wir können nicht akzeptieren, dass man von außen Konflikte hereinträgt und dann so tut, als hätten wir einen riesigen Nachholbedarf.

Was haben denn die Autobahnschilder mit dem Streit um die Ortstafeln im zweisprachigen Gebiet zu tun?

Diese Diskussion wird mit politischen Symbolen geführt. Wir können das auch.

Eine solche Haltung bringt zwar einen gewissen Eventcharakter in die Politik und erhöht ihren "Unterhaltungswert". Das mag einzelnen Parteien im Wahlkampf nutzen. Doch schadet es zweifelsohne dem Zusammenleben und dem, wozu Politik eigentlich und ihrem Wortsinne nach da ist — der Regelung der gemeinsamen Anliegen. AN IHREN WORTEN SOLLT IHR SIE ERKENNEN!

Werner Wintersteiner



#### HERBERT STAUD: VIEL.FACH.DEUTSCH

Sprach- und Medienkritik sind die Leitmotive dieses Buches, das Erfahrungsbericht und didaktische Anleitung für den Deutschunterricht in der Oberstufe zugleich ist. Die sechs Kapitel "Sprache im Medienzeitalter", "Grammatik als Instrument politischer Sprache in der Demokratie", "Argumentieren", "Produktionsorientierter Literaturunterricht", Medienerziehung ("Der Deutschunterricht zwischen Gutenberg-Galaxis und Media Literacy") sowie "Vernetztes Denken" (ein fächerübergreifendes Unterrichtsmodell zu den »Letzten Tagen der Menschheit«) umreißen das Programm eines sprachkritischen und politisch bewussten Deutschun-

terrichts. Durch diesen gemeinsamen methodischen Grundansatz sind auch die einzelnen Modelle untereinander vernetzt.

Diese neueste Publikation der Reihe "ide extra" zeichnet sich durch die besonders inten-



sive und gut gelungene Verknüpfung von didaktischer Theorie und schulpraktischer Umsetzung aus. Der Autor argumentiert praktisch: Was er vorschlägt, hat er auch im Unterricht ausprobiert. Umgekehrt sind seine Unterrichtsmodelle theoretisch gut fundiert.

Jeder der sechs Themenkreise wird in einer kleinen Einführung begründet und in seinen didaktischen Möglichkeiten erläutert. Dann folgt ein offen gestaltetes Unterrichtsmodell, das Materialien, Kommentare, Arbeitsaufgaben, aber auch Arbeiten von SchülerInnen enthält. Jedes Kapitel schließt mit einer Bibliographie und einer "Servicebox", die zusätzliche Informationen enthält und direkt im Unterricht einsetzbar ist.

Wir empfehlen dieses engagierte Plädoyer für einen gesellschaftskritischen und wissenschaftlich fundierten Deutschunterricht nicht nur allen DeutschlehrerInnen, sondern schlagen es auch als Orientierungsgrundlage für den neuen Oberstufen-Lehrplan für Deutsch vor!

Hier eine kleine Leseprobe aus der Einleitung des Buches:

"Deutsch war schon immer ein Unterrichtsfach, das viele und vielfältige Aufgaben gleichzeitig bewerkstelligen sollte:

Wohl an keinen Unterrichtsgegenstand wurde und wird der allgemeine Bildungsund Erziehungsauftrag der Schule mehr herangetragen als an das Fach Deutsch.

Viele Unterrichtsprinzipien sind im Deutschunterricht gut aufgehoben.

Dazu kommt, dass der Deutschunterricht als Fach, das beständig Wert — von bewahrend bis emanzipatorisch — mittransportieren

soll, gesellschaftspolitischen und somit pädagogischen Entwicklungen und fachdidaktischem Zeitgeist besonders ausgesetzt ist

Insofern bekommt der Deutschunterricht auch die grundsätzliche Frage, mit der die Institution Schule heute in vielen Bereichen konfrontiert wird, besonders zu spüren: Wie weit soll Schule bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen mittragen? Die Antwort darauf reichen von Vorschlägen zur Streichung des Wahren, Guten und Schönen aus dem Schulorganisationsgestz, um totaler Neoliberalisierung zu frönen, bis hin zur Eliminierung aller "modischen Kommunikation" aus dem Unterricht – unter der Devise, man werde den alten lateinischen Satz geradezu umkehren müssen: Non vitae, sed scholae (Karl Heinz Bohrer).

Gerade der Deutschunterricht in der Oberstufe, der in die Bereiche der Ästhetik, der Hermeneutik, der Sprachreflexion, der Literaturgeschichte und –soziologie vordringen soll, ist dadurch gefordert."

Herbert Staud: Viel.Fach.Deutsch. Deutschunterricht in der Oberstufe. Innsbruck: StudienVerlag, 2001. (= ide extra, Bd. 9) ISBN 3-7065-1455-9. 176 Seiten. Eur 17,00.

Werner Wintersteiner



#### **SPRACHDIDAKTIK**

Wolfgang Steinig/Hans-Werner Huneke: Sprachdidaktik Deutsch



Endlich eine sprachdidaktische Einführung, die hohes Reflexionsniveau nicht als Widerspruch zur Praxisnähe sieht! Eine Übersicht, die umfassend die vielfältigen Aspekte des Sprachunterrichts darstellt. schließlich: eine deutschdidaktische Publikation, die programmatisch Erziehung zur Mehrsprachigkeit als Ziel für alle SchülerInnen festhält und diesem Thema dementsprechend breiten Raum widmet. Zwischen dem Unterricht Deutsch als erster und zweiter Sprache wird keine künstliche Mauer errichtet. Schon deshalb handelt es sich um ein sehr empfehlenswertes Buch, das wir in der nächsten "ide" genauer vorstellen werden.

Wolfgang Steinig/Hans-Werner Huneke: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik, Band 38. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002. ISBN 3-503-06114-2. 264 Seiten. Eur 17,80.

KIESEL (BAU)STEINE Kinder Entdecken Sprachen. Online-Unterrichtsmaterialien für Acht- bis Zehnjährige



KIESEL — hinter diesem Kürzel steht die didaktische Reihe "Kinder Entdecken Sprachen. Erprobung von Lehrmaterialien", welche online zur Verfü-

gung steht. Hervorgegangen aus einem internationalen Lingua-Projekt, bringt KIESEL die Lernenden mit einer Vielzahl von europäischen (und aueßereuropäischen) Sprachen in Berührung. Durch die Neuartigkeit des Materials, ungewöhnliche Themenstellung und originelle-methodische Aufbereitung wird eine außerschulische Breitenwirklich möglich. Zielgruppe sind Acht- bis Zehnjährige, doch von der Methodik her sind die Unterrichtshilfen auch für die Sekundarstufe interessant. Die Materialien können down-geloadet werden von:

http://www.zse3.asngraz.ac.at

Jürgen Wolff: Babylonia-Tandem > language paradise?



Diese viersprachige Broschüre (Spanisch, Deutsch, Englisch und Italienisch) ist

besonders für internationale (Jugend-)Begegnungen gedacht, in denen Teilnehmerlnnen mit vielen verschiedenen Sprachen zusammenkommen. Aber auch in mehrsprachigen Regionen oder für gemischte Gemeinschaften ist sie hilfreich. Ziel nicht Sprachbeherrschung, sondern Verständnis vieler Sprachen, also rezeptiver Multilingualismus: Das heißt, andere Sprachen zu lesen und zu verstehen, jedoch ohne sie sprechen und schreiben zu können.

Die Broschüre besteht aus vier großen Abschnitten: einem theoretischen Teil, einem Curriculum, zahlreichen Materialien sowie internationalen Projektbeispielen.

"Babylonia-Tandem" gibt eine Fülle von Anregungen, Methoden und Tipps — vom Sprachoptimismus, über nonverbale Kommunikation bis zu Hilfen für verständliches Formulieren. Für SprachlehrerInnen eine Fundgrube.

Jürgen Wolff: Babylonia-Tandem > language paradise? Praxishilfe zur rezeptiven Mehrsprachigkeit. Broschüre und CD-Rom. Donostia/San Sebastián: Tandem Fundazioa + Bolzano/Bozen: Alpha&Beta Verlag Edizioni, 2001. Eur 20,—. Info: www.tandem-f.org oder tandem@tandem-f.org Hans-Jürgen Krumm/Eva-Maria Jenkins. Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit

Wie kann man die reale Vielsprachigkeit im Klassenraum den Kindern selbst sowie den Lehrkräften auf attraktive Weise bewusst machen? Der Wiener Germanistikprofessor Jürgen Krumm hat dazu ein nachahmenswertes Szenario erfunden: Seit rund zehn Jahren hat er immer wieder Lehrerinnen und Lehrer gebeten, mit ihren Schülern Sprachenporträts und Sprachbiographien zu erarbeiten. Die Vorgangsweise war im Wesentlichen immer die gleiche: Die Schülerinnen und Schüler erhielten eine Silhouette mit der Arbeitsanweisung, alle "ihre Sprachen" dort hineinzumalen und dabei für jede Sprache eine andere Farbe zu benutzen. Das Schlusskapitel dieses Büchleins gibt Auskunft darüber, welche Wirkung die Anfertigung solche Sprachenporträts haben

Hans-Jürgen Krumm/Eva-Maria Jenkins. Kinder und ihre Sprachen B lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva, 2001. ISBN 3-9500887-5-X. 99 Seiten.

und wie mit ihnen weiter-

gearbeitet werden kann.

#### **L**ITERATURDIDAKTIK

Manfred Mai: Geschichte der deutschen Literatur



Ein Autor, der die Geschichte der deutschen Literatur locker und für die Jugend relativ leicht verständlich nacherzählt, ist in Zeiten wie diesen zweifelsohne ein Glücksfall. Die historisch situierten Geschichten und Autorenporträts, von Rotraut Susanne Berner dezent und einprägsam gezeichnet, die kurzen Textbeispiele, all das sind die Stärken dieses ungewöhnlichen Buches. Natürlich muss Mai eine Auswahl aus der Fülle der Literatur treffen, und natürlich wird jede und jeder Namen vermissen, die ihr oder ihm besonders wichtig sind. Das gilt ganz besonders für das 20. Jahrhundert und die Literatur nach 1945, wo die Lücken allerdings so groß sind, dass die Auswahl bereits fragwürdig ist. Die Schwächen des Buches liegen eben nicht in der Art der Darstellung - die ist ganz ausgezeichnet - sondern darin, dass bestimmte theoretische Voraussetzungen eines solchen Unternehmens nicht mitbedacht oder allzu einfach beiseite geschoben werden. Dass er sich auf die kanonische "hohe" Literatur schränkt, mag als Auswahlkriterium angehen. Doch was soll man von einem Satz wie diesem halten: "Je nachdem, wie gut ein Text gelungen ist, spricht man von hoher oder niederer bzw. trivialer Literatur." Ein weiteres Problem: Der Autor kann sich nicht ganz zwischen Geschichts- und Literaturgeschichtsschreibung entscheiden. So erklärt Manfred Mai eingangs, er werde die Geschichte der Literatur Deutschlands erzählen, und sieht sich dann veranlasst, zu rechtfertigen, warum er auch österreichische Literatur aufnimmt (die schweizer Literatur scheint ihm unproblematischer zu sein). Er verweist auch darauf, dass lange Zeit in Deutschland Latein die Literatursprache war, es fehlt aber jeder Hinweis auf die reale Vielsprachigkeit der Literatur im deutschen Sprachraum der Gegenwart. Und sehr seltsam mutet die globale Vereinnahmung der Literatur aus der ehemaligen DDR unter dem Titel "Sozialistischer Realismus" an.

Trotz dieser Schwächen scheint das Buch wegen seiner Kompaktheit und seiner unkompliziert Art, die deutsche Literatur näherzubringen, gut geeignet zu sein, Werbung für Literatur zu machen.

Manfred Mai: Geschichte der deutschen Literatur. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001. ISBN 3-407-75312-8. 168 Seiten. Eur 15.40.

#### Gabriele Groscher: Still lesen



Grenzüberschreitungen zwischen Malerei und Literatur thematisierte zum Jahreswechsel 2001/2002 eine wunderschöne, von Gabriele Groschner mit subtiler Selbstironie kuratierte Ausstellung in der Salzburger Residenzgalerie. Allein der in Analogie zum Genrebegriff des Stilllebens gewählte Titel "StillLesen" spielt in witziger Weise mit

den Kategorien des Authentischen bzw. der Imitation. Der dazugehörende, attraktiv aufgemachte Katalog ist ebenfalls ein Schmuckstück geworden und eignet sich für einen Schuleinsatz sowohl im Bereich der bildnerischen Erziehung als auch im Literaturunterricht. Neben vielen Farbdrucken enthält er nämlich einige informative, allgemeinverständlich gehaltene Texte über verschiedene Praktiken und Funktionen des leisen und lauten Lesens im Laufe der Geschichte der Schrift. Exemplarisch sei etwa auf den Beitrag der Herausgeberin selbst verwiesen, die das komplexe Zusammenspiel äußerer und innerer Räumlichkeiten in Gemälden beschreibt und anhand von Beispielen einsichtig zu illustrieren vermag, oder auf die Ausführungen von Sigrid Schmid-Bortenschlager über das Lesen im 18. Jahrhundert. Die Literaturwissenschaftlerin legt dar, inwiefern damals ein grundlegender Geschmackswandel und ein Anstieg der allgemeinen Leselust stattgefunden haben, deren politischen, religiösen und ästhetischen Konsequenzen sie nachgeht. Einen zeitgenössischen Einstieg ins Thema eröffnet schließlich Julius Deutschbauers "Bibliothek ungelesener Bücher" - eine

multimediale, im Kulturbetrieb vagierende Installation, die Deutschbauers originellen Umgang mit künstlerischen Traditionen unter Beweis stellt.

Armo Rußegger, Musil-Institut, Universtität Klagenfurt

Gabriele Groscher: Still lesen. Malerei des 17. Bis 19. Jahrhundert. Residenzgalerie Salzburg, Residenzplatz 1, A-5010 Salzburg. ISBN 3-901443-16-9

#### Deutsch – Interkulturell

Romedius Mungenast: Jenische Reminiszenzen



Heidi Schleich: Das Jenische in Tirol

Der engagierte Verlag EYE des Germanisten und Deutschlehrers Gerald Nit-

sche ist seit einigen Jahren darum bemüht, die "kleinen Literaturen" Österreichs einem breiteren Publikum bekannt zu machen. "2001, im Jahr der Sprachen, nach unserem Verständnis das Jahr der gefährdeten Sprachen, drängen Weltsprachen die Kleinen an den Abgrund. Es ist Eile geboten, solange es noch SprachträgerInnen gibt, ihren Schatz zu dokumentieren." Nitsche hat dazu unter anderem die Reihe "Am Herzen Europas. Lyrik der Wenigerheiten" ins Leben gerufen, deren ersten beiden Bände dem Jiddischen bzw. dem Romanes gewidmet sind. Inzwischen sind auch Band 3 und Band 4 erschienen. Beide beschäftigen sich mit dem hierzulande besonders unbekannten "Jenischen" (vgl. auch ide 3/1996, 92 ff.), der Literatur der Fahrenden (vor allem in Tirol).

Das Lesebuch (Band 3) bietet eine Auswahl an Geschichten und Gedichten in Deutsch bzw. zweisprachig, setzt sich aber auch mit der Verdrängung dieser Bevölkerungsgruppe auseinander, die im 19. Jahrhundert 20 bis 30 Prozent der Tiroler Bevölkerung ausgemacht hat.

In Band 4 ("Das Jenische in Tirol") berichtet Heidi Schleich über Sprache und Geschichte der Karmer, Laninger, Dörcher. Das Jenische in Tirol



Sprache und Geschichte der Karrner, Laninger, Dörcher Heidi Schleich

Die liebevoll gestalteten Bücher des EYE Verlags sind praktische Argumente, den "monolingualen Habitus" im Schulunterricht zu überwinden und einen Literaturunterricht zu praktizieren, der der realen Vielfalt der Sprachen und Kulturen gerecht wird.

Romedius Mungenast: Jenische Reminiszenzen. Geschichte(n), Gedichte. Band 3 der Reihe Am Herzen Europas. Lyrik der Wenigerheiten. EYE Literaturverlag, 2001. ISBN 3-901735-06-2. 160 Seiten. Eur 18,17.

Heidi Schleich: Das Jenische in Tirol. Sprache und Geschichte der Karrner, Laninger, Dörcher. Band 4 der Reihe Am Herzen Europas. Lyrik der Wenigerheiten. EYE Literaturverlag, 2001. ISBN 3-901735-09-7 126 Seiten. Eur 18,17.

EYE Literaturverlag, Graf 135, A-6500 Landeck. www.geocities.com/nitg200 0/progr.htm E-Mail: nitsche.g@tirol.com

#### Heidelinde Prüger: Zigeuner sein



Ein ungewöhnliches Buch schon durch seine Entstehung: Es geht auf eine Lehrveranstaltung an der Universität Klagenfurt zurück. Im Rahmen ihres Schulpraktikums kam die Autorin auf die ldee, mit ihrer Klasse ein Projekt zum Leben der "Roma" durchzuführen. Um die Thematik der "ZigeunerInnen" anschaulicher zu gestalten, lud sie die bekannte Romi Ceja Stojka in die Schule ein. 1hre Erfahrungen mit diesem Projekt, die Arbeiten ihrer SchülerInnen, Hintergrundinformationen sowie die Dokumentation eines ausführlichen Gesprächs mit Ceja Stojka wurden nun in diesem lesenswerten Büchlein dokumentiert. Eine Publikation, die als Inspiration für eigene Schulprojekte dienen kann!

Heidelinde Prüger: Zigeuner sein. Klagenfurt: Verlag Hermagoras, 2001. ISBN 3-85013-814-3. 90 Seiten. Eur 10,–.

## Gerhard Rademacher: Brückenschlag



Ein Buch, das Forschungsbericht und didaktische Anleitung zugleich ist: Hier wird Lyrik aus dem (ehemals deutschen) Schlesien und andere Literatur aus den deutschen Ostgebieten im 19. und 20. Jahrhundert vorgestellt. Dabei wird auch die Rezeptionsgeschichte bearbeitet, so etwa die Prozessakten des Aufführungsverbots von Frank Wedekinds »Frühlingserwachen« in Königsberg 1910. Der mentalitätsgeschichtliche Zugang zu den vorgestellten Werken, die Problematisierung der Begriffe faschistische / antifaschistische Literatur und der transregionale Literaturbegriff verstehen sich nicht nur als Bereicherung der germanistischen Debatte, sondern werden ganz explizit auch als Ergänzung des schulischen Lektürekanons propagiert.

Gerhard Rademacher: Brückenschlag. 'Andere' Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Autoren und Texte in und aus Ostmitteleuropa, den ehemals deutschen Ostgebieten in transregionaler Sicht. Dortmund: Forschungsstelle Ostmitteleuropa, 2001. ISBN 3-923293-66-6. 202 Seiten. ca. Eur 22,—.

#### **KJL**

#### Claudia Fuchs: Barbie trifft He-Man



Diese äußerst interessante und lesenswerte Studie beruht auf einem Forschungsprojekt, in dem die Autorin jeweils ein Mädchengespräch über Phantasiereisen als Barbie und ein Bubengespräch über Erlebnisse als "Master of the Universe" dokumentiert und interpretiert. In einem einführenden Kapitel analysiert sie präzise und knapp, welchen Interpretationsrahmen die jeweiligen Spielwelten für die Geschlechtersozialisation der Mädchen bzw. Buben abstecken, welche Vorgaben sie

machen und welchen Spielraum sie lassen. 1hr Resümee: "Es wäre vielleicht möglich, jedenfalls denke ich das nach der Analyse der beiden Gespräche mit dem für mich überraschend starken Interesse der Kinder am »Männlich-sein« und »Weiblichsein«, in der Schule Gespräche im Modus des Betrachters von Aneignungsweisen zu führen. Gespräche über Traumreisen der Kinder in fiktive, aber deutlich definierte Welten wie Eternia und die Barbie-Welt eignen sich für solche Explorationen deswegen so gut, weil der Spielwelt die Alltagswelt der Kinder gegenübersteht und Vermischungen und Differenzen deutlich gesehen werden können. Gleichzeitig ermöglicht die Gesprächsstruktur des Redens über fiktiv Eigenerlebtes in fiktiven Welten eine vorsichtige und jederzeit unter Rückgriff auf die Fiktivität negierbare Annäherung an Geschlechterkonzeptionen und Realitätskonstruktionen bei reger Eigentätigkeit in der Phantasie. Das Kind ist also nicht nur aufs bloße Rezipieren oder Interpretieren verwiesen, sondern kann selber aktiv kreativ handeln. Da sowohl Spielwelt als auch eigene Phantasiekonstrukte im Bereich des Fiktiven angesiedelt werden können, und nicht notwen-

dig dem Realitäts-Check unterworfen werden müssen, können Ambiguitäten, Paradoxa und Unvereinbarkeiten vielleicht leichter angenommen und gemeinsam betrachtet werden. Die größte Dynamik von Barbie liegt zweifellos darin, daß sie dem spielenden Mädchen eine Projektion in die Zukunft als erwachsene Frau ermöglicht, und die größte Leerstelle der Spielwelt (Sexualität) erregte das größte Interesse der Mädchen. In der ebenfalls sexualitätsfreien Welt auf Eternia wurden die marginalisierten und gleichzeitig unrettbar paradoxen Geschlechterbeziehungen von den Jungen aufmerksam erforscht und vorsichtig mit (Eternia-kompatiblen) Ersatzkonstruktionen versehen, die nicht ganz so aussichtslos erscheinen."

Dieses Buch macht darauf aufmerksam, wie entscheidend die Spielwelten der Kinder für ihre (geschlechtliche) Sozialisation sind, und sie zeigt auch die Spielräume auf, um problematische Stereotypen und Gender-Konzepte pädagogisch zu beeinflussen.

Claudia Fuchs: Barbie trifft He-Man. Kinder erzählen über Spielwelten und ihre Alltagswelt. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2001. ISBN 3-931240-20-7. 288 Seiten. Eur 23,52.

#### Der rote Elefant Bücher und Medien

Bereits in der 19. Ausgabe liegt diese Sammlung von Büchern und Medien für Kinder vor. Sie enthält rund 70 Empfehlungen zur Bilder-, Kinder- und Jugendbüchern sowie Videos und Hörmedien. Besonders reizvoll: Eine Unterrichtseinheit für eine Kinderlesenacht "Vom Wert des Lachens" auf der Grundlage von James Krüss' »Timm Thaler oder Das verkaufte Lachen«. (James Krüss wäre im Mai des Vorjahres 75 Jahre alt geworden).

Gemeinschaft zur Förderung von Kinder- und Jugendliteratur: Der rote Elefant. Heft 19, ca. 80 S, EUR 4.- zzgl. Versandkosten. Info@lesart.org oder http://www.lesart.org

#### libri liberorum

Die kürzlich gegründete Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung gibt ein informatives Mitteilungsblatt heraus, mit Interviews, Aufsätzen, Hinweisen auf Veranstaltungen und Rezensionen. Kontaktadresse: Dr. Ernst Seibert, Schwindgasse 19/14, A-1040 Wien.

Edition Praesens: libri liberorum. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendforschung. Jahrgang 2, Heft 6/Dezember 2001. Eur 2,20.

#### **P**ÄDAGOGIK

Edgar Morin: Die sieben Fundamente des Wissens



Im Auftrag der UNESCO hat Edgar Morin, einer der wichtigsten Wissenschaftler Frankreichs, Grundsatzüberlegungen für die Bildungsziele im 21. Jahrhundert angestellt. Diese liegen nun in einer knapp, leicht verständlich geschriebenen Broschüre vor. Wie kann die Erziehung angesichts der globalen Probleme, mit denen sich die Menschheit zu Beginn des 3. Jahrtausends konfrontiert sieht, agieren und auf das angestrebte Ziel einer nachhaltigen Entwicklung hin neu orientiert werden? "Dieser Text versteht sich als jeglichem Unterrichtsleitfaden oder Curriculum vorausgehend. Es behandelt nicht die Gesamtheit der Materie, die gelehrt wird oder werden müßte: Er will allein und vor allem jene

zentralen oder fundamentalen Probleme darlegen, die völlig unbeachtet oder vergessen bleiben und die im kommenden Jahrhundert zu lehren notwendig sind. Es gibt sieben "fundamentale" Kenntnisse, die die Erziehung der Zukunft in jeder Gesellschaft und jeder Kultur, ohne Auswahl oder Ausschluß, gemäß den jeder Gesellschaft und jeder Kultur eigenen Weisen und Re-

1) Die Blindheiten der Erkenntnis: Irrtum und Illusion Erkenntnis kann nicht als "fertiges Werkzeug" betrachtet werden, sondern müsste selbst in der Erziehung reflektiert werden.

geln vermitteln sollte:"

#### 2) Prinzipien einer umfassenden Erkenntnis

"Das Vorherrschen einer nach verschieden Disziplinen fragmentierten Erkenntnis macht häufig unfähig, die Verbindung zwischen den Teilen und den Gesamtheiten herzustellen, und muß einer Erkenntnisweise Platz machen, die in der Lage ist, die Gegenstände in ihren Kontexten, ihren Komplexen und ihren Gesamtheit zu erfassen."

# 3) Die Grundbedingungen des Menschen lehren

"Dieses Kapitel legt dar, wie es möglich ist, von den heutigen Disziplinen ausgehend, die menschliche Einheit und Komplexität wiederzuerkennen, indem man die in den Natur- und Humanwissenschaften, der Literatur und der Philosophie verstreuten Erkenntnisse sammelt und organisiert und die unlösliche Verbindung zwischen Einheit und Vielfalt alles Menschlichen aufzeigt."

## 4) Die irdische Identität lehren

Es geht um planetarische Schicksal der menschlichen Gattung, eine von der Erziehung ignorierte Schlüsselrealität.

## 5) Sich den Ungewissheiten stellen

"Wir sollten strategische Prinzipien lehren, die es erlauben, den Zufällen, dem Unerwarteten und Ungewissen zu begegnen und ihre Entwicklung aufgrund unterwegs gewonnener Informationen zu verändern. Wir müssen lernen, quer durch Inselgruppen der Sicherheit hindurch auf einem Meer der Unsicherheiten zu navigieren."

#### 6) Verständnis lehren

Eine solche Erziehung muss sich nicht auf die Symptome, sondern auf die Ursache von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Verachtung bezieht. Sie würde gleichzeitig eine der sichersten Grundlagen für die Erziehung zum Frieden sein.

#### 7) Die Ethik der menschlichen Gattung

"Die Erziehung muß nicht nur zu eine Bewußtwerdung unseres Heimatlandes Erde beitragen, sondern auch dazu, daß sich dieses Bewußtsein in dem Willen niederschlägt, die Erdenbürgerschaft zu verwirklichen."

Das Buch ist allen Lehrkräften, aber auch allen Mitgliedem von Lehrplan- und Studienplankommissionen wie auch allen BildungspolitikerInnen dringend zu empfehlen!

Edgar Morin: Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer, 2001. ISBN 3-89622-043-8. 148 Seiten. Eur 14,40.

#### Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken

Das Anliegen dieser Publikation ist lobenswert: die Forschungsergebnisse verschiedener Fachdidaktiken durch einen Sammelband vergleichbar zu machen; Fragestellungen und Ergebnisse aus der eigenen und den Nachbardisziplinen transparent werden zu lassen. Und die einzelnen knapp gehaltenen Beiträge sind tatsächlich lesenwert und informativ. Für den Deutschunterricht sei besonders Kaspar Spinners Überblick "Forschung in der Deutschdidaktik" hervorgehoben.

Eines ist allerdings ärgerlich: Das Buch enthält überhaupt kein Vorwort der Herausgeber (wenn man von einem Art Klappentext absieht): Es werden weder die Intentionen des Bandes dargelegt noch die Auswahl der Fächer begründet, geschweige denn Vergleiche zum Forschungsstand oder der Art, wie die Probleme in den einzelnen Fachdidaktiken konzipiert werden, angestellt. So bleibt diese Publikation eine halbe Sache.

Horst Bayrbuber, Claudia Finkbein, Kaspar H. Spinner, Herbert A. Zwergel (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken. Forschung zur Fachdidaktik, Band 3. Innsbruck: Studien-Verlag, 2001. ISBN 3-7065-1641-1. 386 Seiten. Eur 36,–.

#### ide-VORSCHAU

2/2002 Bilder-Bücher

3/2002 Language Awareness / Sprachaufmerksamkeit

4/2002 Deutsch in der Oberstufe

1/2003 Literarische Neuerscheinungen

2/2003 Präsentation!

Homepage http://www.uni-klu.ac.at/ide

# THEMA — Zur Einführung

#### GERD BRÄUER

# Experimentieren mit einer Methode und Arbeiten am Text: Reformen durch Portfolios?

#### I. Inhalt des Portfolios

- Begründung des Schwerpunktes, der Darstellungsform und der Materialauswahl
- Tagebucheintragungen zur Schwerpunktfindung
- Entwürfe von Textteilen und Kommentare
- Zusammenfassung meines Lernprozesses
- Abschlussstatement
- Internet-Adresse zur Webseite des Artikels und zum Diskussionsforum

#### II. Begründung des Themas, der Darstellungsform und der Materialauswahl

Ich möchte anhand der vorliegenden Arbeit meine Einsichten darüber mitteilen, welche Möglichkeiten und Grenzen die Arbeit mit Portfolios für die Bildungsreform bietet. Da ich außerdem die Entwicklung dieser Einsichten und meinen damit verbundenen Lernprozess zeigen möchte, habe ich mich gleichzeitig für das Portfolio als Darstellungsform entschieden. Ich werde das Material chronologisch anordnen, um den Zusammenhang zwischen meiner Auseinandersetzung mit dem Schwerpunkt des Portfolios und Einflussfaktoren wie Lektüre, Kommunikation mit anderen Personen, konkreten Ereignissen und persönlichen Umständen zu verdeutlichen. Dafür nutze ich Tagebucheintragungen und Teile aus meinem Arbeitsjournal, in dem ich Exzerpte, Text-Entwürfe und Kommentare sammle. Meine Auseinandersetzung mit der Wahl der Textsorte Portfolio für diese Publikation – als Alternative zu einem wissenschaftlichen Aufsatz – lasse ich nur dann in die Darstellung einfließen, wenn sie mit dem o.g. Schwerpunkt im direkten Zusammenhang steht. Um das in-

haltliche Verstehen für die ide-Leserlnnen nicht zu erschweren, habe ich die Textentwürfe für diese Publikation nachträglich sprachlich überarbeitet.

#### 10. März 2001

Werner Wintersteiner fragt an, ob ich bis Herbst den Einstiegsartikel für ein ide-Heft zum Thema "Portfolios" liefern könnte. Spontan möchte ich eine Themenveränderung für das Heft vorschlagen: Reflexive Praxis! Ohne Tagebuch, Arbeitsjournal, Gespräche mit peer-Tutorlnnen, die Vermittlung von Meta-Lerntechniken im Unterricht, fächerübergreifende Projekte und Workshops (etc.) kein Portfolio! Jedenfalls kein gutes.

#### 25. Apri

Auf der Konferenz der US-Schreibpädagoglnnen "College Composition and Communication" hat mich wieder aufs Neue das Exemplarische in den Vorträgen meiner amerikanischen Kolleglnnen überzeugt. Ich lerne von ihrem Lernen, indem sie mich in ihre Erkenntnisprozesse einbeziehen. Das benötigt eine gewisse Kunstfertigkeit in kommunizierter reflexiver Praxis. Und Mut! Dieses laute Nachdenken über persönliche Lernprozesse zum festen Bestandteil eines wissenschaftlichen Diskurses zu machen, scheint mir nach wie vor ein wesentlicher Vorteil gegenüber der in Europa dominierenden Art, sich hauptsächlich über die "vorzeigbaren" Ergebnisse der eigenen Arbeit auszutauschen.

#### 28. April

Im Vorwort zu ihrem Buch »Teaching Lives: Essays and Stories« formuliert Wendy Bishop die wesentlichen Vorteile dieses lauten Nachdenkens über persönliche Lernprozesse innerhalb von Fachdiskursen: Sie lerne, sich im Kontext fachverbindlicher Kriterien genau einzuschätzen und mit den Vor- und Nachteilen der eigenen Leistungsfähigkeit produktiv umzugehen. Die Publikation dieser persönlichen Auseinandersetzung (in Aufsätzen, Vorträgen, Workshops, Gesprächen) rege die Kooperation – das gemeinsame Lernen – zwischen den KollegInnen an, wo sie (Bishop) von der Weisheit einer ganzen Berufsgruppe profitiere.

Wenn ich durch Bishops Buch blättere, muss ich an ein teaching portfolio denken, mit Beispielen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Unterrichtspraxis, mit Kommentaren dazu und Fragen und dem Suchen nach Antworten zwischen Theorie und Praxis.

#### 29. Apri

An Bishops Aufsatz von 1987, »Designing a Writing Portfolio Evaluation System«, wird mir noch einmal klar, wie unmittelbar (zeitlich und inhaltlich) der Portfolio-Ansatz sich aus der Schreibprozessforschung und –pädagogik der siebziger und achtziger Jahre heraus entwickelt hat. Mit Blick auf Bishops Segmentierung der Portfolio-Arbeit treten die Hauptphasen des Schreibprozesses und die langsame, aber stetige Verschiebung der Textarbeit von der Privatsphäre hin zur Öffentlichkeit deutlich hervor:

- 1. Rohentwurf (geschrieben für sich selbst und für Partnerkritik);
- 2. professioneller Entwurf (für Workshop-Kritik und die Tutorin im Schreibzentrum);
- 3. Portfolio-Entwurf (für Leserlnnen des Semester-Portfolios: Lehrkräfte, Studierende, Leserlnnen der Portfolio-Bibliothek im Schreibzentrum).

#### 15. Mai

Ich stelle mir eine Handbibliothek für meine Arbeit in Freiburg (i.Breisgau) zusammen, wo ich in den nächsten zwei Jahren an der Pädagogischen Hochschule ein Schreibzentrum aufbauen helfen werde. Als ich Peter Elbows "Everyone Can Write: Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing«, in die Reisekiste packe, frage ich mich, was Studierende an einer deutschen Hochschule denken werden über diesen Professor mit Weltruf, der vor dreißig Jahren mit Lern- und Arbeitstechniken zu experimentieren begann, um seine eigenen Schreibprobleme in den Griff zu bekommen. Von seiner seitdem öffentlich mitgeteilten reflexiven Praxis habe ich selbst immer wieder profitiert. Am meisten wohl von der freewriting-Technik, die er didaktisch auf so treffliche Weise in "Writing with Power« vorgestellt hat, dass sie mit Leichtigkeit in jedem Bildungsbereich umsetzbar ist.

#### 29. Juni

Ich bin mit dem Sommerprogramm von Emory University in Wien, wo unsere Deutsch-Studierenden acht Wochen lang lernen, mit dem Dauer-Zielsprachen-Stress (so sollte die Übersetzung für "immersion program" heißen) produktiv umzugehen. Nirgends in der Sprachen-Ausbildung wird die Vielschichtigkeit von Lernprozessen so hautnah erlebt wie beim ersten Besuch im Zielsprachenland. Unter diesen Extrem-Umständen werden das Reisetagebuch, die E-Mails nach Hause oder das Arbeitsjournal im Unterricht zu selbstgewählten Mitteln für die Lust und gegen den Frust des täglichen Sich-Mühens in einer fremden Sprache. Und nirgends wird die Funktion des Reflektierens für das Aktivieren des Erlebten als Bestandteil des eigenen Lernprozesses besser begriffen. Wenn ich dagegen in meinen Seminaren in Atlanta genau diese reflexive Praxis empfehle, die Studierende in Wien von sich aus tun, habe ich erst einmal wenig Aussicht auf Erfolg. Es sei denn, mir gelingt es, ähnlich dramatische Bedürfnisse bei den Lernenden zu provozieren.

#### 17. Juli

Die Studierenden bereiten zum Abschluss der Sommerschule ihre Portfolios vor. Nachdem sie vorher bereits Teile davon in Arbeitsgruppen vorgestellt haben, geht es in einer abschließenden Werkstatt darum, die zum Schwerpunkt passenden Texte auszuwählen. Dabei beklagen die Beteiligten den Verlust eines gewissen fremden Blicks, der kritische Distanz zum Material schafft. Die letzten Wochen haben sie in der Gruppe entweder fest zusammen geschmiedet, so dass Kritik inzwischen als unpassend empfunden wird, oder die gemeinsame Zeit hat tiefe Gräben aufgerissen, über die hinweg im Moment nicht mehr kommuniziert werden kann. Auf meine Frage, an wen sie sich in einer solchen Situation zu Hause wenden, wird immer wieder das writing center als der Ort genannt, wo sich Gesprächspartner mit nützlich-kritischer Distanz zur eigenen Arbeit finden.

#### 18. Juli

Ich sitze an einem Artikel über die bessere Verknüpfung von Schul- und Hochschulbildung: Ich schlage vor, mit Hilfe von Studierenden an den umliegendenden Schulen Schreib- und Lesezentren aufzubauen. Dort wird später ein TutorInnen-System (alles SchülerInnen) entstehen, das als Anlaufstelle für außerunterrichtliche Beratung (für Projekte, Texte, Portfolios) dient.

Wozu so etwas gebraucht wird? Wenn ich über das Lernen in der Schule nachdenke, frage mich, inwieweit der schwierige Aufenthalt meiner Studentlnnen in Wien in gewisser Weise mit dem Alltag von heranwachsenden SchülerInnen vergleichbar ist: wenn sie beim Durchlaufen diverser Entwicklungsphasen ihre Umwelt immer wieder als fremd wahrnehmen. Da es sich dabei jedoch nicht, wie bei meinen Studierenden, um einen 8-Wochen-Ausflug, sondern um eine jahrelange Reise handelt, sollte der Bedarf nach einem Ort der Reflexion und Rückversicherung um so größer sein. Verstärkt wird der Effekt des Fremdseins sicherlich durch die derzeitige Verschiebung curricularer Strukturen hin zu fächerübergreifenden Lernfeldern, auf denen die Projektarbeit zum selbstbestimmten Arbeiten und letztlich auch zum Suchen nach individuellen Bündnispartnern anregt. Um wie vieles größer muss diese komplexe Herausforderung an metakognitives Handeln erst für DaF- und DaZ-SchülerInnen sein!

#### 07. August

Nach der Konferenz des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) wird mir endgültig klar, was ich mit meiner Einschränkung vom 24. Februar (die guten Portfolios) eigentlich sagen wollte: Portfolios sind in Europa in Mode gekommen, noch ehe das Schreiben als Prozess außerhalb des Deutschunterrichts – und hier auch nur im Erstsprachenunterricht – als Lehrmethode fest etabliert werden konnte. Mit einer Hochglanzbroschüre des European Council in der Hand und angehaltenem Atem verfolgen wir auf dem Kongress bei einer Powerpoint-Präsentation den Siegeszug des Sprachenportfolios durch Europas Bildungslandschaft. Und mit glänzenden Augen fragt jemand nach den Auflagehöhen für die normierten Portfolio-Arbeitsblätter.

In der Pause treffe ich mich mit amerikanischen KollegInnen, um über eine eventuelle Übernahme des Sprachenportfolios in den USA nachzudenken. Und was wird mit den Arbeitsblättern und den anderen formalisierten Vorgaben? Wollte ich fragen, aber beim Gedanken an die Schwierigkeit und Herausforderung, den zehntausenden Mitgliedern des amerikanischen Berufsverbandes etwas Individuelleres zu vermitteln als einen Ordner mit Formblättern und allgemein verbindlichen (und daher gut kontrollierbaren!) Handlungsanleitungen und Evaluationsstandards, bleibt mir mein Einwand im Halse stecken.

#### 08. August

Im Zusammenhang mit einem starken Unbehagen gegenüber dem, was ich auf der IDV-Konferenz in Sachen Portfolio erlebte, erinnere ich mich an die erste umfassende Aufsatzsammlung zum Thema, die 1992 von Kathleen Blake Yancey herausgegeben wurde. In der Einleitung zu Portfolios in »The Writing Classroom« warnt Catharine Lucas die damals gerade im Erstarken begriffene amerikanische Portfolio-Bewegung vor drei möglichen Gefahren:

- leichtfertige Imitation von Portfolio-Systemen, die unter ganz bestimmten, individuellen Umständen erfolgreich geworden sind;
- das Fehlen von empirischer Forschung, so dass bestehende p\u00e4dagogische \u00dcberlegungen im Umgang mit Portfolios nicht evaluiert werden;

die Vereinnahmung von Portfolio-Systemen von externen, oft von der Bildungspolitik beeinflussten Test-Programmen.

Die Frage, ob der experimentelle, prozessorientierte und reflexive Grundcharakter von Portfolio-Arbeit trotz der o.g. möglichen Einflüsse bewahrt werden könne, beantwortet Catharine Lucas positiv, unter der Bedingung, dass Lehrende persönlich dafür Verantwortung übernehmen, eine dem o.g. Charakter entsprechende Arbeitsatmosphäre im Unterricht zu schaffen.

Einspruch! Auch wenn ich genügend Lehrerlnnen kenne, die den Schreibprozess-Ansatz unter hohem persönlichen Einsatz in ihrem Unterricht zur Geltung bringen, so meine ich doch, dass umfangreichere curriculare und institutionelle Veränderungen nötig sind, um dieser anderen Form des Lernens und Schreibens langfristig Geltung in unseren Schulen zu verschaffen. Dass dies hier und da in Ansätzen schon geschieht, haben wir natürlich in großem Maße gerade diesen vereinzelten Lehrerlnnen zu verdanken. Insofern hat Catherine Lucas natürlich wieder Recht.

#### 10. August

Worüber schreiben für die ide? Was ein Portfolio ist und wie es eingesetzt werden kann, darüber wird viel in den anderen Beiträgen zu lesen sein. Ist das enorme fächerübergreifende Potential von Portfolio-Arbeit schon im Blick? Aber nicht nur, was die Kooperation von SchülerInnen betrifft, sondern auch die unter Lehrenden (team teaching, gemeinsames Bewerten der Portfolios, etc.). Das trifft wohl eher auf Österreich und die Schweiz zu, weniger auf Deutschland, wo Portfolios bisher noch selten eingesetzt werden.

Dass das Portfolio, wie der Aufsatz oder die Klassenarbeit, nach der Bewertung in der Schublade der SchülerInnen verschwindet, scheint fast undenkbar, angesichts der jahrzehntelangen Tradition des fächerübergreifenden Projektunterrichts! Oder vielleicht doch? Weil mit institutionellen Widerständen zu rechnen ist, sobald es um fächerübergreifende Bewertung geht?! Im Leistungskurs Literatur oder Geschichte ein Projekt anzukurbeln, welches inhaltliche Aspekte des anderen Faches produktiv aufgreift, scheint einfach im Vergleich zur gemeinsamen Festlegung einer fächerübergreifenden Form des Leistungsnachweises und Koordinierung der Bewertung. Aber genau auf diese Alternative zum punktuellen Zensieren zielt der Portfolio-Ansatz ab. Um diese Alternative im Einzelnen Realität werden zu lassen, braucht es den Segen der jeweiligen Einrichtung und curriculare Veränderungen. Und welches Fach gibt schon gern eine rigorose Klausur auf, die als Nachweis geleisteter Bildungsarbeit nicht selten von den Eltern eingefordert wird?! Vielleicht aber wären Eltern genausogut durch regelmäßige Portfolio-Präsentationen von den Lernerfolgen ihrer Kinder zu überzeugen.

