

line

Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven

Olaf Bärenfänger und Lavinia Ionica

1. Einleitung

Zahlreiche Formen des Lernens setzen eine ausgeprägte Kontrolle der Lernprozesse durch die Lerner voraus. [1] So müssen diese beispielsweise häufig ihre Lernbedürfnisse ermitteln, Lernziele bestimmen, vorhandene bzw. benötigte Ressourcen für Lernprozesse einschätzen und koordinieren, angemessene Lernstrategien auswählen und anwenden sowie die Ergebnisse von Lernprozessen evaluieren (vgl. z.B. Knowles 1975; Weinert 1982; Brocket und Hiemstra 1991; Hiemstra 1994; Europarat 2001). Die Fähigkeit zur eigenständigen Regulation von Lernprozessen stellt zweifellos für solche Typen des Lernens eine notwendige Voraussetzung dar, bei denen der Lerner selbst einen substanziellen Teil der Verantwortung für sein Lernen übernimmt, also beim selbstgesteuerten bzw. autonomen Lernen. Dies gilt natürlich ebenso für sämtliche Lernformen, bei denen Module des selbstgesteuerten Lernens mit klassischem Präsenzunterricht kombiniert sind, wie z.B. beim Blended Learning (Reinmann-Rothmeier 2003) bzw. beim hybriden Lernen (Kerres und Jechle 1999; Bärenfänger 2005). Auch wenn der Präsenzunterricht überwiegend unter der Regie eines Lehrers oder Dozenten vonstatten geht (vgl. z.B. Gagné und Briggs 1979; Rosenshine 1995; Slavin 2003), so führt auch dies mit Sicherheit nur dann zu nachhaltigen Erfolgen, wenn der Lerner seine Lernprozesse wenigstens teilweise reguliert. Offensichtlich stellen metakognitive Kompetenzen somit eine Schlüsselkompetenz für den Wissens- und Fertigkeitserwerb dar.

Im aktuellen didaktischen Diskurs werden derzeit verstärkt Portfolios diskutiert, die Lerner bei der aktiven Regulation ihrer Lernprozesse unterstützen sollen. Ein prominentes Beispiel stellt das Europäische Sprachenportfolio dar (Europarat 2004; s.a. Trim 1997; Schneider und Lenz 2001). Dieses setzt beim individuellen Lerner an, der mittels Sprachprüfungen bzw. Sprachenzertifikaten seine Fremdsprachenkenntnisse ausweist (Sprachenpass), retrospektiv seinen Lernweg darstellt (Sprachenbiographie) und repräsentative Arbeitsproben versammelt (Dossier). Wie zahlreiche weitere nationale und internationale Aktivitäten zeigen, spielen Portfolios generell - nicht allein das europäische Sprachenportfolio - in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrerausbildung eine immer größere Rolle (siehe dazu exemplarisch die Beiträge im Heft Nr. 2 / 2004 von *Babylonia* bzw. Burwitz-Meltzer 2004; Müller-Hartmann 2005). Angesichts der zunehmenden praktischen Bedeutung sind theoretische und empirische Arbeiten über Portfolios im Rahmen des Fremdsprachenlernens jedoch noch zu wenig vertreten. Der vorliegende Aufsatz geht darum anhand eines Praxisbeispiels den folgenden grundlegenden Fragen nach:

- In welcherlei Hinsicht sind Lernportfolios dazu geeignet, die Autonomie von Fremdsprachenlernern zu fördern und auf diesem Wege eine Kultur des lebenslangen Lernens zu schaffen?
- Wie sollte ein Lernportfolio idealerweise beschaffen sein, um seine autonomiefördernde Wirkung optimal entfalten zu können?

-2-

Eine intensive Auseinandersetzung mit den beiden aufgeworfenen Fragen scheint aus mehreren Gründen Gewinn bringend. Um nur einige zu nennen: Zum Einen deuten aktuelle Bildungsstudien (z.B. Pisa I und II) auf nicht unerhebliche Defizite im deutschen Bildungssystem bezüglich des selbstgesteuerten Lernens hin und legen entsprechende Veränderungen nahe. Zum Anderen zwingt Mittelknappheit manchen Bildungsanbieter, klassische Präsenzunterrichtsangebote zugunsten von Formen des selbstgesteuerten Lernens zu reduzieren. Solches ist offensichtlich ohne Qualitätsverluste nur dann möglich, wenn Lerner über ausreichende Fähigkeiten zur Steuerung ihres Lernens verfügen. Ein weiterer Grund liegt in den Lernern selbst, denn selbstgesteuertes Lernen wird individuellen Gegebenheiten vielfach besser gerecht als andere Formen des Lernens. Sachgemäß ausgeführt stellt es einen effektiven, emotional befriedigenden und das Selbstvertrauen fördernden Typ des Wissens- und

Fertigkeitserwerbs dar.

Der vorliegende Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Das nächste Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die Formen und Funktionen von Lernportfolios. Im Anschluss daran werden aus Charakteristika von Lernprozessen, die in eigener Verantwortung eines Lerners ablaufen, Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Ablauf dieses Typs von Lernprozessen abgeleitet. Ein weiteres Kapitel zeigt anhand eines Beispiels aus der Praxis, wie ein an der Universität Leipzig entwickeltes elektronisches Portfolio Lerner bei der Entwicklung ihrer Autonomie unterstützt.