#### 10. August

Wer über Portfolio-Arbeit spricht, sollte auch über die Einrichtung von schulischen Schreib- und Lesezentren (SLZ) als Beratungs- und Koordinationsstelle diskutieren. Was nützt ein ganzes Heft voller Ideen zu einem Gegenstand, dessen Umsetzung im Unterrichtsalltag leicht allein am zusätzlichen Arbeitsaufwand scheitern kann!? Durch das SLZ kann dieser Mehraufwand gebündelt, koordiniert und entsprechend besser bewältigt

werden. Der fächerübergreifende Aspekt der Portfolios wird forciert, Portfolio-Bewertung koordiniert, und aus den Resultaten dieser Arbeit können Konsequenzen für die weitere Schulentwicklung gezogen werden.

Anders betrachtet ist die Idee eines Schreib- und Lesezentrums der europäischen Schulkultur derzeit wahrscheinlich noch fremder als das Portfolio. Vielleicht ist es gar nicht so schlecht, wenn aus der zumindest in Österreich und der Schweiz einsetzenden Portfolio-Welle heraus bald der Hilferuf nach unterstützenden organisatorischen Strukturen entstünde. Das würde ein Stück Schulentwicklung sozusagen von innen heraus motivieren und die Einrichtung des SLZ wesentlich erleichtern.

Also dann doch besser das Bildungsreform-Potential von Portfolios in der ide thematisieren, weil sich davon alles andere (fächerübergreifender Aspekt, Bewertung, organisatorisch-struktureller Aspekt) ableitet.

#### III. Letzte Augustwoche: Skizze für den Artikel-Einstieg

Korruption einer schönen Idee?

Die ursprüngliche Idee des Portfolios, Arbeits- und Lernprozesse sich selbst bewusst zu machen und gleichzeitig aufzuzeigen für Mitlernende und Lehrende bzw. Arbeits- und Lernergebnisse im Kontext individuellen Handelns vor- und auszustellen – diese ursprüngliche Idee ist mit der zunehmenden Institutionalisierung des Portfolios auf das äußerste gefährdet. (vgl. Lucas 1992, 3 ff.)

Warum? Weil das Portfolio aufgrund seines spezifischen Aktionsradius zwischen Lernprozess und –produkt private und öffentliche Handlungsräume zusammen führt, die im
herkömmlichen Unterricht zumeist säuberlich getrennt bleiben. Bei der Herstellung jeder
bisher entwickelten Form des Portfolios, von der sogenannten Arbeitsmappe bis hin zum
Vorzeigeportfolio, scheinen private und semi-private Sphären der Lernenden durch, die –
sollen sie im vollen Umfange für den Kenntniserwerb genutzt werden – einer besonderen
Arbeitsatmosphäre im Unterricht bedürfen. Diese Arbeitsatmosphäre ist geprägt von produktiver Offenheit gegenüber Lernschwierigkeiten und -erfolgen, von reflexiver Praxis, die
das eigene Handeln kritisch hinterfragt und von Experimentierfreudigkeit gegenüber Lerninhalten und –methoden. 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 anderem 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 (außer bei einer schlechten Zensur), 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 etwas, das kein zusätzliches kommunikatives Potential besitzt, außer dem, gegenüber der Lehrkraft Perfektion und Erfolg zu signalisieren.

Diese Lernatmospäre schließt den Gebrauch von Portfolios eigentlich von vornherein aus. Kämen sie doch zum Einsatz — sozusagen verordnet, weil im Trend liegend —, würden Lehrende und Lernende sich wahrscheinlich für diese Arbeit nur dann langfristig

motivieren können, wenn der Charakter der Portfolioarbeit 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 keineswegs im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

#### IV. Portfolios als Partisanenstreich gegen Bestehendes?

Die derzeitigen Möglichkeiten für Alternativen zum soeben durchgespielten Anpassungsszenarium sind gering. Das, was sich über Jahrzehnte in der anglo-amerikanischen Bildungskultur im Kontext der Schreibprozess-Pädagogik institutionell entwickeln konnte, braucht auch in Europas Bildungseinrichtungen — trotz lebendiger reformpädagogischer Traditionen — seine Zeit. Es ist daher wohl eine unausweichliche Tatsache, dass gegenwärtig produktorientierte Ausbildungsstrukturen mit prozessorientierten Bildungskonzepten zusammen treffen und somit auch das Bedürfnis besteht, diese 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.

#### 14. September

Nach zwei Tagen ziemlicher Orientierungslosigkeit beginne ich wieder klarer zu denken: Mir fällt Donald Murrays Charakterisierung der Portfolio-Arbeit ein: messy business – weil sie einfach nicht "von oben" zu verordnen und ebenso nicht im herkömmlichen Sinne zu kontrollieren ist. Die Ereignisse des 11. September werden es schwieriger machen, diese Art von Bildung in der Öffentlichkeit zu rechtfertigen.

#### 1. Oktober, E-Mail von Johanna Schwarz aus Innsbruck

Dass sich ein Unterrichtsministerium dazu bereit erklärt, Portfolio-Arbeit durch einen Schulversuch zu propagieren, finde ich mutig und ermutigend. Dass nicht alle Schülerlnnen davon begeistert sind, ist keine Überraschung. Jemanden langfristig zu reflexiver Praxis zu motivieren, erlebe ich immer wieder als große pädagogische Herausforderung.

(Der Wortlaut unserer Diskussion befindet sich auf www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/Didaktik.htm.)

Ende September: Entwurf der Artikelstruktur

#### Portfolios als Herausforderung und Chance für die Bildungsreform

Um Portfolios mit ihrem prozessorientierten Charakter für die Optimierung eines bisher produktzentrierten Bildungssystems nutzbar zu machen, braucht es curriculare und institutionelle Veränderungen. Ohne diese strukturellen Eingriffe wird der gegenwärtig heraufziehende Portfolio-Trend in ein paar Jahren aufgrund seiner Folgenlosigkeit wieder in Vergessenheit geraten und reflexive Praxis als bewiesene Zeitverschwendung für lange in Misskredit gebracht worden sein. Dass gerade diese grundlegende Methode der Portfolio-Arbeit derzeit zu wenig Aufmerksamkeit erhält, wird dann möglicherweise niemanden mehr interessieren.

Gewöhnlich heißt es von angezielten curricularen Veränderungen, die Enkel auf die Ergebnisse zu vertrösten. Was sonst das Werk mehrerer Politiker-, Lehrer- und Schülergenerationen wäre, könnte mit Hilfe des Schweizer Sprachenportfolio-Modells (ESP), das bereits die Unterstützung der europäischen Bildungspolitik genießt, wesentlich schneller machbar sein. Um diesen Ansatz aber als echte Herausforderung und Chance für die Bildungsreform zu nutzen, sollten die folgenden inhaltlichen, bildungsorganisatorischen und politischen Aspekte im Zusammenhang mit Portfolio-Arbeit weiter diskutiert werden:

- 1. Stärkere Integration von Lernen als Prozess
- 2. Kritische Rezeption vorhandener Portfolio-Modelle unter dem Blickwinkel der Bedürfnisse unterschiedlicher Lernergruppen
- 3. Entwicklung langfristiger Motivation zu reflexiver Praxis durch individuell sinnvolle und kommunizierbare Formen
- 4. Aufbau fächerübergreifender Beratungs- und Koordinationsformen für die Portfolio-Arbeit
- 5. Konsequente Nutzung von Portfolios als Grundlage für Alternativen in Qualitätsmanagement und Bewertung
- 6. Forschungstätigkeit (action research) zur Wirksamkeit von Portfolios
- 7. Dialog zwischen Pädagoglnnen und BildungspolitikerInnen zu curricularen und strukturellen Konsequenzen von Portfolios

#### V. Zusammenfassung meines Lernprozesses

Durch das Anlegen dieses Portfolios ist mir deutlich geworden, wie eng mein Blick auf den Gegenstand bereits nach relativ kurzer Zeit ohne öffentlich reflektierte Praxis geworden ist. So hat sich aus meiner eigenen Portfolio-Arbeit im (DaF-) Unterricht eine bestimmte Vorstellung entwickelt, die ich durch das Modell des Europäischen Sprachenportfolios in Frage gestellt sah. Auf der Suche nach einer Rechtfertigungsstrategie für meinen eigenen Ansatz habe ich mich erneut mit den Quellen der Portfolio-Diskussion in den USA und in Europa auseinandergesetzt. Aus der Kollision der Erkenntnisse von Schreibprozessforschung und prozessorientierter Schreibdidaktik auf der einen und einer unveränderten allgemeinen Ausrichtung von Schul- und Hochschulbildung auf quanitifizierbare (und

standardisierte) Evaluation auf der anderen Seite ergeben sich für mich zwei mögliche Szenarien: Entweder Portfolios werden den gegebenen Bedingungen einer produktorientierten Bildung unterworfen – und büßen damit ihre Funktion als Reflexionsmedium individueller Lernprozesse weitestgehend ein – oder sie fristen das Randdasein eines alternativen Unterrichtsansatzes, so dass deren Bildungsreformpotential kaum zur Entfaltung käme.

Erst meine wiederholte Beschäftigung mit dem amerikanischen Portfolio-Diskurs hat mich dazu gebracht, den besonderen Wert des sogenannten bridge-Portfolios – das unterschiedliche Ausbildungsgebiete oder –niveaus miteinander verbindet (das Europäische Sprachenportfolio ist ein eindrucksvolles Beispiel dieser Brückenfunktion) – für die Erweiterung des Wirkungsbereiches von Portfolio-Arbeit und damit auch den Nutzen für die Verstärkung der Motivation zu reflexiver Praxis zu erkennen. Das heisst jedoch nicht, die eingangs benannte Gefahr des Einverleibens der Portfolio-Idee in bildungspolitisch koordinierte und evaluierte Ziele aus dem Auge zu verlieren. Beispiele in den USA, wo Portfolios in die Dienste der testing industry gestellt worden sind, haben die o.g. Bedenken im letzten Jahrzehnt bereits Realität werden lassen.

Diese mögliche Entwicklungstendenz lässt sich jedoch insofern einschränken, indem Lehrende und Lernende persönlich Verantwortung dafür übernehmen, dass umfassende Bildungskontexte sozusagen portfolio-freundlich gestaltet werden, indem dieselben Bedingungen geschaffen werden, die letztlich auch für Portfolio-Arbeit nötig sind: Partnerschaft zwischen Lehrenden und Lernenden, vielfältige Formen kooperativen Arbeitens und aktiven Lernens und, nicht zuletzt, kontinuierliche reflexive Praxis.

Jene spezielle Unterrichtsatmosphäre muss jedoch, soll sie innerhalb von Curricula und institutionellen Strukturen erfolgreich etabliert und weiterentwickelt werden, Gegenstand eines Dialogs unter denjenigen werden, die sich an Bildung beteiligen. Diese Einsicht hat mich letztlich dazu veranlasst, meine Position zu Portfolios im vorliegenden Format vorzustellen – damit Denkprozesse sichtbarer werden – und den Artikel selbst im Internet (www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/Didaktik.htm) – im direkten Kontext eines Schreibzentrums – als Auftakt für eine breite Diskussion anzubieten. Alle ide-LeserInnen sind dazu herzlich eingeladen.

#### VI. Abschlussstatement

ldeen haben ihre Geschichte. Portfolios erzählen davon Geschichten. Ihnen zuhören zu können ist Bildungskunst.

#### Literatur:

Bishop, Wendy. Teaching Lives: Essays and Stories. Logan, UT: Utah State University Press, 1997. Bishop, Wendy. "Designing a Writing Portfolio Evaluation System", in: The English Record, 40.2. (1990), 21-25. (urspr. 1987)

Elbow, Peter, Everyone Can Write: Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing. New York, Oxford: Oxford University Press, 2000.

Elbow, Peter. Writing With Power: Techniques for Mastering the Writing Process. New York, Oxford: Oxford University Press, 1981.

- Lucas, Catharine. "Writing Portfolios Changes and Challenges". in: Yancey (Hrsg.), Portfolios in the Writing Classroom. Urbana, IL: NCTE, 1992, 1-11.
- Smith. Mary Ann. "Behind the Scenes: Portfolios in a Classroom Learning Community". in: Yancey/Weiser (Hrsg.), Situating Portfolios: Four Perspectives. Logan, UT: Utah State University, 1997, 145-162.
- Winter, Felix. "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.). Portfolios in the Writing Classroom. Urbana, IL: NCTE, 1992.
- ✓ Gerd Bräuer, derzeit Gastprofessor an der PH Freiburg, wo er ein Schreib- und Lesezentrum aufbaut.
  - Department of German Studies, Emory University, Atlanta GA 30322 USA. E-Mail: braeuer@ph-freiburg.de oder gbrauer@learnlink.emory.edu

# THEMA -

# Portfolio in der Lehrerbildung

#### WERNER WINTERSTEINER

### Portfolios als Medium der Selbstreflexion

#### I. Ausbildung des pädagogischen Habitus

Worum es in der (universitären) Lehrerbildung allgemein geht, ist die Ausbildung einer Beziehung zum künftigen Berufsfeld, die Entwicklung einer "pädagogischen Sichtweise". Das in Österreich und Deutschland übliche System der "integrierten Lehrerbildung" – das heißt die Verflechtung von pädagogischer und fachdidaktischer Ausbildung mit der wissenschaftlichen Fachausbildung – hat viele Vorteile, aber gewiss auch den Nachteil, dass es den Studierenden ziemlich schwer fällt, eine entsprechende Berufsrollenldentität aufzubauen.¹

Bevor es darum gehen kann, eine bestimmte Einstellung zu pädagogischen Fragen zu erwecken, muss überhaupt erst einmal eine pädagogische Einstellung entwickelt werden. Das Hindernis dafür ist nicht nur die Dominanz der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sachfragen ohne Bezug zur Unterrichtspraxis, sondern auch (und vielleicht damit verbunden) die Dominanz eines Lernens als Wissensaufnahme ohne ausreichende Impulse und Möglichkeiten, dieses Wissen Persönlich anzueignen. Es bleibt "Stoff" und damit äußerlich. Das hat Folgen: Diese hauptsächliche Form, wie die Studierenden lernen, ist zugleich der heimliche Lehrplan, wie sie lernen zu lernen, schlimmer noch: wie sie – indirekt – lernen zu lehren.

Um es in der Terminologie von Bourdieu auszudrücken: Das Ziel der Lehrerbildung ist nicht nur, einen bestimmten Lehrerhabitus auszubilden, sondern zunächst einen Habitus als Lehrer/in auszubilden. Soll dies erfolgreich sein, so darf man allerdings von keiner tabula rasa Vorstellung ausgehen. Es geht darum, den Studierenden zu helfen, sich die Ansätze ihres "impliziten Habitus" bewusst zu machen, den impliziten Habitus in einen bewussten zu verwandeln, ihn angreifbar und veränderbar zu machen.

Es ist also elementar, dass hochschuldidaktische Formen entwickelt werden, die es erlauben, dass das Lernen persönlich bedeutsam wird und dass zugleich jeder Lernprozess selbst als implizite pädagogische Schulung BEWUSST wahrgenommen wird. Ich bin überzeugt, dass man sich sehr viel pädagogische und methodische Unterrichtseinheiten ersparen kann, wenn man JEDEN Schritt der pädagogischen Ausbildung bewusster in seiner Doppelfunktion – als LEHRE und zugleich auf einer Metaebene als LEHRE DER LEHRE – konzipiert. Dazu ist es nötig, die Selbstreflexion der Studierenden zu stimulieren. Die Portfolio-Methode (wenn es denn zulässig ist, von einer Methode zu sprechen), ist dazu ein ausgezeichnetes Instrument.

Ich sehe das Arbeiten mit Portfolios also weniger als alternative Form der Leistungsbeurteilung, sondern eher als eine Möglichkeit, bestimmte Leistungen überhaupt erst hervorzubringen. Portfolios können helfen, die Kluft zwischen Wissens- und Kompetenzerwerb zu überbrücken, und zwar dadurch, dass sie dazu beitragen, dass Wissenserwerb, Reflexion des "unbewussten Wissens", des "impliziten Habitus", und der Erwerb von ersten Kompetenzen im Unterrichten möglichst eine Einheit bilden.

#### II. Selbstreflexion

Für die zentrale Bedeutung der Selbstreflexion sprechen also zunächst hochschuldidaktische Argumente: Immer wieder erlebe ich, wie oberflächlich all das zunächst bleibt, was Studierende an der Universität lernen, oberflächlich im Vergleich zu ihrer unbewussten schulischen Sozialisation, der sie rund zwei Jahrzehnte ausgesetzt waren. Das ist weniger auf einer kognitiven Ebene sichtbar als dann, wenn es um Einstellungen und um schnelles Reagieren, also um Handlungskompetenzen geht. Dazu ein simples Beispiel: Manchmal stelle ich die Aufgabe, einen literarischen Kanon an unverzichtbaren Werken aufzustellen, d. h. also die Werke (oder AutorInnen) zu benennen, die sie als künftige LehrerInnen unbedingt unterrichten möchten und ohne deren Kenntnis für sie keine Reifeprüfung in Deutsch denkbar sei. Das Ergebnis war bislang immer dasselbe: Entweder wurde diese Aufgabe überhaupt als unpassend zurückgewiesen oder es kam, bei allen individuellen Abweichungen, ein Kanon zustande, der nicht anders als traditionell und konservativ zu bezeichnen ist. Nun haben aber diese Studierenden schon einige Jahre literaturwissenschaftliches Studium hinter sich und kennen die Geschichte der Literatur viel besser, als ihre Kanon-Konzepte es verraten. Wenn ich sie befrage, woran sie sich bei ihren Vorstellungen orientieren, stellt sich zu ihrem eigenen Erstaunen heraus, dass die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit maßgeblich für ihre jetzigen Vorstellungen sind. Was damals unterrichtet wurde (und man muss annehmen: auch die Art, WE unterrichtet wurde), ist also viel ausschlaggebender als das, was sie an professionellem Fachwissen an der Universität erworben haben - zumindest solange, solange sie sich diesen Mechanismus nicht bewusst machen! Erst dann kann diese entscheidende "primäre pädagogische Beeinflussung" durch die eigene Schulzeit neutralisiert und tatsächlich für die Ausbildung des eigenen pädagogischen Habitus nutzbar gemacht werden. Es geht natürlich nicht darum, die Schulerfahrungen pauschal zu verwerfen, sondern darum, sie durch das Heben auf die Ebene des Bewusstseins zu einer Option zu machen, die man jeweils nachahmen oder eben auch ablehnen kann.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen SchülerInnen-Biographie ist in meinen Augen für künftige Lehrkräfte auf einer emotionalen wie auch auf einer fachlichen Ebene ein Schlüsselelement ihrer Ausbildung bzw. sollte es sein. Dabei ist es keineswegs nötig, diese Thematik auf einmal und frontal anzugehen. Eine eigene Lehrveranstaltung dazu ist denkbar, aber keineswegs zwingend. Die nachhaltigste Wirkung erzielt man vermutlich dadurch, dass man immer wieder bei allen Gelegenheiten AUCH die biographisch-persönliche Dimension mit einbezieht. Je enger verbunden fachdidaktische und pädagogische Elemente sind, umso besser. Denn je mehr fachdidaktisch-konkrete Fragen thematisiert werden, desto eher wird die Gefahr einer "allgemeinen" pädagogischen Haltung vermieden, die nicht der Berufsrealität von Lehrkräften entspricht, die ja meist nicht einfach "pädagogisch tätig" sind, sondern deren pädagogische Tätigkeit im Medium des Fachunterrichts in Erscheinung tritt. Das gilt zum Beispiel für den sehr wesentlichen Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung!

Darüber hinaus lassen sich aber auch generellere Argumente für den hohen Stellenwert der Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung finden: Es gehört einfach zur Lehrerpersönlichkeit wie zu allen "Sozialberufen" (oder sollte gehören), dass sie stark selbstreflexiv ist und gelernt hat, sich ständig über das eigene Verhalten Rechenschaft abzulegen. Dies wird vielleicht heute noch wichtiger, wo die Anforderungen an den Lehrberuf steigen und erzieherische Aufgaben wie auch selbstständiges Gestalten der Rahmenbedingungen immer mehr zum pädagogischen Berufsbild gehören.

# III. Studiengestaltung und reflexive Lehrerpersönlichkeit

Die Arbeit mit dem Portfolio scheint mir vor allem in denjenigen Lehrveranstaltungen besonders angebracht, in denen die Studierenden neue pädagogische und didaktische Erfahrungen machen und verarbeiten sollen. Entsprechend dem Lehramts-Studienplan der Universität Klagenfurt sind dies vor allem zwei Veranstaltungen: die fachdidaktische "Einführung" am Ende des ersten Studienabschnittes, in der erstmals die Berufsperspektive im Vordergrund steht, sowie die "Übungen zur Unterrichtsplanung" im zweiten Studienabschnitt, die als Begleitung des Schulpraktikums gedacht sind. In diesen Veranstaltungen spielte ein "Forschungstagebuch" immer schon eine zentrale Rolle. Die Einführung des Portfolios war dann der nächste konsequente Schritt. Denn das Portfolio ist keine isolierte Maßnahme, sondern sozusagen die logische Folge und der natürliche Abschluss einer ganzen Reihe von reflexiven Lernmethoden.

# Beispiel 1: Die Lehrveranstaltung "Einführung in die Deutschdidaktik"

Dieser dreistündige Kurs hat den Ehrgeiz, eine grundlegende Einführung in die Grundfragen und Methoden des Deutschunterrichts zu bieten. Er besteht aus einem Mix aus orientierenden kurzen Vorträgen, methodischen Übungen, aus "Selbsterfahrung", insofern die Studierenden immer wieder angehalten werden, ihren eigenen Schulunterricht zu reflektieren, aus dem Studium von theoretischen deutschdidaktischen Texten, aus Diskussionen und zumindest einem Schulbesuch. In dieser Lehrveranstaltung müssen

die Studierenden eine ganze Reihe von Texten verfassen: kurze Essays und Kommentare zu deutschdidaktischen Themen, Rezensionen von Fachbüchern, Handouts für ihre Kolleglnnen, Unterrichtseinheiten zu selbst gewählten Themen – vor allem aber: Notizen für ihr "Forschungstagebuch". Das Portfolio, das als Abschluss-Arbeit abzugeben ist, enthält alle diese Texte, die zu einem guten Teil im Verlauf der Lehrveranstaltung entstanden sind. Doch sein eigentliches Charakteristikum ist es, dass es diese Einzelteile zu einem Ganzen zusammenfasst, und dieses Ganze sind die persönlichen Lernschritte der Studierenden, die von ihnen selbst zu einer Darstellung von Lern-Fort-Schritten geordnet werden.

Ich gebe dabei generell die Unterscheidung zwischen Arbeitsjournal und Portfolio vor. Zu Beginn der Lehrveranstaltung (LV) rege ich an, ein Arbeitsjournal, nur für den persönlichen Gebrauch, zu führen. In ihm sollen alle Beobachtungen, Überlegungen usw. festgehalten werden, die in Zusammenhang mit dem Schulpraktikum und der Begleitveranstaltung stehen. Vor allem können dort grundsätzliche Selbstbeobachtungen über Lehrersein, Lehren und Lernen notiert werden. Selbstverständlich ist so ein persönliches Journal nicht obligatorisch, wenn auch dringend angeraten, und es ist viel zu intim, um direkt in die LV Eingang zu finden. An verschiedenen Punkten der LV weise ich aber wieder darauf hin und erkundige mich, ob meine Anrequng aufgegriffen wurde. Auch biete ich manchmal innerhalb der LV einen Freiraum, etwa zehn Minuten bevor dem Ende einer Sitzung, damit sich alle noch in Ruhe Notizen zu dem eben Gehörten machen können – übrigens eine Maßnahme, die ich der Anregung einer Studentin verdanke. Das Arbeitsjournal ist sozusagen das Reservoir, aus dem das Portfolio – die veröffentlichte Selbsteinschätzung – schöpft. Für das Portfolio mache ich schließlich eine Reihe von Vorgaben, die ich bei jedem neuen Kurs überarbeitet habe und die im Augenblick so aussehen (siehe Abbildung 1):

Ausschnitt aus dem Arbeitsplan der Lehrveranstaltung "Einführung in die Deutschdidaktik", der zu Beginn der LV den Studierenden vorgelegt wird:

## 3. Arbeitsweise und Arbeitsjournal:

Ein wesentliches Ziel der Veranstaltung ist es, sich bewusst mit dem Berufsbild Deutschlehrerin bzw. Deutschlehrer auseinander zu setzen. Dazu genügen fachliche Informationen und methodische Übungen nicht. Es geht auch um die Auseinandersetzung mit den Vorerfahrungen mit Deutschunterricht, die Sie – in der Schüler/innen-Rolle – gemacht haben. Und es geht schließlich um die Bewusstmachung der eigenen Vorstellungen vom Lehrberuf, in Übereinstimmung wie vielleicht auch im Gegensatz zu dem, was Sie in der Lehrveranstaltung hören.

Ich lege Ihnen daher dringend nahe, ein "Arbeitsjournal" zu führen, sozusagen ein "wissenschaftliches Tagebuch", in dem Sie nicht nur das notieren, was in der Lehrveranstaltung gesagt wird, sondern vor allem auch Ihre eigenen Überlegungen, Gedanken, Pläne zum Deutschstudium bzw. zum Deutschunterricht.

Dieses Journal ist nicht nur eine wichtige Quelle für Diskussionen, Referate und Papiere, die in der Lehrveranstaltung geschrieben werden, sondern auch Grundlage für das Portfolio, das den Leistungsnachweis für die Lehrveranstaltung bildet.

# 4. Leistungsbeurteilung:

\* Die PS-Arbeit wird in Form eines Portfolios ( = Leistungsmappe) geliefert.

Das Portsfolio besteht im wesentlichen aus folgenden Papieren, die teilweise zu bestimmten Stichtagen zu schreiben sind bzw. am Ende der LV verfasst werden:

### (Selbst-)Reflexion

- 1) Einleitung und roter Faden durch das Portfolio
- 2) Reflexionen über den eigenen Lernprozess sowie Kommentare zu ausgewählten Teilen der LV

#### Fachdidaktisches Wissen

- 3) Kurzer Essay zu einem fachdidaktischen Problem (3-5 Seiten)
- 4) Kommentar zu einem pädagogisch-fachdidaktischen Text (2-4 Seiten)
- 5) Rezension eines fachdidaktischen Standardwerkes (3-5 Seiten)

#### **Fachdidaktische Praxis**

- 6) Protokoll und Kommentar zu einer beobachteten Unterrichtsstunde bei der Exkursion in die Schule
- 7) Unterrichts-Skizze zu einem fachdidaktischen Thema, nach Wahl Unter- oder Oberstufe

# Abb. 1

Die Arbeit am Portfolio wird somit zum Ansporn, in all diesem Panoptikum unterschiedlicher Erfahrungen, Beobachtungen und Eindrücke bewusst ein den Lernprozess organisierendes Zentrum aufzubauen. Dieses Zentrum ist nicht der universitäre Lehrer, das sind die Lernenden selbst. Dadurch, dass die Aufgabe, ein Portfolio zu verfassen, vom ersten Tag an gestellt wird, besteht auch von Anfang an schon die Herausforderung, den eigenen Lernprozess zu beobachten und damit bewusst zu fördern, sich immer wieder einen Überblick über den eigenen Stand zu verschaffen und damit auch bewusster am Unterrichtsgeschehen der LV teilzunehmen.

Statt der einen großen Abschlussarbeit gibt es somit viele kleine Aufgaben, die teilweise schon während der Lehrveranstaltung abzugeben sind (die Punkte 3-5, siehe wieder Kasten 1), während die anderen Teile erst mit der Abgabe des Portfolios fällig sind. Da die beiden Essays (Punkte 3 und 4) von mir schriftlich kommentiert werden, haben die Studierenden die Möglichkeit (nicht aber die Pflicht), diese Texte zu überarbeiten oder auch direkt zu meinem Kommentar Stellung zu nehmen. Überhaupt bleibt den Studierenden ein Freiraum, wie und wie viel sie in ihr Portfolio "hineinpacken" wollen. Natürlich hängt auch meine Beurteilung davon wie, wie viele Aspekte sie ansprechen und wie gut sie das tun.

# Beispiel 2: Die "Übungen zur Unterrichtsplanung"

Noch offener sind die Vorgaben bei der zweiten Lehrveranstaltung, in der regelmäßig die Portfolio-Methode zur Anwendung kommt. Es handelt sich um die "Übungen zur Unterrichtsplanung", eine Begleitveranstaltung zum Schulpraktikum. Ich gebe ausschließ-

lich formale Festlegungen vor, die eine Reihe von Schlüssel-Aspekten der beobachteten und selbst gestalteten Unterrichtspraxis erfassen sollen (Abbildung 2). Wieder ist die Reflexionsfähigkeit das wichtigste Kriterium bei der Auswahl der Aspekte wie auch bei der Beurteilung der Leistung der Studierenden.

Meine Aufgabenstellung ist generell irgendwo in der Mitte zwischen Prozess- und Produkt-Portfolio angesiedelt. Einerseits gibt es in beiden Lehrveranstaltungen einige Texte, die einfach zu liefern sind, ohne dass deren Entstehungsprozess besonders beleuchtet wird. Andrerseits steht insgesamt und bei einer Reihe von Aufgaben die persönliche Lernentwicklung bzw. die diesbezügliche Dokumentation und Selbsteinschätzung der Studierenden im Vordergrund: Zum Beispiel wird die Konzeption von Unterrichtseinheiten im Schulpraktikum kontrastiert mit deren tatsächlichem Verlauf. Die Schlussfolgerungen, die die Studierenden aus diesem Vergleich ziehen, halte ich für einen wesentlichen Gradmesser ihrer Leistung.

#### Übungen zur Unterrichtsplanung Wintersteiner Wintersemester 2001/2002

Portfolio: Leistungsmappe als Abschlussarbeit der Lehrveranstaltung

Das Portfolio soll Auskunft geben über Ihre Selbsteinschätzung dessen, was Sie im Schulpraktikum gelernt haben - mit besonderem Bezug auf Ihre deutschdidaktischen Kompetenzen. Es ist Ihre veröffentlichte Selbsteinschätzung, die sich von ihrer unveröffentlichten Selbsteinschätzung (den eigenen Notizen, Tagebucheintragungen, Gedanken im Kopf) in zweierlei Hinsicht unterscheidet:

- 1. Sie veröffentlichen nur das, was Sie veröffentlichen wollen.
- 2. Sie veröffentlichen es in einer strukturierten und kommentierten Weise, so dass es für andere nachvollziehbar wird.

Es hat sich freilich schon oft erwiesen, dass man sich erst durch das Erzählen und Formulieren für andere die eigene Einstellung klar machen kann ("Schreibend lernen"!).

Das Portfolio besteht demnach aus mehreren, mit einander nur lose verbundenen Elementen, die durch den einleitenden Kommentar zu einer Einheit zusammengeführt werden. Es sollte idealtypisch folgende Dokumente enthalten:

- 1) Dokumentation aller geplanten Unterrichtseinheiten und Planungsskizzen am besten nachträglich kommentiert, um sich über eigene Lernprozesse Rechenschaft zu geben
- 2) Eine ausführliche Dokumentation der vorbereiteten und gehaltenen Unterricht-
- seinheit(en)
  \* Begründungen, grundsätzliche Überlegungen, unter Hinweis auf die einbezogene Fachliteratur
- Konzepte, methodische Überlegungen
- \* Materialien, die für den Unterricht zusammengestellt bzw. ausgearbeitet wurden
- \* Ablaufskizze
- \* Der reale Ablauf (für die gehaltene Unterrichtseinheit) und eine Einschätzung bzw. Kommentierung der Differenz zwischen Erwartung und Realität
- ausgewählte SchülerInnen-Arbeiten und ein Kommentar dazu
- \* Rückmeldungen
- 3) Reflexionen zu einzelnen Beobachtungen und Erlebnissen im (nicht nur eigenen) Unterricht, Beobachtungen von Klassen und SchülerInnen

- 4) **Bericht über den "Schultag"**: Begleitung einer Klasse bzw. der Betreuungslehrerin / des Betreuungslehrers über einen Schultag
- 5) **Reflexionen über Ihre Entwicklung als LehrerIn** (Rollenverständnis, persönlicher Stil, Reflexion der unbewussten Einstellungen, die Sie im Laufe der ca. 15.000 Stunden ihrer Schulzeit erworben haben)
- 6) Notizen, Reflexionen zu den Themen der Lehrveranstaltung "Übungen zur Unterrichtsplanung"
- 7) Es wird ferner sinnvoll sein, dem Ganzen eine **Einleitung** und ein **Verzeichnis** der Inhalte Ihres Portfolios voranzustellen.

Beurteilt wird nicht der "Erfolg" oder "Misserfolg" Ihrer Unterrichtsauftritte, sondern die Qualität Ihrer Selbstreflexion, wie sie durch das Portfolio dokumentiert wird.

Abb. 2

## 5. Schwierigkeiten und Erfolge - eine Zwischenbilanz

Im Allgemeinen ist die Zustimmung zum Portfolio sehr hoch, doch habe ich nicht nur positive Erfahrungen. Vor allem anfangs gab es auch Abwehr, die sich in hartnäckigem Nicht-Verstehen der Aufgabenstellung oder in ihrer bloß formalen Erfüllung äußerte: Es wurden zwar genau die Bedingungen eingehalten, die ich angab, aber es kam kaum zu Selbstreflexion. Besonders die Aufgabe, den eigenen Lernzuwachs einzuschätzen und zu beurteilen, wird manchmal als Zumutung und unerfüllbar zurückgewiesen. Als sehr günstig erweist sich, dass inzwischen auch in anderen (pädagogischen) Lehrveranstaltungen mit Portfolios gearbeitet wird (vgl. den Beitrag von Kornelia Tischler in diesem Heft). Immer öfter kommen Studierende bereits mit einer positiven Einstellung, allerdings auch mit dem Wissen über den Arbeitsaufwand, den ein Portfolio mit sich bringt, in meine Kurse.

Anhand der Portfolios kann man sehr gut verfolgen, wieweit persönlich bedeutsames Lernen stattfindet, wobei die Bandbreite der Zugänge sehr unterschiedlich ist: Ein besonderer Fall ist zweifellos die Studentin, die im Ergänzungsstudium Deutsch studiert, also bereits über eine langjährige Unterrichtserfahrung verfügt. Sie kann tatsächlich die neuen didaktischen Inhalte sehr konkret und bewusst auf ihr Bild von Schule und Unterricht beziehen. Ihre im Portfolio geäußerten Kommentare zeigen eine fast idealtypische Verbindung von fachdidaktischem Denken und Persönlichkeitsentwicklung. Auf der anderen Ende der Skala findet man die Aufsplitterung dieser Einheit: etwa der Studierende, der die fachdidaktischen Erkenntnisse und Methoden als "Stoff" darstellt, der kaum etwas mit seiner eigenen Person zu tun hat, wie umgekehrt die Studentin, die als Resümee ihres Portfolios feststellt:

Für mich war in dem Kurs der Stoff eher sekundär, von viel größerer Bedeutung war für mich die Beschäftigung mit mir selbst, mit meinen Zweifeln, Wünschen und Hoffnungen. Ich stehe nun am Ende des Semesters und habe das wundervolle Gefühl, einen großen und bedeutenden Schritt gemacht zu haben. (B.W., SS 2001)

Ein Indiz für die Akzeptanz der Aufgabenstellung mag sein, dass viele StudentInnen die "Coverletters" ihrer Portfolios liebevoll ausgestalten und den (die?) Leser direkt ansprechen.

Nicht selten verwenden die Studierenden die Metapher der "Reise" für die Darstellung ihrer Erfahrungen. Das Portfolio ist dann sozusagen ein Logbuch und ein Reisetagebuch, also Orientierung während der Fahrt wie nachträglicher Bericht darüber. Das Bild scheint mir sehr passend gewählt zu sein. Geht es doch darum, Erfahrungen zu machen und über sie zu berichten:

Ich möchte dieses Portfolio als Erinnerungsreise in meine ehemalige Schulzeit, aber auch als eine Entdeckungsreise in eine mögliche Zukunft als Lehrperson, einen Erkennungsprozess meines idealen Lehrerbildes verstanden wissen. (B.K., SS 2001)

Manche Studierenden beschreiben ihre neuen Lernerfahrungen Schritt für Schritt: Sie verfassen ein Kurzprotokoll zu jeder Arbeitssitzung, an das sich ein persönlicher Kommentar anschließt.

Im Nachhinein ist es jetzt bei der Durchsicht der Mitschrift und der Lehrveranstaltungsunterlagen interessant, nachvollziehen zu können, wie es einem während einer vielleicht ein paar Monate zurückliegenden Stunde ergangen ist. Der erarbeitete Stoff liegt nicht als ein unüberschaubarer Block vor mir, wie bei anderen Lehrveranstaltungen, sondern durch die kurzen Notizen konnte ich mir ein Arbeitsjournal anlegen, welches den durchgemachten Stoff zusätzlich erläutert, kommentiert und positive als auch negative Erfahrungen widerspiegelt. (St. G., SS 2001)

Andere wiederum gehen pauschaler vor und greifen nur die Punkte heraus, die für sie eine besondere Lernerfahrung darstellten. Auf jeden Fall führt das Portfolio dazu, dass ich eine viel konkretere Rückmeldung über die einzelnen Teilbereiche der Lehrveranstaltung bekomme, Lob ebenso wie Kritik. Da ich die Arbeiten mit den jeweiligen Studierenden bespreche, kann ich auf Unzufriedenheit und Mängel genau eingehen und somit die Lehrveranstaltung jedes Mal gezielt verbessern.

Obwohl ich versuche, die Vorgaben für die Portfolios jedes Mal zu verbessern, bin ich doch noch keineswegs mit den Ergebnissen zufieden. Vor allem der Prozess der pädagogischen Selbstreflexion ist mir noch zu wenig dokumentiert. Wenn ich die anderen Aufsätze dieses ide-Heftes lese, bemerke ich, dass die KollegInnen der individuellen Betreuung der Studierenden mehr Aufmerksamkeit schenken, als ich es tue...

Eine Fähigkeit ist jedoch dank der Portfolio-Arbeit stark gestiegen: Die Studierenden sind nun in der Lage, meine Lehrveranstaltung sozusagen von außen zu betrachten und sie auch als Modell für schulische Unterrichtsgestaltung zu sehen und kritisch zu beurteilen.

Das vielleicht wichtigste positive Ergebnis der Arbeit mit Portfolios ist jedoch die sehr stark gestiegene Selbstreflexion – ein Faktum, das den Studierenden auch bewusst ist und das sie immer wieder ansprechen:

... dass mir die LV viel geholfen hat, und zwar in erster Linie dadurch, dass sie mich zum Überdenken meiner Einstellung zu Schule und Lehrern gezwungen hat ... (E.A., SS 1999)

Es besteht kein Zweifel, dass die Arbeit mit Portfolios intensiver und aufwändiger ist als traditionelle Verfahren. Doch sind die Ergebnisse auch bewusster und nachhaltiger für die eigene pädagogisch-didaktische Arbeit der Studierenden nutzbar. Nur weil ihnen auch selbst klar ist, dass sie sich einen Erfahrungsschatz aufbauen, den sie weiter verwenden können, nehmen sie die zusätzliche Arbeit meist gerne auf sich:

Alles in allem ist dieses Portfolio ein Mosaik aus Einzelelementen, die mit dem Deutschunterricht in Zusammenhang stehen. In ihrer Gesamtheit ergeben sie ein heterogenes, aber abgerundetes Bild des Unterrichts in der Muttersprache. Die Tatsache, dass die gesamte Vorgangsweise während dieses Semesters durch eine kontinuierliche Reflexion in Kombination mit praktischen Wegweisern und Erfahrungshilfen geprägt war, macht dieses Portfolio zu einer bleibenden Wissens- und Informationsquelle für meine weitere didaktische Ausbildung und zukünftige Lehrtätigkeit. (B.K., SS 2001)

#### Anmerkung:

- 1) Welche strukturellen Probleme der Organisation des Lehramtsstudiums dafür verantwortlich sind, habe ich versucht, in meinem Artikel "Am Beispiel Deutsch. Überlegungen zu einer Reform des Lehramtsstudiums" (ide 4/1995, 130-144) zu beschreiben.
- Werner Wintersteiner, Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik. Universitätsstr. 65-67. A-9020 Klagenfurt. E-Mail: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at

# Portfolios — die Ordnung der Dinge

Zunächst tritt das Portfolio als äußere Anforderung an die Lernenden heran. Diese äußere Anforderung kann aber nur mit innerer Beteiligung sinnvoll erfüllt werden. Es ist letztlich eine sehr subjektive Arbeitsform, wo sich allgemeine Vorgaben und persönlich gestaltetes Erfüllen keineswegs ausschließen. Im Portfolio zerfällt die strenge Aufgabenstellung - etwa das Thema einer Seminararbeit – in eine Reihe von unzusammenhängenden Einzelaufgaben. Doch gerade deshalb ist ein strukturierendes Prinzip erforderlich, besteht der Zwang zu einer inneren Logik, welche nur die Persönlichkeit der Lernenden garantieren kann. Die diffuse Aufgabe erzwingt also besondere Anstrengungen der Ordnung, welche allerdings auch nicht so weit getrieben wird, dass sie den Gegenständen eine ihnen unnatürliche Systematik aufzwingen könnte. "Die Ordnung der Dinge" ist eben nicht alleine in den Dingen zu finden, sondern hängt auch von denen ab, die die Dinge ordnen. Damit kehrt die Beschäftigung mit den Dingen wieder zu ihrem Ausgangspunkt, zum ordnenden Subjekt, zurück. Das ist genau, was es zu erreichen gilt, nämlich die Subjektivität des Lernenden mit den Objekten des Lernens in Beziehung zu bringen, in einer Weise, dass die Lernenden immer wieder in die Lage kommen, die "Herrschaft" über den eigenen Lernprozess wieder herzustellen. Dass dies nötig ist, weiß jeder, der selbst schon die Irritation durch grundlegende neue Erfahrungen erleben konnte.

W.W.

# CHRISTINE WILDNER

# (M)ein Lern- und Forschungstagebuch – ein Probegalopp

Das ist ein Bericht zur Entwicklung über EINEN möglichen Baustein des Portfolioschreibens von Lehramtsstudierenden an der Uni Wien im Bereich der pädagogischen Ausbildung vom WS 95/96 bis SS 01.

# Ausgangslage:

Als Lehrerbildnerin und gelernte Germanistin haben mich so manche Prüfungsrituale und Modalitäten der Beurteilung von Studierenden in der pädagogischen Ausbildung an einer großen Universität schon lange heimlich knurren lassen:

- Vorlesungen mit Großveranstaltungscharakter (bis zu 250 Prüflinge), im Auditorium durchschnittlich 70-100 HörerInnen wöchentlich, die sich so zum Skriptum auch auditiv Wissen einverleiben, um es bei abschließenden schriftlichen Prüfungen besser und rascher wieder reproduzieren zu können;
- Kleinere Lehrveranstaltungen, die für Hauptfachpädagogen oder –psychologen angelegt werden und oft interessante Teilgebiete einzelner Fachdisziplinen darlegen, werden von Lehramtskandidaten überschwemmt aus Mangel an geeigneten Lehrerlnnenseminaren; auch so werden schnell und weiterhin recht anonym Scheine/Zeugnisse erworben und für künftige Lehrerlnnen angerechnet.
- Pädagogische Seminare, die aus einer einzigen Abfolge von Referaten der Teilnehmerlnnen bestehen, die flugs und vif sich irgendwelche Infos aus dem Internet herunterladen. Und da es ja keine akademischen Nestbeschmutzer im universitären Studierbetrieb gibt, sprechen alle dann allgemein von gelungenen IT-gestützten erfolgreichen Lehrveranstaltungen.

Portfolios = Leistungsmappen möchten nach dem neuen Studienplan zur Lehramtsausbildung an der Wiener Massenuniversität gerne Mode werden. Wer sich als Leiterln von Lehrveranstaltungen diesen Überlegungen nicht verschließt und ein biss-chen Mut zum Risiko beweist, ist ein "cooler Coach" in seinem / ihrem Seminar und findet regen Zuspruch der Studierenden.

# I. Seminardesign als Voraussetzung für die Entwicklung eigenständiger Portfolios der Studierenden

# Prolog

Fingierter Dialog zweier Studierender auf den Stiegen zum IS (= Institut für die schulpraktische Ausbildung); ein Teil weiblich, ein Teil männlich; Tonlage passend für 19-25jährige; Modulation der Stimmen schwankend zwischen neugierig, verunsichert, besorgt und tatendurstig:

Sprecher Y: "Willst du auch in dieses Seminar der anderen Art?"

Sprecherln XXL: "Du, da war ich schon im Wintersemester. Ich hab' gar nicht geglaubt, dass es bei der APA (= allgemeinpädagogische Ausbildung) auch etwas wirklich Brauchbares und ganz Praxisnahes gibt. Ich sag dir aber, das ist ganz schön aufwendig, kostet einen Haufen Zeit; aber ich hab' wirklich für mich selber und für später, für die Schul', was profitiert und ausprobiert!"

Wenn das eigenständige Entwickeln, Schreiben/Gestalten und auch Verantworten eines Präsentationsportfolios eines der Endziele in der verbesserten Lehrerlnnenausbildung an den Universitäten sein soll, dann ist es zum Erreichen dieses Zieles nötig, dass Wege einer neuen Lernkultur das Seminardesign der Lehrveranstaltungen prägen. Es erscheint mir unsinnig, tradierte und wenig hinterfragte Lehrveranstaltungsmuster mit einem "Portfoliomascherl" zu verzieren.

Die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eines/einer Studierenden für die kommende Tätigkeit im Lehrberuf gilt als Hauptanliegen der pädagogischen Ausbildung. Sechs Grundqualifikationen als Schwerpunkte einer gelebten Beziehungskultur tragen dazu bei, das dafür notwendige Vertrauen zu entwickeln: Selbstverantwortlichkeit, Problemlösefähigkeit, Wissenschaftsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit. Wenn dieses didaktische Grundkonzept nachhaltig umgesetzt wird, ist es die Basis einer neuen Einstellung und Haltung in der Lehrerbildung. Sie gilt für Lehrende wie für Lernende. Das Curriculum solcher Seminare ist gekennzeichnet von den Einsichten der neueren Lehr- und Lernforschung, die kurz zusammengefasst Folgendes vertritt: "Der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen ist ein aktiver Prozess und Lernen ist dann am effektivsten und produktivsten, wenn es zielgerichtet und selbstgesteuert ist, sowie in Interaktion und Zusammenarbeit mit anderen erfolgt." (Buchberger, 1997, S 33) Das prozessorientierte Arbeiten fördert die Selbständigkeit der Studierenden, das Vorwärtskommen in Kleingruppen, das Dokumentieren, das Präsentieren und die Reflexion kleiner Arbeitsschritte bei gemeinsamen Entscheidungen.

# II. Zur Entstehung des Lern- und Forschungstagebuches

In rund 25 verschiedenen Blocklehrveranstaltungen, die ich nach diesem Grundmodell zu gestalten versuchte – die Teilnehmerlnnenzahl betrug meist 15 bis max. 20 Personen –, habe ich mich im Sinne der Aktionsforschung auch darum bemüht, die herkömmliche Form der Seminararbeiten zu verändern. Der mehrjährige Entwicklungsprozess hat derzeit etwa jenen Stand erreicht, den ich im Folgenden beschreibe. Unterschiede zeigen sich selbstverständlich bei den verschiedenen Persönlichkeiten der Teilnehmerlnnen und bei der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung der Lehrveranstaltungen (Studieneingangsphase, Einführungsphasen in die Schulpraxis mit begleitender Supervision und Didaktik/Methodik-Veranstaltungen).

Allein der neue Name des Produktes "Lern- und Forschungstagebuch" rückt deutlich von negativen Assoziationen zum Kapitel "Seminararbeit" ab. Das Verfassen eines traditionellen Tagebuches ist nahezu allen TeilnehmerInnen aus eigener Jugend ver-

traut; Lernen und Forschen sind neue Aufgaben für Studierende an der Universität. Diese neue Tätigkeit ist also vorzugsweise positiv besetzt und der Prüfungscharakter ist nicht immanent, denn jeder und jede arbeitet vorerst für sich an der Entwicklung und Ausgestaltung der eigenen Lerngeschichte. Von allem Anfang an mache ich jedoch klar, dass große Teile des Forschungstagebuches zum Veröffentlichen geschrieben werden: einerseits soll der gegenseitige Austausch der Gedanken und Erfahrungen der Studierenden voran getrieben werden, denn im Seminarverlauf kann man immer wieder auf schon Erarbeitetes und Reflektiertes zurückgreifen; andererseits werden die überarbeiteten Entwürfe, die zusätzlichen Literaturstudien und die gut layoutierten Zusammenfassungen auch zur Gesamtbeurteilung der Studierenden im Seminar herangezogen. Selbstverständlich können besonders selbstkritische, von Selbsterfahrung geprägte und ganz private Produktionsteile vor der Veröffentlichung herausgetrennt werden. Diese Abschnitte besonderer Nachdenklichkeit aber erweisen sich gerade in ihrer Krisenhaftigkeit als Chancen zu tiefergreifenden Veränderungen, neuen Einstellungen und Werthaltungen für künftige LehrerInnen.

Die Schreibfähigkeit ist nicht bei allen Lehramtsstudierenden gleich gut ausgeprägt: SprachstudentInnen und NaturwissenschaftlerInnen haben gänzlich unterschiedliche Einstellungen und Erfahrungen dem Schreiben gegenüber (z. B. Darstellen in epischer Breite und verknapptes, symbolisches Schreiben in Formeln). Unterschiedliche Kompetenzen der SeminaristInnen sollen daher bewusst gemacht, wertgeschätzt und mit Sinnhaftigkeit erfüllt werden. Hemmungen und Ängste im Schreibprozess bleiben so leichter auf der Strecke, da ja alle bisherigen studentischen Fähigkeiten einen ihnen eigenen Wert erhalten und somit anerkannterweise mithelfen, Inhalte und Reflexionen der TeilnehmerInnen eigenverantwortlich darzustellen.

In den Lernprozessen des Seminars werden nicht nur Inhalte und Wissen um Modelle der Pädagogik angeboten, sondern Übungen und Handlunganleitungen durchgespielt, Gefühle wahrgenommen und besprochen, innere Vorgänge und Entscheidungen begünstigt und unterstützt. Während des Seminars bin ich als Leiterin Begleiterin, also Coach für die Studierenden bei ihrer Lernentwicklung. Das Lerntagebuch bietet aber darüber hinaus noch bei Aufzeichnungen während des Seminars und bei der häuslichen Dokumentation weiterführende Einsichten und Anregungen aus anderen Veranstaltungen und den berufspraktischen Übungen. So bieten sich neue Blickwinkel und Möglichkeiten, eigene Intentionen, persönliche Stärken und Schwächen besser wahrzunehmen und zu erkennen, zu verarbeiten und zu reflektieren. Viele Textpassagen in diesen Abschnitten gleichen dann inneren Monologen.

Das qualifizierte Niederschreiben dieser Vorgänge findet in selektiven Protokollen, in Gedächtnisprotokollen oder übersichtlichen Rastern und Graphiken seinen Ausdruck. Das komplexe Geschehen von Unterricht wird von den Teilnehmerlnnen erstmalig in seiner Struktur erfasst und je nach Schwerpunktsetzung noch weiter verarbeitet. Damit soll für die Teilnehmerlnnen selbst und für andere Leser (Seminarleiterin und andere Teilnehmerlnnen) der Lern- und Entwicklungsprozess in seinen vielfältigen Schritten nachvollziehbar werden. Es entsteht aber ebenso eine Kontinuität im Betrachten des eigenen Entwicklungsprozesses neben der teilnehmenden Beobachtung der Außenstehenden. Deren Ideen und Gedankensplitter helfen wieder, das eigene alltägliche Funktionieren bewusst anzuschauen.

Durch Skizzen, Symbole, Zeichnungen und eigene Bilder (z.B. von Videoaufnahmen) werden eigene Entscheidungen und Erkenntnisse veranschaulicht, verstärkt und verdeutlicht. Je öfter und konsequenter diese schriftlichen Eintragungen erfolgen, um so klarer und treffsicherer wird der Ausdruck.

Am Ende des Seminars – mit einem geglückten Lern- und Forschungstagebuch in Händen – freuen sich die meisten Studierenden über die umfangreiche Darstellung persönlicher Ergebnisse, das Durchhalten ihres Forschungsinteresses und die neuen Kenntnisse über Arbeitsmethoden, die sie auch später als LehrerInnen noch weiter verwenden können

Diese Gestaltung von Lern- und Forschungstagebüchern ist neben zahlreichen weiteren Ausgestaltungsmöglichkeiten ein denkbarer Zugang zum Portfolioschreiben.

### Literatur:

Altrichter, Herbert. Posch, Peter. Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1990.

Andexer, Helmut u.a.. Erfahrungen mit Portfolio in Österreich, unveröffentlichtes Manuskript; 2000

Buchberger, Friedrich u. a.. Seminardidaktik. Innsbruck: Studien Verlag, 1997.

ÖFEB-Tagung Salzburg 2001: Pädagogisches Workshop – How to Organise Your Portfolio (Holzmann/Mehlmauer).

Vierlinger, Rupert. Leistung spricht für sich selbst. "Direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck-Verlag, 1999.

Mag. Christine Wildner, Institut f
 ür schulpraktische Ausbildung. Maria Theresien-Str. 3/18, A-1090 Wien.

E-Mail: christine.wildner@univie.ac.at

# KORNELIA TISCHLER

# Portfolio und Leistungsbeurteilung konkret

Am Beispiel des Projektseminars: "Schulentwicklung in Österreich – Bearbeitung von Fallbeispielen"

# I. Einleitung

Die Verwendung des Portfolios als alternativer Möglichkeit der Leistungsbeurteilung steht in einem engen Zusammenhang mit der Neuentwicklung des Studienplans der Studienrichtung Pädagogik. Die Neukonzeption war aufgrund des Universitäts-Studiengesetzes 1997 notwendig geworden, da dieses nur mehr Einfachstudien (mit Ausnahme der Lehramtsstudien) vorsieht. Darüber hinaus wurde den Studienkommissionen ein größerer Spielraum in der Gestaltung der Inhalte und der Prüfungsordnung zugestanden. Die formulierten Ziele des Studienplanes bestehen darin, fachspezifische, berufspraktische sowie soziale und persönlichkeitsbildende Kompetenzen zu vermitteln, damit die Studierenden in der Lage sind, "Problemstellungen in pädagogischen Arbeitsund Berufsfeldern unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Methoden zu bewältigen" (Mitteilungsblatt der Universität Klagenfurt, 36. Stück, 1999, S. 3). Um dieser Zielsetzung nachzukommen, wurden neue Pflichtfächer eingeführt und eine neue Prüfungsordnung besprochen. Insbesondere die Diskussion um das Pflichtpraktikum im 2. Studienabschnitt führte zu den Fragen nach möglichen Formen der Begleitung der Studierenden durch das Lehrpersonal der Universität und nach einer besseren Integration der praktischen Erfahrungen in das Studium. Die Einführung der Lehrveranstaltung "Mitarbeit in einem Schulentwicklungs- oder Beratungsprozesses / Praxisbegleitung", in Form eines Projektseminars abzuhalten, sollte beiden Aufträgen gerecht werden, indem die Studierenden ihre Praxis mit Forschungsaufgaben kombinieren und dabei vom/von der Lehrveranstaltungsleiter/in begleitet werden. In weiterer Folge bekam die Erörterung der Beurteilung dieser Lehrveranstaltung eine zentrale Rolle, denn traditionelle Beurteilungen, wie schriftliche Prüfungen, Arbeiten und/oder Prüfungsgespräche, erschienen nicht sinnvoll. Wenngleich auch dabei davon auszugehen ist, dass der/die Lehrende formale und informelle Formen zur Einschätzung der kognitiven und sozialen Entwicklung der Studierenden einsetzt, um zu erkennen, was die Studierenden gelernt haben und in welchen Bereichen eine Weiterentwicklung notwendig ist, so weisen diese Methoden den Nachteil auf, dass sie zumeist wenig über die Fähigkeit der Person, Problemlösungen zu finden, aussagen. Die Bearbeitung von sogenannten Fallbeispielen wird vielfach als Versuch gesehen, diese Probleme zu mindern, die Frage der Beurteilung ist aber in dieser Situation ebenfalls weitgehend ungeklärt. Das Portfolio als sorgfältig geplante und zielgerichtete Sammlung von Arbeiten des/r Studierenden stellt für viele Autoren/innen eine Lösung der zuvor genannten Kritikpunkte dar (z. B. Jabornegg 1997, Thonhauser 2000). Trotzdem war es bei der Neukonzeption des Studienplans nicht möglich, die Idee des Portfolios im Studienplan zu verankern und somit verpflichtend einzuführen, da einige Mitglieder der Studienkommission in Sorge waren, dass dadurch Qualität und Ansprüche der Ausbildung reduziert würden.¹ Es bestand lediglich Einigkeit darüber, dass diese Lehrveranstaltung prüfungsimmanent durchzuführen und die Form der Beurteilung dem/r Lehrveranstaltungsleiter/in zu überantworten wäre. Im folgenden Beitrag wird nach einer kurzen Einleitung in die Thematik "Portfolio", das Konzept der Lehrveranstaltung, die erstmalig im Sommersemester 2001 im Studienzweig "Schulentwicklung und Beratung" der Studienrichtung Pädagogik erprobt wurde, kurz vorgestellt und es werden die ersten Erfahrungen über die Beurteilung dargelegt.

#### II. Was ist ein Portfolio?

Der Ursprung des Portfolios liegt in den 1980er Jahren in Großbritannien bzw. in den USA und wird heute v. a. in der Lehrer/innenausbildung verwendet,² um die Entwicklung eigener Kompetenzen zu dokumentieren, wie zum Beispiel die Definition von Campbell/Cignetti u. a. (1997) zeigt: "A portfolio is an organized, goal-driven documentation of your professional growth and achieved competence in the complex act called teaching." (S. 3). Für die Arbeit im Projektseminar ist jedoch die weiter reichende Begriffsbestimmung der Northwestern Evaluation Association – in der Übersetzung von Jabornegg (1997) – ausschlaggebend gewesen:

"Ein Portfolio ist eine zweckgerichtete Sammlung von Arbeiten im Zusammenhang eines Lehr-/Lernprozesses, die den Einsatz, den Fortschritt und den Leistungsstand in einem oder mehreren (Fach-) Gebiet(en) darstellt," (S. 412), wobei damit kognitive (z. B. Problemlösefähigkeit, kritisches Denken) und persönlichkeitsbildende Ziele (z. B. Ausdauer, Selbstverantwortungsgefühl, Motivation) verbunden sind (vgl. Jabornegg, 1997, S. 413).

# III. Die Intentionen des Projektseminars

Das Projektseminar ist gemäß den Zielsetzungen des Studienplans dazu gedacht, eine bessere Eingliederung der während des Pflichtpraktikums gemachten beruflichen Erfahrungen in die universitäre Ausbildung zu erreichen, um damit eine Optimierung der fachwissenschaftlichen und methodischen Qualifizierung zu gewährleisten. Darüber hinaus sollen die Studierenden befähigt werden, über ihre Erfahrungen in der Praxis sowie bei der Planung und Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu reflektieren, um u. a. eigene Stärken und Schwächen besser zu erkennen.

Die Arbeit der Studierenden erfolgt mit Hilfe der Aktionsforschung und wird mittels eines Prozessportfolios dokumentiert, welches dadurch charakterisiert ist, dass es eine ungekürzte Sammlung von Daten darstellt, die im Verlauf der Themenbearbeitung gesammelt werden.³ Theoretische Annahmen und die Begründung verwendeter Modelle/Theorien sind dabei ebenso von Bedeutung wie ihre Erfahrungen in der Praxis. Den Abschluss bilden eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie deren Interpretation und die Reflexion der eigenen Erfahrungen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass das Portfolio zwar eine Sammlung unterschiedlicher Daten darstellt, der/die Prüfer/in erhält jedoch einen umfassenden Einblick in das Wissen, die Meinungen sowie die methodischen und reflexiven Fähigkeiten über die ein/e Studierender/e verfügt. Die Daten in der Portfoliomappe können in diesem Sinne als Ausdruck der erreichten Kompetenz, Individualität und Autonomie im Umgang mit dem Thema gesehen werden (vgl. Campbell 1997, S. 3, Bräuer 2000, S. 22f).

#### IV. Die Teilnehmer/innen

Die Gruppe bestand aus acht Teilnehmer/innen, die sich alle in der Endphase des Studiums befanden. Weiters ist darauf hinzuweisen, dass lediglich eine Vollstudentin ohne Erfahrung im Lehrberuf teilgenommen hat, die anderen sieben waren Lehrer/innen in unterschiedlichen Schularten, davon waren vier während des Projektseminars berufstätig, zwei hatten zeitenweise eine Anstellung und eine war bereits in Pension.

Die Studierenden konnten selbst entscheiden, ob sie im Team oder allein arbeiten wollten. Vier zogen es vor, gemeinsam mit einem/r Partner/in eine Fragestellung zu erforschen, während die anderen sechs individuellen Fragestellungen nachgingen. Die Themen betrafen Unterrichtsentwicklung, Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/innen sowie die Moderation von Schulentwicklungsprozessen (Rolle des Schulentwicklungsberaters – Selbst- und Fremdbild).

#### Verlauf der Lehrveranstaltung:

- 1. Zu Beginn stand eine gemeinsame Bearbeitung eines Textes zum Thema "Schulentwicklung". Anhand dieses Fallbeispieles sollten
  - die Ebenen eines Schulentwicklungsprozesses herausgearbeitet werden;
  - gewählte Möglichkeiten des methodischen Vorgehens kritisch hinterfragt und Alternativen erarbeitet werden:
- 2. Danach erhielten die Studierenden den Auftrag, sich eine Fragestellung zu wählen und sich dabei mit folgenden Aspekten auseinanderzusetzen:
  - Handlungsspielraum: z. B. Kann ich diese Situation ändern oder bin ich von anderen Personen abhängig?
  - Bedeutsamkeit: z. B. Wie wichtig ist mir diese Situation? Worin besteht mein eigentliches Interesse? Besteht dieses auch noch in einigen Wochen?
  - Bearbeitbarkeit: z. B. Kann ich die zeitlichen Vorgaben einhalten? Überfordere ich mich damit?
  - Verträglichkeit: z. B. Wie passt dieses Vorhaben mit meinen anderen Tätigkeiten zusammen? Kann ich diese Fragen in Zusammenhang mit meinem 'herkömmlichen' Alltag bringen? (vgl. Posch/Altrichter, 1990, S. 49)

Den Abschluss dieser Überlegungen bildete eine Präsentation der Fragestellung im Rahmen des Seminars, wobei die anderen Studierenden als "kritische Freunde/innen" agierten und durch gezieltes Nachfragen zu weiteren Überlegungen anregten.

3. Das Vorgehen in der Praxis wurde wiederum individuell oder in Partner/innenarbeit geplant und danach mit mir durchgesprochen, dafür wurden allerdings gesonderte Termine mit allen "Paaren" / Einzelpersonen vereinbart.

- 4. Die praktische Umsetzung, Auswertung und Interpretation der Daten erfolgten ohne Begleitung, wenn jedoch Fragen oder Wünsche auftauchten, so konnten diese jederzeit mit den anderen Studierenden und/oder mit mir besprochen werden.
- 5. Den Abschluss bildete die Präsentation des methodischen Vorgehens und der Arbeitsergebnisse. Auch dabei agierten die Mitstudierenden wieder als "kritische Freunde/innen".
- 6. Alle Arbeitsschritte, die gesammelten Daten sowie die Reflexion über den Verlauf wurden in einer Portfoliomappe gesammelt, deren Aufbau folgend war:

Zu bewältigende Aufgabe	Form der Darstellung
Schulentwicklung: Erörterung eines Fallbeispiels	Mitschrift der Lehrveranstaltung und eigene Anmerkungen zum Fallbeispiel
Entwicklung der Forschungsfrage	Darstellung des Entscheidungsprozesses (entsprechend den Vorgaben)
Literaturbearbeitung - Erörterung theoretischer Grundannahmen - Schaffen eines theoretischen Bezugsrahmens	Kurze Zusammenfassung der wesentlichen Aspekte     Theoretischer Kontext     Theoretische Annahmen (Hypothesenbildung)
Planung und Durchführung des Vorgehens	Schriftlicher Entwurf über die Arbeitsschritte / der zeitlichen Vorgaben     Begründung für das gewählte Vorgehen     Gesammelte Daten (Beobachtungsprotokolle, interviewtranskript,)
Darstellung der Daten und Interpretation	<ul> <li>Methoden der Auswertung</li> <li>Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation</li> </ul>
Präsentation der Ergebnisse	- Verlaufsplanung - Arbeitsmaterialien (Folien,)
Reflexion	Forschungstagebuch     Reflexionsblatt zur Lehrveranstaltung     Conclusio

Abb. 1: Aufbau des Portfolios

# V. Die Beurteilung

Die Erstellung des Portfolios erfolgte im Verlauf eines Semesters, die Aufgaben waren zumeist außerhalb des Projektseminars zu bearbeiten, das Seminar selbst diente dem Erfahrungsaustausch, der Klärung von strittigen Punkten, der Weiterentwicklung von Methoden sowie der Präsentation und der Diskussion der Ergebnisse. Wesentlich dabei war, dass zu Beginn die Arbeitsschritte detailliert erklärt, die Studierenden in die Planung miteinbezogen und die Kriterien des Bewertungsmaßstabes offen diskutiert wurden. Die Beurteilung selbst kann als ein Balanceakt zwischen Produkt- und Prozessbetrachtung gesehen werden. Unter Produkt ist dabei z. B. die Identifikation des Schreibers mit seinem Thema, die Nachvollziehbarkeit der Aussagen und das Entwickeln neuer Handlungsstrategien zu verstehen, während mit der Prozessbetrachtung beispielsweise der Umgang mit den eigenen Lernerfahrungen, Hinterfragen der eigenen Gedanken, kritische Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis gemeint ist.

#### VI. Erste Erfahrungen mit dem Portfolio als alternative Prüfungsform

Die "Evaluation" der Lehrveranstaltung erfolgte im Rahmen der Reflexion der Teilnehmer/innen über ihren Arbeitsprozess (Forschungstagebuch), mit Hilfe des Reflexionsblattes zur Lehrveranstaltung und der Nachbesprechung der Arbeit.

Für die Studierenden stellte das Portfolio zu Beginn eine neue Herausforderung dar, die zunächst Unsicherheit erzeugte. Fragen nach der Gestaltung und den Beurteilungskriterien wurden zu Beginn immer wieder gestellt, wie z. B. ob alle gesammelten Daten aufgenommen werden müssen, wie mit den Vorschlägen der Mitstudierenden umzugehen ist, in welcher Form das Portfolio anzuordnen ist (themen- oder tätigkeitsspezifisch) usw. Die Übersicht (Abb. 1) stellte zwar eine wesentliche Hilfe dar, trotzdem blieben u. a. bei der Literaturbearbeitung Fragen nach Quantität und Qualität zunächst offen. Die Klärung dieser und weiterer Fragen erfolgte aber letztendlich während des gesamten Semesters bei den gemeinsamen Besprechungen der Produkte oder des Prozesses.

Die Diskussion dieser Punkte zeigte aber auch einen anderen Aspekt deutlich, dass der Rollenwechsel vom passiv konsumierenden zum aktiv handelnden Studierenden teilweise von Selbstzweifeln über ihre eigenen Fähigkeiten begleitet wurde. Die kleine Gruppe, die sich zum Teil aus anderen Lehrveranstaltungen bereits kannte, sowie ein respektvoller Umgang miteinander ließen ein offenes Gesprächsklima entstehen, in dem Fragen und Befürchtungen im gesamten Verlauf der Lehrveranstaltung angesprochen werden konnten.

Als besonders lehrreich erlebten die Studierenden die gemeinsame Besprechung ihrer Arbeiten mit den Studierenden, wenn diese als sogenannte "kritischen Freunde/innen" fungierten. Zum einen, weil damit eigene Unklarheiten / Schwachpunkte in der Argumentation erkannt wurden, zum anderen, weil das Klären des methodischen Vorgehens und das Erarbeiten von Alternativen der Horizonterweiterung aller dienten. Außerdem wurden dabei auch immer wieder theoretische Annahmen und methodisches Vorgehen kritisch hinterfragt. Interessant zu beobachten war außerdem, dass mit Fortdauer des Projektseminars die Studierenden immer häufiger die Kommilitonen/innen als "kritische Freunde/innen" bei offenen Fragen und/oder Problemen in Anspruch nahmen.

Die Prüfungsform "Portfolio" wurde von allen als sehr positiv empfunden, da ein hoher Praxisbezug in Verbindung mit theoretischen Erkenntnisse gegeben war. Es gab aber auch Kritik von Seiten der Studierenden. Im Mittelpunkt stand dabei der hohe Aufwand (zeitliche Belastung und Arbeitsintensität) und die Unsicherheit zu Beginn der Lehrveranstaltung, da nicht deutlich war, was wirklich gefordert wurde. Hier wünschten sich die Studierenden eine "Mustermappe" als Orientierungshilfe. Der zeitliche Aufwand sowie die hohe Arbeitsbelastung sollten ihrer Meinung nach in der Form gemindert werden, dass die Lehrveranstaltung vierstündig angeboten und über zwei Semester geführt wird, da dies auch ihrem Aufwand entsprechen würde.

Für mich als Lehrveranstaltungsleiterin stellte diese Arbeit ebenfalls eine große Herausforderung dar, einerseits weil ich v. a. als Beraterin agierte und mich stets auf neue Situationen, Problemlagen und Theorien einstellen musste, andererseits durch die zeitliche Belastung, da am Anfang vermehrt Einzelgespräche mit den Studierenden geführt

wurden und auch das Portfolio als Vorbereitung auf das Gespräch durchzusehen war. Bei größeren Gruppen ist diese Form vermutlich nicht aufrechtzuerhalten bzw. kann nicht individuell gearbeitet werden.

In der Besprechung ihrer Arbeiten mit mir wurden die Studierenden zunehmend aktiver, d. h. sie artikulierten deutlich ihre Meinungen, vertraten stärker ihre eigenen Positionen und forderten von mir Hilfestellungen in Form von weiterführenden Fragen und Aufzeigen alternativer Wege ein, die ihnen das eigenständige Finden von Lösungen ermöglichen sollte. Direkte Lösungsvorschläge waren nur in Ausnahmefällen erwünscht.

Positiv aufgefallen ist darüber hinaus, dass bereits im ersten Drittel der Sommerferien alle Studierenden ihr Portfolio abgaben. Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sie bereits viele umfassende Arbeiten während des Seminars zu erledigen hatten und die abschließenden Ergänzungen (z. B. Conclusio, Einarbeitung der Rückmeldungen) keinen zu großen Aufwand im Vergleich mit den bereits erledigten Aufgaben darstellten.

#### VII. Resümee

Die ersten Erfahrungen mit dem Portfolio zeigen, dass, obwohl die Umsetzung sehr arbeitsintensiv und zeitaufwendig ist, diese Form als sehr befriedigend erlebt wird. Die Gründe können folgend zusammengefasst werden:

- Die Darstellung des Verlaufs, der Datensammlung, der Interpretation der Ergebnisse sowie der persönlichen Reflexion über die Arbeit vermitteln einerseits einen Überblick über das methodische Vorgehen und die inhaltliche Auseinandersetzung, andererseits erhöhen sie die Möglichkeit zu einer differenzierten Beurteilung der erbrachten Leistungen, die sowohl die Intensität (Quantität) als auch das Niveau (Qualität) beinhaltet. Trotzdem oder besser gesagt gerade deswegen nimmt dabei die Frage nach der Objektivität einen wesentlichen Stellenwert ein. Die Erfahrung, unterschiedliche Portfoliomappen zur gleichen Zielsetzung zu beurteilen, macht deutlich, dass ein gewisses Maß an Standardisierung, wie z. B. in Abb. 1 dargestellt, notwendig ist, ohne den Aspekt der individuellen Bezugsnorm, in deren Mittelpunkt der persönliche Lernfortschritt steht, aus den Augen zu verlieren. Die gemeinsame und offene Diskussion mit den Studierenden individuell und in der Gruppe schafft die dafür notwendige Transparenz in der Leistungsbeurteilung.
- Die schriftliche Darstellung durch das Portfolio ermöglicht Studierenden und Lehrenden, miteinander über das gewählte Thema in einen Dialog zu treten, wobei die Studierenden aufgrund ihrer Vorarbeiten stärker ihre eigenen Positionen und Meinungen artikulieren und vertreten können. Die persönliche Interaktion fördert das Selbstvertrauen der Studierenden.
- Die klare Dokumentation der Arbeitsschritte läßt besser mögliche Fehlerquellen oder alternative Handlungsmuster erkennen und bearbeiten, da die Studenten/innen auch gefordert sind, über inhaltliche Fragen und methodische Arbeitsschritte nachzudenken und sie schriftlich darzulegen.
- Außerdem ermöglicht die Arbeit die Förderung einer gezielten und systematischen Weiterentwicklung, da Stärken und Schwächen der Studierenden besser erkannt werden und ausgebaut bzw. verringert werden können.

 Das Portfolio gibt den Lehrenden Gelegenheit, Leistungen gemeinsam mit Studierenden zu bewerten.

Eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit besteht darin, dass die im Portfolio enthaltenen Aufgabenstellung authentisch ist. "Der Begriff 'authentisch' meint dabei Aufgaben, die eine offene Fragestellung besitzen, die tendenziell zu einer umfangreichen Problembearbeitung führen, die Lernenden mit den Problemen unvollständiger Informationen konfrontieren und gleichzeitig möglichst realistisch, praxisbezogen und anwendungsorientiert erscheinen. Die Aufgabenstellung soll zudem Gelegenheit bieten, Gedanken über das eigene Lernen und Vorgehen (Metakognition) anzustellen, um damit verknüpft das fachspezifische Denken erkennen zu können." (Jabornegg, 1997, S. 413f).

Über diese Voraussetzung hinaus sind aber auch noch weitere Fähigkeiten bei den Beteiligten gefordert:

- a) Bereitschaft zur aktiven und selbstständigen Arbeit
- b) Fähigkeit und Bereitwilligkeit zur Kommunikation mit den Studienkollegen/innen
- c) Offenheit gegenüber anderer Erfahrungen
- d) Aufgeschlossenheit gegenüber alternativen Handlungsmöglichkeiten
- e) Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen für die Planung und Durchführung von Handlungsabläufen sowie für Darstellung und Interpretation der Daten (vgl. Dick 1994, S. 384)
- f) Bereitwilligkeit der Lehrenden zeitenweise Lernende zu sein.

Die ersten Erfahrungen stimmen zuversichtlich, die Zielsetzungen konnten erreicht werden und die Studierenden haben das Portfolio als sinnvolle Form der Leistungsbeurteilung erlebt. Denn sie sehen darin die Möglichkeit, eine praxisrelevante und auf ihren Erfahrungen aufbauende Verbindung mit theoretischen Erkenntnissen herzustellen, die ihrer eigenen Kompetenzerweiterung diente. Anzumerken ist allerdings, dass das Portfolio sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden mit einem erhöhten Arbeitsaufwand verbunden ist. Ein Problem, das von Seiten der Lehrenden durch gemeinsame Lehrveranstaltungen gelöst werden könnte, d. h. Teamarbeit nicht nur als Kompetenz bei den Studierenden einzufordern, sondern auch als Lehrende an der Universität zu verwirklichen.

# Anmerkungen:

- 1) Josef Thonhauser (2000) berichtet von ähnlichen Erfahrungen, als er mit Kollegen versuchte, für das Lehramtsstudium an der Universität Salzburg für die zweite Diplomprüfung im zweiten Unterrichtsfach die Idee des Portfolios umzusetzen.
- 2) Rupert Vierlinger hat allerdings bereits in den 70er Jahren versucht, diese Idee unter dem Begriff "Direkte Leistungsvorlage" als Schulversuch einzuführen, da im Anschluss an das Schulunterrichtsgesetz 1974 das Unterrichtsministerium Schulversuche zur Leistungsbeurteilung empfahl, erhielt aber keine Genehmigung (vgl. Vierlinger, 1999, S. 39).
- 3) In der Literatur wird zwischen Prozess- und Produktportfolio unterschieden. Das Produktportfolio ist eine ausgewählte Sammlung der eigenen Arbeit, um anderen die Möglichkeit zu geben, sich ein Bild von sich selbst oder von der erarbeiteten Materie zu machen.

#### Literatur:

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1990.
- Bräuer, Gerd. Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch Arbeitsjournal Portfolio. Freiburg: Fillibach, 2000.
- Campbell, Dorothy / Cignetti, Pamela B. / Beverly, Melenyzer / Nettles, Diane u. a.: How to develop a professional portfolio. A Manual for teachers. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- Dick, Andreas: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994. Jabornegg, Daniel: Das Portfolio Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform. Ein Erfahrungsbericht. In: Dubs, Rolf/Luzi, Richard (Hrsg.): Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: IWP Eigenverlag, 1977, S. 411–425.
- Mitteilungsblatt der Universität Klagenfurt: 350. Verlautbarung des Studienplanes der Studienrichtung Pädagogik an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Klagenfurt. 36.Stück. Klagenfurt Studienjahr 1998/99, ausgegeben am 18. 08.1999.
- Thonhauser, Josef. Gesammeltes Wissen anstatt übersprungener Prüfungshürden. Über den Versuch, die Portfolio-Idee in die Lehrerbildung zu bringen. In: Schulheft: Noten nicht zu umgehen. Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Wien: 98/2000, S. 178 188.
- Vierlinger, Rupert. Leistung spricht für sich selbst. "Direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck, 1999.
- ★ Kornelia Tischler, Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Schulpädagogik; Universitätsstr. 65-67, A-9020 Klagenfurt.

E-Mail: kornelia.tischler@uni-klu.ac.at

# THEMA

# Portfolios im Deutschunterricht

ILSE BRUNNER

# Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung

Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe

# Zusammenfassung:

Portfolios zur Leistungsfeststellung oder Leistungsbeurteilung zeigen den Kindern in der Grundschule einen Weg, sich für ihr Lernen verantwortlich zu machen und nur mit ihrer persönlichen Bestleistung zufrieden zu sein. Durch das gemeinsame Festlegen von Lernzielen und Qualitätskriterien für jedes Projekt oder jedes Thema wird ihr Qualitätsbewusstsein geschult. Sie lernen, dass Ideenreichtum gepaart mit klaren Strukturen, vielen Revisionen und Korrekturen und einer ansprechenden Präsentation die Qualität ihrer Arbeit ausmachen. Kinder sind stolz auf ihre Mappen, denn die Produkte zeigen, wer sie sind.

"Ein Projekt, an dem meine Kinder mit Liebe und Begeisterung gearbeitet haben, muss auch vorgestellt werden." Das sagte mir eine befreundete Lehrerin, als sie mich zu einer Präsentation der Haustiergeschichten ihrer ersten Klasse einlud. Die Kinder gingen von Klasse zu Klasse, und in jeder Klasse durften fünf Kinder ihre Haustiergeschichten erzählen oder "vorlesen" — meist auswendig gelernte Texte, die die Kinder der Lehrerin diktiert hatten. Dazu zeigten sie ihre eigenen Zeichnungen oder selbst gemalte Bilder, Fotos der Tiere und Stofftiere, die ihren lebendigen Haustieren ähnlich oder die eigentlichen Haustiere waren. Der Stolz auf die eigene Arbeit war groß bei allen KünstlerInnen und AutorInnen. Die meisten waren hoch motiviert bei der Vorstellung und alle waren glücklich über den Applaus, der reichlich gespendet wurde.

Der Stolz auf die eigene Arbeit und die Möglichkeit, die eigenen Produkte in einem angemessenen Rahmen vorzustellen, ist die beste Motivation zu außerordentlichen Leistungen. Doch was passiert nach der Präsentation mit den wunderbaren Arbeiten? Oft verschwinden sie in Schubladen oder werden nach einiger Zeit weggeworfen. Ein Schülerportfolio ist deshalb ein guter Ort für persönliche Bestleistungen und für die Dokumentation der eigenen Lernerfolge.

#### I. Was ist ein Portfolio?

Portfolios sind "Sammlungen von Beweismitteln, die zeigen, dass SchülerInnen bestimmte Lernziele erreicht haben oder an welcher Stelle sie auf dem Weg zu diesen Zielen sind". (Brunner/Schmidinger, 2000, S.17) Das Portfolio ist auch ein Übungsfeld, in dem sich Kinder Qualitätsempfinden aneignen und den Nachweis ihrer eigenen Lernfortschritte erbringen können. Mit Hilfe des Portfolios entwickeln SchülerInnen ihre eigenen, individuellen Lernwege und werden dazu angeregt, möglichst selbstständig zu arbeiten und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.

### II. Inhalte eines Portfolios

Der Beweis der persönlichen und schulischen Entwicklung macht ein ganzheitliches Erfassen der Schülerpersönlichkeit notwendig. Die meisten Lehrerlnnen beginnen jedes Jahr das Schülerportfolio mit einem gemalten oder gezeichneten Selbstbildnis und einer progressiven Autobiografie, die im ersten Schuljahr natürlich diktiert werden muss. (Viertklässler können da sehr hilfreich sein!) Ein persönliches Foto und ein Familienfoto mit kurzen Erklärungen können die Sammlung ergänzen.

Die Lerndokumente, die in der Mappe gesammelt werden, setzen sich aus schulischen Arbeitsergebnissen, außerschulischen Arbeitsergebnissen, Schülerreflexionen und Rückmeldungen von Lehrerln und Eltern zusammen. Unter Dokumenten verstehen wir nicht nur Arbeitsblätter und schriftliche Texte. Fotos von Projektresultaten, großen Plakaten und Bildern, Dioramas, Modellen und handwerklichen Produkten haben dort ebenso Platz wie Audio-Tapes und Video-Tapes von Referaten, Gedichten, Leseübungen und Präsentationen.

Bei den außerschulischen Arbeiten wird besonders Wert darauf gelegt, dass die Schülerlnnen zeigen, wie sie sich mit schulischen Inhalten in der Freizeit auseinandersetzen. Wenn Märchen in der Schule gelesen werden, können die Kinder zuhause Bilder dazu malen, andere Märchen aus ihrem eigenen Bücherschatz lesen, sich Videos von Märchen anschauen oder mit den Eltern in einen Märchenfilm gehen, gemeinsam mit Freundlnnen Märchen dramatisch darstellen oder eigene Märchen schreiben. Hierbei ist erwünscht, dass die Kinder nicht nur die Bücher lesen, die Filme anschauen etc., sondern dass sie eine Stellungnahme, eine persönliche Interpretation, eine Erklärung dazu schreiben oder diktieren. Viele Lehrerlnnen ermuntern die Kinder auch zu dokumentieren, was sie in der Freizeit lernen, ohne dass es direkt mit schulischen Inhalten verknüpft

ist. So sammeln Kinder oft ihre Auszeichnungen von sportlichen Veranstaltungen, Tanzakademien, Musikvereinen und anderen Aktivitäten, mit denen sie ihre besonderen Begabungen entwickeln.

Das Portfolio dient auch als Kommunikationsmittel. Kinder wählen ihre Arbeiten aus, interpretieren sie und beurteilen deren Qualität. Mit ihren Schulkameradlnnen betrachten sie die Portfolioarbeiten und spätestens in der Grundstufe II schreiben Schulfreundlnnen Kommentare zu den ausgewählten Lerndokumenten. Eltern sehen sich periodisch das Portfolio an und schreiben den Kindern Rückmeldungen über die Arbeiten. Für die Lehrerin ist das Portfolio ein Instrument, mit dem sie die Kinder besser kennen lernen kann. Sie findet in der Mappe eigenständige Arbeiten, die den Kindern viel bedeuten. Mit ihren Kommentaren hilft sie den Schülerlnnen, sich der Qualität ihrer Arbeiten ihrer sehr persönlichen Lernwege bewusst zu werden. Mit ihren Vorschlägen zu persönlichen Lernzielen und Lernaufgaben zeigt sie neue Wege auf, die eigenen Stärken gezielter einzusetzen.

# III. Portfolio - eine Mappe, auf die jedes Kind stolz ist

Das Portfolio sollte schon von außen zeigen, dass es ein wertvoller Besitz ist. Viele Kinder stellen ihre eigenen Mappen her und dekorieren sie nach ihrem Geschmack. Das Format der Mappen hängt von den gewählten Lernmethoden und Lernprodukten ab. Eine befreundete LehrerIn benützt zweiteilige Sammelmappen aus Karton. Im vorderen Teil ist der Lernzielkatalog eingeheftet, in dem jedes Kind seine eigenen Fortschritte einzeichnet. Der rückwärtige Teil besteht aus einer Sammelmappe, in der die Dokumentation lose untergebracht ist. Diese Art Mappe eignet sich besonders, wenn die meisten Beweismittel aus schriftlichen Arbeiten, Zeichnungen und Fotos bestehen. Wenn Audiotapes, Videotapes und dreidimensionale Objekte gesammelt werden, eignen sich Holzkästen mit verschiedenen Abteilungen. Dies ist aber nur möglich, wenn es im Klassenzimmer genügend Platz zur Aufbewahrung gibt. Ringordner mit Plastikschutzhüllen, in denen sich die Arbeiten befinden, und Dokumentenmappen mit vielen Fächern werden von vielen LehrerInnen in den höheren Klassen bevorzugt.

Sammeln – Auswählen – Begründen – Planen: Vier Schritte im Portfolioprozess Der Portfolioprozess besteht aus vier wesentlichen Schritten: (1) Lernprodukte sammeln, (2) aus der Sammlung die geeignetsten Produkte nach bestimmten Qualitätskriterien auswählen, (3) Begründungen für die getroffene Auswahl schriftlich dazu geben und (4) neue Lernziele und neue Lernaufgaben planen.

Es hat sich als vorteilhaft herausgestellt, zuerst alle Lernprodukte zu SAMMELN und dann periodisch die Produkte Auszuwählen, die am klarsten zeigen, dass man oder in wie weit man ein Lernziel erreicht hat. Das Sammeln und die Ablage der Lernprodukte erfolgt täglich. Die Revision und Auswahl der Dokumentation sollte sich dem Unterrichtsrhythmus anpassen. Wenn die Kinder nach einem Wochenplan arbeiten, muss am Freitag Auswahl und Reflexion erfolgen. Arbeiten die Kinder an Projekten oder großen Themen, sollte die Auswahl am Ende des Projekts, oder bei langfristigen Themen am Ende von markanten Teilaspekten stattfinden.

In den ersten Klassen, wenn die Kinder noch nicht so viel mit Lernzielen anfangen können, sind die Reflexionen und Qualitätskriterien noch rudimentär. Typische Aussagen sind: "Weil ich das Blatte so schön angemalt habe", "Weil ich mich besonders bemüht habe", "Weil mir die Geschichte gut gefällt."

Aber mit Hilfe der Lehrerin lernen die Kinder bald Zusammenhänge zwischen Zielen und Arbeiten herzustellen. Ein Lernzielkatalog, der mit den Kindern besprochen wird, eignet sich dazu besonders gut. So legte ein Kind für das Lernziel "Die Schülerin kann erarbeitete Kenntnisse über den menschlichen Körper wiedergeben" im ersten Schuljahr eine vorgedruckte Zeichnung des Körpers mit den dazu gehörigen Namen für die Körperteile in die Mappe. Im nächsten Jahr gab es für das selbe Lernziel eine selbstgefertigte Zeichnung mit Mund, Speiseröhre, Magen und Darm. Als Reflexion auf der Rückseite des ersten Bildes hatte die Mutter geschrieben: "Sarah kennt alle Körperteile mit Namen." Zum zweiten Bild schrieb Sarah schon selbst, "Ich weiß, wie wir Essen verdauen." In der Grundstufe II werden die Reflexionen gemeinsam mit den Lernprodukten detaillierter und komplexer.

Während die Kinder in den ersten zwei Jahren noch selten eigene LERNZIELE PLANEN, machen sie dies in späteren Jahren recht gern. Je nach Bedürfnis und Interesse setzen sie sich Ziele innerhalb der gemeinsamen Klassenziele. Ein Drittklässler setzte sich als persönliches Lernziel in Deutsch: "Viele Eigenschaftswörter bei meinen Geschichten verwenden." Im Sachunterricht werden die meisten persönlichen Lernziele erstellt und individuelle Arbeiten geplant. Als eine Lehrerin mit ihren Kindern der vierten Klasse an einem Projekt über Tiere im Zoo arbeitete, begeisterten sich zwei Buben so für die Wildpferde, die sie im Zoo gesehen hatten, dass sie alles über Wildpferde und ihre Züchtung zu Haus- und Arbeitstieren lernen wollten. Sie stellten Kontakte mit Wildpferdreservaten her, sammelten Geld für einen Bauernhof, in dem alte Pferde ihr Gnadenbrot essen dürfen und stellten einen Verfassung zusammen, in der die Rechte der Pferde aufgelistet waren.

# IV. Lernziele, Lerninhalte und Lernwege

Das Portfolio ist ein Hilfsmittel, mit dem das Gebot, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen und sie mit ihren individuellen Begabungen und Talenten zu fördern und zu fordern, für jedes Kind verwirklicht werden kann. Selbst gemeinsame Lernziele können von den Kindern ganz unterschiedlich bearbeitet werden. Als die Kinder einer dritten Klasse über die Rechte der Kinder arbeiteten, war das gemeinsame Lernziel, "zu verstehen, dass wir alle verschieden, aber gleich viel wert sind." Die Kinder lernten die von der UNESCO festgelegten Kinderrechte kennen und erarbeiteten in Gruppenarbeit und Planspielen Bedürfnisse und Wünsche der Kinder.

Nach einer gemeinsamen Arbeit über das Recht auf Schulbildung bildete sich spontan eine Gruppe, die mit einer lokalen Kirchengruppe die Partnerschaft für eine Klasse in einer Grundschule in Südafrika übernahm. Die Kindergruppe setzte sich als Ziel, möglichst viel über die Rechte der Kinder in Südafrika zu erfahren und gleichzeitig einer konkreten Gruppe von Kindern Unterstützung zukommen zu lassen. Während die anderen Kinder der Klasse im Bereich der Kinderliteratur die Rechte der Kinder studierte und die Rechte in die drei großen Bereiche – Schutz, Versorgung, Mitbestimmung – ein-

gliederte, schrieb die interessierte Gruppe an die Schule in Südafrika, suchte Information aus Zeitungen und Zeitschriften, in der örtlichen Bibliothek, im Internet und in Gesprächen mit Gemeindemitgliedern, die die südafrikanische Schule schon länger betreuen, und gab der ganzen Klasse einen Bericht über Leben und Rechte der dortigen Kinder.

Bei der Diskussion über das Recht auf Mitbestimmung schlug ein Mädchen vor, in der Klasse einen Klassenrat einzurichten, in dem wöchentlich die Klassen- und Schulbelange besprochen werden. Einige Freundinnen schlossen sich dem Vorschlag an und arbeiteten eine Vorgangsweise aus. Seitdem setzt sich die Klasse jeden Freitag zu Unterrichtsbeginn zum Klassenrat zusammen, in dem alles Wichtige besprochen wird. Die Kinder organisieren die Ratssitzung und sind für die Themen und Entscheidungen verantwortlich. Die Lehrerin fungiert als Informationsgeberin und Beraterin.

Eine andere Gruppe machte den Vorschlag eine Kinderrechtszeitschrift herauszugeben. Sie sammelte Texte, Gedichte, Bilder, Fotos und Plakate der MitschülerInnen und kreierte ein Preisausschreiben. Die Zeitschrift wurde in der Schule verkauft und der Erlös wurde in die Klassenkasse eingezahlt.

In den Portfolios der Kinder sieht die Beschäftigung mit dem selben Lehrziel sehr unterschiedlich aus, denn jedes Kind dokumentiert für sich, was es getan hat, um das Prinzip "Wir sind alle verschieden, aber gleich viel wert" zu verstehen. In einigen Portfolios finden wir Inhaltsangaben von Büchern, die gelesen wurden, Texte und Gedichte, die über die Kinderrechte geschrieben wurden. In anderen Portfolios sind Bilder aus Südafrika und Beschreibungen der Lebensumstände von südafrikanischen Kindern. In wieder anderen Portfolios ist eine Kopie der Kinderrechtszeitschrift, eine Liste der Aufgaben, an denen die Kinder mitgearbeitet haben, und eine Aufstellung von Ausgaben und Einnahmen für die Zeitschrift. Schließlich stecken in einigen Portfolios der Vorschlag für die Organisation eines Kinderrates und Protokolle der Kinderratssitzungen. In der Reflexion zu den Dokumenten stellen sie den Bezug zu dem Lernziel und zur Qualität ihrer Arbeit her: Was sagen die Dokumente meines Portfolios über mein Verständnis von gleichen Rechten und verschiedenen Bedürfnissen, Wünschen, Interessen und Lebensumständen von Kindern aus? Wie gut ist meine Arbeit? Warum habe ich diese Dokumente gewählt?

# V. Portfolios im Deutschunterricht

Portfolios sind für den Deutschunterricht besonders geeignet. In ihrem Portfolio können die Kinder ihre Lernwege belegen, sowie sich und der Lehrerin zeigen, wie sie am besten lernen. In der Grundstufe 1 zeigen Kinder, wie sie am besten Sprechen, Lesen, Schreiben und Texte verfassen lernen. Manchen Kindern fällt es am leichtesten, aus ihren eigenen Geschichten, die sie diktieren, das Lesen zu lernen. Manche können Wörter aus einem fremden Text herausfinden — jedes Wort hat für sie ein charakteristisches Muster. Andere lernen die Buchstaben und setzen sie zu Wörtern zusammen. Andere lernen am schnellsten Lesen mit Gedichten und Reimen und rhythmischen Texten. Manche zeichnen ihre Welt und beschriften ihre Zeichnungen und lernen so Wort für Wort ihre Welt zu benennen. Wenn die Lehrerin viele Zugänge bietet, kann jedes Kind seinen eigenen Weg finden.

In der Grundstufe II sind die Kinder schon versierte AutorInnen. Sie schreiben Texte und Gedichte, erfinden Rätsel und Wortspiele, lesen ihre Werke vor, halten Referate und sagen ihre eigenen Gedichte auf. Audiotapes und Videotapes zusammen mit den schriftlichen Produkten zeigen den Werdegang der jungen SprachkünstlerInnen. Selbst Kinder mit wenig ausgebildeter Sprachbegabung können Bilderbücher mit kleinen Texten schreiben, Lieder vertexten, kurze Referate über persönliche Interessengebiete mit vielen Vorzeigeobjekten halten, Wortscharaden darstellen, bekannte Szenen aus Büchern spielen, und am Klassenspiel teilnehmen.

Ganz besonders wichtig ist es hier, den Kindern zu zeigen, dass Übung den Meister macht. Kein Autor schreibt seine Geschichte zum ersten Mal perfekt. Der erste Entwurf zeigt die Idee, die im Kopf ist, nur unvollkommen, ist aber die Basis für viele Überlegungen und Korrekturarbeiten. Nur wenige Autoren schreiben ganz für sich allen. Leichter ist es, die Entwürfe Freunden vorzustellen und sich der Kritik des Lesers zu stellen. Die Verbesserungsvorschläge werden eingearbeitet, die Rechtschreibung korrigiert, die richtigen Satzzeichen gesetzt. Jetzt ist das Werk fertig und kann vor einer größeren Zuhörerschaft oder Leserschaft bestehen. Im Portfolio werden der Erstentwurf, mindesten ein Zwischenprodukt und die Endversion aufgehoben. So können Kind und Lehrerin den Werdegang des Werkes verfolgen und sich an dem gelungenen Endprodukt erfreuen.

# VI. Beurteilung und Bewertungsraster

Neben dem eigenständigen Arbeiten und der Erforschung der eigenen Talente dient das Portfolio vor allem der Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins, ganz gleich, ob das Portfolio zur Leistungsbeurteilung oder zur Leistungsfeststellung herangezogen wird. Um mit den Kindern über die Qualität ihrer Arbeiten zu sprechen, brauchen sie Lernziele und eine Reihe von Bewertungskriterien und Bewertungsmaßstäben für ihr Lernprodukt. Diese Bewertungsraster können in Form einer Liste oder einer Matrix erstellt werden.

Lernzielkataloge werden oft mit einer Bewertungsskala kombiniert und dienen so dem Kind als Bewertungsraster, mit dem es entscheiden kann, in wie weit es die einzelnen Ziele schon erreicht hat.

Meist sind die Lernzielkataloge nur das Grundgerüst für die Unterrichtsarbeit. Es ist am besten, wenn die Lehrerin gemeinsam mit den Kindern zu jedem Thema und zu jeder größeren Aufgabe einen Bewertungsraster schreibt, mit dem die Kinder die Qualität ihrer Arbeit beurteilen können.

Die folgenden Beispiele zeigen, wie solche Raster aussehen können. Den ersten erstellten die Kinder in einer vierten Klasse, als sie über ihren Heimatort arbeiteten und sich über den Ursprung ihrer Familien Gedanken machten. Sie machten dreidimensionale Stammbäume ihrer Familien mit verschiedensten Materialien.

Woran ich denken soll	Ausge- zeichnet	Mittel- mäßig	Nicht gut
Ich habe eine originelle Idee für meinen Stammbaum	Superidee	Ziemlich gewöhnlich	Idee abgeschaut
Ich habe sorgfältig gearbeitet	Ja	Naja	Nein
Ich habe schön geschrieben	Ja	Naja	Nein
Ich habe alles richtig geschrieben	0-1 Fehler	2-3 Fehler	Mehr als 3 Fehler
Ich habe zusätzliche Informationen herausgefunden und aufgeschrieben	Viele	Wenige	keine
Ich habe mehrere Verwandte gefragt	Mindestens 3	Mindestens 2	Nur eine
Ich habe allein gearbeitet	Ja	Mit etwas Hilfe	Mit viel Hilfe

Im Deutschunterricht einer dritten Klasse verfertigten die Kinder einen Raster für ihre Erzählungen zum Muttertag.

Wie ich arbeite	00	(S)	(%)
Ich habe meine Idee für die Geschichte aufgeschrieben			
Ich habe Informationen für die Geschichte gesammelt			
Ich habe die Informationen geordnet			
Ich habe die Teile der Geschichte festgelegt			
Ich habe mit Konzentration und Ausdauer gearbeitet			
Meine Geschichte			
Ich habe die Geschichte zu Ende geschrieben			
Ich habe die Geschichte zwei FreundInnen vorgelesen			
Ich habe die Geschichte interessant geschrieben			
Ich habe Bilder für meine Geschichte gezeichnet			
Ich habe schön geschrieben			
Ich habe auf Rechtschreibung und Satzzeichen geachtet			

Wenn die Portfolioinhalte zur Leistungsfeststellung benützt und mit Noten bewertet werden sollen, muss die Bewertungsskala der Notenskala angepasst werden. Es sei denn, die Lehrerin entscheidet mit den Kindern, dass alle Arbeiten, die schlechter als mit einer 3 bewertet werden, noch weiter bearbeitet werden müssen, bis sie den Qualitätsansprüchen der Klasse genügen.

# VII. Portfoliogespräche und Rückmeldungen

Das Qualitätsempfinden der Kinder entwickelt sich am leichtesten im Gespräch mit der Lehrerin und den anderen Kindern und im Vergleich mit Qualitätskriterien und qualitätsvollen Arbeiten. Das Portfolio ermöglicht es, diese Gespräche sehr konkret und individuell zu führen. Bei der Auswahl von Lernprodukten ist es vorteilhaft, wenn sich die Kinder in kleinen Gruppen zusammensetzen und die Auswahl gemeinsam besprechen. Jedes Kind ist natürlich für seine eigene Auswahl und für sein eigenes Portfolio verantwortlich, aber die guten Ratschläge der MitschülerInnen regen zum Nachdenken an und lassen die Kinder bewusster die Qualität ihrer Arbeiten beurteilen. Insbesondere bei der

Vielfalt der Produkte werden die Kinder darauf aufmerksam, dass jedes Produkt das beste sein kann, wenn es nur den gemeinsam gesetzten Qualitätskriterien entspricht. Dabei hat es sich als vorteilhaft erwiesen, die Kameradlnnen zu bitten, ihre Kommentare zu verschriftlichen und vor allem die positiven Aspekte der Arbeiten hervorzuheben.

Für die Lehrerinnen ist das Portfoliogespräch eine große Bereicherung. Die Lernbeweise ihrer SchülerInnen zeigen ihnen, wie sie denken, welche intellektuellen Stärken sie haben, was sie verstanden und was sie nicht verstanden haben. Mit Hilfe dieser Informationen kann eine Lehrerin viel gezielter im Unterricht auf Lernprobleme und Teilleistungsschwächen der Kinder, aber auch auf ihre herausragenden Begabungen und tiefe Interessen eingehen. Schriftliche Rückmeldungen, von der Lehrerin kommentiert, werden dabei von den Kindern besonders geschätzt.

Am Ende eines längeren Unterrichtsabschnittes sollten die Kinder ihre Portfolios mit nach Hause nehmen und ihren Eltern vorstellen. So bleiben die Eltern am Laufenden über das Unterrichtsgeschehen und sie können ihrem Kind an Hand der konkreten Lernprodukte ihre Anerkennung aussprechen und ihm Mut machen. Sie sollten dazu angeregt werden, sich schriftlich zu den Arbeiten ihres Kindes zu äußern. Eltern sind auch gute Helfer bei der schriftlichen Formulierung von Reflexionen, die zu allen Arbeiten gehören.

Die Lehrer-Elterngespräche lassen sich produktiver gestalten, wenn das Portfolio als Basis für das Gespräch dient. Es gibt keine unerwarteten Noten und keine Schuldzuweisungen. Oft nehmen die Kinder an diesen Gesprächen teil und präsentieren ihren Eltern das Portfolio. Sie selbst zeigen den Eltern ihre Stärken und ihre Schwächen, und gemeinsam können SchülerInnen, Lehrerin und Eltern individuelle Lernziele planen. Ein Kurzprotokoll der Portfoliositzung kann die wichtigsten Punkte des Gespräches festhalten und kommt auch ins Portfolio.

# VIII. Ja, Schnecke, steig auf den Fuji, aber langsam, langsam

Bei der Einführung in die Portfolioarbeit kann jede Lehrerin mit kleinen Schritten beginnen und gemeinsam mit den Kindern lernen. Viele LehrerInnen fangen mit Projekten an, in denen die Lernziele und die Arbeiten überschaulich sind. Im Mathematik- und Deutschunterricht kann ein Thema als Einstieg ins Portfolio dienen. In der zweiten Klasse ist der Einmaleinsbereich eine gute Einstiegsmöglichkeit, da das selbstständige Erarbeiten und Üben der Einmaleinsreihen viele verschiedene Formen annehmen und von den Kindern individuell gestaltet werden kann. In der selben Klasse veranschaulicht den Kindern das Verfassen von Gedichten oder kleinen Texten über ein gemeinsam gewähltes Thema die Beziehungen zwischen Lernzielen, Qualitätskriterien und ihren Produkten.

Portfolioarbeit ist zeitaufwendig. Nur wenn die Arbeit am Portfolio als Lernarbeit gesehen wird und ausreichend Zeit während des Unterrichts zur Verfügung steht, wird sie von den Kindern angenommen und geschätzt. Wichtig ist, dass die Kinder verstehen, dass sie für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind, dass das Portfolio ihnen hilft, dieses Lernen zu dokumentieren und dass sie dabei von ihrer Lehrerin und ihren MitschülerInnen die notwendige Unterstützung bekommen. Wenn Kinder mit verschiedenen Talenten gemeinsam an ihren Portfolios arbeiten dürfen, lernen sie voneinander und können

sich gegenseitig unterstützen. Ordentliche Kinder zeigen den Chaoten, wie sie ihre Arbeiten in der Mappe ordnen können; zielorientierte Kinder helfen den Kindern, denen es schwer fällt, Arbeiten zu Ende zu führen; Kinder mit künstlerischen Talent geben Tipps zur Dekoration von Arbeiten und Mappe; Kinder, denen es leicht fällt über ihre Arbeiten nachzudenken und sich Urteile zu bilden, helfen anderen mit Fragen bei ihren Reflexionen.

## IX. Lernerfolg und Selbstbewusstsein

Die Leistungsfeststellung durch Portfolios gibt den SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Leistungen selbst zu steuern und ständig zu verbessern. Kein Kind muss mit dem ersten Entwurf seiner Arbeit zufrieden sein, denn es wird durch die Portfoliogespräche angeregt, sich mehr anzustrengen und sein Bestes zu leisten. In diesem Prozess lernen die Kinder Kreativität und Ideenreichtum für ihre Arbeit zu schätzen, aber gleichzeitig wird ihnen klar, dass erst die übersichtliche Ordnung ihrer Ideen, die vielfachen Revisionen und Korrekturen und die ordentliche und ästhetische Präsentation die Qualität ihrer Arbeit ausmachen. Einfallsreichtum gepaart mit Ausdauer und Durchhaltevermögen sind beim Portfolio wichtigere Attribute als auswendig gelerntes Wissen. Die Lernprodukte zeigen nicht nur das angeeignete Wissen, sondern geben einen Einblick in die Persönlichkeit der Kinder. Deshalb sind sie stolz auf ihre Mappen. Ein Kind sagte mir beim Vorzeigen seiner Mappe: "Ich kann an Sachen arbeiten, die mir Spaß machen, und jedes Mal, wenn mir das, was ich gemacht habe, gefällt, dann will ich beim nächsten Mal gleich noch etwas Besseres machen."

# Literatur:

Beckley, William, L. Creating a Classroom Portfolio System. A Guide to Assist Classroom Teachers in Kindergarten through Eighth Grade. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1997.

Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede. "Portfolio – ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung." In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 147. Jahrgang, Heft 10, Dezember 1997.

Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede. Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz: Veritas, 2000.

Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede. Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe 1. Linz: Veritas, 2001.

Clemmons, Joan / Laase, Lois / Cooper, Donna / Areglado, Nancy / Dill, Mary. Portfolios in the Classroom. A Teacher's Sourcebook. New York: Scholastic, 1993.

Vierlinger, Rupert. Leistung spricht für sich selbst. "Direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsbeck: Dieck-Verlag, 1999.

Ilse Brunner hat einen Ph.D. in Bildungssoziologie von der Universität Stanford. Sie ist als freiberufliche Beraterin für Schulentwicklung und Ausbildnerin für SchulentwicklungsberaterInnen und SchulaufsichtsbeamtInnen tätig. Derzeit beschäftigt sie sich vor allem mit SchülerInnen-, LehrerInnen- und Schulportfolios, sowie der Theorie der multiplen Intelligenzen und deren Einfluss auf den Unterricht.

Adresse: Beblostr. 28, D-81677 München E-Mail: ibrunner@compuserve.com

# EDITH ZEITLINGER

# Portfolios im Unterstufen-Unterricht

# Das Portfolio als Basis des integrativen Literaturunterrichts

### I. Wir taufen die Literaturmappe um

In einer Deutschstunde dieses Schuljahres teilte uns unsere Professorin mit, was den DU-Unterricht verändern würde. Erstens haben wir jetzt mehr Freiheit beim Wählen von Texten, zweitens wird die Literaturmappe in Portfolio umbenannt und drittens führen wir ein Lesetagebuch. (Patricia)

Portfolios im Unterricht sind für mich:

- Ein sichtbarer Ausdruck von Arbeit, die von von SchülerInnen und LehrerInnen geleistet wird.
- Ein Zeichen einer "teacher's philosophy", die Unterricht als einen Prozess ansieht, in dessen Verlauf kognitiv-intellektuelle und sozial-emotionale Fähigkeiten vermittelt werden.
- Sie verdeutlichen am Ende einer Arbeitsphase sehr anschaulich die Vielfalt und Buntheit des muttersprachlichen Unterrichts und darüber hinaus, dass "im Deutschunterricht alles zusammenhängt und miteinander zu tun hat".

Irgendwie habe ich das immer gewusst und trotzdem war oft das Unbehagen da, wenn wir einen Teil der Stunde im Lesebuch gelesen, über die Geschichte und die Personen geredet haben, wenn wir dann eine Rechtschreibregel besprochen, ein wenig Grammatik geübt und in der Folge noch rasch den Wortschatz erweitert haben.

Für mich hatte das immer den Anschein von Stückwerk. Dazu kommt noch, dass die schriftliche Durchführung dieser Arbeiten auch manchmal in getrennten Heften stattfand und eine inhaltliche Vernetzung dieser Bereiche von den SchülerInnen nur schwer vollzogen werden konnte.

Meine Überlegungen gingen oft in die Richtung, dass man zunächst nach außen hin zeigen müsste, dass all das zusammen gehört, dass all das Teile unserer Arbeit mit Sprache sind. Erst dann kann sich diese Wahrnehmung auch im Inneren festigen.

Ein weiterer Gedanke, der mir in meiner Arbeit zunehmend Unbehagen bereitete, war jener, dass das Lernen für den Augenblick, das Schreiben für die Note und dann — ab damit in den Papierkorb — sehr häufig zu beobachten war. Das heißt, die Wertschätzung der eigenen geleisteten Arbeit fand nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß statt.

Daraus ergeben sich die Fragestellungen:

- Wie sollen SchülerInnen erkennen, was, woran und wie sie lernen?
- Wie sollen sie sich selbst verbessern, wie aus eigenen Fehlern lernen?
- Wie kann es bewusste Weiterentwicklung, die für den Schüler selbst erkennbar und zufriedenstellend ist, geben?
- Wie kann Lernen als etwas gesehen werden, das nicht nur Mühe macht, sondern auch Freude am Geleisteten bringt?
- Wie kann die Bedeutung und somit auch die Sinnhaftigkeit der Arbeit für den Schüler selbst sichtbar gemacht werden?

Um Antwort auf diese Fragen geben zu können, scheint mir eine Grundhaltung, die die nachfolgenden Werte berücksichtigt, wichtig zu sein.

- Focusierung von Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit
- Bewusstmachen von Fähigkeiten und Stärken der einzelnen SchülerInnen
- Teamarbeit als Verdeutlichung von "Gemeinsam wissen/können wir mehr"
- Kultur des "Fehler-Machen-Dürfens" oder "learning by error"
- Sichtbarmachen von Grenzen und von Freiräumen
- Vermitteln der Einsicht: Lernen ist Arbeit UND Freude

# II. Wie kann Unterricht aussehen, wenn diesen Prinzipien Rechnung getragen wird?

Etwas Neues entsteht langsam, sodass man hinterher oft genau überlegen muss, was denn nun die ersten Schritte und Anstöße zu einer Veränderung waren.

- -> Schritte, die vielleicht schon unbewusst dazu geführt haben, mit Gewohntem zu brechen und einen anderen Weg zu beschreiten.
- -> Schritte, die die innere Haltung auch in der durchgeführten Arbeit sichtbar machen.
- -> Für mich war dies zunächst der Verzicht auf ein Sprachbuch.
- -> Kinder und Jugendbücher bilden die Grundlage der Arbeit im Deutschunterricht.
- -> Die nächsten Schritte waren der Verzicht auf das regelmäßige Einsammeln von Hausübungen;
- -) die Überantwortung der Zeiteinteilung für Arbeiten zu Hause an die SchülerInnen;
- -> die Freigabe eines Teils der Unterrichtszeit für die Einzelarbeit und für die Gruppenarbeit am Portfolio.

## III. Meine Vorgaben innerhalb dieses Freiraumes sind

- Inhaltliche Richtlinien, die ich vorgebe und/oder die wir gemeinsam planen
- Überlegungen zu Methoden und Arbeitsweisen
- die Anzahl der Portfolis, bzw. der Arbeitsjournale pro Schuljahr
- der äußere Zeitrahmen- Abgabetermin/ Präsentationstermin

All diese Veränderungen implizierten bei mir zunächst die Erwartungshaltung, dass die Neuerungen auf Widerstand, auf Ablehnung von Seiten der SchülerInnen oder von Seiten der Eltern führen könnten.

In diesem Semester arbeiteten wir im Deutschunterricht an vielen verschiedenen Arbeiten. Wir tauschten beispielsweise unsere Literaturmappe gegen das PORTFOLIO ein. Das Neue daran ist, dass nicht nur die fertigen Texte hineingegeben werden, sondern auch alle Zwischen- sowie Vorbereitungsarbeiten. (Patricia)

Vielleicht haben Sie mein erstes Portfolio schon gesehen? Dann will ich Ihnen erklären, was ein Portfolio eigentlich ist. Ein Portfolio ist eine ganz einfache Mappe, in der wir Schüler und Schülerinnen unsere Kreativität sprühen lassen können: sprich unsere Meisterwerke (Geschichten, Balladen, Gedichte, Grammatik, Zeichnungen etc...) aufbewahren und sie nach einiger Zeit unserer Deutschlehrerin abgeben, die den ganzen "Kram" benotet. (Linda)

Zuerst hat uns Frau Professor Zeitlinger erklärt, was ein Portfolio ist. Ich fand die Idee gut, denn wir schienen mehr Freiheit zu haben als bei unserer Literaturmappe. Wir konnten die Arbeiten machen, wann wir sie wollten, sie mussten nur dann, am Ende, im Portfolio sein. (Marie)

So einfach sehen es die SchülerInnen, was machte ich mir für Gedanken! Ich lenkte also den Blick in die andere Richtung. "Das ging ja gut. Das hat Freude gemacht," wagte ich mir zu sagen.

"Sie haben gar nie wegen vergessener Hausübungen geschimpft." – "Machen wir das das nächstes Jahr weiter." – "Die Deutschstunden im diesem Jahr waren sehr schön. Danke". – "Ich wünsche mir, dass wir wieder ein Lesetagebuch und ein Portfolio haben werden." – "Mein Portfolio war nicht ok., schuld war die Arbeitseinstellung von mir". – "Ich wünsche mir viel zum Lesen." – "Hausübungen wieder selber einteilen." – "Die Arbeit mit dem Portfolio war spitze." – "Mehr Referate, Portfolios und Gruppenarbeiten, weniger Wiederholungen und Lesetagebücher." (aus: Evaluationen, anonym am Ende des Schuljahres)

So und ähnlich klangen die Antworten am Schuljahresende.

Darf ein Lehrer sich da über das Gelingen freuen oder hat er bloß Glück gehabt mit so netten, arbeitswilligen Kindern?

Ich beschloss mich zu freuen.

## IV. Die Leitlinien dieser Art von Unterricht

1) Der Ganztext:

Er dient als Arbeitsgrundlage für jede Form der Auseinandersetzung mit Sprache:

Lesen und Verstehen – Beschäftigung mit einem Thema

- ist Schreibimpuls f
  ür jede Form von Textgestaltung: sachliches, journalistisches, informatives, analytisches, pers
  önliches, reflektierendes, rollenimmanent-empathisches und kreatives Schreiben
- Schärfung des Sprachbewusstseins
- Klärung und Verständnis der Sprachnormen
- jede Form von Sprecharbeit
- Arbeit an Präsentationstechniken und Darstellungsformen
- 2) Grammatische und orthographische Lernbereiche werden in Verbindung mit den jeweiligen Texten und ihren Anforderungen thematisiert, erarbeitet und angewendet.
- 3) Eine möglichst große Methodenvielfalt, bei starker Focusierung der Arbeit in der Gruppe

# V. Vorgangsweise

Entweder wir lesen gemeinsam denselben den Text (das geschieht ca. zweimal pro Jahr) oder, was häufiger vorkommt und wesentlich mehr Anklang findet, die SchülerInnen wählen sich ihren Text selbst.

Sie schlagen mehrere Bücher zu einem Thema vor, schließen sich zu Gruppen zusammen und bilden dann Lesekreise. Manchmal wähle auch ich einige Geschichten zu einem gemeinsamen Thema aus, überlege mir unterschiedliche Arten der Bekanntmachung mit diesen Texten und daraus erfolgt die Auswahl.

Die Stunde des Auswählens ist etwas Wichtiges. Sie ist fast ein Ritual, das sehr ernsthaft begangen wird. Und bei dem wir uns viel Zeit lassen. Meist wählen die SchülerInnen sehr treffsicher und oft natürlich auch so, wie die beste Freundin / der beste Freund wählt, oder, wenn sie das Procedere schon kennen, so, wie die MitschülerInnen der Gruppe wählen, mit denen sie später zusammen arbeiten wollen. Das heißt jedoch nicht, dass die Gruppen immer gleich bleiben, sie verändern sich — allerdings in dem Tempo, wie die SchülerInnen selbst dazu bereit sind, sich auf Veränderungen einzulassen. Das ist ein Prozess, der gut beobachtbar ist und der der Zusammensetzung einer Gruppe und ihrer späteren Arbeitsfähigkeit und ihrem Erfolg einen besonderen Stellenwert gibt.

Dabei beobachte ich immer wieder: Frei auszuwählen, ist einfach etwas Schönes, und man kann eine Menge dabei lernen, so z. B. dass ich dann selbst für die Wahl verantwortlich bin und mich auf niemanden ausreden kann.

"Toll war, dass wir uns die Bücher selbst auswählen durften."

"Viele Wahlmöglichkeiten, das fand ich gut," "die freie Wahl der Bücher." (Evaluation anonym)

"Zuerst möchte ich klar machen, dass in diesem Portfolio nichts gezwungen ist. Man konnte sich seine Arbeiten selbst einteilen. Daraus lernte ich selbstständig zu sein." (Christoph)

# VI. Aufbau und Inhalt eines Portfolios: Ein Beispiel aus dem 2. Semester, 3. Klasse

- Was soll dein Portfolio beinhalten:
- Wie wird es beurteilt:

# 1) Cover Letter: 5 Punkte

In diesem Text erklärst du dem Leser deine Arbeit im Portfolio

Du führst ihn durch deine Arbeiten und erzählst ihm:

- Woran hast du gearbeitet?
- Wie bist du vorgegangen?
- Wie hast du ausgewählt?
- Wie war die Arbeit für dich?
- Was glaubst du, hast du lernen können?

# 2) Thema: Tiger and Dragon: 10 Punkte

- Meine Eindrücke
- Rekonstruktion der Handlung
- Zeichnung
- Die in der Gruppe verfasste Ballade

### 3) Grammatik: 35 Punkte

- Woraus besteht ein Text 51
- Alle schriftlichen Wiederholungen sammeln und verbessert beilegen 5P
- Darstellung zum Thema "Attribut" und eigene Beispiele (je fünf) 10P
- Wiederholung und Verbesserung zum Thema "Attribut" 5P
- Eine Textstelle (ca. 3-5 Sätze) Bestimme :
   Satzarten / Satzglieder / Attribut / Wortarten 10P

# 4) Thema: Gedichte: 20 Punkte

- Die ausgeteilten Arbeitsunterlagen
- Die Arbeit in der Gruppe zu dem Gedicht 5 P
- Eine Tagebucheintragung dazu
- Nachdichtung zu Bert Brecht: »Vergnügungen« 5P
- Anleitung: Zwei Schritte zum eigenen Gedicht 5P
- Das beim "Spring festival" vorgetragene Gedicht, schön geschrieben 5P

# 5) Thema: Das von dir gewählte Buch:

- 3 Lesebucheintragungen (können auch zu verschiedenen Büchern sein, aber führe den Titel an) 15 P
- $-\,$  Erzähle einen Teil deiner Geschichte aus einer anderen Perspektive (WAR BEREITS HÜ!)
  - (wähle eine Person, die auch im Text vorkommt) 10 P
- Die drei Aufgaben zu deiner Geschichte vom Arbeitsblatt

<u>Deine Arbeiten zum Text: "Gefangen in New</u> <u>York"/Einzelarbeit</u>	<u>Deine Arbeiten zum Text: "Hauptsache Mädchen /Partner-oder Einzelarbeit</u>
1) Erkkire den Titel des Buches und entwirf ein neues Coverbild	1) Roman, die Hauptperson: Wer ist er? Was erfährt der Leser über ihn? Wie stellt er sich vor? Versucht so viel wie möglich an Aussagen aus dem Text und eigenen Vorstellungen zusammenzutragen und sie aufzuschreiben.
2) Allmählich wird Ron Mitglied von Als Bande. Erzähle, wie und warum dies geschah.	Die Mädchen aus diesem Text:     Wie werden sie beschrieben?     Wähle eins aus, über das du am ehesten Bescheid weißt und erzähle von ihm – aus der Ich-Perspektive
3)"Wo kommst du her?", fragte Sylvia Ron. Und er erzählte von der Welt, aus der er kam, von seinem Leben draußen. Erzähle dies in der Ich-Form.	3) Versuche zur Konstruktion dieser Geschichte oder eines Teils davon eine Skizze zu machen, so, als ob du wie ein Techniker einen Plan zeichnen würdest.  Beschreibe deinen Plan mit Worten und das Ungewöhnliche dieses Textes.
4) Ron wird, als er aus der Stadt wieder draußen ist, von einem Reporter interviewt.  Dieser stellt ihm Fragen nach dem Leben, nach den Zuständen in der Stadt und auch, was Ron jetzt, wo er wieder in Freiheit ist, tun möchte.  Verfasse dieses Interview (ca. 3-5 Fragen)	4) Erzähle selbst eine kleine Geschichte, die ähnlich aufgebaut ist.

Arbeiten zum Text "Schattenkinder" /Einzelarbeiten	<u>Deine Arbeiten zum Text "Ganz nah und doch so</u> <u>fern" /Einzelarbeiten</u>
1) Die Familie beim Essen Zeichne eine Skizze Schlüpfe in die Perspektive eines Familienmitgliedes und schreibe auf, was in dieser Person vorgeht.	Gestalte eine Zeichnung zum Titel des Buches und beschreibe sie.
<ol> <li>Luke erzählt seiner Mutter von Jen. Er tut dies aber nicht mündlich, sondern in einem Brief. Verfasse diesen Brief.</li> </ol>	2) Claus schreibt an seinen Freund Thomas mehrere Briefe, in der Zeit, als er ihn nicht sehen kann. Verfasse einen davon
3) Lee/Luke im Internat. Er ist mit zwei anderen Burschen im Zimmer. Wer sind sie? Wie heißen sie? Schreibe eine Szene (Dialog): Die Burschen stellen sich gegenseitig vor und erraten ein wenig von ihrer Geschichte	3) Claus und Agathe: Wie er über sie denkt und fühlt, das erfahren wir aus dem Text. Wie aber denkt sie?
4) Und wie verläuft Lukes/Lees Leben weiter? Denke darüber schriftlich nach - (Beruf,Freundschaften, Heirat )	4) Agathe führt ein Tagebuch. Schreibe zwei Eintragungen, aus denen man erkennen kann, wie sie zu Claus steht. (Sie dürfen ruhig gegensätzlich sein)

Für all diese Arbeitsaufträge gilt: Wähle drei Aufgaben aus und erarbeite sie für dein Portfolio!

- Welches Buch hast du noch gelesen?
   Wie ist deine Meinung darüber?
  - Warum hast du dich entschieden, das andere Buch zu bearbeiten? 5 P
- Der Verlauf der Arbeit der gesamten Gruppe eine kurze Beschreibung und ein kleiner Bericht darüber, was ihr präsentiert. 5 P

# Aufgaben zur Wahl für die Gruppe:

- Baut ein Bild der Familie oder von Personen, die im Text vorkommen.
   Es soll ein Bild sein, wie es auch wirklich einmal in der Geschichte vorkommt.
   Jede Person hat einen Satz, den sie den Zuschauern sagt.
   Entwickelt dann von diesem Bild ausgehend eine kleine Szene und spielt sie uns vor. (ca. 5 Minuten)
   Der Satz der Person ist Ausgangspunkt eines Textes (vielleicht Gedanken), den jeder/jede von euch in ihr Portfolio schreibt (15 Punkte pro Gruppe)
- Gestaltet eine Ausstellung von kurzen Texten (z. B.Gedichten) und von Zeichnungen, Bildern (aus Zeitungen/Zeitschriften/Internet), die zu eurem Text passen. (Die Texte kommen dann ins Portfolio.) Führt eure Klassenkameraden durch diese Ausstellung. Sie sollen so die Welt kennen lernen, in der diese Handlung spielt. (15 Punkte pro Gruppe)
- Zu Science-fiction: Erzählt uns von der Welt, in der der Text spielt;
   Und zwar so, als ob er in einem Geschichte- oder Geographiebuch stehen würde.
   (10 Punkte pro Gruppe)
- 4) Zu Science fiction: Die Stadt der Zukunft. Entwerft aus den Informationen des Textes und eigenen Vorstellungen das Bild von einer Stadt in 50 Jahren (Zeichnung, Text o.a.) (10 Punkte pro Gruppe)
- Zu Liebe: Sammelt Informationen zum Thema AIDS und gestaltet eine kleine Informationssendung und ein Plakat dazu. (10 Punkte pro Gruppe)

Jede Gruppe löst einen Arbeitsauftrag ihrer Wahl!

# 6) Der Bericht deines Buddys: 5 Punkte

Der Buddy ist dein Begleiter und Unterstützer und deshalb auch der erste Leser deines Portfolios.

Bitte deinen Buddy einen kurzen Bericht zu schreiben:

- wie ihm seine Aufgabe gefallen hat,
- wie es ihm dabei ergangen ist,

was ihm an deinen Arbeiten gefällt oder weniger gefällt (vielleicht hat er Verbesserungsvorschläge) und

was er sonst noch dazu sagen möchte.

Vergiss auch nicht, deinem Buddy für die geleistete Arbeit zu danken!

Gestaltung: 10 Punkte

Beurteilt werden:

Vollständigkeit/ Extrapunkte für besonders gut geleistete oder zusätzliche Aufgaben:

Abzüge für Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit:

Abgabetermin: 15. Juni 2001

Gesamtpunkteanzahl:

# VI. Zeitplanung

In der Praxis ist es nicht so, dass die SchülerInnen all diese Angaben auf einmal erhalten. Zumeist geht es so vor sich, dass sie nach der erfolgten Textauswahl und einigen Stunden, die für das stille Lesen reserviert sind, zunächst die Aufgaben für die Gruppe, in weiterer Folge die Einzelarbeitsaufträge und erst nach einiger Zeit eine Übersicht erhalten, was das Portfolio beinhalte, wann es abgegeben werden soll und wie die Beurteilung sein wird. Danach gibt es etwa 4-6 Wochen Arbeitszeit.

Es wird in den Schulstunden, aber natürlich auch zu Hause gearbeitet.

Die Einteilung der Zeit erfordert eine genaue Planung und Struktur, d. h. die Lehrerin, der Lehrer sollte ziemlich bald genau wissen, welche Inhalte das Portfolio umfassen wird, wieviel Zeit dafür vorhanden ist, was sonst noch auf dem Programm für dieses Schuljahr steht. Die Grundplanung sollte nach Möglichkeit nicht mehr allzu sehr verändert werden.

Das fällt mir manchmal schwer, weil Ideen und Überlegungen oft erst mit der Zeit zu fließen beginnen und gewisse Notwendigkeiten, auf die ich Rücksicht nehmen möchte, wie z. B. etwa Schwächen in bestimmten Bereichen, notwendige Vertiefungen erst im Prozess der Arbeit sichtbar werden. Auch organisatorische Veränderungen, wie ein nicht absehbarer Stundenentfall, machen manchmal inhaltliche und zeitliche Änderungen notwendig.

Wesentlich für mich dabei ist es, flexibel zu sein, dabei aber die gesetzten Ziele (inhaltlicher und zeitlicher Art) nicht zu weit aus den Augen zu verlieren.

# VII. Wie ist die Arbeit verlaufen?

Jene Aufgabe, die von den SchülerInnen zumeist als letzte verrichtet wird, ist das Verfassen des "cover letters". Für den Leser eines Portfolios stellt dieser Text den Einstieg dar und bietet einen guten Überblick darüber, was die vorliegende Arbeit beinhaltet.

In diesem Abschnitt artikulieren die SchülerInnen auch sehr deutlich, wie es ihnen ergangen ist und versuchen ihre Aufmerksamkeit auf eigene Lernerfolge und Verbesserungen zu lenken.

Alle im Portfolio enthaltenen Arbeiten erscheinen mir für den Leser von großer Wichtigkeit und hoffentlich auch von Interesse. Vor allem für mich waren diese Arbeiten bedeutend und ich finde, dass sie für das Verständnis der Arbeit in diesem Schuljahr auch für den Leser erwähnt und in diesem Umfang dargestellt werden müssen. Mir fiel es leicht, die gestellten Aufgaben zu allen drei Themen zu lösen, da mich fast alles ansprach. Auch wenn einmal ein Teil dabei war, der mir nicht so gefiel, wurde er dennoch gelöst. Das Einzige, das mir diesmal missfiel, war das Verfassen der Lesetagebucheintragungen.

Bei den Gruppenarbeiten bemerkte ich, dass die Qualität der Zusammenarbeit, das Ergebnis und der Erfolg immer von der Zusammensetzung der Gruppe abhängig ist. Dennoch gefiel mir diese Art der Aufgabenlösung. (Anna-Sophie)

Ich finde den Deutschunterricht sehr gut gestaltet. Wir haben ein abwechslungsreiches Programm und haben genug Zeit zu arbeiten. Wir leisten eine Menge und sind nicht eingeengt und können auch selbst entscheiden, was wir wann machen und ich finde, dass wir auch in anderen Gegenständen so arbeiten sollten, denn nur so lernen wir Verantwortung zu übernehmen und nicht nur das zu tun, was uns vorgeschrieben ist. (Marie)

Wir haben vor diesem Portfolio auch schon ein anderes bearbeitet und ich glaube, ich habe einiges dazu gelernt. Zum Beispiel, mir die Zeit besser einzuteilen und schneller auf dem Computer zu schreiben (ja, das kommt heraus, wenn man im Stress ist) oder auch, dass nicht nur die Note zählt, sondern auch der Spaß. (Anna)

Ich glaube, ich habe etwas gelernt und zwar bin ich mir jetzt viel sicherer, was die Grammatik betrifft, aber sollte auch keine voreiligen Schlüsse ziehen. Es gibt vieles, was ich noch nicht weiß.

Gut war auch, dass ich meine Meinung über das Buch "Ganz nah und doch so fern" geändert habe. Am Anfang dachte ich, dass das Buch eine blöde Liebesschnulze se, doch kaum hatte ich mehr davon gelesen, bescherte mir das Buch sehr viel Lesefreude. (James)

Sehr interessant sind auch die Feedbacks der Buddys, da sie mir ehrlich und offen formuliert zu sein scheinen und eine Hilfestellung für die Planung im nächsten Jahr sind. Denn obwohl man glaubt, vieles berücksichtigt zu haben, so wird doch erst aus solchen Rückmeldungen klar, wie die Arbeit im Elternhaus aussieht und worauf beim nächsten Mal noch stärker Bedacht genommen werden muss.

Meine hauptsächliche Aufgabe war das Korrekturlesen des Portfolios. In Anwesenheit des Verfassers wurde bei Wortwiederholungen nach neuen, treffenderen Worten gesucht, Fehler verbessert oder Inhaltliches neu bearbeitet.

Geärgert habe ich mich ein bisschen über die zeitliche Einteilung meiner Tochter: Viele Seiten des Portfolios sind erst einen Tag vor dem Abgabetermin entstanden. (eine Mutter)

Mir ist bewusst, dass meine, doch sehr genauen inhaltlichen Vorgaben, von den eigentlichen Intentionen eines Portfolios, das die Dokumentation eines bewussten Lernprozesses und die Reflexion darüber in den Vordergrund stellt, abweichen.

Dennoch habe ich mich für diese Mischform aus Produkt- und Prozessportfolio entschieden. Vor allem, weil es mir um eine schrittweise und gelenkte Einführung ging und weil ich auch erlebt habe, dass die Kunst der bewussten Auswahl und die Reflexion darüber vorsichtig und behutsam geübt werden muss.

Vielleicht entspricht es aber auch ganz einfach meiner Wesensart, aus verschiedenen Vorgaben ein eigenes Verfahren zu entwickeln. Und ich glaube, das ist auch notwendig, weil eine Methode nicht immer wieder unhinterfragt und unverändert über verschiedene junge Menschen gestülpt werden kann. Wahrscheinlich muss sogar jeder Lehrer, jede Lehrerin die für ihn und seine/ihre SchülerInnen geeignete Vorgangsweise finden.

Schlusswort soll die Stimme eines anderen Buddy sein, die mir Mut macht, diesen Weg weiter zu gehen.

Das ist also ein Portfolio und meine Aufgabe als Buddy ist auch klar definiert. Alleine das liebevoll gestaltete Deckblatt hegt in mir den Wunsch weiter zu blättern. Jedes dieser Blätter ist anders gestaltet. Da kommt der Computer zum Einsatz, aber auch handschriftlich verfasste Texte finde ich, sogar mit Farbe gestaltet. Besonders ansprechend finde ich das Schwert in Verbindung mit chinesischen Schriftzeichen.

Abschließend möchte ich noch sagen:

Michi, schön, dass ich dein Buddy sein durfte. Du hast großartige Arbeit geleistet. Ich beneide dich fast, weil ich auch gerne so einen Deutschunterricht genossen hätte. (Eine Großmutter)

Beeinflusst in diese Richtung zu arbeiten wurde ich durch die Lektüre von Gerd Bräuers Büchern und die praktischen Anregungen (assessment scale) von Johanna Schwarz. Danke.

E-Mail: ezeitlinger@gmx.at

## LIOBA BAUER

# "Und zur Reifeprüfung eine reichhaltige Mappe!"

Erfahrungen mit Portfolios im Deutschunterricht der Oberstufe

Ich hätte gerne meine 3. Schularbeit aus der 6. Klasse, diesen Inneren Monolog des Großvaters in Mitterers »Kein Platz für Idioten« für meine Mappe und Michi ihre Schularbeit aus der 5. Klasse über "Autorität", in der sie über ihre verkorkste Volksschulzeit berichtet. Und andere möchten den Bericht über die Fahrt zur Frankfurter Buchmesse aus dem Jahresbericht...

Diese und ähnliche Wünsche wurden von den SchülerInnen meiner 8. Klasse anlässlich der Zusammenstellung einer Mappe mit Arbeiten aus der gesamten Oberstufenzeit an mich herangetragen. Nachdem in der 7. und 8. Klasse jeweils von allen (28 bzw. 27) SchülerInnen Portfolios mit ihren Deutscharbeiten zusammengestellt worden waren, kam von den sechs mündlichen ReifeprüfungskandidatInnen der Vorschlag, als Abschluss eine Mappe mit Deutscharbeiten aus allen vier Oberstufenjahren inklusive schriftliche Reifeprüfung anzulegen. Dem schlossen sich auch andere MitschülerInnen an, so dass anlässlich der feierlichen Übergabe der Reifeprüfungszeugnisse etwa die Hälfte der Klasse eine Mappe in Händen hielt, auf die sie – mit Recht – stolz sein konnte. Die SchülerInnen hatten den Beweis, eine Vielfalt an Texten erarbeitet zu haben und selbstkritisch damit umgehen sowie Kritik und Vorschläge von anderen (Lehrerin, MitschülerInnen...) konstruktiv umsetzen zu können. Nicht zuletzt hatten sie auch erfahren, dass man an der Sprache Spaß haben kann. Zum Beispiel sind die Anagramme, die anlässlich einer Offenen Lern-Einheit zum Thema "Barockdichtung" entstanden sind, noch immer nicht vollständig entschlüsselt.

Auch für mich war diese Mappe ein abschließendes positives Erlebnis, der Lohn einer Arbeit, die vor allem am Beginn nicht ganz friktionsfrei abgelaufen war; gestaltete sich doch die Auseinandersetzung mit den Texten der SchülerInnen im Rahmen einer Portfolio-Beurteilung wesentlich intensiver und auch persönlicher als bei der herkömmlichen Beurteilung von Schülerarbeiten. In extremen Fällen arteten die schriftlichen Reflexionen in äußerst interessante Streitschriften aus. Dass dadurch auch das Selbstbewusstsein der jungen SchreiberInnen gehoben wurde, zeigt die Tatsache, dass eine Schülerin bereits in der 7. Klasse an einer österreichweiten Austauschschülerzeitung mitwirkte, eine zweite außerhalb der Schule ihre Texte in einer Anthologie veröffentlichte und vier SchülerInnen derzeit im 3. Semester Publizistik studieren.

Exkurs: Mein Zugang zu alternativen Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung reicht in die zweite Hälfte der 80er Jahre zurück, in die frühen Zeiten des Schulversuchs "Neue Mittelschule", als der durchgehende Projektunterricht andere For-

men von Leistungsfeststellung notwendig machte. Die damalige Tendenz war die verbale Beurteilung an Stelle oder neben Ziffernnoten mit einer in Briefform gehaltenen Beurteilung der sozialen Kompetenz. Sehr schnell "verrasterte" jedoch die verbale Beurteilung zu einem ähnlich starren Korsett wie die Ziffernnoten und die "sozialen Briefe" erwiesen sich sogar unter den günstigen Voraussetzungen von 24 Schüler-Klassen, Teamteaching und Teamstunden als zu zeitaufwändig. Doch eine Idee schien uns damals speziell für die heterogenen Klassen des Schulversuchs "Neue Mittelschule" interessant und geeignet: Vierlingers "Direkte Leistungsvorlage"!; denn der größere Teil unserer SchülerInnen begann nach dem 9. Schuljahr eine Lehre, und ihnen Arbeiten, Texte, Tests und Werkstücke mitzugeben, die einem Lehrherrn mehr über den/die Schülerln verraten als dürre Zeugnisnoten, schien uns eine wertvolle Hilfe.

1996, als ich bereits zwei Jahre Erfahrungen mit Offenen Lernformen in der Unterstufe hatte und diese auch in der Oberstufe einzusetzen begann, setzte in Österreich – vor allem unter Lehrerlnnen der Pflichtschule, aber auch der Gymnasien (AHS) – eine wesentlich breitere Diskussion zum Thema alternative Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ein. Neben der in Wien forcierten LOB (lernzielorientierte Beurteilung) präsentierte Prof. Vierlinger im Rahmen der Lehrerfortbildung seine mittlerweile adaptierte Form der "Direkten Leistungsvorlage", die etwa gleichzeitig als "Portfolio" auch aus dem angelsächsischen Raum kam. Entsprechend meinem früheren Verständnis war für mich das Zusammenstellen einer Mappe gekoppelt an den Übertritt von der Unterstufe in das duale Ausbildungssystem. Da jedoch Mitte der 1990er Jahre nur mehr sehr wenige SchülerInnen unserer mittlerweile auch gymnasialen Unterstufe diesen Schritt taten, fehlte für mich der Anlass zu einem Portfolio. Mit kommentierten Verbesserungen zu arbeiten lernten meine SchülerInnen auch bei Zwei-Phasen-Hausübungen und Schularbeiten – eine Form des Arbeitens, die ich seit 1994 in allen meinen Deutschklassen einsetze (vgl. dazu ide 2/1994, 73-78).

Die Initialzündung, Portfolios zusammenzustellen, kam schließlich von SchülerInnenseite, und zwar gleich zweifach: Zum einen wurde SchülerInnen meiner Oberstufenklasse eingeladen, gegen ein recht ansehnliches Honorar die Pausen eines länderübergreifenden Festivals am Wiener Donaukanal mit einer Textperformance zu gestalten, wozu etliche gute Texte, möglichst zu einem Thema, benötigt wurden. Und aus dieser "Not" kam ganz pragmatisch die Forderung: Alle SchülerInnen (oder wenigsten die "guten" SchreiberInnen) sollten Textsammlungen anlegen, um für Anlässe wie Lesungen, Beiträge für Jahresberichte oder Schülerzeitungen genügend und geeignete Texte parat zu haben. Gleichzeitig – es war Ende des Schuljahres 1997/98 – jammerten SchülerInnen ihren guten Schularbeitstexten nach, die zuerst im Schulkeller und dann im Reißwolf verschwanden. Beide Ansätze zeigten mir, dass Portfolios neben einer Außenwirkung auch eine Bedeutung für den/die VerfasserIn hatten.

# I. Einsatz des Portfolios im Deutschunterricht der Oberstufe

Als theoretische Grundlage diente die ausführliche Darstellung des Portfolios in "Erziehung und Unterricht",² worin auch die Literatur zu dieser Materie aufgearbeitet ist. Von Lehrerseite her war klar, dass das Portfolio nicht die Ziffernnote ersetzen sollte, sondern

als eine Form der Leistungsfeststellung in die Beurteilung einfließen und den Unterricht (= Erreichen der Lernziele) dokumentieren sollte.

Eine Notwendigkeit, adäquate Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung einzusetzen, hatte sich schon in der 5. und 6. Klasse abgezeichnet, da im Unterricht zunehmend Lernformen wie Offenes Lernen und Projektunterricht stattfanden.

#### II. Voraussetzungen

Diese große Klasse (11. Schulstufe: 28 SchülerInnen, darunter 18 Mädchen) galt allgemein als "gut und leistungsstark", wobei in Deutsch ca. 40 % gute und sehr gute Leistungen brachten und großteils sehr belesen waren, ein Drittel jedoch — aus unterschiedlichen Gründen wie z. B. nicht deutsche Muttersprache — Schwierigkeiten in den Sprachfächern hatte. Diese Konstellation erforderte notgedrungen eine Differenzierung im Unterricht sowie in der Aufgabenstellung. Mit sanfter Steuerung waren bereits in der 6. Klasse relativ stabile Lerngruppen entstanden, in denen jeweils mindestens ein Mitglied eine Tutorfunktion wahrnahm.

Seit der 5. Klasse waren den SchülerInnen sowohl bei schriftlichen Arbeiten (Hausübungen, Schularbeiten) als auch bei Buchbesprechungen und Referaten die Lernziele bekannt gegeben worden. Ab dem 2. Semester der 6. Klasse wurde bei Schularbeiten mit Selbstbeurteilungsbögen auf Lernzielbasis gearbeitet, denen ein Lehrerbeurteilungsblatt gegenübergestellt wurde, d. h. die SchülerInnen konnten ihre Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung vergleichen. Sie lernten, sich mit konstruktiver Kritik intensiv auseinander zu setzen und hatten mehr Motivation an der Verbesserung ihrer Texte zu arbeiten. Dieser Beurteilungsbogen wurde öfters — auch von Seiten der SchülerInnen — adaptiert und darüber hinaus in der Wiener Lehrerfortbildung vorgestellt.

Seit der 5. Klasse wurden Hausübungen und auch jeweils eine Schularbeit in zwei Phasen verfasst (Achtung in der Oberstufe Schulversuch!), bei Hausübungen konnten es durchaus mehrere Phasen der Überarbeitung werden, z. B. auch nach Korrekturen von MitschülerInnen. Allgemein waren die SchülerInnen also gewohnt, mit Fremdkommentaren umzugehen und sie zu verarbeiten, so dass sie ihren Text immer weiter optimierten.

# III. Durchführung

An Hand der Jahresplanung wurden die Lernziele für die 7. Klasse formuliert und gaben das Gerüst für den Inhalt eines Portfolios:

- Jede Textsorte Problemarbeit, Textinterpretation, Buchbesprechung und kreative Texte – sollte vertreten sein, dazu kamen auf freiwilliger Basis freie Texte, die außerhalb der Schule entstanden.
- Buchbesprechungen und Handouts der Referate, auf freiwilliger Basis die Dokumentation der persönlichen Lektüre;
- Projektberichte, u. a. auch in Form von Tonträgern oder AV-Medien (z. B. stand beim Thema "Rollenbilder" auch die Präsentationsform zur Beurteilung);
- Dokumentationen z. B. über Ausstellungen oder Theaterbesuche.
   Es sollte eine Mappe der besten Arbeiten zu den vorgegebenen Lernzielen werden,
   d. h. der/die Schülerln war aufgerufen auszuwählen, was voraussetzte, dass er/sie sei-

nen/ihren persönlichen Lernfortschritt erkannte. Hilfen gaben ihm/ihr die Rückmeldungen der Lehrerin und der MitschülerInnen, aber auch eigene Reflexionen. Was die Methode anbelangt, so waren die SchülerInnen bereits gewohnt, mit Kommentaren umzugehen und die eigenen Texte zu redigieren. Was zusätzlich motivierte, war das Ziel, eine im persönlichen Rahmen bestmögliche Mappe zu gestalten.

#### Positive Erfahrungen während der Arbeitsphase:

Für die SchülerInnen: Obwohl die vorgegebenen zwei Schularbeitstermine je Semester Fixpunkte darstellten und damit auch eine bestimmte Textsorte als Lernziel vorgegeben war, war die Arbeit an den Texten, die zu Hause und in der Schule produziert bzw. redigiert wurden, relativ selbstbestimmt. Der Druck, der durch fixe Abgabetermine entsteht, wurde gemildert. Auch akzeptierten die SchülerInnen nach der Mappenkontrolle am Ende des 1. Semesters ohne Diskussion, dass sich fehlende oder nachlässig gearbeitete Produkte negativ auf die Beurteilung und somit auf die Note auswirkten. Und um etwaige ZweiflerInnen unter den LeserInnen zu beruhigen: Fremdprodukte fanden sich in keiner Mappe, denn der Text war ja bereits mindestens einmal von der Lehrerin korrigiert worden. Außerdem kennt eine Lehrerin bei dieser Arbeitsweise die Texte und die maximalen Möglichkeiten ihrer SchülerInnen sehr genau.

Für die Lehrerin: Auch wenn die Arbeit an den Texten der SchülerInnen intensiver ausfällt als bei herkömmlichen Korrekturen, ist sie in diesem Fall zeitlich besser verteilt, weil nicht alle Hausübungen zur selben Zeit abgegeben werden. Das andauernde Erinnern an Abgabetermine wird minimiert, was nervenschonend wirkt und Frust erspart. Erst gegen Ende des Semestern fällt mit der Beurteilung der Mappen eventuell Mehrarbeit an.

Während des Semesters ergibt sich eine intensive Kommunikation zwischen Lehrerin und SchülerInnen, sowohl schriftlich als auch mündlich. In einer großen Klasse wie in dieser 7. wurde eher mit schriftlichen Kommentaren zu den Texten gearbeitet, was in manchen Fällen zu einem regen Schriftwechsel führte, der sich ebenfalls wieder positiv auf die Schriftlichkeit der betroffenen SchülerInnen auswirkte. Diese kontinuierliche Begleitung des Lernprozesses und die Auswahl der besten Texte durch die SchülerInnen selbst lässt Diskussionen über Beurteilungen kaum aufkommen. Auch die Schülarbeiten bekommen im Gesamtrahmen der Portfoliomappe keinen übergebührlichen Stellenwert: Gelungene Schularbeiten können (als Kopie) ihren Platz in der Mappe bekommen, weniger gute eventuell in verbesserter Form, misslungene gar keinen.

Der unweigerliche Einwand, dass diese Form der Leistungsbeurteilung sehr viel Zeit und Engagement kostet, kann entkräftet werden. Denn wenn

- eine Jahresplanung vorliegt, die mit klaren Lernzielen arbeitet,
- wenn "flankierende Maßnahmen" z. B. bestimmte Arbeitsmethoden den SchülerInnen bereits bekannt sind (z. B. Beurteilungsblätter, Selbst- und Lehrerbeurteilung, zwei- bzw. mehrphasiges Arbeiten, selbstständiges Einteilen der Zeit);
- wenn außerdem ausgearbeitete Beurteilungsraster auch in anderen Klassen eingesetzt werden können,
- wenn bereits im Vorfeld mit kommentierten Verbesserungen an Stelle der bloßen Zeichenkorrekturen gearbeitet wurde,

wird die Selbstausbeutung gering ausfallen.

Zugegeben, kommentierte Korrekturen sind zeitaufwändig, doch wer diese Form des Verbesserns einmal eingesetzt hat und damit eine neue Qualität der Schülerverbesserungen erzielt hat, wird nur selten zum dürren Anstreichen und Note-darunter-Schreiben zurückkehren.

Was in einer höheren Klasse beinahe gänzlich wegfällt, ist die Funktion des Portfolios als Elterninformation. Nur wenige Eltern von eher schwächeren Schülerlnnen interessierten sich zu Beginn dafür. Diese erwarteten sich allerdings eine enorme Leistungssteigerung (= viel bessere Note), die nicht eintreffen konnte. Der/die betreffende Schülerln war jedoch hoch zufrieden mit einem stabilen Genügend, das sich eher zum Befriedigend als zum Nichtgenügend neigte.

#### IV. Ergebnis

Mit der Qualität der Mappen waren SchülerInnen und Lehrerin im Durchschnitt zufrieden. Keiner hatte nichts investiert — auch jene sich selbst überschätzenden Egozentriker hatten im Schatten ihrer Stärken Schwächen erkannt und daran gearbeitet. Die meisten waren übereinstimmend der Meinung, dass Texte nicht ungelesen und unredigiert aus der Hand gegeben werden sollten. Und die Texte der guten und sehr guten SchülerInnen waren zum Teil druckreif! Endlich gab es auch genügend Texte für Schülerzeitungen, Jahresbericht und Performances. Ein Nebeneffekt war, dass sich eine kleine Gruppe von "LektorInnen" herausbildete, die als Feedback-LeserInnen sehr gefragt waren. Teilweise waren es SchülerInnen, die bereits in den Jahren zuvor als TutorInnen eingesetzt waren, teilweise wurde diese Fähigkeit erst im Laufe der Arbeit am Portfolio entdeckt.

Am Ende der 7. Klasse zeichnete sich bereits ab, dass viele SchülerInnen – nicht zuletzt in Folge der gewonnenen Sicherheit, was das Schreiben angeht – in verschiedenen Fächern Fachbereichsarbeiten schreiben wollten. Schließlich waren es 10 von 27!

Da die 8. Klasse auch insofern eng mit der 7. verbunden war, als eine projektierte Venedigreise (fächerübergreifend Italienisch, Latein, Geschichte und Sozialkunde sowie Deutsch — "Auf den Spuren deutschsprachiger Dichter in Venedig") erst am Beginn der 8. Klasse durchgeführt werden konnte, wurde die Mappe fortgeführt. Was sich in der 8. Klasse als besonders positiv auswirkte, war die Motivation, in der Zeit zwischen der letzten, dreistündigen Schularbeit und der schriftlichen Reifeprüfung weiterzuschreiben und zu redigieren. So blieb jede/r in Übung und sah der Reifeprüfung mit Recht gut vorbereitet entgegen. Und sowohl Lehrerin als auch SchülerInnen wurden nicht enttäuscht: bis auf zwei (von 27!) kopierten sich alle ihre Arbeiten für ihre ganz persönliche Oberstufenmappe! (Siehe Beginn)

# Anmerkungen:

- 1) Vierlinger, R.: Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernnote. Linz 1978. Vierlinger, R.: Direkte Leistungsvorlage: Von der Vision zum Schulversuch. In: Dazulernen. Juni 1996.
- 2) Brunner, Ilse: Schmidinger, Elfriede: Portfolio ein erweitertes Konzept in der Leistungsbeurteilung. In: Erziehung und Unterricht, 1997/10. S 1072-1086.
- Lioba Bauer unterrichtet Deutsch in einem Wiener Gymnasium. Vinzenzgasse 16/8, A-1180 Wien. E-Mail: Bauerl\_Bibliothek@yahoo.de

# LOTTE RIEDER

# "Die Anerkennung der Sprachen, die sonst nichts gelten"

"Das Schönste war die Anerkennung für Kompetenzen in jenen Sprachen, die sonst bei uns nichts gelten." – "Dass solche Schülerinnen Preise gewonnen haben, die viel können, aber nicht so gute Noten haben, fand ich sehr befriedigend." – "Es war ein Ansporn für junge Leute, sich selbstständig und initiativ mit ihren Sprachen auseinander zu setzen und dabei ihre Fähigkeiten weiter zu entwickeln, sich – im Hinblick auf die Arbeitswelt – selbst zu präsentieren." – "Mehrere ehrgeizige Schülerinnen haben sich ordentlich ins Zeug gelegt und freiwillig viele Stunden an ihren Sprachenportfolios gearbeitet." – So äußerten sich bei der abschließenden Evaluation des "SPRACHEN.SPRACHEN"-Wettbewerbs die Jurymitglieder am International Business College Hetzendorf, IBC (= Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Wien 12). Im Rahmen der Aktivitäten zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 hatten sie im Sommersemester 2001 einen schulinternen Vielsprachigkeits-Wettbewerb auf Grundlage von Selbstevaluation und Dokumentation mittels des Europäischen Sprachenportfolios durchgeführt.¹

# I. Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das Europäische Sprachenportfolio ist ein Beitrag zur Mobilität in Europa, da es ein europaweit anerkanntes Dokument aller Sprachlernleistungen innerhalb und außerhalb formaler Bildungseinrichtungen darstellt. Es ist ein wertvolles Instrument zur Darstellung der persönlichen Sprachkompetenzen, das transnationale Vergleichbarkeit der Qualifikationen ermöglicht.

Das ESP ist ein vom Europarat entwickeltes Instrument zur Darstellung der Kompetenzen in allen von einer Person beherrschten Sprachen. Es besteht aus

- a) einem Sprachenpass, in dem verzeichnet wird, welche der sechs international vergleichbaren Kompetenzniveaus A1 Breakthrough, A2 Waystage, B1 Threshold, B2 Vantage, C1 Effectiveness, C2 Mastery die Person in jeder Sprache in den Teilfertigkeiten Verstehen, Sprechen, Schreiben erreicht hat;
- b) einer Sprachlernbiografie, wo Details der Sprachkompetenzen mittels Checklisten sowie inner- und außerschulische Sprachlernerfahrungen gezeigt werden;
- einem Dossier, in dem Dokumente (z. B. Zertifikate über schulexterne Sprachkurse und Prüfungen), Überblick über Lektüreleistungen und beispielhafte selbst verfasste Schriftstücke, Ton- und Videodokumente enthalten sein können (letztere waren in diesem Wettbewerb nicht zugelassen).

#### II. Funktionen des ESPs

#### 1. Vorzeigeinstrument

Das ESP dient zur Dokumentation nach außen, bei Stellenbewerbungen, Qualifikationsgesprächen im Beruf, Schulwechsel, Übertritt in höhere Schulstufen, Information für neue Lehrpersonen, Einstufung zu Beginn von Sprachkursen, Orientierung bei der Berufsberatung. Für Arbeitgeberlnnen bietet es umfassende Information über alle Sprachkenntnisse einer Person sowie über ihre interkulturellen Erfahrungen; es ersetzt dabei nicht Zertifikate und Diplome, sondern macht sie durch Niveauzuordnung vergleichbar; es ist reichhaltiger als einzelne Zeugnisse, da neben Sprachunterricht, -kursen und -diplomen auch informelle Lernsituationen wie Austausch, Briefpartnerschaften, Auslandsaufenthalte, Aufnahme von fremdsprachigen Gästen etc. verzeichnet werden können und da die Selbsteinschätzung durch Beispiele eigener Arbeiten unterstützt und illustriert wird.

# 2. Pädagogisch-didaktische Funktion

Das ESP ist ein Lernbegleiter zur Beschreibung von Lernprozessen, bietet Lernanreize durch Reflexion des Sprachenlernens, Anregung zur Erweiterung der Lernmöglichkeiten beim außerschulischen Lernen, Steigerung der Motivation durch Benennung persönlicher Sprachlernziele.

#### III. Design des Wettbewerbs

SchülerInnen aller Schulformen des IBC wurden aufgefordert, mit dem Instrument des Europäischen Sprachenportfolios ihre Sprachkompetenzen in allen von ihnen beherrschten Sprachen (Fremdsprachen, Muttersprachen, Zweitsprachen) zu evaluieren und dokumentieren. Die SchülerInnen konnten ihre Sprachenportfolios in zwei Kategorien einreichen: A: zwei- oder mehrsprachig Aufgewachsene und B: einsprachig Aufgewachsene. Eine Jury von LehrerInnen (teils für Sprachen, teils für Naturwissenschaften) bestimmte die GewinnerInnen. In jeder der beiden Kategorien sollten jeweils drei SchülerInnen mit hohen Kompetenzen in Fremdsprachen bzw. mit beträchtlichen Kompetenzen in vielen Sprachen (inkl. Erst- und Zweitsprachen) einen Preis von ATS 1.000,- erhalten. Die Preisverleihung fand zu Ende des Schuljahres im Rahmen eines "Festes der Kulturen" im Schulhof des IBC statt.

# IV. Ziele des Wettbewerbs

- -> Öffentlichkeit (zunächst schulintern) für:
  - den Wert aller Sprachkompetenzen
  - die Vielfalt der Sprachenkenntnisse am IBC
- -> Verbreitung des Europäischen Sprachenportfolios (u. a. für Stellenbewerbung) unter den SchülerInnen des IBC
- -> für SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch: Anregung zur Erweiterung besonders ihrer schriftlichen Kompetenzen in den Erstsprachen

#### V. Vorbereitung

Das IBC ist eine kaufmännische Schule mit rund 1200 SchülerInnen in mehreren Schulformen, jeweils in Tagesformen (850 SchülerInnen) und Abendformen für Berufstätige. Der Großteil der Wettbewerbs-InteressentInnen stammte aus verschiedenen Zweigen der Tagesformen der Handelsakademie, nämlich der klassischen Handelsakademie (HAK) und der Bilingualen (deutsch und englisch unterrichteten) Handelsakademie (BIK). Die HAK für Informationstechnologie (ITK), der Aufbaulehrgang, die Kaufmännischen Kollegs und die Handelsschule waren kaum bis gar nicht vertreten. Rund ein Drittel der 120 LehrerInnen des IBC unterrichten Sprachfächer, von diesen sind fünf Native Speaker des Englischen.

Die Vorphase des Wettbewerbs umfasste folgende Aktivitäten:

- -> Dezember und Januar: Fachgruppensitzungen Französisch, Spanisch, Englisch und Deutsch: Vorstellung der Wettbewerbsidee
- -> Januar: Semesterkonferenz: Ankündigung des Wettbewerbs als Aktivität im Rahmen des Europäischen Sprachenjahrs 2001
- -> Februar und März: Vier Gruppen (insgesamt 18 KollegInnen) schulinterne LehrerInnenfortbildung "Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios mit Jugendlichen"

Bei diesen Gelegenheiten äußerten einige KollegInnen Einwände gegen die Verwendung des ESP, im Besonderen gegen die Selbsteinschätzung der SchülerInnen als Grundlage für einen Wettbewerb. Ihre Argumente waren, dass nur Tests objektivierbare Ergebnisse bringen würden und dass SchülerInnen bei der Selbsteinschätzung schwindeln würden, um einen Preis zu ergattern.

Zu diesem Zeitpunkt hatte ich ernste Zweifel an der Durchführbarkeit des Wettbewerbsprojektes, weil mir allzu viel Innovatorisches damit verbunden schien: ein die ganze Schule involvierender Wettbewerb im Bereich von Sprachen (ein Betriebswirtschaftlehre-Wettbewerb ist seit langem etabliert), und das auch noch mittels eines wenig bekannten Instruments mit dem ungewöhnlichen Gedanken, sich bei einem Wettbewerb auf die Selbstevaluation von Jugendlichen und auf die ihrer Kreativität überlassene Dokumentation ihrer Sprachenkompetenzen zu stützen. Es würde keine absolut objektivierbaren Kriterien zur Ermittlung der Gewinnerlnnen geben. Wer würde unter diesen Umständen die Rolle der Jury übernehmen? Wie würden die KollegInnen, die Vorbehalte gegen das Wettbewerbsdesign geäußert hatten, tatsächlich in ihren Klassen als VermittlerInnen agieren? Dazu kam noch, dass sogar die meisten der begeisterten Kolleglnnen neben ihren sonstigen Verpflichtungen (ich hatte in diesem Schuljahr nur eine halbe Lehrverpflichtung und konnte mich daher in meiner reichlich vorhandenen Freizeit dieser extracurricularen Aktivität widmen) keine Mitarbeit im Wettbewerbsteam oder der Jury zusagen konnten. Schließlich erklärte sich die Französisch- und Spanisch-Lehrerin Mag. Andrea Tertnig zur Mitarbeit im Team und zur Leitung des Jury-Teams bereit, für das sich noch zwei weitere Kollegen fanden. Das Wettbewerbsteam leistete insgesamt 200 Stunden freiwilliger Arbeit außerhalb der Unterrichtszeit.

#### VI. Projektmanagement

Der Leitfaden² eines von mir besuchten Projektmanagement-Seminars erwies sich als nützlich für die Planung des Wettbewerbs. In nur zwei gründlich vorbereiteten Teamsitzungen — möglichst geringer Zeitaufwand für die MitarbeiterInnen war eine Bedingung für ihre Kooperation — gelang es, die Projektziele zu formulieren und zu quantifizieren, alle wesentlichen Projektphasen zu definieren, Termine festzulegen, den Beteiligten die Hauptaufgaben zuzuteilen, Kosten und Ressourcen zu überblicken, das Sponsoring einzufädeln sowie den Zusammenhang zu Strategien und anderen Projekten und Aktivitäten der Schule herzustellen. Direktor Mag. Wlcek erteilte mir als Projektleiterin daraufhin einen formellen Projektauftrag. Wegen des erwarteten Nutzens für die ganze Schule übernahm der Elternverein des IBC die Material- und Kopierkosten sowie die Hälfte der Preisgelder. Die andere Hälfte wurde, dank der Verbindungen einer Lehrerkollegin, von der Industriellenvereinigung zur Verfügung gestellt.

# VII. Werbung für die Teilnahme am Wettbewerb

Die Verbreitung von Informationen über den Wettbewerb lief über drei Kanäle: Erstinformation durch SprachlehrerInnen, Öffentlichkeit über Plakate in den Gängen, Detailinformation bei Coachingterminen. Die meisten der rund 20 involvierten KollegInnen waren bereit, mit Hilfe von Handzetteln und Overheadfolien ihre Klassen über den Wettbewerb zu informieren. Das Hauptgewicht lag auf der Einbeziehung der 1. bis 4. Jahrgänge der Tagesformen der klassischen HAK und der BIK sowie der Kaufmännischen Kollegs. Eine Erhebung der SchülerInnenmeinungen zeigte allerdings, dass persönliche Aufforderungen zur Beteiligung am Wettbewerb nur eine geringe Rolle spielten. Parallel zur Information über das Netz von SprachlehrerInnen lief jene über Poster an den Wänden der drei Teile des Schulgebäudes. Die Coachingtermine sowie die endgültige Aufforderung zum Einreichen der ESPs wurden außerdem in den 36 Klassenzimmern plakatiert. Die Werbung im Lehrerkollegium bestand in einer Fragebogenumfrage zur Zeit der Affichierung der ersten Plakate. Mit einer Gesamtrücklaufquote von 25 % zeigte diese ein Übergewicht in der Resonanz unter Nicht-SprachlehrerInnen und eine auffallend geringe Beteiligung von Sprachlehrerlnnen, ganz besonders jener, die in den SchiLF-Veranstaltungen ein eigenes ESP erhalten hatten. Ein Zeichen für deutliche Überlastung der einbezogenen KollegInnen?

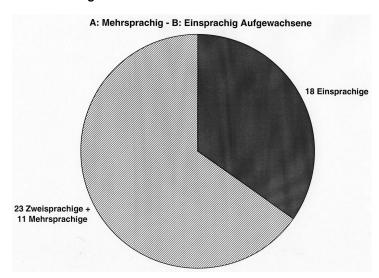
# VIII. Coaching

Über vier Wochen verteilt, bot das Team, unterstützt von einigen weiteren Mitarbeiterinnen, sieben weitgehend außerhalb der Unterrichtszeit liegende Coachingtermine an, bei denen die interessierten SchülerInnen einen Schnellhefter mit den Unterlagen des Sprachenportfolios inklusive Sprachenpass beheben konnten. 52 SchülerInnen aus 18 Klassen nahmen daran teil, die Mehrheit von ihnen erst zu den beiden letzten Terminen.

Sie erhielten eine Einführung in die Verwendung des ESPs, Hinweise zu den Dokumenten, die sie beilegen könnten, Anleitungen für die Darstellung eigener Arbeiten,<sup>3</sup> Bera-

tung zu den Niveaus der "Checklisten zur Selbsteinschätzung".<sup>4</sup> Die Spalte für die Bestätigung durch SprachlehrerInnen, die diese Checklisten üblicherweise enthalten, wurde für die Zwecke des Wettbewerbs gelöscht, um die Fremdsprachen-KollegInnen nicht weiter zu belasten. Die persönlichen Gespräche über die Sprachlernerfahrungen der SchülerInnen gehörten für mich zu den besonders befriedigenden Momenten der Arbeit mit dem Sprachenportfolio. Hier agierte ich nicht als beurteilende Lehrerin, sondern als interessierter Coach und war dabei nur darauf bedacht, wie die Teilnehmenden ihre Sprachenkenntnisse am wirkungsvollsten dokumentieren könnten. Den 14- bis 15 jährigen SchülerInnen der ersten Jahrgänge fiel es deutlich schwerer als den 16- bis 18 jährigen der dritten und vierten Jahrgänge, die Idee des Wettbewerbs und des ESPs zu verstehen. Zu diesem Zeitpunkt wurden Daten über ihre Motivation und ihre Beurteilung des Wettbewerbsdesigns erhoben. Nach Ende der Einreichfrist wurden alle 52 ESP-InteressentInnen nochmals befragt: nach ihren Meinungen zum ESP, zum Wettbewerb, zum Sprachunterricht und zu den Gründen, warum vier Fünftel von ihnen ihre ESPs nicht zum Wettbewerb eingereicht hatten.

#### IX. Zusammensetzung der Teilnehmenden



Von Anfang an beteiligten sich am Sprachenwettbewerb mit zwei Dritteln der 52 InteressentInnen überproportional viele mehrsprachig aufgewachsene SchülerInnen, die nur ein Viertel bis ein Drittel der gesamten IBC-SchülerInnenpopulation ausmachen. 11 Schülerinnen reichten ihre Sprachenportfolios letztlich zum Wettbewerb ein, wobei sich dieses Ungleichgewicht noch weiter verstärkte. Offenbar waren einsprachig aufgewachsene SchülerInnen wesentlich schwerer für die Darstellung ihrer Sprachenkenntnisse zu motivieren. Alle sechs Gewinnerinnen besuchen die Bilinguale Handelsakademie. Diese überproportionale Repräsentation der BIK-Klassen zeigt, dass durch den bilingualen Unterricht mit Native Speakern das Bewusstsein der SchülerInnen für den Wert von Sprachen geschärft

ist. Obwohl die Anerkennung für Kenntnisse in nichtdeutschen Muttersprachen – zumindest laut Erhebung – keine wichtige Motivation war, fand die Einteilung in zwei Kategorien sowohl bei einsprachig als auch bei mehrsprachig Aufgewachsenen hohe Zustimmung. Im Endeffekt begünstigte diese Einteilung die Minderheit der einsprachig aufgewachsenen Einreichenden, von denen alle drei konkurrenzlos einen Preis erzielen konnten.

Die Geschlechterzusammensetzung der 52 InteressentInnen entsprach etwa jener der gesamten Schülerschaft; die weiblichen Lernenden waren nur leicht überrepräsentiert. Unter den 11 Einreichenden hingegen befand sich kein einziger männlicher Teilnehmer. Daraus ergibt sich die Frage, wie männliche Lernende in Zukunft besser zur Reflexion und Dokumentation ihrer Sprachenkenntnisse motiviert werden können.

#### X. Motivation der ESP-InteressentInnen

An erster Stelle stand für eine überwiegende Mehrheit der SchülerInnen ihre Selbsteinschätzung und der Verzicht auf Tests. Das ging so weit, dass sie ihre Einstufung lieber nicht mit ihren LehrerInnen besprachen und sogar den Vorschlag ablehnten, dass das Anlegen ihres eigenen ESPs in der Mitarbeitsbeurteilung berücksichtigt oder zu einem Teil des Sprachunterrichts gemacht würde. Diese Motivation war stärker als die ebenfalls wichtigen Wünsche, ein ESP zu besitzen und es für Stellenbewerbungen zu nutzen. Weit abgeschlagen rangierte die Motivation, einen Preis zu gewinnen. Dieses Ergebnis war eine klare Bestätigung des Portfoliogedankens, der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und die daraus erwachsenden Leistungen.

Die Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche hatte einen hohen Stellenwert, sogar bei jüngeren SchülerInnen. Das ESP wurde als ein Instrument erkannt, das außerschulisch für die eigene berufliche Laufbahn verwertet werden kann.

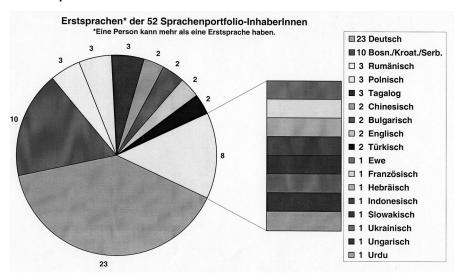
Die Tatsache, dass Geldpreise zu gewinnen waren, wurde erstaunlicherweise ebenso oft positiv wie negativ bewertet. Wie dies zu interpretieren ist (lieber Sachpreise als Geldpreise? Zu niedrige oder zu hohe Gewinnsummen? Ablehnung des Anreizes durch Geld?), muss offen bleiben.

Die Anonymität der Jury stieß auf Ablehnung unter den SchülerInnen. Gerade daran hielt aber das Wettbewerbsteam fest, weil es die Ermittlung der GewinnerInnen so weit wie möglich von persönlichen LehrerInnen–SchülerInnen–Beziehungen freihalten wollte.

Der Zeitaufwand für das Anlegen des ESPs zu einem von manchen als ungünstig bezeichneten Zeitpunkt im Schuljahr war von Anfang an ein wichtiges Bedenken vieler SchülerInnen. Am Ende wurde der zu hohe Zeitaufwand von einer Mehrheit jener 41, die ihr ESP nicht eingereicht hatten, als wichtigster Hinderungsgrund angegeben. Diese Nicht-Teilnehmenden hielten jedoch überwiegend daran fest, dass die Selbsteinschätzung weder zu schwierig noch nutzlos für das Sprachenlernen sei. Die Formulierungen

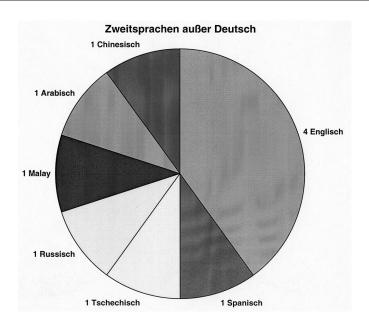
des ESP und der Checklisten empfanden sie als leicht verständlich. Auch bestätigten sie, dass ihnen die ESP-Dossiers für Stellenbewerbungen sinnvoll erschienen.

#### XI. Erstsprachen der 52 PortfoliobezieherInnen



Der Wettbewerb machte die Sprachenvielfalt am IBC deutlich sichtbar. Obige Grafik wurde auf Plakaten veröffentlicht. Die größten Sprachgruppen der Migrantenjugendlichen am IBC (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch) waren äußerst unterschiedlich repräsentiert. In der Gruppe aus dem früheren Jugoslawien dominierten die Bosnierlnnen, die vor dem Krieg in ihrer Heimat eingeschult worden waren und generell aus einer höheren Bildungsschicht stammen als die Migrantenjugendlichen der zweiten Generation. Die Gruppe der Türkischsprachigen war deutlich unterrepräsentiert; dies mag mit dem geringen gesellschaftlichen Ansehen ihrer Erstsprachenkenntnisse und den besonderen Schwierigkeiten des vom Türkischen ausgehenden Sprachenlernens zusammenhängen.

Die Frage, ob die mehrsprachig aufgewachsenen SchülerInnen einen Freigegenstand besuchen würden, falls ein solcher für ihre Muttersprachen angeboten würde, wurde von fast allen Teilnehmenden positiv beantwortet. Diejenigen, die ihr Sprachenportfolio fertig gestellt hatten, zeigten also wesentlich größere Klarheit über den Wert ihrer Erstsprachenkenntnisse und die Ziele, die sie sich dafür setzten, als jene, die sich weniger intensiv mit ihren ESPs befasst hatten.



# XII. Arbeit der Jury

Der Jury gelang es auf Grundlage der folgenden Kriterien, die Gewinnerinnen mit einem relativ geringen Zeitaufwand zu ermitteln:

In beiden Kategorien:

- überzeugende Belege für erreichte Kompetenzen
- gute Übersichtlichkeit und ansprechende Form des eingereichten Portfolios

In der Kategorie A mehrsprachig Aufgewachsene:

- hohe Kompetenzen in Erst- und Zweitsprachen
- Aktivitäten zur Erweiterung dieser Kompetenzen im Lesen und Schreiben
- gute Kompetenzen in Fremdsprachen (je nach Schulformen und Schulstufen)

In der Kategorie B einsprachig Aufgewachsene:

- sehr gute Kompetenzen in Fremdsprachen (je nach Schulformen und Schulstufen)
- außerschulische Aktivitäten zum Sprachenlernen

Als schwierig empfanden einzelne Jurymitglieder den Umstand, dass sie manche Schülerinnen persönlich kannten und die Kenntnis ihrer schulischen Leistungen nicht ganz ausblenden konnten. Erwartungsgemäß war eine Beurteilung, wie treffsicher sich die Schülerinnen selbst eingeschätzt hatten, bei "exotischen" Sprachen nicht möglich. Eine weitere Unterteilung der Kategorien nach Altersgruppen und Schulzweigen (BIK getrennt von anderen Zweigen) hätte eine wünschenswerte breitere Streuung der Gewinnerinnen bringen können.

#### XIII. Qualität der eingereichten Sprachenportfolios

Der Wettbewerb erwies sich als ein geeignetes Mittel, Jugendliche zur Fertigstellung ihrer Sprachenportfolios zu animieren. Die meisten eingereichten ESPs lassen sich sehen und können jederzeit für Stellenbewerbungen adaptiert und eingesetzt werden. Alle Gewinnerinnen der Kategorie A dokumentierten ihre Kenntnisse in jeweils fünf Sprachen, darunter den Erstsprachen Bosnisch, Bulgarisch, Rumänisch und Ungarisch, jene der Kategorie B in jeweils vier Sprachen, darunter neben den Pflichtfächern Deutsch, Englisch, Französisch bzw. Spanisch auch Chinesisch und Italienisch.

Die Selbsteinschätzung der Kenntnisse mittels ESP-Checklisten war, soweit vom Wettbewerbsteam beurteilbar, einigermaßen realistisch. Es kam dabei wohl zu geringfügiger Überschätzung, v. a. in Deutsch (als Erst- oder Zweitsprache) und Englisch, wie auch zu deutlicher Unterschätzung, v. a. in den nichtdeutschen Erstsprachen. Befürchtungen, dass SchülerInnen schwindeln könnten, um besser dazustehen, bewahrheiteten sich nicht, zumal sie ihre Selbsteinschätzung durch beispielhafte eigene Leistungen dokumentierten.

Die Gespräche, die ich mit den 11 ESP-Besitzerinnen anlässlich der Rückgabe ihrer Portfolios führte, gehörten für mich zu den Highlights des Projekts. Eine Schülerin, die zu Hause Rumänisch und Ungarisch spricht, war unsicher, wie sie ihr Ungarisch, das sie im Gegensatz zum Rumänischen nie schriftlich verwendet hatte, auf ein höheres Niveau bringen könne. Sie hatte vage an einen Sprachkurs in Ungarn gedacht und konnte in unserem Gespräch ihr Ziel präzisieren: Ein Ungarisch-Kurs in Business Communication wäre für sie viel sinnvoller als ein allgemeiner Sprachkurs. Eine andere Schülerin mit dem Höchststand von 6 beherrschten Sprachen (vier davon zu Hause gesprochen, drei afrikanische, zum Teil nicht verschriftlichte Sprachen sowie Französisch) hatte zu wenig Zeit auf die Dokumentation ihrer sprachlichen Produkte verwendet. Sie erkannte dank des Feedbacks genau, wie sie ihr ESP ergänzen könnte, um es zu einem bei Stellenbewerbungen einsetzbaren Instrument zu machen.

Die 17-jährige Eva Prokopieva hatte sich besonders viel Arbeit mit der Gestaltung ihres ESPs gemacht und eigene Deckblätter für jede Sprache entworfen, wo sie ihre Bedeutung für ihr Leben festhielt. Die Erkenntnisse ihrer Sprachreflexion sprechen für sich:

# Bulgarisch - Was bedeutet mir meine Muttersprache?

- Ich bewundere die Z\u00e4higkeit und die Freiheitsliebe meines Volkes, die T\u00fcchtigkeit und die \u00e4sthetik der Bulgarinnen.
- Ich bin überzeugt, dass nur der, der seine Muttersprache gut beherrscht, beim Sprachenlernen Erfolg haben kann.
- Ich möchte Bulgarisch richtig sprechen, lesen und schreiben, um mit meinen Verwandten und Freunden in Kontakt zu bleiben.
- Ich bin stolz darauf, dass ich mir das Lesen und Schreiben durch Eigeninitiative selber beigebracht habe, da ich keine Möglichkeit gehabt habe, jemals eine bulgarische Schule zu besuchen.
- Ich sehe die Zukunft von Bulgarien nur in der Gemeinschaft mit den europäischen Ländern. Ich würde später gerne dazu beitragen.

#### XIV. Schlussfolgerungen

## Bedingungen für die Institutionalisierung des Europäischen Sprachenportfolios in Schulen

Der Wettbewerb machte deutlich, dass die Arbeit mit dem ESP in der Schule auf Bedingungen trifft, die keine reibungslose Verbreitung dieses Instruments zulassen.

#### Konzept des Europäischen Sprachenportfolios | Rahmenbedingungen in Schulen

- -> Selbsteinschätzung
- -> diverse gleichwertige Sprachen
- -> Reflexion des Sprachenlernens und persönliche Zielsetzungen
- -> Präsentation der gesamten Sprachkompetenzen nach außen
- -> Motivation der Lernenden durch Eigenverantwortlichkeit mit langfristiger Perspektive (Schwierigkeit für jugendliche Lernende)

- -> Beurteilung durch LehrerInnen
- -> Fächerkanon der Zielsprachen
- E, F, Sp, It, Russ
- -> Erreichen einheitlicher Niveaus, Ziel der Korrektheit
- -> Fokussierung jeweils einer Fremdsprache im Unterricht
- -> Motivation der Lehrenden und Lernenden angesichts von Belastung durch fächerübergreifende Projekte

# XV. Thesen für die Verwertung des Projekts aus dem Sprachenjahr 2001

- 1. Ambitionierte 16-18-Jährige sind fähig zu eigenständigem, selbstverantwortlichem Umgang mit ihrem Sprachenlernen und dessen Darstellung mittels ESP.
- Ein größerer Teil der SchülerInnen kann in einem längeren Prozess an eigenverantwortliches Lernen und die Präsentation eigener Fähigkeiten herangeführt werden.
- 2. Die Form des Wettbewerbs bietet einen Anreiz für die Fertigstellung eines Sprachenportfolios für alle beherrschten Sprachen.
- Eine fächerübergreifende Perspektive ermöglicht die Einbeziehung aller Sprachkompetenzen und könnte im regulären Unterricht von DeutschlehrerInnen übernommen werden.
- 3. Mit der Arbeit am ESP wächst das Bewusstsein der Jugendlichen für die Bedeutung ihrer Erstsprachen, für eigene Zielsetzungen und für die Notwendigkeit wiederholter Reflexion und Ergänzung des ESP für verschiedene Verwertungsinteressen.
- Die Arbeit mit dem ESP braucht Zeit und eine stufenweise Entwicklung. Kontinuierliche Arbeit während mehrerer Schuljahre ist wünschenswert.
- Eine Erprobung des ESP auf dem Arbeitsmarkt wird weitere Entwicklungsschritte ermöglichen.

# Anmerkungen:

1) Dokumentation auf der Homepage des IBC www.ibc.ac.at unter "IBC-News": "Projekte und Wettbewerbe" sowie "Preise und Auszeichnungen". Das Projekt wurde von der Leonardo da Vinci Nationalagentur im Rahmen eines Wettbewerbs zur Förderung der Sprachenvielfalt in der Berufsbildung ausgezeichnet.

- 2) Berger, Christoph und Schubert, Karin. Erfolgreich mit Projektmanagement. Wien: PIB, 2001.
- 3) Ein A4-Merkblatt dazu, "Vorschläge für das Dossier", steht als Word 6.0-Dokument auf dem Bildungsserver des PIB zur Verfügung: http://195.3.86.183/dokumente.dossierv.doc Ebendort auch "Definitionen von Erst-, Zweit- und Fremdsprache": http://195.3.86.183/dokumente.sprachdef.doc
- 4) Checklisten bei den Unterlagen des PIB Wien www.geocities.com/sprachenportfolio, außerdem Link zur Europarats-Site über ESPs.
- Mag. Lotte Rieder, Lehrerin für Deutsch, Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Englisch einschließlich Wirtschaftssprache; Leiterin der Servicestelle für Interkulturelles Lernen und LehrerInnenfortbildnerin am PIB Wien für Interkulturelles Lernen inkl. DaZ. International Business College Hetzendorf (=BHAK/BHAS Wien 12), Hetzendorfer Str. 66, A-1120 Wien.

E-Mail: lrieder@ibc.ac.at

# FELIX WINTER

# Portfolio und Leistungsbewertung

#### I. Ausflug in eine andere Welt

Die beiden Schülerinnen erzählen lebhaft. Sie berichten mir von Arbeiten, die in ihr Portfolio Eingang gefunden haben und von den Portfolioprüfungen, die sie bereits absolviert haben. Es geht unter anderem um eine kleine Korrelationsstudie. Da ich mich auf diesen Gebiet auskenne, frage ich nach und finde, dass sie die Sache tatsächlich gut verstanden und behalten haben. Sie berichten mir auch von einem Phantasietier, das sie unter interdisziplinärer Perspektive konstruieren und dessen Lebensweise sie genau beschreiben mussten. Dazu stellten sie auch Überlegungen und Berechnungen zum Ökosystem an, in dem sich das Tier bewegen sollte. Ich bekomme auch ein künstlerisch gestaltetes Modell des Tieres zu sehen: Es ist aus Pappmaschee plastiziert und liebevoll bemalt. Diese veränderten Lernmethoden, bei denen sie längere Zeit an komplexen Aufgaben arbeiten und mehr Selbstständigkeit haben, finden beide gut. Auf ihren vorhergehenden Schulen hätten sie anders gelernt. Da wäre es vor allem darum gegangen, Wissen für den jeweils nächsten Test zu lernen, das sei aber kurz danach wieder verflogen gewesen.

Ich befinde mich an der Beacon High-School im Westen von Manhattan. Es ist eine öffentliche Schule, die seit 1997 ihre Leistungsbewertung auf Portfolios umgestellt hat.¹ Aus der Unterrichtsarbeit heraus entstehen umfangreiche Leistungsnachweise. Das können z. B. schriftliche Ausarbeitungen zu kleinen empirischen oder künstlerischen Projekten, Experimentalberichte, Essays, Literaturanalysen oder Produkte kreativen Schreibens sein. Nach einer ersten Fertigstellung werden sie verbessert und gehen schließlich in ein Fachportfolio ein. Die Devise heißt: sammeln, auswählen, überprüfen, reflektieren. Sechs solcher Portfolios entstehen und zwar in den Gebieten: Naturwissenschaften, Geschichte, Mathematik, Englisch, Fremdsprache und "senior seminar". Wenn der Mentor eines Schülers der Ansicht ist, dieser sei weit genug fortgeschritten, meldet man sich zu einer Prüfung an. Diese findet dann anhand des Portfolios statt: Der Schüler erläutert seine Arbeit und stellt sich den Fragen der Lehrer. Häufig sind bei diesen Prüfungen auch externe Beurteiler anwesend, z. B. Lehrende aus benachbarten Colleges. Bestehen kann man die Portfolioprüfungen auf drei verschiedenen Niveaus: "Honors Standard", "Beacon Standard" und "Competency Standard".

Für die Arbeiten, die in den Portfolios dokumentiert werden, gibt es definierte Ziele und Standards. Letztere wurden zwischen den Schulen, die in ähnlicher Weise arbeiten, ausgehandelt. Sie enthalten vor allem sprachlich ausformulierte Niveaustufen für einzelne fachliche Anforderungen. Für die Literaturbetrachtung steht dort z. B. eine Kategorie "kritischer Fokus". Als gut gilt, wenn man seine Analyse anhand zentraler Gedanken aufgebaut und sie durch Belegstellen gestützt hat.

#### II. Worüber wir reden

Eine Schwierigkeit bei der Verständigung über Portfolios und ihre Einsatzmöglichkeiten liegt darin, dass es viele unterschiedliche Typen von Portfolios gibt und mit ihnen auf unterschiedliche Weise gearbeitet werden kann.2 Bei den Portfolios, von denen gerade berichtet wurde, handelt es sich um Leistungsmappen oder auch Beurteilungsportfolios, in die ausgewählte und bereits überarbeitete Belege eingehen. Sie sind geeignet, den Bildungsgang und den erreichten Leistungsstand eines Schülers zu zeigen. Demgegenüber finden Portfolios im deutschen Sprachraum bislang vor allem als Kurs-Portfolios Anwendung. Bei ihnen sind Leistungsdokumente einzelner Fachkurse in einem Portfolio zusammengefasst. Diese Mappen sind in der Regel Instrument einer veränderten Didaktik und dienen außer zur Abrechnung und Bewertung der Leistung auch zur Steuerung von Lernprozessen in den Kursen (vgl. Brunner und Schmidinger 1997, 2000). Sie finden z. B. in Zusammenhang mit schreibpädagogischen Konzepten Anwendung (vgl. Bräuer 1998 und in diesem Heft). Aus den Dokumenten in den Kursmappen können selbstverständlich Leistungsmappen (bzw. Beurteilungsportfolios) hervorgehen. Der Begriff "Portfolio" ist in Deutschland auch in Zusammenhang mit dem europäischen Sprachenportfolio bekannt geworden, bei dem Zertifikate, einzelne Leistungsdokumente und Selbsteinschätzungen zur Sprachentwicklung dokumentiert werden (vg. Gerling und Thürmann 1998, Koch 1998).

Im Folgenden soll es darum gehen aufzuzeigen, welche Möglichkeiten zur Veränderung der Leistungsbewertung mit dem Instrument Portfolio gegeben sind. Die Spanne ist weit. Sie schließt die im Eingangsbeispiel schon angesprochene Abschlussprüfung ebenso ein wie inhaltliche Gespräche über einzelne Einlagen zwischen Lehrern und Schülern oder die Analyse von Entwicklungen anhand einer zeitlich gereihten Serie von Belegen.

# III. Das tradierte Modell und zwei Richtungen der Veränderung

Um das Veränderungspotenzial des Portfolios für die Leistungsbewertung sichtbar zu machen, soll zunächst ein Schlaglicht auf die tradierte Leistungsbeurteilung an Schulen geworfen werden. Als Leistung gelten der Schule bislang vor allem Arbeiten, die im Rahmen einer klausurartigen Anordnung erbracht werden. Die typischen Merkmale dieser Situation sind die folgenden:

- kurze schriftliche Äußerungen auf vorgegebene Fragestellungen
- die Zeit, die dafür zur Verfügung steht, ist begrenzt, sie umfasst eine oder mehrere Unterrichtsstunden
- in der Regel wird Wissen überprüft, das in den Wochen zuvor dargestellt und geübt worden ist
- für alle SchülerInnen gelten die gleichen (eingeschränkten) Rahmenbedingungen sie dürfen außer ihrem Kopf keine oder nur eng begrenzte Hilfsmittel verwenden
- der Lehrer, der sonst hilfreich zur Seite steht, darf nun keine oder nur kleine Hilfe geben

Es herrscht die Vorstellung, dass man auf diesem Wege die Lernfähigkeit unverfälscht feststellen kann. Dabei wird leicht übersehen, dass komplexere Aufgaben, die Initiative und mehr Eigensteuerung erfordern, kaum zum Zug kommen können.

Die Leistungsbeurteilung erfolgt in der Form von Ziffern. Diese sind vor allem geeignet, Abstufungen in der eingeschätzten Leistungshöhe vorzunehmen und auf diesem Wege mitzuteilen, welchen Rang der Einzelne in der Klasse einnimmt. Von Kritikern wird den Noten unter anderem vorgeworfen, dass sie keine inhaltliche Rückmeldung geben, die inhaltliche Kommunikation über die Leistung behindern und die schwächeren SchülerInnen immer wieder entmutigen, denn im Vergleich mit den anderen schneiden sie regelmäßig schlecht ab, auch wenn sie persönlich vorangekommen sind.<sup>3</sup>

Mit dem Portfolio ergeben sich neue Perspektiven. Die Art, wie Leistungen erbracht, festgestellt, bewertet und dokumentiert werden, lässt sich grundlegend verändern – ja, die gesamte Zielstellung des Umgangs mit Schülerleistungen kann davon berührt sein. Vierlinger (1999, S. 79) spricht in diesem Zusammenhang von einer "Kopernikanischen Wende" in der Leistungsbeurteilung. Während die bisherige Leistungsprüfung – wie skizziert – punktuell und unter begrenzten Bedingungen erfolgt, kann sie mit Hilfe des Portfolio in zwei Richtungen aus dieser Klausursituation gewissermaßen "auswandern".

- Zum einen wird der Prozess der Erarbeitung eines Leistungsnachweises wichtiger.
   Die Leistungsbewertung findet teilweise bereits innerhalb der Arbeits- und Lernprozesse statt. Sie hat vielfältige Formen. Leistungsbewertung wird dabei gewissermaßen vorgezogen und ist ihrem Charakter nach lernbegleitend sowie lernsteuernd statt abschließend und feststellend.
- Die andere Abweichung vom Klausurparadigma, die das Portfolio bietet, weist in die entgegengesetzte Richtung. Leistungsbewertung kann auch zeitlich nach hinten verlagert werden. Mit dem Portfolio werden v. a. wenn es eines vom Typ des Beurteilungsfolio ist Belege der Leistung eines Schülers direkt dokumentiert und einsehbar gehalten (Direkte Leistungsvorlage). Wann, von wem und wie sie beurteilt werden, wird damit offen gehalten. Wiederholte, vielfältige und MEHRPERSPEKTIVISCHE BEURTEILUNG ist jederzeit möglich.

Der zuletzt genannte Punkt eröffnet weit reichende neue Möglichkeiten im Vergleich zu der herkömmlichen Arbeit mit Ziffernzeugnissen. Bei diesen werden lediglich Schätzurteile über Leistungen, nämlich die Noten, dokumentiert und zum zentralen Ausweis des erreichten Ausbildungsstandes gemacht. Beim Portfolio wird die Leistungsmappe zum entscheidend wichtigen Dokument.

Der Charakter und die Brisanz der punktuellen Leistungsbewertung zum Zeitpunkt der ersten Vorlage einer Arbeit lassen sich mit dem Portfolio ändern. Die erste Beurteilung eines abgelieferten Produkts durch den Lehrer muss nicht dem Anspruch folgen, umfassend, exakt oder gar bezifferbar zu sein. Die Note zu einer Portfolioeinlage wäre eher schädlich, denn es geht ja darum, eine inhaltliche Stellungnahme zu formulieren, aus der eventuell Konsequenzen für die Weiterarbeit gezogen werden sollen.

Insgesamt lässt sich sagen: Das Portfolio eröffnet Möglichkeiten, die tradierte punktuelle Wissensprüfung durch andere vorverlagerte sowie nachträgliche Maßnahmen teilweise zu ersetzen. Natürlich wird man sich für einen solchen Weg nur entscheiden, wenn er Vorteile bringt. Einige Maßnahmen und die damit verbundenen pädagogischen Vorzüge will ich im Folgenden skizzieren:

# IV. Neue Möglichkeiten für die Leistungsbewertung

Das Portfolio an sich ist noch keine Methode der Leistungsbewertung, sondern zunächst ein Instrument der Sammlung und Dokumentation von Leistungsbelegen. Es eröffnet aber Möglichkeiten, didaktische Reformen einzuleiten und Leistungen anders zu bewerten.

#### Andere Leistungen werden ermöglicht und abrechenbar gemacht

Das Portfolio schafft Bedingungen dafür, dass Schüler im Rahmen der Unterrichtsarbeit und auch darüber hinaus vollständige Lernakte bzw. größere Lernprojekte angehen und als Leistungen abrechnen können. Wie eingangs bereits geschildert, können das z. B. Ergebnisse eigenständig oder gemeinsam durchgeführter Recherchen, Experimente und Projekte sein. Derartige Aufgaben erfordern und fördern Selbstständigkeit im Lernen, Methodenkompetenz und soziale Fähigkeiten, welche allesamt als Schlüsselqualifikation für zukünftiges Arbeiten gelten können. Im Gegensatz zur vorherrschenden Leistungsüberprüfung bietet die Arbeit mit Portfolios bessere Möglichkeiten, komplexe, individuelle, selbstgesteuerte und reflexive Lernvorgänge anzulegen. Die schulische Arbeit kann stärker auf den einzelnen Lernenden und seine Entwicklung ausgerichtet werden. Demgegenüber fördert das Lernen für eine punktuelle Wissensüberprüfung Tendenzen zu einer oberflächlichen Aneignung der Gegenstände und insgesamt eine soziale Abhängigkeitsorientierung, bei der die Schüler sich auf Erwartungen und Hinweise der Lehrer konzentrieren (vgl. Lehtinen 1994, S. 156).

#### Gemeinsame Qualitätsarbeit

Produkte, die in ein Beurteilungsportfolio eingehen, sind in der Regel über einen längeren Zeitraum erarbeitet und bearbeitet worden. Auf diesem Weg ist über Ansprüche, Ziele und Leistungskriterien und die Stärken sowie Schwächen einer bestimmten Arbeit gesprochen worden. Die Leistung ist in dialogischen Prozessen entstanden. Geeignete Form dazu sind Lernpartnerschaften von Schülern, Klassenkonferenzen, in denen Arbeiten vorgestellt und beurteilt werden (vgl. Beck 1989), Gespräche zwischen Lehrern und Schülern, Lerntagebücher und Selbsteinschätzungen (vgl. Winter 1999, 2000a). Besonders gute Erfahrungen habe ich mit Verfahren gemacht, bei denen Beurteiler beauftragt werden. Sie sollen z. B. eine Rückmeldung zum Vortrag eines Referats geben. Dabei bekommen sie – auch und gerade vom Beurteilten – die Aufgabe zugeteilt, Einschätzungen abzugeben und Kriterien anzuwenden. Diese können vom Lehrenden vorgegeben und/oder von den Lernenden spezifiziert sein. Die wechselseitige Kontrolle führt zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit auch gegenüber der eigenen Arbeit und zu einer effektiven Aneignung von Leistungskriterien.

Bei der Arbeit mit den Portfolios sind die SchülerInnen immer wieder aufgefordert, eigene Arbeiten für ihre Mappe auszuwählen. Sie sind daher gezwungen, stellungnehmend auf ihr eigenes Werk zu schauen. Da die Einlagen in das Portfolio in der Regel mit einem entsprechenden Deckblatt (vgl. Winter 2000c, S. 45) versehen sind, wird die Selbsteinschätzung auch explizit gemacht und kann leicht zu einem Gegenstand der Kommunikation werden.

#### Leistungspräsentation und Rechenschaftslegung

Da die Arbeiten eines Portfolios in der Regel ein vorzeigbares Niveau haben und auch in der Form gestaltet sind, dass sie ansprechend wirken und anderen zugänglich gemacht werden können, eignen sich Portfolios grundsätzlich für die Leistungspräsentation gegenüber Dritten. Dies kann z. B. so geschehen, dass am Elternsprechtag Schüler ihre Mappe den Eltern vorzeigen (vgl. Vierlinger 1999, S. 31ff) und so ihre schulische Arbeit sichtbar wird. Bei dieser Gelegenheit kann konkret über Leistungsentwicklungen gesprochen werden. Die Präsentation von Leistungen kann mehr oder minder explizit mit einer Rechenschaftslegung der SchülerInnen über ihre Arbeitsprozesse und Lernanstrengungen verknüpft werden.

Portfolios eignen sich auch dazu, auf Elternabenden ausgelegt zu werden. Mit informativen sowie unterhaltsamen (z. B. literarischen) Portfolioeinlagen können besondere Präsentationsveranstaltungen gemacht werden, auf denen vorgelesen und vorgeführt wird, was erarbeitet wurde. Solche Präsentationen sind selbstverständlich auch ohne Portfolio denkbar. Dieses bietet aber eine gute Grundlage dafür, dass präsentable Arbeiten entstehen und dann auch aufbewahrt und dokumentiert werden.

Die genannten Formen der Leistungspräsentation stellen eine Demokratisierung der Leistungsbewertung dar. Diese wird aus dem engen Rahmen der einseitig bestimmten Beziehung zwischen Lehrer und Schüler herausgeholt. Leistungen und manchmal auch die Prozesse, die dazu geführt haben, können auf diesem Wege für die MitschülerInnen, für Eltern, für andere LehrerInnen und eine interessierte Öffentlichkeit sichtbar und einschätzbar werden. Sie können dazu beitragen, der Rechenschaftslegung der Schule über ihre Anstrengungen und Erfolge eine schöne und demokratisch kontrollierte Form zu geben. Öffentliche Verantwortung muss nicht länger nur als staatliche Aufsicht verstanden werden (vgl. Sachverständigenrat 2001).

## Zusammenarbeit der LehrerInnen an der Leistung

Im Rahmen von Bewertungskonferenzen können Lehrerlnnen gemeinsam auf die in den Portfolios dokumentierten Arbeiten ihrer Schülerlnnen schauen und sich über Ziele sowie Leistungsstandards verständigen. Dafür können verschiedene Arrangements gewählt werden (vgl. Jervis und McDonald 1996). Im Vordergrund der Betrachtung können stehen: der einzelne Schüler, bestimmte Leistungsnachweise einer Altersgruppe oder ganze Portfolios. In der Regel sind diese Konferenzen so gestaltet, dass zunächst nur Eindrücke ausgetauscht und erst danach gewertet wird. Selbstverständlich ist ein Vertrauensklima zwischen Lehrkräften nötig, damit sie sich

ohne Angst die Portfolios ihrer SchülerInnen zeigen können. Ein solches Vertrauensklima ist allerdings für jede Schulentwicklung notwendig, und Portfoliokonferenzen sind ihrerseits geeignet, unter LehrerInnen Vertrauensbeziehungen über das heikle Thema Leistung herzustellen.

#### - Veränderte Prüfungen

Wie bereits im Eingangsbeispiel deutlich wurde, kann man anhand von Portfolios Prüfungsformen praktizieren, die in Deutschland bislang noch unbekannt sind. Anhand vorgelegter Arbeiten können SchülerInnen Rechenschaft über ihre Ausbildung ablegen, ihren Lernerfolg darstellen und ihre erworbenen Kenntnisse sowie Fähigkeiten einer mündlichen Überprüfung unterziehen. Solche Prüfungen enthalten weniger Zufallsmomente als herkömmliche mündliche Prüfungen. Sie können von den SchülerInnen aktiv vorbereitet und mitgestaltet werden. Das Vorliegen von Beurteilungsportfolios erleichtert es, externe Sichtweisen auf die Schülerleistung einzuladen.

Die hier kurz geschilderten Maßnahmen zur Leistungsbewertung anhand von Portfolios sollten den Blick öffnen für die Möglichkeiten, die diesbezüglich bestehen. Sie beinhalten erweiterte Ziele der Leistungsbewertung und ein verändertes Verständnis von Leistung. Die bürokratisch-administrative Einordnung der Leistungen und der SchülerInnen ist nicht mehr das vorrangige Ziel der Leistungsbewertung. Diese wird für die pädagogischen Aufgaben der Schule zurückgewonnen (vgl. Flitner 1999, S. 244). Anhand des Portfolios können dialogische Prozesse der Reflexion und Bewertung stattfinden, die den Lernprozess tragen und stützen. Sie werden ein inneres Moment des Lernens und auch selbst Lernziel, denn es geht nicht zuletzt darum, die Fähigkeit der SchülerInnen zur Beurteilung ihrer Arbeit und zur Steuerung ihres Lernens zu entwickeln. Die punktuelle Überprüfung von Wissen bzw. von einzelnen Produkten wird dadurch nicht überflüssig, sie kann aber zurücktreten. Außerdem können anhand des Portfolios neue und zusätzliche Präsentationsformen und Kontrollen für die Leistungen der SchülerInnen und die Leistungen der Schule eingeführt werden, die deutlich demokratischer sind als die bisherigen Verfahren (vgl. Winter 2000b).

Das eingangs skizzierte Beispiel der amerikanischen High-School lässt ahnen, dass es ein langer Weg ist, zu einem ausgearbeiteten und umfassenden System der Leistungsbewertung anhand von Portfolios zu gelangen (vgl. Darling-Hammond und Falk 1997). Kollegien, die sich auf diesen Weg begeben wollen, werden sicher zunächst mit Schreibportfolios bzw. anderen Kurs-Portfolios Erfahrungen sammeln. Im Sinne der Förderung einer erweiterten Lernkultur und der Stärkung demokratischer Schulentwicklung scheinen solche Versuche aber äußerst wünschenswert zu sein. Die Schulaufsichtsbehörden sollten daher weitere Versuche mit Portfolioarbeit und mit Leistungsbewertung anhand von Portfolios zulassen und fördern, damit auch im deutschsprachigen Raum Schulen ihre Absolventen mit prall gefüllten Portfolios entlassen können, welche diese stolz ihren künftigen Arbeitgebern oder einer folgenden Ausbildungsinstitution vorlegen können.

#### Anmerkungen:

- 1) In New York gibt es eine Reihe Schulen, die in ähnlicher Weise arbeiten und prüfen. Beschreibungen dazu finden sich bei Darling-Hammond u. a. (1995).
- 2) Zu den verschiedenen Arten von Portfolios siehe auch Winter 2000c; Lissmann 2000 S. 292ff; Winter in Vorbereitung.
- 3) Welche weiteren pädagogischen und messtheoretischen Probleme mit den Zensuren verknüpft sind, kann hier nicht ausgeführt werden; siehe hierzu Sacher 2001, Kap. 3 und 4; Vierlinger 1999, Kap. 1.6, Winter 2000d; Greve 1992.

#### Literatur:

Beck, Erwin: Eigenständiges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. Beiträge zu Lehrerbildung 7 (1989), H. 2, S. 169-178.

Bräuer, Gerd: Portfolios: Lernen durch Reflektieren. In: Informationen zur Deutschdidaktik 22 (1998), H. 4, S. 80-91.

Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede: Portfolio — ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung. Erziehung und Unterricht 147 (1997), H. 10, S. 1072-1086.

Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede: Gerecht beurteilen. Linz 2000.

Darling-Hammond, Linda; Ancess, Jacqueline; Falk, Beverly: Authentic assessment in action: studies of schools and students at work. New York 1995.

Darling-Hammond, Linda; Falk, Beverly: Supporting teaching and learning for all students: Policies for authentic assessment systems. In: Goodwin, Lin A. (Ed.): Assessment for equity and inclusion. New York 1997.

Flitner, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München <sup>2</sup>1999.

Gerling, Ursula; Thürmann, Eike: Portfolio – ein Beitrag zur Qualitätssicherung und noch mehr. Schulverwaltung (NRW) 1998, H. 3; S. 69-71.

Greve, Hille: Viertausend Jahre Zensur! lst ihre Zeit um? Das dänische Beispiel. ln: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), H. 5. S. 520-525.

Jervis, Kathe; McDonald, Joseph: Standards. The philosophical monster in the classroom. Phi Delta Kappan 78 (1996), H. 4, S.563-569.

Koch, Leo: Schweizer Entwurf zu einem europäischen Sprachenportfolio. In: Fremdsprache Deutsch (1998), H. 2, S. 38-39.

Lehtinen, Erno: Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht. In: Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern 1994, S. 143-162.

Lissmann, Urban: Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, R.S. (Hrsg.): Von der Beobachtung zur Notengebung. Landau 2000, S. 282-329.

Sacher, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn 2001.

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Die große Bildungsreform steht noch aus. Frankfurter Rundschau Nr. 253 vom 31.10.01, S. 18.

Vierlinger, Rupert: Leistung spricht für sich selbst. Heinsberg 1999.

Winter, Felix: Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch. In: Huber, L.; Asdonk, J.; Jung-Paarmann, H.; Kroeger, H.; Obst, G. (Hrsg.): Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Seelze 1999, S. 196-207.

- Winter, Felix: Reflexives Lernen und Selbstbewertung von Leistungen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Soest 2000a, S. 150-161
- Winter, Felix: Die Gretchenfrage: Wie halten wir es mit der Leistungsbewertung? In: Böttcher, W.; Philipp, E. (Hrsg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Vermittlungsmethoden und Unterrichtsthemen für die Sekundarstufe I. Weinheim 2000b, S. 102-122.
- Winter, Felix: Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken. Mit Portfolio arbeiten. Lernende Schule 3 (2000c), H. 11, S. 42-46.
- Winter, Felix: Zensuren und Leistungsbewertung. In: Kublitz, M.; Strobl, G.; Gees, M. (Hrsg.): Kanon, Kreativität und Co. Bildungsbegriffe in der Diskussion. Bielefeld (Universität) 2000d, S. 133–139.
- Winter; Felix: Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten Leistungsbewertung anhand von Portfolios. In: ders.; von der Groeben, A.; Lenzen, K.-D. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn (in Vorbereitung).
- Felix Winter, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Universitätsstr. 23, D-33615 Bielefeld.
   E-Mail: felix.win@gmx.de

# JOHANNA SCHWARZ

# Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung

Ein Portfolio ist eine Möglichkeit, sich selber und anderen zu zeigen, was man kann. Es weckt den eigenen Ehrgeiz, da nur die besten Texte ausgewählt werden. (...) Ein Portfolio zwingt eine dazu, sich nie mit sich selbst zufrieden zu geben. (Johanna, 17)

Ein Portfolio ist eine Beurteilung der eigenen Leistungen, eine Reflexion über Fortschritte und Verschlechterungen und Lösungsversuche. Ein Portfolio ist also wie eine Problemarbeit, in der es um das Erlernen der Sprache geht.(..) Ein Portfolio muss nicht perfekt sein, man sollte nur sein Bestes geben. Ich denke nicht, dass ein Portfolio zu schreiben eine einfachere Arbeit ist als eine Schularbeit zu schreiben, im Gegenteil, aber es ist einfach die sinnvollere und zweckmäßigere. Eine Schularbeit dient zur Leistungsfeststellung, aber wer weiß mehr über die eigenen Leistungen als der Schüler selbst?

Portfoliotätigkeit ist die logische Konsequenz eines Verständnisses vom Schreiben als Prozess. (Gerd Bräuer¹)

Seit 1996 arbeite und experimentiere ich mit Portfolios.<sup>2</sup> Dass die Lernenden sorgfältig ausgewählte, kritisch reflektierte und selbstbewertete Beispiele ihrer Arbeit als Grundlage der Leistungsfeststellung vorlegen, hat meine Unterrichtspraxis nachhaltig beeinflusst. Sie liefern damit nicht nur ein gelungenes Produkt ihrer Arbeit, sondern reflektieren auch den Lernprozess kritisch, der zu diesem Produkt geführt hat. Das intensive Studium der folgenden, fast ausschließlich englischen Literatur bildet die theoretische Grundlage meiner Arbeit mit Portfolios. Sandra Murphy und Marry Ann Smith (1992) zeigen in einem schrittweisen Verfahren, wie die Einführung von "writing portfolios" die Schreibund Lernmotivation ihrer Lernenden sowie ihre eigene als Lehrende stark beeinflusst hat und stellen viele brauchbare Arbeitsstrategien vor. Sie erleben die Arbeit mit Portfolios als wichtige Brücke zwischen Unterrichtsarbeit und Beurteilung. Richard Kent (1997) sowie Carol Porter und Janell Cleland (1995) beschreiben ebenfalls praxisnah, wie die Arbeit mit Portfolios im Unterricht aussehen kann und schätzen Portfolios vor allem als Lernstrategie über die Leistungsfeststellung hinaus. An Literatur des deutschsprachigen Raumes möchte ich besonders Gerd Bräuer (1998; 2000) erwähnen, dem die Vernetzung zwischen amerikanischer und europäischer Schreibdidaktik gelingt und dessen Prinzipien reflexiven Lehrens und Lernens die Grundpfeiler meines Konzeptes bilden. Die Arbeiten Rupert Vierlingers (1999) zur "Direkten Leistungsvorlage" haben meine Arbeit ebenfalls stark geprägt.

Alle in diesen Arbeiten beschriebenen Modelle der Portfolioarbeit haben mich nachhaltig beeinflusst und waren Ausgangspunkte für die Modifikation und Entwicklung des Ansatzes, den ich im folgenden genauer beschreiben möchte. Die Unterrichtsmodelle, die ich in der Folge in allen meinen Lerngruppen entwickelte, zeigen erstaunlich ähnliche Ergebnisse, obwohl sie teilweise auf ganz unterschiedlichen Prämissen entstanden sind. Die wichtigsten Resultate, meine eigenen Veränderungen in diesem Prozess, offene Fragen sowie exemplarische Aussagen von Lernenden und entsprechende Materialien möchte ich in diesem Artikel darlegen.

#### I. Ein Paradigmenwechsel: Schreiben als Prozess

Und bei der Schularbeit müssen wir dann eine Erstversion schreiben, die Sie auch noch streng beurteilen! (Alexander)

Sobald meine Lernenden begannen, ihre Textarbeit prozesshaft zu sehen, sie zu überarbeiten, einen Text von spontanem "freewriting" zur sprach- und schreibrichtigen Endversion zu entwickeln, wuchs die Unzufriedenheit mit dem engen Korsett der traditionellen Schularbeit als bedeutsamstes Messinstrument meiner damaligen Unterrichtsarbeit. Wie Alexander in der obigen Aussage zu Recht beobachtet, entstand sehr bald eine große Diskrepanz zwischen der prozessorientierten Textarbeit im Unterricht und der punktuellen Leistungsbeurteilung von Erstversionen in der Schularbeit.

#### II. Veränderte Vorgaben bei Schularbeiten

Eine Maßnahme, die ich spontan setzte, war der Verzicht auf neue Themen bei der Schularbeit. Wenn ich denn gezwungen war, drei Schularbeiten pro Semester schreiben zu lassen, warum nicht über Themen, die in der vorangegangenen Unterrichtsarbeit bearbeitet wurden? Dadurch erhielten die Lernenden die Möglichkeit, bei der Schularbeit eine dritte oder vierte Textversion zu produzieren. Lange erzählte ich in meinem Umfeld nur verschämt oder gar nichts von dieser Maßnahme, fürchtete ich doch die Verachtung meiner KollegInnen, ich machte es den Lernenden zu leicht. Aus meinem Verständnis von Schreiben als Prozess weiß ich aber, dass Schreibende ihre Texte immer wieder als Ganzes verändern und nicht einfach nur identisch kopieren. Gleichzeitig versprach ich mir von dieser Maßnahme eine höhere Akzeptanz der Textüberarbeitungen, denn nicht wenige Lernende wehrten sich gegen mein Ansinnen, ihre Texte zweimal oder gar drei Mal neu zu schreiben. Bräuer (vgl. 2000, S. 95) sieht eine mögliche Ursache für diese Ablehnung in der Tatsache, dass Lernende die Aufforderung zur Textüberarbeitung eher als mangelnde Qualität des Textes denn als Chance für neue Erkenntnisse sehen. Meiner Erfahrung nach braucht es sehr viel Geduld und behutsame Begleitung, bis diese Ablehnung weicht.

Heute stehe ich viel selbstbewusster dazu, ähnlich wie im Portfolio auch in den Schularbeiten Situationen zu schaffen, in welchen die Lernenden ihre Stärken, ihr Wissen, ihr Können durch überarbeitete Texte zeigen können und nicht fürchten müssen, auf Grund noch bestehender Schwächen und Fehler in Erstversionen negativ zensuriert zu werden.

# III. Schriftliche Reflexionen als Medium der Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden

Hätte ich in dieser Phase meinen Lernenden nicht regelmäßige schriftliche Reflexionen abverlangt, die für mich oft die wichtigste Orientierung darstellte im Wandel meiner eigenen Lehrerrolle, hätte ich wohl bald das Handtuch geworfen angesichts der Diskrepanz zwischen prozessorientierter Unterrichtsarbeit und punktueller, fehlerzentrierter Leistungsbeurteilung. Heute kann ich weit gelassener umgehen mit diesen Fragen, da mein eigenes Vertrauen in die Wichtigkeit von Prozess und Produkt stark gewachsen ist. Nun kann ich meinen Lernenden differenzierter helfen, zu verstehen, dass einen Text überarbeiten mehr heißt, als diesen nur abzuschreiben oder auswendig gelernt wiederzugeben, dass mein Feedback nicht das Maß aller Dinge ist, dass es ihr gutes Recht ist, jenen Text in den Papierkorb zu schmeißen, einen anderen so lange zu überarbeiten (oft bis zu sieben Mal), bis auch sie vor Stolz platzen, wenn sie ihn beenden.

Ich habe so einen coolen Text geschrieben! (Carlo)

Dieser euphorische Aufschrei eines Lernenden, der in den traditionellen Schularbeiten bestenfalls ein gelegentliches Befriedigend erzielte und sonst nur zwischen Sein und Nicht-Sein schwankte, freut mich besonders, ist es hier doch gelungen, zu vermitteln, dass jeder schreiben (lernen) kann.

Seit ich prozessorientiert an Schreiben herangehe, empfinde ich die Notwendigkeit, Schreiben durch punktuelle Schularbeiten abzuprüfen als besonders widersinnig. Obwohl kein Erwachsener Texte ohne Überarbeitungen weitergibt oder veröffentlicht, werden Lernende in Schularbeiten auf Grund von Erstversionen beurteilt, die unter Zeitdruck und meist ohne freie Themenwahl erstellt werden müssen. Trotz der theoretischen Möglichkeit, Schularbeitenergebnisse untergeordnet im Hinblick auf die Semester- oder Jahresnote zu behandeln, verschwindet die Schularbeitennote nicht aus den Köpfen von SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, sodass deren Ergebnisse immer noch fast gleichbedeutend mit der Endnote sind — zumindest in meinem schulischen Umfeld. Durch den Fokus auf den prozessualen Charakter von Schreiben im Unterricht erleben die Lernenden Zeit, Raum und Entwicklungsmöglichkeiten für ihre Schreibfähigkeit, und sie erfahren Schreiben als etwas, das gelernt werden kann und nicht ausschließlich geniale Begabung voraussetzt. Hier ist das Portfolio besonders geeignet, diesen Schreibprozess in all seinen Facetten zu zeigen.

# IV. Das Portfolio als Schaufenster<sup>4</sup> der eigenen Leistung

Portfolios stellen eine wirkliche Alternativen dar, weil sie den Lernenden ein Forum bieten in Richtung erweiterter Öffentlichkeit, die persönlichen Gustostückerln ihrer Arbeit zu zeigen. Im Gegensatz zu Schularbeiten wird hier nicht geahndet, was die Lernenden noch nicht können, sondern es wird vielmehr gefeiert, was an Lernerfolgen schon sichtbar ist. Dabei dürfen sie selber auswählen, welche Beispiele ihrer Arbeit sie zur Beurtei-

lung vorlegen, und sie können eine eigene Bewertung und Einschätzung ihrer Arbeit mitliefern. Dies erhöht nicht nur das eigene Selbstwertgefühl ungemein, es motiviert auch ganz anders an noch bestehenden Leistungsdefiziten weiterzuarbeiten.

Den Begriff der erweiterten Öffentlichkeit möchte ich noch etwas näher ausführen. Grundsätzlich erleben unsere Lernenden wohl immer noch sehr häufig, dass Texte in der Schule ausschließlich für die Lehrenden oder zur Vorbereitung auf die nächste Schularbeitensituation geschrieben werden, von diesen mit Kommentaren in Rot<sup>5</sup> retourniert werden und ansonsten im Papierkorb verschwinden. Wenn die Lernenden eingeladen sind, ihre eigenen Gustostückerln bewusst auszusuchen, erfahren ihre Arbeiten dadurch schon eine besondere Wertschätzung, werden neu bearbeitet, in sprach- und schreibrichtige Endversionen gebracht, vor dem Verschwinden in ungeordneten Papierstapeln gerettet. Im Grunde stellt sich bei vielen Lernenden erst dadurch so etwas wie intrinsische Motivation ein, an formalsprachlichen Defiziten gezielt zu feilen, wenn eine erweiterte Öffentlichkeit zum Tragen kommt. Bedeutsam erscheint mir auch, dass hier die Leistung ALLER Lernenden gefeiert wird, nicht nur jene der Schreibgenies, die bei Erzählwettbewerben gewinnen. Als fertiges Produkt vermittelt ein Portfolio den Eindruck eines "Buches", das mehr Öffentlichkeit erfahren kann als einzelne Texte: andere Lernende etwa, Freunde, Eltern. Damit können aber auch AdministratorInnen, Fachkolleglnnen, die Maturakommission konfrontiert werden. Besonders geeignet ist das Portfolio natürlich als authentische Grundlage für nachfolgende Unterrichtsarbeit, die natürliche Gesprächsanlässe ermöglichen, Interviews, Präsentationen oder Verteidigungsreden beispielsweise. Oder es kann als Dokumentation der eigenen Leistung für weitere schulische oder berufliche Institutionen dienen. Dass die Lernenden dabei auch Lernhöhepunkte, Lernhemmnisse, Vorlieben und Abneigungen gegenüber Arbeitstechniken, Lektüreauswahl oder Themen in Reflexionen mitliefern, ergibt eine Lernstrategie von unschätzbarem Wert nicht nur für die Lernenden selber, sondern auch für uns Lehrende.

# V. Offene Reflexionsfragen als Einstieg in Portfolioarbeit

Ich begann 1996 auf sehr einfache Weise, meine Lernenden zur Reflexion ihrer Arbeitsprozesse anzuregen und so mit ihnen langsam ein Portfoliokonzept zu entwickeln. In einem ersten Schritt versuchte ich durch offene Reflexionsfragen soviel als möglich über Lernstrategien, Lerndefizite, Lernhemmnisse, Lernerfolge, Lernbedürfnisse meiner damaligen Lerngruppe (Anfänger in Englisch als zweiter lebender Fremdsprache) zu erfahren. Durch die offenen Reflexionsfragen entstand die größtmögliche Freiheit in Auswahl und Gestaltung der Portfolios, was im Rückblick gesehen in dieser Offenheit wohl auch manche verunsichert hat. Hier definierten die Lernenden selber, welche Arbeiten sie in die Dokumentation ihres Lernens aufnahmen, es gab also keine von mir vordefinierten Rahmenbereiche.

In diese Anfangsphase fällt auch mein Schlüsselerlebnis, das mich in seiner Sprengkraft in weiterer Folge veranlasste, einen Schulversuch zu beantragen, der das Korsett des Schularbeitensystems immer weiter zurückdrängte. Da es sich in dieser Lerngruppe um Anfänger in der Fremdsprache handelte, bot ich ihnen an, ihre ersten Reflexionen wahlweise auch in der Muttersprache zu schreiben. Ausgerechnet jene Schülerin, den Ergebnissen der traditionellen Schularbeiten nach der hoffnungslose Fall, ging das Risiko ein, die Reflexion auf Englisch zu versuchen. Obwohl sich naturgemäß viele Fehler darin fanden und manches unklar war, stellte sich für mich die Frage nach dem Begriff von Leistung plötzlich ganz anders. Wer hatte nun mehr gelernt? Die Lernenden, welche die Spielregeln von Schularbeiten erfolgreich beherrschten, oder dieses Mädchen, das sich durch vermutlich stundenlanges Suchen nach Wörtern mit dem Wörterbuch einen englischen Text gebastelt hatte? Was tun, wenn die vermeintlich schwächste Lernende den größten Lernschritt gemacht hat? Diese Erfahrung erschütterte die relative Sicherheit meines fast mathematisch genauen Beurteilungssystems bis in die Grundfesten, und die schon beschriebene Unzufriedenheit mit dem System der traditionellen Schularbeiten verstärkte sich rapide und ließ die Motivation wachsen, die bürokratischen Hürden zur Bewilligung eines Schulversuchs auf mich zu nehmen.

# VI. Das Schulversuchsmodell: Einführung von Portfolios bei gleichzeitiger Reduktion von Schularbeiten

Ich beantragte im Herbst 1999 einen Schulversuch in Englisch als erster lebender Fremdsprache für die 6. Klasse einer gymnasialen Oberstufe, bei welchem durch die Einführung von Portfolios die Anzahl der Schularbeiten reduziert werden sollte. Es gelang mir, die Administration sowie alle zuständigen Schulgremien von meinem Konzept zu überzeugen, das infolge auch vom Bundesministerium ab dem Schuljahr 2000/2001 bewilligt wurde. Ursprünglich waren zwei Drittel der Lerngruppe sofort für die Arbeit mit Portfolios, nämlich die schwächeren oder durchschnittlichen, was die Durchführung des Schulversuchs auf der Ebene der Lernenden sicherte. Die sehr guten Schüler hingegen lehnten rundweg ab mit der Begründung, das Erstellen von Portfolios sei viel zu viel Arbeit und im übrigen hätten sie kein großes Problem damit, Schularbeiten zu schreiben. Auch wenn sich manche immer noch skeptisch äußern, vor allem im Hinblick auf die intensive Arbeit, steigt der Anteil derer, die weit mehr Sinn in dieser Arbeit finden, kontinuierlich. Derzeit befindet sich die 7. Klasse einer gymnasialen Oberstufe im zweiten Jahr dieses Schulversuchs, und nun stellt sich für mich (und für die Lernenden) die Frage, wie die Matura aussehen soll, als große, aktuelle Herausforderung. Im Folgenden möchte ich kurz die Prämissen dieses Konzeptes darstellen und dann aber vor allem auf die Ergebnisse und offenen Fragen dieser Arbeit eingehen.

## VII. Klar definierte Rahmenbereiche für Portfolioarbeit

Das aktuelle Konzept<sup>6</sup> definiert klare Rahmenbereiche, aus denen verpflichtend Einträge kommen sollen. Basis der inhaltlichen Arbeit ist immer das Lehrbuch sowie eine freie Leseliste. Die Rahmenbereiche, aus denen mindestens ein Arbeitsbeispiel zur Dokumentation ihres Lernzuwachses ausgewählt werden muss, sind Lesen, Schreiben, themenzentrierte Arbeit, Mündliches sowie Wortschatz und Grammatik. Weiters ist ein Brief an die Leserln des Portfolios gefragt, ein "cover letter", welcher den roten Faden durch ihr

Produkt liefern und den globalen Lemprozess beschreiben soll. Mir ist besonders wichtig, dass alle Arbeitsbeispiele von Reflexionen begleitet sind, welche die Auswahl begründen, die Entwicklung beschreiben, auf Lern- oder Verständnisprobleme hinweisen, sowie Ziele für die nachfolgende Arbeit definieren.

#### VIII. Lesearbeit

Da die Lernenden ein Lesetagebuch<sup>7</sup> führen, in welchem sie ihre gedanklichen Assoziationen, Fragen oder Ideen während der Lektüre festhalten, ist das eine Variante, durch Auszüge aus diesem Journal ihren Lernzuwachs als Lesende zu zeigen, zumal hier schon reflektiertes Material vorliegt. Dabei gehen wir von einer individuellen Leseliste aus, welche die Lesemotivation nicht nur steigert, sondern auch gewährleistet, dass die Lernenden durch ein differenziertes Angebot gemäß ihren Interessen und persönlichem Lesetempo gefordert sind. Natürlich können die Lernenden auch durch Zusammenfassungen, Interpretationen, Figurenportraits, Klappentexte, Kurzgeschichten und ähnliches ihre Lesearbeit dokumentieren.

#### IX. Schreibarbeit

Hier geht es darum, dass sie einen ihrer besten Texte in seiner ganzen Entwicklung zeigen — vom Notizenstadium bis zur Endfassung. So sollen die Lernenden an der Entstehungsgeschichte eines Textes zeigen, wie sie beim Schreiben vorgehen, welche Entscheidungen sie treffen, was sie an Ideen verwerfen oder neu entwickeln, was sich von Textfassung zu Textfassung verändert. Ganz interessant ist für mich die Frage, wann für sie die Endfassung erreicht ist. Hier erlebe ich es als besonderen Fortschritt, wenn die Lernenden zunehmend autonomer werden von mir als Lehrender und beispielsweise selbstbewusst entscheiden, dass keine weitere Textversion mehr nötig ist.

# X. Themenzentrierte Arbeit

In diesem Bereich geht es um Inhaltliches. Die Lernenden sind gefordert, aus der Fülle der Themen und Texte, die im Unterricht besprochen und bearbeiten wurden, jene auszusuchen, die ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema am besten zeigen. Wie in den vorhergehenden Abschnitten ist die bewusste Auswahl gefordert, die dokumentieren soll, dass die Lernenden in der Lage sind, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, die Schlüsselargumente von Texten und Themen herauszuarbeiten, zusammenzufassen, Querverbindungen herzustellen, kritisch zu argumentieren. Da es nicht um ein Reproduzieren von Fakten geht, sondern um die persönliche Auseinandersetzung der Lernenden mit dem jeweiligen Thema, bin ich überzeugt, dass sie neben der sprachlichen Kompetenz, die in Englisch für diese Arbeit nötig ist, viele andere Kompetenzen erwerben. Die Darstellung des Gelernten im Portfolio zwingt sie nämlich dazu, ihre Unterlagen noch einmal durchzusehen, zu wiederholen, zu strukturieren, bewusst und begründet auszuwählen sowie Inhaltliches in entsprechender Form zu präsentieren.

#### XI. Wortschatz und grammatische Strukturen

Hier sollen die Lernenden ihren Lernzuwachs im sprachlichen Bereich dokumentieren. Wieder sind die kritische Reflexion des Arbeitsprozesses, die sorgfältige Auswahl der Arbeitsbeispiele und die Selbstbeurteilung der eigenen Leistung wichtige Voraussetzungen. Es geht nicht darum, dass die Lernenden ihre gesamten Wortschatzlisten beilegen, sondern vielmehr, dass sie an gezielt ausgewählten Beispielen dokumentieren, inwiefern sich ihre Beherrschung der grammatischen Strukturen erweitert oder der Umfang ihres Wortschatzes vergrößert hat.

#### XII. Mündliche Arbeit

Ich lade die Lernenden dazu ein, sorgfältig ausgewählte Beispiele für ihre mündliche Leistung auf Kassetten, CDs oder Videos zu präsentieren. Gerade in diesem Bereich bietet das Portfolio vielfältige Möglichkeiten nicht nur für die Präsentation der mündlichen Leistung sondern vor allem für die nachfolgende Unterrichtsarbeit. So können die Lernenden Teile ihres Portfolios mündlich vorstellen, Interviews führen, Abschnitte verteidigen gegen kritische Fragen und vieles mehr. Weiters ist auch in diesem Teil die schriftliche Reflexion über den Prozess hilfreich sowohl für die Lernenden als auch für mich als Lehrende. So erfuhr ich beispielsweise auf Grund der Reflexion in den Pilotportfolios,<sup>8</sup> dass zwei Drittel der Lernenden sich über das Klima in der Klasse beschwerten. Dadurch, dass sie fürchten müssten ausgelacht zu werden, weigerten sie sich in dieser Klassenatmosphäre Englisch zu sprechen, was, wie viele betonten, im Kontakt mit "native speakers" kein Problem sei. Dies hat zu intensiven Diskussionen geführt, die in der Folge die Lernatmosphäre ganz entscheidend verbessert haben.

#### XIII. "Cover letter"

Dieser Brief am Beginn des Portfolios an mögliche Leserlnnen soll den roten Faden bieten, der durch die Arbeitsauswahl führt. In diesem Brief haben die Lernenden die Möglichkeit neben der Gliederung des Inhalts auch eine Reflexion ihres globalen Lernprozesses zu geben und Lernhöhepunkte, Lernfortschritte, besondere Lernschwierigkeiten oder Lerndefizite sowie Interessensschwerpunkte mitzuteilen.

# XIV. Beurteilung der Portfolios

Zu Beginn meiner Portfolioarbeit fehlten klar definierte Kriterien zur Beurteilung fast völlig. Da ich diese Leistung in erster Linie der Mitarbeit zuordnete und sich in allen Portfolios klare Lernfortschritte zeigte, führte dies meist dazu, dass sich die aus Schularbeiten und mündlicher Arbeit ergebende Endnote um mindestens einen Grad verbesserte. Der Schulversuch forderte ein viel klareres Konzept, und da die Portfolios Schularbeiten ersetzen, hat diese Beurteilung nun eine völlig andere Bedeutung. Der erarbeitete Beurteilungsbogen gründet sich auf die einzelnen Rahmenbereiche des Portfoliokonzeptes und war den Lernenden vor Erstellen des Portfolios bekannt. Dieser Beurtei-

lungsbogen hat im Laufe der Arbeit einige Modifikationen erlebt und ist immer wieder Gegenstand intensiver Verhandlungen mit den Lernenden. Zusätzlich dazu erhalten sie einen persönlichen Brief, in welchem ich ganz speziell auf individuelle Entwicklungen eingehen kann. Gerade dieser Brief ist für die Lernenden eine besonders wertvolle Rückmeldung, wie die folgende Aussage von Mathias<sup>9</sup> zeigt:

Ziffernnoten in Sprachen ist keine adäquate Beurteilung für das 21. Jahrhundert. Eine persönliche Einschätzung zu bekommen ähnlich der, die Sie zu meinem Portfolio geschrieben haben, ist viel hilfreicher als eine Ziffer auf einem Blatt Papier.

#### XV. Ergebnisse der laufenden Portfolioarbeit und offene Fragen

Dieses Konzept ist klarer definiert als das anfangs beschriebene. War in der Anfangsphase der Schwerpunkt allein auf der Textarbeit, versuchte ich hier möglichst viele Bereiche der Unterrichtsarbeit im Portfolio unterzubringen. Dabei versuchte ich in erster Linie, Rahmenbereiche zu definieren, die den Lernenden Struktur und Sicherheit boten und doch genügend individuelle Gestaltungsmöglichkeiten zuließen für den nötigen gestalterischen Freiraum. Meine Erfahrung bis jetzt zeigt deutlich, dass es ganz wichtig und sehr schwer ist, die Balance zu halten zwischen strukturgebendem Rahmen und ausreichendem Freiraum für individuelle Gestaltung. Da keine Lerngruppe ganz homogen ist, empfinde ich es als tägliche Herausforderung, jenen Lernenden den geforderten Freiraum zuzugestehen, die mehr wollen, und andere, die mehr Struktur brauchen, durch zu offene Vorgaben nicht zu verunsichern.

Die zahlreichen und teilweise sehr harten Verhandlungen mit der 7. Klasse zeigen einerseits ganz deutlich, dass meine definierten Rahmenbereiche zu eng geworden sind und andererseits auch, dass ihr Selbstverständnis als Lernende viel klarer geworden ist, sodass sie nun mit viel mehr Vehemenz einfordern, was das Portfoliokonzept am Anfang an Freiraum versprach. Die viel stärker gewordene Auseinandersetzung mit meinen Lernenden über Themen, Lerninhalte, Arbeitsweisen oder definierte Rahmenbereiche ist zum eindeutigen Regulativ in meinem Unterricht geworden, das mich - zugegebenermaßen – gelegentlich die alte Autorität als Lehrende zurückwünschen lässt, in der ich noch alleine das Sagen hatte. Manchmal fühle ich wie der Goethe'sche Zauberlehrling: Die Eigenverantwortung, Eigenständigkeit, Autonomie, die ich förderte, – wie gehe ich nun damit um? Auch wenn mich dies mitunter verunsichert, bin ich dennoch überzeugt, dass nur durch den gelebten Verzicht auf die alleinige Kontrollinstanz im Unterricht eine wirkliche Änderung in den Köpfen unserer Lernenden entsteht, weg von passiven Konsumenten eingetrichterten Wissens, hin zu aktiven und selbsttätigen Lernern. Somit ist das kritische Hinterfragen der jeweiligen Kriterien für Portfolioarbeit durch die Lernenden eigentlich ein Beweis für den Erfolg der Arbeit, denn nur, wenn sie erleben, dass ihr Mitplanen berücksichtigt wird und ernsthaft gewollt ist, nehmen sie aktiv an einem Prozess teil, der für mich Lehren, Lernen und Beurteilen auf nahezu ideale Weise miteinander verbindet.

Mittlerweile halte ich es für viel zielführender, vor allem in Lerngruppen, 10 die neu mit Portfolioarbeit beginnen, die Rahmenbereiche, aus welchen Arbeitsbeispiele zur Dokumentation des Lernzuwachses ausgewählt werden sollen, gemeinsam mit den Lernenden zu erarbeiten. Es scheint, als käme ich an meinen Ausgangspunkt zurück, an die Arbeit mit jener ersten Lerngruppe, in der ich von völlig offenen Vorgaben ausging. Ich bin mir sicher, dass dieser Schulversuch Segen und Fluch brachte und, wie so vieles, zwei Seiten der Medaille zeigt. Zum einen befreite mich (wie auch die Lernenden) der Schulversuch vom eigenen Korsett der Schularbeiten, das sehr viel tiefer saß als angenommen. Zum anderen sah ich mich gerade durch die Tatsache, dass das Portfolio zur zentralen Grundlage der Leistungsfeststellung wurde, gezwungen, ein (lückenloses) System zu entwickeln, das nicht nur vor möglichen kritischen Rückfragen von Administratoren und Eltern bestand, sondern auch vor meinen eigenen Erwartungen, nötigenfalls alle Bereiche des Englisch-Unterrichts durch das Portfolio abzudecken. Damit habe ich die Portfolioarbeit vielleicht zu viel überfrachtet und dies verlangt ständige Modifikationen, andererseits zeigen auch Aussagen meiner Lernenden, dass Portfolios Schularbeiten überhaupt redundant machen, womit auch viel Widersprüchliches aus der Welt geschafft wäre. Die unterschiedlichen Voraussetzungen von Portfolios und Schularbeiten bilden starke Gegenpole in der Unterrichtsarbeit, die ich bis jetzt nie ganz auflösen konnte. In der Schulversuchsklasse ist jedenfalls eine Ausweitung und Lockerung der Rahmenbereiche gefragt.

# XVI. Portfolios als Lernstrategie

Wie schon mehrfach erwähnt, zeigen Portfolios ein besonderes Potential als höchst effiziente Lernstrategie, die ich neben ihrer lernfördernden Wirkung als Beurteilungsinstrument nicht mehr missen möchte. Die folgenden Erfahrungen sind kurz zusammengefasst nur einige der positivsten, die meinen Unterricht ganz stark verändert haben.

- 1. Portfolios haben einen starken Einfluss auf die weitere Unterrichtsarbeit.
- 2. Portfolios erhöhen die Lernmotivation.
- 3. Portfolios wirken als Brücke zwischen Lehren, Lernen und Beurteilung.
- 4. Portfolios verteilen die Lernverantwortung auf Lehrende und Lernende.
- 5. Portfolios berücksichtigen dynamische Fähigkeiten.
- 6. Portfolios stärken das Selbstwertgefühl der Lernenden.

# XVII. Abschließende Bemerkungen

Immer wenn Lernende ihre Portfolios einreichen, bin ich erst einmal überwältigt von der kreativen individuellen Gestaltung der Arbeiten, von der differenzierten Auseinandersetzung mit den Inhalten, vom dokumentierten Lernzuwachs, der sich meist bei allen zeigt.

Seit ich unterrichte (mittlerweile seit gut zehn Jahren) war die Notwendigkeit meine Lernenden beurteilen zu müssen, der ständige Pferdefuß meines Berufes. "Wenn ich doch nur lehren, lernen, kommunizieren, lesen, schreiben, begleiten, helfen, anregen könnte ohne zu beurteilen" — die ständigen Seufzer meines beruflichen Alltags. Die Arbeit mit Portfolios hat mich mit diesem Widerspruch versöhnt. Seit die Lernenden mitbeurteilen und Mitverantwortung übernehmen, ist die Wechselwirkung zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen spannend und lebendig, eine Einheit, die schulisches Lernen für mich mit einem ganz neuen Sinn belebt.

Langsam realisieren die Lernenden, dass die erreichbare Punktezahl und damit die mögliche Note auch von ihrem persönlichen Arbeitseinsatz abhängt, von der Bereitschaft etwa, an ihren individuellen Fehlerbereichen zu arbeiten. Sie erleben Beurteilung als transparenten Vorgang, an welchem sie ganz stark beteiligt sind, denn was als Endnote herauskommt, hängt ganz entschieden von ihnen selbst ab. Ich meine, dass durch Portfolios die Lernbereitschaft auf eine Art und Weise gefördert wird, wie dies in der traditionellen Beurteilung nie möglich ist. Im traditionellen System bleiben die Lernenden immer abhängig von den Lehrenden: sie bearbeiten von Lehrenden erstellte Aufgaben oder von diesen ausgesuchte Themen; sie werden nach Systemen beurteilt, die von Lehrenden erstellt sind, häufig wechseln und selten transparent sind; sie erleben Beurteilung als etwas, das ihnen angetan wird, nicht als etwas, das sie beeinflussen können. Allerdings zeigen manche von ihnen einen persönlichen Ehrgeiz im Erstellen des Portfolios, durch welchen sie sich oft selber überfordern. Dies erfordert manchmal ein bewusstes Thematisieren dieser überhöhten eigenen Erwartungen. Weil durch die Portfolioarbeit die Eigenverantwortung eine viel stärkere Rolle spielt, müssen manche lernen, Unfertiges an ihrer Leistung zu akzeptieren, den Mut zur Lücke zu zeigen, mit Geleistetem zufrieden zu sein, gelassener mit den eigenen Erwartungen umzugehen.

Trotz meiner nunmehr fünfjährigen Erfahrung mit Portfolios habe ich das Gefühl, ich bin erst am Anfang. Gerade das ist ein Faktor an dieser Arbeit, der mich bewegt. "Ein Portfolio zwingt einen dazu, sich nie mit sich selbst zufrieden zu geben," schreibt Johanna am Beginn dieses Artikels. Das trifft auch auf uns Lehrende zu, was ich außerordentlich spannend finde.

#### Bibliographie

Bräuer Gerd. Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien Verlag, 1994.

Bräuer, Gerd. Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2000.

Elbow, Peter. Writing Without Teachers. New Hampshire: Heinemann, 1987.

Schwarz, Johanna. "Die eigenen Stärken veröffentlichen", in: Friedrichs Jahresheft 2001, Qualität entwickeln: Evaluieren, 24-27.

Schwarz, Johanna. "Das Lesetagebuch als Dokumentation von Leseerfahrungen" in: IDE 2/2000, 115-129.

#### Anmerkungen:

- 1) Gerd Bräuer. Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: StudienVerlag, 1994, S. 178.
- 2) Im Rahmen eines Post-Graduate-Studiums (1996 –1998) am City College der City University of New York (CUNY) wurde ich zum ersten Mal mit diesem Begriff konfrontiert.
- 3) Diese Schreibtechnik, von Peter Elbow entwickelt, bezeichnet ein ca. 3 Minuten langes, schnelles, kontinuierliches Schreiben eines Textes ohne Unterbrechung und ohne Berücksichtigung von Schreibnormen (zit. in Bräuer, 2000, S52). Diese Art des Schreibens eignet sich vor allem für einen ersten Einstieg in ein Thema oder einen Text, und hilft Schreibblockaden aufzuheben.
- 4) So bezeichnet Gerd Bräuer das Portfolio (vgl. Bräuer, 2000, S. 22).
- 5) Als ganz simple Alternative verwende ich nur mehr Grün oder Schwarz. Ich bemühe mich in die Texte meiner Lernenden nicht hineinzuschreiben, indem ich Kommentare ausschließlich an den Rand platziere, auf Post-Its im Text anbringe oder in Fußnoten ergänze.
- 6) Eine genaue Beschreibung dieser Rahmenbereiche findet sich in einem Artikel, den ich im Friedrich Jahresheft 2001 "Qualität entwickeln: Evaluieren" veröffentlicht habe. ("Die eigenen Stärken veröffentlichen", 24–27.)
- 7) Meine Arbeit mit dem Lesetagebuch habe ich im Artikel "Das Lesetagebuch als Dokumentation von Leseerfahrungen" in IDE 2/00 genau beschrieben.
- 8) Die Lernenden, die im laufenden Schuljahr mit der Portolio-Arbeit im Schulversuchsmodus erstmals arbeiten, erstellten im Vorjahr (5. Klasse) sogenannte Pilotportfolios, in welchen sie auf eindrucksvolle Weise dokumentierten, dass sie sehr gut in der Lage sind, diese Arbeit zu leisten.
- 9) Übersetzt aus dem Englischen: "Giving marks in language-subjects isn't really adapted to the 21st century: it's more helpful to get a personal evaluation like the one you wrote about my portfolio than a number on a sheet of paper". (Mathias, 16)
- 10) Als Lehrende an der P\u00e4dagogischen Akademie Innsbruck oder in einer Lehrveranstaltung am Institut f\u00fcr Germanistik der Universit\u00e4t Innsbruck habe ich sehr interessante Erfahrungen m Portfolios gemacht. Die Darstellung dieser Arbeit w\u00fcrde jedoch den Rahmen dieses Artikels sprengen.

## HANNA-MARIA SUSCHNIG

## Where you tend a rose a thistle cannot grow

Ein Rückblick auf die langjährige Betreuung von Portfolioarbeit in Englisch, Geschichte und im fächerübergreifenden Unterricht

Was ist ein Showcase Portfolio? Vor nicht allzu langer Zeit war die staunende Reaktion, die ich zum Begriff Portfolio oft zu hören bekam, "ein Portfolio — das verwenden doch nur Models!" Der Vergleich stimmt auf den ersten Blick. Ähnlich einer Mappe mit praktischen Arbeiten, die beispielsweise bei einer Matura in Bildnerischer Erziehung vorzulegen ist, enthält das Showcase Portfolio sorgfältig ausgewählte Beispiele von unterschiedlichen Arbeiten, die eine Schülerin oder ein Schüler während ihrer bzw. seiner Schullaufbahn angefertigt hat. Im Idealfall beinhaltet das Showcase Portfolio Auszüge aus Sammlungen verschiedener Fächer oder sogar fächerübergreifende Arbeiten.

Ein weiteres Merkmal, das das Portfolio aus dem Unterrichtsalltag allerdings von dem des Models oder der/des Maturantin/en unterscheidet, ist die Tatsache, dass jedes Show-case Portfolio Teil eines Working Portfolios ist, worin jeder einzelne Beitrag in allen seinen Fassungen enthalten ist um so seine Entstehung nachvollziehen zu können.

Das dritte Kennzeichen ist der Reflexionsprozess, der die gesamte Portfolio-Arbeit begleitet. Differenzierung und Individualisierung basieren auf einer genauen Beobachtung der Arbeitsweise von SchülerInnen durch die Lehrperson oder durch FreundInnen, auf schriftlichen Rückmeldungen bzw. Gesprächen mit den Jugendlichen und auf regelmäßiger Reflexionstätigkeit durch die SchülerInnen selbst. Die gemeinsame Analyse der Beobachtungen und des Feedbacks hilft den SchülerInnen, ihre nächsten Arbeitsschritte sinnvoll zu planen und durchzuführen. Besonders die Erfolgserlebnisse, die eine Schülerin/ein Schüler während der Arbeit am Portfolio verbuchen kann, stellten sich bei meinen Beobachtungen über sechs Jahre hinweg als Anstoß für neuen Arbeitseifer dar und halfen den SchülerInnen "informed decisions" – also gut fundierte Entscheidungen bezüglich ihrer Weiterarbeit zu treffen. Um ein Portfolio zusammenstellen zu können, ist es zusätzlich notwendig, dass alle SchülerInnen lernen, ihre eigenen Auswahlkriterien zu erstellen und diese zu begründen, um dann aus einer Vielzahl von möglichen Beiträgen diejenigen auswählen zu können, die ihr Leistungsvermögen am besten dokumentieren. Je nach Zielgruppe bzw. Einsatzmöglichkeit des Showcase Portfolios werden unterschiedliche Beispiele in die Sammlung aufgenommen.

lch begleitete in den letzten sechs Jahren eine Klasse unseres wirtschaftskundlichen Realgymnasiums als Klassenvorstand, Englisch- und Geschichtelehrerin und als Coach bei regelmäßiger Portfolioarbeit. Vor zwei Wochen maturierten diese Jugendlichen. Ein Anlass, Rückschau zu halten.

#### I. Die Anfänge in der 3. Klasse

Meine ersten Gehversuche in Richtung Portfolio unternahm ich im Schuljahr 1995/96, als meine OL-erfahrene 3D¹ den Auftrag bekam, zu einem völlig frei gewählten Thema englische Texte zu sammeln, während der Freiarbeitsstunden zu verändern, selbst kreative Texte dazu zu schreiben, passende Illustrationen zu suchen oder herzustellen und schließlich samt persönlicher Einleitung in einer Mappe der Klasse vorzustellen. Der Schwerpunkt sollte auf der oftmaligen Überarbeitung von Texten liegen. Eine zweite Lehrerin, bezahlt aus dem Förderstundentopf, betreute mit mir gemeinsam 25 SchülerInnen über einen Zeitraum von acht Wochen, von denen jeweils zwei von drei Englischstunden der Portfolioarbeit gewidmet waren.

Alle meine SchülerInnen führen über Offene Lerneinheiten, Projekte oder Portfolioarbeiten regelmäßig Logbücher. In Tagebuchform werden einzelne Vorhaben, Arbeitsschritte, Probleme und Lösungswege notiert. Diese Logbücher werden von uns LehrerInnen ständig gelesen und kommentiert, um Aufzeichnungen über die Arbeitsprozesse zu haben. Im Idealfall findet hier ein schriftlicher Dialog zwischen Schüler/in und Lehrperson/en statt. Diese Aufzeichnungen dienen den Jugendlichen als wertvolle Datenbank bei der Analyse ihres Lernprozesses und bei der abschließenden Reflexion. Die Essenz, die sich aus den verschiedenen Notizen ergibt, hilft auch den betreuenden LehrerInnen, Schlüsse für zukünftige Aufgabenstellungen und Formen der Begleitung zu ziehen.

Von meinem jetzigen Erfahrungsstand betrachtet, war die Aufgabenstellung für eine dritte Klasse zu schwer, denn die Kreativität und das Kommunikationsbedürfnis der Kinder übertraf ihre sprachlichen Mitteln in der Fremdsprache bei weitem. Trotz zweier Coaches gelang es nicht allen SchülerInnen, alle Texte jeweils bis zur fehlerfreien und stilistisch sowie inhaltlich ansprechenden Endfassung weiterzuentwickeln. Der Anspruch, selbst zu entscheiden, ob ein Text nochmals überarbeitet werden sollte, überforderte manche SchülerInnen. Kaum jemand wollte die verschiedenen Entwürfe zu den in der Mappe enthaltenen Texten hinzufügen. Dass Schreiben ein Prozess ist, aus dem man wichtige Erkenntnisse gewinnen kann, war den Schülerinnen zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst, ebensowenig die Tatsache, dass ihre individuell unterschiedliche Leistungsfähigkeit am ehesten geschätzt werden kann, wenn der Wandel vom ersten Entwurf eines Textes bis zur Endfassung verfolgt werden kann.

### II. 4D: Photodokumentation

Der nächste Portfolio-Teil entstand in der 4. Klasse als fächerübergreifende Arbeit.

Die Kollegin aus Bildnerischer Erziehung und ich als Geschichtslehrerin stellten den SchülerInnen die Aufgabe, eine Photodokumentation zu einem selbstgewählten Thema anzufertigen. Sie sollten sich mit der Geschichte und den Erscheinungsformen eines historischen Ereignisses, einer Persönlichkeit oder eines Bauwerkes auseinandersetzen und dazu Texte und Photos selbst anfertigen. Die Photodokumentation sollte sowohl das fertige Portrait enthalten, aber auch alle Skizzen, Entwürfe und Notizen, sowie die Lern-

zielliste, die jedes Kind zu Beginn erstellt hatte und die ihm während der Arbeit als Checkliste diente, um Arbeitsschritte planen zu können. Infoblätter und Einschulungsstunden der Lehrerinnen erklärten den Umgang mit Sekundärliteratur oder dem Photoapparat. Es gab wiederholt die Gelegenheit, über bereits geschriebene und korrigierte Texte zu diskutieren, immer wieder erzählten die Kinder über ihren Arbeitsverlauf und holten sich Rat von MitschülerInnen.

Im Laufe von sechs Wochen entstanden wunderschöne Mappen zu Themen wie "Das Riesenrad" oder "Johann Strauss", jeweils mit Inhaltsverzeichnis, persönlichem Vorwort, illustriertem Hauptteil, Schlusswort und Literaturliste. Der zweite Teil, der den Arbeitsprozess dokumentieren sollte, wurde nur von etwa zwei Drittel der Klasse hinzugefügt. Teilweise rümpften die Schülerlnnen die Nase, dass wir sie zwangen, die Entstehungsgeschichte ihrer Mappen zu dokumentieren, denn sie fürchteten, die dort enthaltenen Fehler würden den Gesamteindruck schmälern. Da sie ja am Ende der 4. Klasse wieder Entscheidungen über ihren weiteren Ausbildungsweg zu treffen hatten, war ihnen möglicherweise bewusst, dass Portfolios auch als Selektionsmittel missbraucht werden könnten.

Während der Präsentationsphase der Portfolios bekamen alle SchülerInnen die Gelegenheit, die Arbeiten ihrer KlassenkollegInnen anzusehen und zu bewerten. Sie konnten dabei auch die ausführlichen schriftlichen Rückmeldungen lesen, die wir LehrerInnen für jeden Portfoliobeitrag geschrieben hatten. Wir baten die Schülerinnen jeweils in einem kurzen Text die Arbeiten der MitschülerInnen zu bewerteten. Es war mühsam, die Jugendlichen dazu zu motivieren, ihre Beurteilungen präzise zu formulieren und vor allem zu begründen.

Der wichtigste Schritt bei der Beurteilung von Portfolios ist die Selbstbeurteilung, basierend auf der Analyse der selbst gesteckten Ziele und der gemeinsamen Evaluation durch MitschülerInnen, LehrerInnen und Eltern. Dem Vorbild der direkten kommentierten Leistungsvorlage folgend, die in Volksschulen schon häufig Teil der Notengespräche zwischen Kindern, Eltern und Lehrkräften ist, luden wir die Eltern in der dritten und in der vierten Klasse dazu ein, sich die Arbeiten von ihren Kindern genau erklären zu lassen. Wir baten darum, in einem kurzen persönlichen Brief an das eigene Kind die Leistungen zu würdigen, und machten darauf aufmerksam, dass diese Rückmeldung auch dem Portfolio beigefügt werden sollte. Etwa die Hälfte der Kinder erzählte, dass sich ihre Mutter oder ihr Vater die Mappen angeschaut hatten, jedoch waren nur fünf von 25 Eltern bereit zu einem schriftlichen Kommentar. Das Bildungsniveau der Eltern dieser Klasse ist allerdings sehr gering und es sprechen nicht alle Deutsch. Obwohl die Kinder dieser Klasse dezidiert für eine Klasse angemeldet worden waren, die offene Lernformen anbot, hatte sich offenbar das Bewusstsein, dass selbsttätiges Lernen auch alternative Beurteilungsformen erfordert, noch nicht genügend verbreitet.

## III. 5D: Projektarbeit

Der Beitrag, der in der 5. Klasse für ein Showcase Portfolio geeignet gewesen wäre, war ein völlig in Eigenregie der SchülerInnen durchgeführtes Projekt zum Thema "Rassismus". Aus

diversen Gründen konnte niemand aus dem LehrerInnenteam die Klasse unterstützen, eine Kollegin übernahm lediglich die Schirmherrschaft über die Vorbereitungen. Nachdem die SchülerInnen ohne LehrerInnenhilfe ihre Projektinhalte geplant und erarbeitet hatten und Raumeinteilung und Supplierplan erstellt hatten, luden sie alle 34 Klassen unserer Schule zur aktiven Teilnahme an zwei Aktionstagen mit Ausstellungen, Interaktionsspielen und einem multikulturellen Fest ein. Das Projekt wurde von der Minderheitenredaktion des ORF gefilmt und auch ausgestrahlt. Die Energie, sich um eine Kopie dieses Videos zu kümmern, fehlte den Jugendlichen schlussendlich. Es zeigte sich, dass die Bedeutung eines Portfolios als Leistungsnachweis den SchülerInnen nicht bewusst war. Nur ab und zu war in den Logbüchern über die Anstrengungen dieser Großaktion zu lesen, Reflexion war zu diesem Zeitpunkt noch nicht zur Selbstverständlichkeit geworden.

#### IV. 6D: Geschichte-Portfolios

Geschichtsunterricht nur innerhalb der engen Grenzen eines Klassenzimmers abzuhalten, liegt mir nicht. Exkursionen, Ausstellungsbesuche, die Auseinandersetzung mit ExpertInnen und den Medien sind für meine Geschichtsklassen Alltag. Forschendes und entdeckendes Lernen kannten die Schülerinnen aus vielen Situationen. Es war daher naheliegend, meine 6D im Rahmen des Portfolios mit einem selbstgewählten Arbeitstitel aus dem lehrplanmäßig vorgesehenen Zeitraum 1500-1850 außer Haus zu schicken. Nach sorgfältiger Recherche mit unserem Lehrbuch, in der Schulbibliothek und über elektronische Medien sowie einem aktuellen Ausstellungsführer unter dem Arm sollte ein Lernort ausfindig gemacht werden, an dem themenzentriert geforscht und einer spezifischen Fragestellung nachgegangen werden konnte. In meinem Informationsblatt führte ich ein Beispiel für einen außerschulischen Lernort an, bei dem Aspekte des Geschichtsunterrichts, des Englisch- und des Kunstunterrichts verknüpft werden konnten. Im Oberen Belvedere fand in diesen Monaten die Ausstellung "Die Neue Welt in Bildern des 19. Jahrhunderts" statt. Als Rahmenprogramm bot man eine Vielzahl von Fachvorträgen und Filmen an. Diese Veranstaltungsreihe erachtete ich als ideale Ausgangsbasis für ein Wechselspiel zwischen Sachinformation, eigener Forschungstätigkeit und kreativer Umsetzung.

Einem sehr genauen Terminplan und einem eigenen Lernzielkatalog folgend, arbeiteten die SchülerInnen schrittweise ihr Thema aus. In einigen Geschichtestunden wurde der Lehrstoff aus dem Zeitraum 1500–1850 im lehrerzentrierten Unterricht abgedeckt, um die notwendige Hintergrundinformation für die einzelnen Themen zu liefern bzw. Querverbindungen zwischen den einzelnen Themen zu ermöglichen. In den übrigen Stunden wurde an den Portfolios gearbeitet, das heißt, manche SchülerInnen informierten mich über den aktuellen Stand ihrer Arbeit und holten sich Ratschläge, andere waren mit der Führung ihres Logbuchs beschäftigt oder fungierten als BeraterInnen für ihre FreundInnen. Einzelne SchülerInnen hatten aber auch Ausstellungsbesuche oder Interviewtermine vereinbart und arbeiteten daher nicht in der Schule, sondern am Ort ihrer Forschungstätigkeit. Während der drei Monate, die insgesamt an den Portfolio-Beiträgen gearbeitet wurde, stellten alle SchülerInnen zweimal ihre vorläufigen Ergebnisse den KlassenkollegInnen vor. Dadurch ließen sich allgemeine Erkenntnisse abstrahieren, die anderen SchülerInnen bei ihrer Arbeit halfen oder die vermieden, dass Fehler wiederholt begangen wurden.

Regelmäßig gaben mir die SchülerInnen Textteile zur Korrektur ab. Ich kennzeichne meine Hinweise bei Portfolio Beiträgen grundsätzlich immer verschiedenfarbig. Rot markiert werden Rechtschreib- oder Ausdrucksfehler bzw. falsch dargestellte Sachverhalte. Schwarze Korrekturen heben oberflächliche Darstellungen hervor oder grobe Verallgemeinerungen. Schwarze Randkommentare geben Tipps zur Weiterarbeit oder zur Vertiefung. Grüne Notizen in den Entwürfen lassen die SchülerInnen auf den ersten Blick diejenigen Teile ihrer Texte erkennen, die ihnen gut gelungen sind, worin sie selbstständig Quellen richtig interpretierten oder schlüssige Interpretationen lieferten.

Die abgeschlossenen Portfoliobeiträge bestanden aus einem Textteil, einer Entwurfsammlung und einem Reflexionsteil. In einer drei Wochen dauernden Präsentationsphase stellte jede/r Schülerin in einer Ausstellung ihr/sein Portfoliothema vor. Zuvor waren alle Mappen in einer mehrstündigen Begutachtungsphase von allen studiert worden, sodass sowohl der Eindruck der mündlichen Präsentation als auch des vorliegenden Portfolio-Beitrags in die Peer Evaluation² einfließen konnten. Jede/r musste ein paar Freundlnnen in einem persönlich gestalteten Text Feedback geben. Zu jedem abgeschlossenen Portfolio-Beitrag schrieb ich eine sehr detaillierte Rückmeldung (durchschnittlich etwa eineinhalb Computerseiten) bzw. Beurteilung aufgrund der Lemziele, die jede Schülerin/jeder Schüler nach der Themenfindung erstellt hatte. Als letzten Schritt bat ich die Schülerlnnen, eine Schlussreflexion durchzuführen, die meine Feedbacks sowie die der Mitschülerlnnen berücksichtigte.

Dem Wunsch der SchülerInnen folgend, beurteilte ich die Portfolio-Beiträge auch mit Noten zwischen "Sehr gut" und "Genügend", der Notendurchschnitt betrug 2,76. Ausschlaggebend bei der Benotung war neben formalen Kriterien vor allem auch die Gründlichkeit, mit der die Texte auf der Basis der vielen Feedbacks überarbeitet worden waren. Genügend bekamen die drei SchülerInnen, die keinen einzigen Text verbessert nochmals abgegeben hatten. Nicht genügend erhielten drei SchülerInnen, die außer ein paar Notizzetteln nie etwas Selbsterarbeitetes vorweisen konnten. Im Jahreszeugnis wurden alle positiv beurteilt.

## V. 7D Zeitzeugen / 8D Fachbereichsarbeiten

Ähnlich intensiv planten, organisierten, dokumentierten und evaluierten die SchülerInnen in der 7. Klasse eine Projektwoche in Steyr, deren Höhepunkt Zeitzeugeninterviews darstellten. Die Beobachtungen, die meine Betreuungsarbeit der 6. Klasse ergaben, flossen in eine viel freiere Aufgabenstellung ein. Die SchülerInnen wählten nicht nur ihre Themen und Lernziele völlig frei aus (Widerstand gegen den Nationalsozialismus, Zwangsarbeit, Arisierung, ..), sie nutzten auch verschiedenste Arbeitstechniken und Darstellungsformen.

Eine ähnlich detaillierte Darstellung wie die der Arbeit der 6. Klasse würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Erwähnenswert ist allerdings die Tatsache, dass drei türkische Mädchen, die aus familiären Gründen nicht an der Projektwoche teilnehmen durften, ihre Projektarbeit ohne Coaching ebenso intensiv und selbstgesteuert zum Thema "Jüdische

Kunst und Kultur in Wien" gestalteten. Sie präsentierten ihre Arbeitsergebnisse nach unserer Rückkehr in einer beeindruckenden Führung durch das Jüdische Museum in Wien.

Verschiedene Umstände führten dazu, dass in der 8. Klasse kein eigener Portfolio-Beitrag entstanden ist. Allerdings entschloss sich nahezu ein Drittel der Klasse, Fachbereichsarbeiten zu schreiben, die alle mit "Sehr gut" oder "Gut" beurteilt wurden. Bei meiner eigenen Betreuungsarbeit und anhand der Kommentare der anderen Lehrerinnen konnte ich erkennen, mit welcher Selbstständigkeit die Arbeiten geplant, Recherchen durchgeführt wurden und wie einfach uns die Begleitung der SchülerInnen fiel. Die Präsentationen der Fachbereichsarbeiten während der mündlichen Matura waren dementsprechend fulminant.

#### VI. Schlussfolgerungen aufgrund der Reflexion nach sechs Jahren

Zum Ende der achten Klasse bat ich meine Maturantlnnen, den Stellenwert, den das Portfolio für sie rückblickend einnimmt, zu beschreiben. Niemand bereute es, viel Zeit für die selbstständige Arbeit investiert zu haben. Die Schülerlnnen betonten durchwegs ihre Freude an der Arbeit, sie hatten besonders die freie Themenwahl und die selbstständige Wahl der geeigneten Arbeitsform motivierend empfunden. Dies führte dazu, dass sie nun zusätzlich zu Expertenwissen über einige Themenbereiche auch über ein sehr großes Methodenspektrum für Projektpräsentationen verfügen.

Sie erwähnten alle, dass das ständige Wechselspiel zwischen Entwurf – Rückmeldung – Überarbeitung hilfreich war, um das eigene Potential voll auszuschöpfen. Insbesondere die dreifarbige Korrekturarbeit und die ausführlichen verbalen Beschreibungen der Vorzüge einer Arbeit und die Lerntipps hatten den SchülerInnen geholfen, ihre jeweiligen Stärken und den Zuwachs an Wissen zu erkennen. Für viele war das Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit, das sie von Seite der betreuenden LehrerInnen spüren konnten, die entscheidende Motivation, noch mehr Energie in die Portfolios zu investieren. Besonders das Lob, das ich an verschiedenen Stellen ausgesprochen hatte, war Motor für intensive Weiterarbeit.

Die MaturantInnen verfügen nun über sechs dicke Logbücher. Für viele ist es amüsant, jetzt darin zu lesen und die einzelnen Stationen ihrer Schulkarriere nochmals in Erinnerung zu rufen. Allen SchülerInnen ist die Nützlichkeit der Logbücher für die Reflexionstätigkeit bewusst. Die guten SchülerInnen fanden Gefallen daran, über die eigene Entwicklung Buch zu führen. Die Jugendlichen, deren Notendurchschnitt aber durchgehend eher niedrig war, erachteten das Führen des Logbuches als lästige zusätzliche Arbeit. Prozesse schriftlich festzuhalten ist anstrengend, vor allem wenn dabei auch eigene Schwächen angesprochen werden. In Gesprächen mit KollegInnen hörte ich immer wieder von ähnlichen Erfahrungen. Ich nehme mir vor, lustvollere Wege für die Dokumentation der Lernprozesse zu suchen und bin für Tipps dankbar.

Die Portfolios halfen den SchülerInnen nicht nur, ihr eigenes Potential und die eigenen Grenzen zu erkennen. Sie konnten viele der sogenannten Schlüsselqualifikationen wie Flexibilität

und Kreativität erwerben, im Team arbeiten, dabei Konflikte lösen und Kompromisse schließen. Sie lernten realistische Terminpläne zu erstellen und einzuhalten, Lernziele zu definieren und der Lehrperson gegenüber auch zu begründen, ehrlich Feedback zu geben, zu empfangen und auszunützen, und es auch zu verlangen, wenn es nicht angeboten wird.

#### VII. Welchen Nutzen ziehen die Schülerinnen nun aus ihren Showcase Portfolios?

Im Laufe von sechs Jahren hatten sie an Portfolio-Beiträgen gearbeitet und verfügen nun über eine Reihe von überdurchschnittlich guten Produkten samt Dokumentation des jeweiligen Entstehungsprozesses, Reflexionsblättern und verbaler Beurteilung durch Lehrpersonen und MitschülerInnen.

Niemand, mit dem sie in ihrer weiteren Ausbildung oder Berufslaufbahn zu tun haben, erwartet jedoch ein Portfolio von ihnen. Niemand fragt danach. Ich bezweifle, dass derzeit bei einem Vorstellungsgespräch oder einer Aufnahmeprüfung die direkte Leistungsvorlage gern gesehen wird, denn eine Bewertung der Qualifikationen und Talente einer Schülerin/eines Schülers mittels Portfolio ist zeitaufwendig, mühsam und ohne Zusatzinformation kaum möglich. Wie kann man aus der Vielzahl von Bewerberlnnen für einen Posten eine Reihung aufgrund von Portfolios vornehmen?

Eine meiner Freundinnen ist Hauptschullehrerin und betreut Jugendliche mit Teilleistungsschwächen oder aus einem erbarmungswürdigen sozialen Umfeld. Würden die Portfolios als direkte Leistungsvorlage ihrer Schülerlnnen in einem Selektionsprozess bestehen können? Was würden diese Hauptschülerlnnen erleben, wenn sie zugleich mit einer/einem AHS-Abgänger/in ihr Portfolio zukünfigen Vorgesetzten vorlegten? Immer wieder stellen mir Jugendliche die Frage, ob es denn notwendig sei, auch bei einem Showcase Portfolio alle Entwürfe und Reflexionen hinzuzufügen. Angesichts dieses möglichen Szenarios muss ich die Frage auf jeden Fall mit JA beantworten.

Wer aber wird sich die Mühe machen, sich mit der direkten Leistungsvorlage intensiv auseinanderzusetzen, sich alle Fassungen anzusehen, den indivuellen Lernzuwachs anhand jedes einzelnen Beitrags zu werten? Wer kann die persönliche Entwicklung, die eine Bewerberin für einen Arbeitsplatz in ihrer Schullaufbahn genommen hat, soweit abstrahieren, um daraus auch das individuell unterschiedliche zukünftige Entwicklungspotential ableiten zu können?

Bei der Betreuung meiner heurigen 6. Klasse bei Schreibportfolios in Englisch war ich wiederholt mit Kommentaren wie "Wer schaut sich das denn an?" konfrontiert. Mittlerweile dient mir das Europäische Sprachenportfolio insbesondere mit seinem Dokumentationsteil als wichtiges Argument. Es ist aber dringend notwendig, den Bekanntheitsgrad von Portfolios in der Öffentlichkeit zu erhöhen, nicht nur um die Motivation der SchülerInnen zu erhöhen, sondern um Einsatzmöglichkeiten außerhalb des schulischen Bereichs zu schaffen.

#### VIII. Vorschau

In einem IFF³ Workshop zur Evaluation von Unterricht lernte ich die Methode des kollegialen Teamcoachings kennen. Anhand eines Fallbeispiels sollen Hypothesen gefunden werden, die in die Überarbeitung oder die Entwicklung eines neuen Konzeptes einfließen können. Ähnliches will ich hier nun versuchen, um für meine zukünftige Rolle als Coach bei Portfolio Arbeit neue Kriterien festzulegen:

Freie Themen sowie die Individuelle Wahl der Arbeitsmittel und Methoden erhöhen die Motivation, sich über längere Zeit mit einem Thema, einem Vorhaben zu beschäftigen, etliche Überarbeitungen vorzunehmen und die Arbeit in einem sinnvollen Reflexionsprozess zu begleiten. Soweit es der Rahmenlehrplan zulässt, werden meine SchülerInnen ihre inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte daher in Zukunft selbst wählen können.

Von SchülerInnen selbstdefinierte Gütemerkmale helfen ihnen, Richtlinien anzustreben und einzuhalten. Die jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten aller SchülerInnen werden durch stärkere Individualisierung der Vorgaben und des Prozesses gefördert. Die SchülerInnen meiner nächstjährigen 7. Klasse in Englisch werden das Angebot bekommen, mit mir Lernverträge abzuschließen, in denen sie die Art der Textsorten, Umfang und Länge des Überarbeitungsprozesses und der Reflexionstätigkeit sowie den Stellenwert, den das Portfolio im Rahmen der Leistungsbeurteilung einnehmen kann, individuell bestimmen können.

Fehler mit roter Tinte zu kennzeichnen und die richtige Lösung anzugeben, stellt die Unwissenheit der SchülerInnen in den Vordergrund, zeigt ihnen nur, was sie nicht können. Die Auseinandersetzung mit besonders gut gelungenen Textstellen oder Interpretationen hingegen ermöglicht den SchülerInnen, Abstraktionen vorzunehmen und ähnliche Fortschritte auch bei anderen Texten zu machen. Lob ist der Motor für intensive ÜBERARBEITUNGSPROZESSE, es wird daher in meiner Betreuungstätigkeit wieder einen zentralen Stellenwert bekommen.

REFLEKTIEREN über Lernprozesse ist für viele SchülerInnen ungewohnt und beschränkt sich oft auf Ablaufbeschreibungen, womöglich weil ihnen kaum Methoden für eine intensivere Auseinandersetzung zur Verfügung stehen. Sollen die SchülerInnen aber aus ihrer Reflexion neue Handlungsstrategien entwickeln können, so müssen sie zusätzlich auch Kriterien für Evaluation erarbeiten können. Das braucht Übung und Zeit. Ich wünsche mir einen Ideenpool, um verschiedene Formen der Rückmeldung und der Analyse anbieten zu können.

Portfolios sind ein potentieller Leistungsnachweis über den Schulischen Bereich hinaus und werden am Arbeitsmarkt Einzug halten. Wie schnell sie akzeptiert werden, hängt von der Intensität der Öffentlichkeitsarbeit ab, die wir LehrerInnen leisten. Die Betreuung von Portfolios für LehrerInnen ist zeitaufwendig und anstrengend und sollte daher in der Öffentlichkeit realistisch dargestellt werden, um bessere Rahmenbedingungen wie beispielsweise Teamteaching zu schaffen. Portfolios brauchen auch den Erfahrungsaustausch der be-

treuenden LehrerInnen. Ich wünsche mir neben der schriftlichen Auseinandersetzung darüber wie in diesem IDE-Heft auch ein Forum für Präsentationen und Diskussionen sowie wissenschaftliche Begleitung für Portfolio-Klassen und ihre Lehrkräfte.

Im Rahmen des kollegialen Teamcoachings wird auch nach einer Metapher für die dargestellte Situation gesucht. Wir verglichen die Betreuungsarbeit von Portfolios mit der Tätigkeit eines Gärtners, der den Pflanzen, die sich unter seinen Fittichen entwickeln sollen, zu unterschiedlichen Zeiten die bestmögliche Pflege zukommen läßt. Birgit, eine meiner Maturantinnen, schenkte mir zum Abschied ihr Lieblingsbuch »The Secret Garden« von Frances Hodgson Burnett. Ein passenderes Buch hätte ich während der Arbeit an diesem Artikel nicht lesen können. Der Garten symbolisiert in diesem Roman die Entfaltungsmöglichkeiten, die jedem Menschen durch Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Stärken ersichtlich werden. Um es mit Frances Hodgson Burnett zu sagen: "Where you tend a rose a thistle cannot grow".

Teile dieses Aufsatzes wurden im Rahmen einer PFL Studie mit dem Titel: Betreuung von Schülerinnen und Schülern bei Portfolio-Arbeit im Geschichtsunterricht (1999) veröffentlicht.

#### Anmerkungen:

- 1) OL = Offenes Lernen wird von etwa einem Drittel aller KollegInnen meiner Schule regelmäßig in Übungs- und Erarbeitungsphasen in allen Fächern in der Unter- und Oberstufe eingesetzt.
- 2) Peer Evaluation: Meine SchülerInnen wählen sich alle eine/n Partner/in, die/der sich in regelmäßigen Abständen Portfoliotexte bzw. deren Überarbeitungen zeigen läßt und bespricht, Lernziellisten und Terminpläne überprüft und bei der Reflexionstätigkeit behilflich ist.
- 3) IFF: Interuniversitäres Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.
- Mag. Hanna-Maria Suschnig, Schule: BRG X, Laaer Bergstr. 25–29, A-1100 Wien. Fächer: Englisch, Geschichte. Lehrerfortbildnerin am Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Lektorat für Fachdidaktik Geschichte an der Universität Wien. E-Mail: hanna-maria.suschnig@aon.at

### FRIEDRICH JANSHOFF

# Portfolio(s) – Lernform und Bewertungsinstrument

## Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Portfolios machen, beabsichtigt oder unbeabsichtigt, den Unterricht im besten Sinne des Wortes 'einsehbar'. (Eikenbusch 2001, 230)

Die folgende Auswahlbibliographie verzeichnet rund 70 Veröffentlichungen (Monographien, Sammelbände, Themenhefte und Aufsätze sowie Unterrichtsmaterialien), die in den Jahren 1996 bis 2001 erschienen sind bzw. 2002 erscheinen sollen. Als Weiterführung und Verknüpfung von Janshoff (1996) und Janshoff/Wintersteiner (1994) wurden rund 35 Veröffentlichungen zu den Themenbereichen Offener Unterricht und Leistungsbeurteilung aufgenommen. Ebenfalls rund 35 Veröffentlichungen dokumentieren theoretische, praktische und empirische Überlegungen, Einsichten, Erfahrungen, Vorschläge und Befunde zum Themenkomplex Portfolio aus Österreich, aus der Schweiz und aus Deutschland (vgl. auch Häcker 2001). Die Einträge sind innerhalb der bibliographischen Gruppen absteigend chronologisch geordnet. Die ausgewählten Zitate sollen sowohl zentrale Fragestellungen der drei Themenbereiche verdeutlichen als auch Querverbindungen erkennbar machen.

Zur besseren Orientierung wurden Bücher und Themenhefte zur Praxis und Theorie des muttersprachlichen Deutschunterrichts zu einer eigenen Gruppe im Anschluß an die im folgenden verzeichneten Bibliographien zusammengefaßt.

Häcker, Thomas: Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung. Eine Literaturdurchsicht mit besonderem Blick auf deutsch- und englischsprachige Veröffentlichungen. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1.2001, H. 4, 68-75.

Janshoff, Friedrich: Offener (Deutsch-)Unterricht. Auswahlbibliographie mit kritischempfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik, 20.1996, H. 1, 129-143.

Janshoff, Friedrich; Wintersteiner, Werner: Bibliographische Notizen zum Thema Leistungsbeurteilung. Informationen zur Deutschdidaktik, 18.1994, H. 2, 111-119.

## Perspektiven, Modelle und Materialien für den Deutschunterricht

Von Qualität des Deutschunterrichts kann nur die Rede sein, wenn man auch seine Methoden unter Gesichtspunkten der Qualität konfiguriert. Dadurch kann man (auch zukünftiges) Handeln im Unterricht planen und begründen, man hat einen Bezugsrahmen für dessen Analyse und Rekonstruktion, man schafft die Voraussetzungen für Kritik und Weiterentwicklung – und damit Methodenbewusstsein. (Eikenbusch 2001, 165)

Eikenbusch, Gerhard: Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 und 11. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001. ISBN 3-589-21426-0

Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2000. (Schreibpädagogik). ISBN 3-931240-15-0

Brinkmöller-Becker, Heinrich (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II. Projekte und Materialien für das Fächernetz Deutsch. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000. ISBN 3-589-21344-2

Jürgens, Eiko (Hrsg.): Von der Praxis lernen – für die Praxis lernen. Wochenplan- und Freiarbeit aus dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. ISBN 3-89676-273-7

Schülerleistungen und Noten. Deutschunterricht, 53.2000, Sonderh.

Bewerten und Benoten im Offenen Unterricht. Praxis Deutsch, 26.1999, H. 155.

Schacherreiter, Christian: Sache ist, was Sprache ist. Eine Grenzziehung zur Förderung nachbarschaftlicher Beziehungen zwischen dem Fach Deutsch und dem Rest des Fächerkanons. In: Bärnthaler, Günther; Tanzer, Ulrike (Hrsg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck: Studien-Verl., 1999, 22-35.

Bräuer, Gerd: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien-Verl., 1998. (ide-extra. 6). ISBN 3-7065-1308-0

Bräuer, Gerd: Portfolios. Lernen durch Reflektieren. Informationen zur Deutschdidaktik, 22.1998, H. 4, 80-91.

Freies Arbeiten. Praxis Deutsch, 24.1997, H. 141.

Kreisel, Marina: Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im Muttersprachunterricht der DDR. Klassen 5 bis 10. Determinanten und Tendenzen. Frankfurt am Main: Lang, 1996. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. 32). ISBN 3-631-48852-1

Schardt, Friedel: Warum denn nicht? Arbeitsblätter und Materialien zur Freiarbeit Deutsch; 7. und 8. Jahrgangsstufe (für Real-, Gesamt-, Mittelschulen und Gymnasien); mit Kopiervorlagen. Stuttgart: Klett, 1996. ISBN 3-12-327080-7

Die im folgenden kurz vorgestellten Bücher leisten u. a. wichtige Beiträge zur Darstellung und Diskussion der Möglichkeiten und Probleme einer differenzierten Lern- und Unterrichtskultur (Jürgens/Sacher 2000, Arnold/Jürgens 2001) bzw. Leistungskultur (Vierlinger 1999), zur (Weiter-)Entwicklung einer verständnis- und verständigungsfördernden Beteiligungs-, Reflexions- und Rückmeldekultur (Bohl 2001) und einer variationsreichen Aufgabenkultur (Eikenbusch 2001) sowie zur Herausbildung einer Kultur der Dokumentation (Vierlinger 1999).

Lern-, Unterrichts- und Arbeitsformen: Die vielfältigen vorliegenden Ansätze des Offenen Lernens und Unterrichtens werden sowohl intensiv diskutiert, weiterentwickelt

und durch neue Vorschläge erweitert, als auch in aktuellen Veröffentlichungen theoretisch fundiert und anwendungsbezogen zugänglich gemacht (vgl. als Orientierungsmöglichkeiten für Interessierte: Brandt 2000, Vaupel 2000, Jürgens 2000).

Einführungen und Übersichtsdarstellungen: Hecker 2000, Krieger 2000, Traub 2000, Konrad/Traub 1999; Selbstgesteuertes Lernen: Konrad/Traub 1999; Empirische Untersuchungen: Traub 1997, Kreisel 1996; Vergleich traditioneller und neuer Unterrichtsmethoden: Wiechmann, Hg. 2000 (u.a. Stationen-, Wochenplan-, Werkstattarbeit u. Projektmethode); Werkstattarbeit: Weber 1998; Lernzirkel/Stationenarbeit: Gieth 1999, Bauer 1997; Kooperatives Lernen: Konrad/Traub 2001; Fächerverbindender/-übergreifender Unterricht: Peterßen 2000 (auch Brinkmöller-Becker, Hg. 2000 u. Schacherreiter 1999).

Jede Unterrichts- und Instruktionsmethode hat grundsätzlich Stärken und Schwächen, d.h. vermag bestimmte Zielsetzungen besser oder schlechter zu erreichen. (...) (Sie) kann darüber hinaus durch personen- und situationsspezifische Charakteristika qualitativ variieren, d.h. jeweils gut/ erfolgreich oder weniger gut/ weniger erfolgreich realisiert werden. (Bohl 2001, 19)

Leistung(en) — Feststellung und Bewertung: Das didaktisch-methodische Spektrum wird nicht nur um weitere selbständiges Lernen und Arbeiten fördernde, auch für die Sekundarstufen geeignete Formen und Materialien ergänzt und erweitert, sondern auch um die Diskussion des wichtigen Aspekts der Leistungsermittlung, -dokumentation und -beurteilung bereichert. (vgl. die Schwerpunkte in Winter/Groeben/Lenzen, Hg. 2002: Leistung bewerten, ins Gespräch bringen, neu sehen und öffentlich machen).

Einführungen und Handbücher (Grundlagen, Formen und Probleme der Leistungsbeurteilung): Jäger 2002, Sacher 2001, Jürgens/Sacher 2000, Jürgens 1998; Neue Bewertungsformen: Arnold 2001, Grunder/Bohl, Hg. 2001; Offener Unterricht: Winter/Groeben/Lenzen, Hg. 2002, Bohl 2001, Breuer/Hermann-Wyrwa/Propach 2000; Lerntagebuch: Böhning 2002, Messner/Wiater 2000, Winter 1999.

Veränderungen der Leistungsbewertung vollziehen sich (...) additiv zu diesen (d.h. bestehenden, F.J.) Regelungen (z.B. durch Portfolios), innerhalb dieser Regelungen (z.B. durch die Benotung besonderer Lernleistungen) bzw. als pädagogische Ausgestaltung vorhandener Freiräume (z.B. durch Selbstbewertung, Beobachtungsbögen). (Bohl 2001, 32)

Auf dem gemeinsamen Hintergrund der Entwicklung eines pädagogisch legitimierten Leistungsprinzips (Jürgens/Sacher 2000) bzw. eines pädagogischen Leistungsbegriffs (Grunder/Bohl, Hg. 2001) werden das Verhältnis von Leistungserziehung und -beurteilung (Jürgens/Sacher 2000), die Begründung neuer Formen der Leistungsbeurteilung (Grunder/Bohl, Hg. 2001) bzw. einer veränderten Bewertungspraxis (Bohl 2001) und die Problematik des Prüfens und Bewertens im Offenen Unterricht (Bohl 2001) kritisch erörtert, die historische Entwicklung von Beurteilungsformen (Arnold/Jürgens 2001, vgl.

auch Grunder/Bohl, Hg. 2001) skizziert sowie durch Fallstudien (Grunder/Bohl, Hg. 2001) und Anwendungsbeispiele (Bohl 2001, vgl. auch Breuer/Hermann-Wywra/Propach 2000) praxisbezogen demonstriert.

Eine kompakte Einführung (Jürgens/Sacher 2000) widmet sich u. a. der Zensurengebung als Instrument der Leistungsbeurteilung einschließlich möglicher Fehlerquellen, der Konzeption von Prüfungen und Bewertung von Prüfungsergebnissen sowie der Aufgaben- und Prüfungsanalyse.

Ein umfangreiches Lehrbuch der Leistungsdiagnostik und Notengebung (Jäger 2002, zuerst 2000) behandelt u. a. Begriffsdefinitionen und Funktionen der Beurteilung, wichtige Beobachtungs- und Beurteilungsfehler (vgl. auch Jürgens/Sacher 2000) und Bezugsnormen (vgl. auch Arnold/Jürgens 2001) sowie Methoden der Leistungserfassung und Beurteilungsprobleme bei mündlichen bzw. schriftlichen Prüfungen und bei Tests.

Eine auch Formen und Regeln pädagogischer Stilistik einbeziehende Einführung (Arnold/Jürgens 2001) behandelt Begründungen und Beispiele für Zeugnisse ohne Zensuren auf dem Hintergrund sozialer, sachlicher und individueller Bezugsnormen für Lernleistungen und zeigt Möglichkeiten der verbalen Beurteilung und der Integration derartiger Informationen in Zeugnisse.

Eine empirische Studie (Grunder/Bohl, Hg. 2001) untersucht und dokumentiert die Anwendung und Wirkung neuer Formen der Leistungsbeurteilung im Unterrichtsalltag der Sekundarstufen im Zusammenhang mit der Verwendung neuer Unterrichtsformen. In jeder der zehn Fallstudien wird jeweils eine neue Beurteilungsform, bezogen auf ein Inventar von Varianten der Prozeß-, Produkt- und Präsentationsbeurteilung, sowohl beschrieben als auch analysiert und reflektiert. Bei der vergleichenden Auswertung werden auch die wichtigsten Unterschiede zu traditionellen Beurteilungsformen herausgearbeitet und Entscheidungshilfen für die Wahl geeigneter Formen der Leistungsdokumentation gegeben.

Einen fundierten Überblick über Grundlagen, Möglichkeiten und Probleme der Theorie und Praxis des Prüfens und Bewertens im Offenen Unterricht bietet eine anwendungsbezogene Darstellung (Bohl 2001). Um die Erprobung und Verbreitung neuer Lern- und Arbeitsformen im Unterrichtsalltag an Sekundarschulen zu fördern, werden, orientiert an Leitbildern und empirischen Befunden, sowohl die Grundzüge einer adäquaten Bewertungskonzeption entwickelt als auch entsprechende Verfahren der Dokumentation und Bewertung von Leistungen durch Beispiele konkretisiert (vgl. auch Breuer/Hermann-Wywra/Propach 2000).

Portfolio(s) – Reflexion und Praxis: Portfolios eignen sich nicht nur zur Präsentation und Bewertung von Leistungen im Schulunterricht, im Studium und in der Aus- und Fortbildung (vgl. Lissmann 2002), das Anlegen, Erarbeiten, Gestalten, Kommentieren und Präsentieren von Portfolios ist auch eine komplexe Form selbstreflexiven Lernens, (vgl. Bräuer 2000 u. 1998, jeweils Buch u. Aufsatz), deren vielfältige Möglichkeiten besonders im Deutschunterricht erprobt und eingesetzt werden sollten.

Leistungsdokumentation und -bewertung im Unterricht: Engstler 2002, Lissmann 2002, Winter 2002, Engstler 2001, Harada 2001, Schwarz 2001, Brunner/Schmidinger 2000, Vierlinger 1999, Brunner/Schmidinger 1997, Jabornegg 1997 (vgl. auch Arnold/Jürgens 2001, 102-103: Direkte Leistungsvorlage und Portfolios; Bohn 2001, 76-79: Entwicklungsperspektive Portfolio; Grunder/Bohl, Hg. 2001: 250 u. 340 Portfolio); Sekundarstufe 1: Brunner/Schmidinger 2001; Deutsch als Fremdsprache /Fremdsprachen: Rösel 2002, Bräuer 2000, Piepho 1999, Yli-Renko 1998; andere Unterrichtsfächer: Wellensiek/Lembens/Schallies 2001, Schallies/Wellensiek/Lembens 2000, Suschnig 1999; Europäisches Sprachenportfolio: Schneider 2001, 'Europäisches Portfolio' 2000; Lehrer(innen)bildung: Thonhauser 2002, Andexer/Thonhauser 2002, Behrens 2001, Jungen 2001, Thonhauser 2000, Behrens 1997.

Lesenswert ist die "Darstellung der Direkten Leistungsvorlage (DLV)" und ihrer "pädagogische(n) Mitgift" (Vierlinger 1999) zwar auch wegen der Kritik an der Ziffernzensur und ihrer Alternativen im "Paradigma der Stellvertreter-Systeme" sowie wegen der Skizzierung der Kontroverse zwischen Anhängern der Ziffernnote und Befürwortern der DLV, aber ihr besonderer Vorzug liegt in der ausführlichen kommentierten Präsentation von Fallbeispielen, von Ergebnissen empirischer Untersuchungen und von Erfahrungsberichten aus dem Unterrichtsalltag (von Schulversuchen). Beispielsweise zeigt nicht nur eine Matrix, aus welchen in den einzelnen Fächern/Gegenständen erarbeitbaren Materialien "eine kluge und beinahe spärliche, auf jeden Fall exemplarische Auswahl aus der Fülle der Belegstücke schulischer Arbeit getroffen werden" könnte, sondern belegen auch die dem Buch beigefügten Reproduktionen von fünf Leistungsmappen (Portfolios) aus Haupt- und Grundschulklassen Theorie und Praxis der DLV.

Eine theoretische fundierte Anleitung zum "Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I" (Brunner/Schmidinger 2001) bietet nicht nur grundlegende Informationen (Begriffserläuterungen, Gründe, Ziele und Vorteile der Verwendung) und Hinweise (Eltern als Partner bei der Portfolioarbeit, häufige Bedenken, Verankerung im Schulalltag) und im Unterricht erprobte Beispiele, sondern zeigt auch praktikable Wege und Möglichkeiten der Einführung (Fallbeispiele aus verschiedenen Fächern, gemeinsame Festlegung von Lernzielen, Entwicklung von Bewertungsrastern u. a.) und zur Teilnahme an einem "Netzwerk für Portfoliofans" (für die Grundschule vgl. auch Brunner/Schmidinger 2000).

Die mögliche(n) Rolle(n) von Portfolios und Portfolioarbeit im Deutschunterricht (und fächerübergreifend) werden in einem Praxishandbuch zur "Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II" (Eikenbusch 2001, 223–231) ebenso differenziert wie praxisbezogen skizziert und in verschieden Veröffentlichungen (Bräuer 2000 u. 1998, Bücher u. Aufsätze) zum "Schreiben als reflexive Praxis" (Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio) vorgestellt.

#### **Autonomes Lernen – Offener Unterricht**

Schule und Unterricht öffnen heißt, bestehende Schul- und Unterrichtsstrukturen in Frage zu stellen, organisatorische, methodische und inhaltliche Festschreibungen aufzubrechen, interaktive und kommunikative Beziehungen neu zu denken und umzugestalten, Schüler- und Lehrerrolle neu zu definieren, Macht- und Abhängigkeitsverhält-

nisse transparent zu machen und umzuformen, schulisches Lernen für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufzuschließen und für die Gegenwartsbewältigung zugänglich bzw. tauglich zu machen. (Jürgens 2000, 2)

Konrad, Klaus; Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltsmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-419-5

Brandt, Manfred: Schritt für Schritt selbständiger. In: Jürgens (Hg.), 2000, 205-218.

Hecker, Ulrich: Mit Freiarbeit erfolgreich in der Sek. 1. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2000. ISBN 3-86072-497-5

Jürgens, Eiko: Mut zur Öffnung von Unterricht und Nachdenken über Freiarbeit und Wochenplanunterricht. In: Jürgens (Hg.), 2000, 1-14.

Krieger, Claus Georg: Schritt für Schritt zur Freiarbeit. Praktische Anregungen zu Organisation und Arrangement von Lernzirkel, Lernmosaik, Projektarbeit und Freiarbeit für Einsteiger. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. ISBN 3-89676-247-8

Munsch, Brigitte: Fachunabhängiges Freies Arbeiten in der Sekundarstufe. Drei Schulen – drei Konzepte. In: Jürgens (Hg.), 2000, 235–251.

Peterßen, Wilhelm H.: Fächerverbindender Unterricht. Begriff, Konzept, Planung, Beispiele. Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg, 2000. (EGS-Texte). ISBN 3-486-02462-0

Traub, Silke: Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. ISBN 3-7815-1122-7

Vaupel, Dieter: Mit Wochenplänen den Deutschunterricht in der Sekundarstufe öffnen. In: Jürgens (Hg.), 2000, 101-120.

Gieth, Hans-Jürgen van der: Lernzirkel. Die neue Form des Unterrichts. Kempen: BVK, 1999. ISBN 3-932519-12-4

Konrad, Klaus; Traub, Silke: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg, 1999. (EGS-Texte). ISBN 3-486-02443-4

Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim: Beltz, 1999. ISBN 3-407-25222-6

Weber, Andres: Was ist Werkstatt-Unterricht? Mülheim: Verl. an der Ruhr, 1998. ISBN 3-86072-377-4

Bauer, Roland: Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe – Lernen an Stationen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997. ISBN 3-589-21117-2

Traub, Silke: Freiarbeit in der Realschule. Analyse eines Unterrichtsversuchs. Landau: Verl. Empirische Pädagogik, 1997. (Erziehungswissenschaft. 2). ISBN 3-931147-56-8

#### Leistungsermittlung - Leistungsbeurteilung

Neue Formen der Leistungsbeurteilung erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Lernbereich hinausgehen. Sie überprüfen und beurteilen Kompetenzen aus allen Lernbereichen des erweiterten Lernbegriffs: methodisch-strategische Leistungen, sozial-kommunikative Leistungen, persönliche Lernleistungen. (Grunder/Bohl, Hg. 2001, 25/26)

Böhning, Peter: "Vieles festigt sich im Bewusstsein" – Erfahrungen mit Lerntagebüchern in der Oberstufe. In: Winter/Groeben/Lenzen (Hg.), 2002, 110-117.

Jäger, Reinhold S.: Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Mit e. Beitr. v. Urban Lissmann. 2., erw. und überarb. Aufl. Landau: Verl. Empirische Pädagogik, [erscheint 2002]. (Erziehungswissenschaft. 9).

Winter, Felix; Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten – neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, [erscheint 2002].

Arnold, Karl-Heinz; Jürgens, Eiko: Schülerbeurteilung ohne Zensuren. Neuwied: Luchterhand, 2001. (Studientexte für das Lehramt. 8). ISBN 3-472-03976-0

Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Neuwied: Luchterhand, 2001. (Studientexte für das Lehramt. 11). ISBN 3-472-04729-1

Grunder, Hans-Ulrich; Bohl, Thorsten (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen 1 und II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-355-5

Sacher, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001. ISBN 3-7815-1144-8

Beutel, Silvia-Iris; Vollstädt, Witlof (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg: Bergmann und Helbig, 2000. (PB-Bücher. 41). ISBN 3-925836-48-9

Breuer, Bernhard; Hermann-Wyrwa, Brigitte; Propach, Susanne: Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsphasen. Grundlagen, Erlasse, Methoden, Materialien; Reader für alle Schulformen und Unterrichtsfächer. Essen: Neue Deutsche Schule, 2000. ISBN 3-87964-299-0

Jürgens, Eiko; Sacher, Werner: Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Schulpädagogische Grundlegung und Anregungen für die Praxis. Neuwied: Luchterhand, 2000. (Studientexte für das Lehramt. 6). ISBN 3-472-03973-6

Messner, Alexia; Wiater, Werner: Das Lerntagebuch. Schüler reflektieren ihr eigenes Lernen. Lernchancen, 3.2000, H. 15, 16-19.

Noten — nicht zu umgehen? Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Schulheft, 2000, H. 98.

Winter, Felix: Mit der Leistung anderer umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch. In: Huber u. a. (Hrsg): Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Seelze: Kallmeyer, 1999, 196-207.

Benoten und Bewerten. Fremdsprache Deutsch, 1998, H. 19.

Jürgens, Eiko: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungsund Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 4., erw. Aufl. Sankt Augustin: Academia, 1998. ISBN 3-89665-089-0

Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren. Friedrich Jahresheft, 14.1996.

## Portfolio(s) in Unterricht, Aus- und Fortbildung

Je nach Aufgabe und Zielen können sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Portfolios dazu dienen:

- über längere Zeit kontinuierlich an einer (kreativen) Aufgabe zu arbeiten
- eigene Lernprozesse und -wege zu beschreiben
- besonders gelungene Arbeiten vorzustellen (...)
- über den laufenden Arbeitsprozess zu unterrichten
- Kenntnisse für den Erwerb einer Note nachzuweisen
- über den abgeschlossenen Arbeitsprozess zu berichten oder
- Leistungen (selbst oder von anderen) zu beurteilen.

Sie können dabei die Funktionen der Selbstvergewisserung, der Erforschung, der Rechenschaftslegung, der weiteren Planung erfüllen. (Eikenbusch 2001, 225)

Engstler, Karin: Versuche mit anderen Bewertungsformen. Pensenbuch und Portfolio. In: Winter/Groeben/Lenzen (Hg.), 2002, 176-183.

Lissmann, Urban: Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, 2002, 299-346.

Rösel, Barbara: Arbeit, die sich lohnt. Lese-Schreib-Portfolios im Englischunterricht. In: Winter/Groeben/Lenzen (Hg.), 2002, 184-193.

Thonhauser, Josef: Bewusstsein der eigenen Fähigkeit statt Rückblick auf übersprungene Hürden. Die Portfolio-Idee in der Lehrerbildung. In: Winter/Groeben/Lenzen (Hg.), 2002, 203-213.

Winter, Felix: Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten. Leistungsbewertung anhand von Portfolios. In: Winter/Groeben/Lenzen (Hg.), 2002, 194-202.

Andexer, Helmut; Thonhauser, Josef: Portfolio in der Lehrer/innenbildung. Begriff, Erwartungen, Erfahrungen; Antwort auf drei Fragen. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1.2001, H. 4, 53-55.

Behrens, Matthis: Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1.2001, H. 4, 8-16.

Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede: Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe 1. Linz: Veritas, 2001. ISBN 3-7058-5817-3

Engstler, Karin: Portfolio und Lernzielkatalog. Bausteine veränderten Unterrichts im Rahmen eines reformpädagogischen Schulkonzepts. Praxis Schule 5-10, 12.2001, H. 2, 22-24.

Harada, Noboyuki: Leistungsbeurteilung mittels Portfolio. Ein Blick in den Lebenskundeunterricht der japanischen Primarstufe. Grundschule, 33.2001, H. 4, 32-33.

Jungen, Therese: Portfolioarbeit in der Fortbildung. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1.2001, H. 4, 61-67.

Portfolios in der LehrerInnenbildung, journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1.2001, H. 4.

Schneider, Günther: Mehrsprachigkeit sichtbar machen. Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios. In: Kuri, Sonja; Saxer, Robert (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Innsbruck: Studien-Verl., 2001, 197-210.

Schwarz, Johanna: Die eigenen Stärken veröffentlichen. Portfolios als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. Friedrich-Jahresheft, 19.2001, 24-27.

Wellensiek, Anneliese; Lembens, Anja; Schallies, Michael: Lernen mit dem Portfolio. Neue Qualifikationen erfordern neue Lehr- und Lerninstrumente. Unterricht Arbeit + Technik, 3.2001, H. 9, 21-23.

Bräuer, Gerd: Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens. In: Schlemminger, Gerald u.a. (Hrsg.): Pädagogische Konzepte im ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2000, 149-164.

Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede: Gerecht beurteilen. Portfolio — die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz: Veritas, 2000. ISBN 3-7058-5563-8

Europäisches Portfolio der Sprachen. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW. Bönen: Druck-Verl. Kettler 2000.

Schallies, Michael; Wellensiek, Anneliese; Lembens, Anja: Portfolio als Lehr- und Lerninstrument im problemorientierten Unterricht. Ethik und Unterricht, 11.2000, H. 3, 30-34.

Thonhauser, Josef: Gesammeltes Wissens anstatt übersprungener Prüfungshürden. Über den Versuch, die Portfolio-Idee in die Lehrerbildung zu bringen. Schulheft, 2000, H. 98, 178-188.

Winter, Felix: Unterricht zeigt sich in seinen Werken. Mit Portfolio arbeiten. Lernende Schule, 3.2000, H. 11, 42-46.

Piepho, Hans-Eberhard: Portfolio — ein Weg zu Binnendifferenzierung und individuellem Fremdsprachenwachstum? Fremdsprachenunterricht, 43/(52). 1999, H. 2, 81-86.

Suschnig, Hanna-Maria: Betreuung von Schülerinnen und Schülern bei der Portfolioarbeit im Geschichtsunterricht. Klagenfurt: IFF, Abt. Schule und gesellschaftliches Lernen, 1999. (PFL-ArtHist. 1).

Vierlinger, Rupert: Leistung spricht für sich selbst. "Direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck, 1999. ISBN 3-89803-601-4

Yli-Renko, Kaarina: Das neue "Portfolio" im finnischen Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch, 1998, H.19, 36-37.

Behrens, Matthis: Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. Beiträge zur Lehrerbildung, 15.1997, 176-184.

Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede: Portfolio — ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung. Erziehung und Unterricht, 147.1997, 1072-1086.

Jabornegg, Daniel: Das Portfolio — Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform. Ein Erfahrungsbericht. In: Dubs, Rolf; Luzi, Richard (Hrsg.): Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsbeiträge. 25 Jahre Institut für Wirtschaftspädagogik (Sankt Gallen). Sankt Gallen: IWP 1997, 411-425.

**Tagebuch:** Gleichgültig, ob es sich auf das Schreiben, Lesen oder Leben im allgemeinen bezieht, das Tagebuch ist **Schatzkästlein**, in dem ich, ganz im Schutz des Privaten, Gedanken und Gefühle aus meinem Inneren herausschreibe und im Prozess des Aufschreibens und Lesens erfahre, was sie mir bedeuten. (...)

**Arbeitsjournal:** Das Journal ist meine **Werkstatt**, deren Tür ich oft weit öffne. Dort setze ich mich gemeinsam mit Personen meines Vertrauens mit dem auseinander, was ich gefunden, entworfen, entwickelt oder wieder verworfen habe. Meine Werkstatt ist auch **Experimentierfeld** (....).

**Portfolio:** Das Portfolio ist das **Schaufenster** meiner Arbeit. JedeR ist als BetrachterIn willkommen. Bei der Gestaltung meiner Auslage unterscheide ich, ob ich etwas vorstellen oder ausstellen möchte: Im ersten Fall zeige ich auf- und anregende Tiefe, im zweiten eine ein- und ausdrucksvolle Oberfläche." (Bräuer 'Schreiben' 2000, 20, 21 u. 22)

 Friedrich Janshoff, Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der ide, Moosburgerstraße 47, A-9021 Krumpendorf.
 E-Mail: friedrich.janshoff@utanet.at