2. Lernportfolios: Formen und Funktionen

Die Bezeichnung "Portfolio" findet sich in den USA seit etwa 20 Jahren zur Kennzeichnung einer spezifischen Form der Leistungsbeurteilung, bei der ein Lerner Arbeitsproben in einer Sammelmappe vereinigt (Calfee und Freedman 1996; s.a. Belanoff und Dickson 1991; Black, Daiker, Sommer und Stygall 1994; Lyons 1998; Murphy und Underwood 2000). Thematisch etwas weiter wird "Portfolio" im Kontext der Sprachenpolitik des Europarats gefasst als Dokument, in dem individuelle Lerner "can assemble over a period of time, and display in a systematic way, a record of their qualifications, achievements and experiences in language learning, together with samples of work they have themselves produced" (Trim 1997: 3). Analoge Bezeichnungen sind in der britischen didaktischen Literatur "records of achievement" (Pole 1993) bzw. in Österreich "Leistungsmappe" bzw. "direkte Leistungsvorlage" (Vierlinger 1993; Schratz 1996). Allen genannten Konzeptionen ist gemein, dass es sich bei Portfolios um eine Sammlung von Dokumenten (welcher Art auch immer) mit Bezug auf Lernprozesse oder deren Resultate handelt.

Trotz anfänglich unterschiedlicher Bezeichnungen hat sich in der Fremdsprachendidaktik mittlerweile fraglos der Terminus "Portfolio" durchgesetzt, hinter dem sich jedoch, wie Jabornegg (2004) anmerkt, eine Vielzahl recht unterschiedlicher Konzepte verbergen können. So lassen sich nach Johnson und Rose (1997) je nach Zielgruppe, Einsatzszenario, Wesen der gesammelten Dokumente sowie intendierten Funktionen neun Typen von Portfolios identifizieren (eine alternative Einteilung schlagen Danielson und Abrutyn 1997 vor):

-3-



Tabelle 1: Typen von Portfolios nach Johnson und Rose (1997)

Auch wenn die vorgestellte Klassifikation von Johnson und Rose (1997) einen Überblick über den eindrucksvollen Formenreichtum von Portfolios zu geben vermag, so erscheinen die große Anzahl von Portfoliotypen doch etwas unübersichtlich und die verwendeten Kategorien nicht sehr trennscharf (z.B.

die Unterscheidung zwischen Präsentations- und Bewerbungsportfolio oder zwischen Lern- und Fortschrittsportfolio). Überdies liegen der Klassifikation nicht ein einziges Kriterium, sondern mehrere Merkmale zugrunde, nämlich Inhalt, Prozess- vs. Produktdimension, Funktion, Art der enthaltenen Dokumente sowie Zielgruppe.

Demgegenüber ist eine präzise und transparente Klassifikation von Portfolios leicht unter Rekurs auf ihre beiden Hauptfunktionen möglich, wie sie von Schneider und Lenz (2001), Kohonen (o.J.) oder Westhoff (o.J.) beschrieben werden. Die angeführten Autoren nennen diesbezüglich die eher produktorientierte Berichtsfunktion (*reporting / information function*) von Portfolios, die den aktuellen Leistungsstand eines Lerners umfassend, informativ, transparent und zuverlässig wiedergeben sollen. Unter diesem Gesichtspunkt stellen sich Portfolios als Alternative zu klassischen Formen der Leistungsmessung dar (z.B. Klassenarbeiten oder standardisierte Tests).

-4-

Tatsächlich standen bei der Konzeption des Europäischen Sprachenportfolios zunächst Fragen der Leistungsbeurteilung und Zertifizierung im Vordergrund. Später rückte jedoch die prozessorientierte pädagogische Funktion (*pedagogical function*) stärker in den Fokus des Interesses. Genauer soll die pädagogische Facette von Portfolios (1) die Motivation der Lerner fördern, ihre Fähigkeit zur Kommunikation in verschiedenen Sprachen zu erweitern; zusätzliche Sprachen zu lernen; und neue interkulturelle Erfahrungen zu suchen; (2) Lerner dazu veranlassen und sie dabei unterstützen, über ihre Ziele, Lernmethoden und Lernerfolg zu reflektieren; ihr Lernen zu planen; und autonom zu lernen; sowie schließlich (3) Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität durch Kontakte und Besuche, durch Lektüre, durch die Benutzung von Medien sowie über Projekte fördern (Schneider und Lenz 2001: 3).

Bezüglich der in der Einleitung gestellten Frage, inwiefern Portfolios zur Förderung der Lernerautonomie beitragen können, rückt vor dem Hintergrund der Unterscheidung in Berichtsportfolios und pädagogische Portfolios eine Antwort in greifbare Nähe: Hierzu sind offensichtlich in erster Linie pädagogische Portfolios geeignet. Wie Kohonen (o.J.: 5) kritisch bemerkt, tendieren Portfolios ohne pädagogische Funktion ohnehin nur dazu "to remain just a folder to hold together [...] authentic documents". Dabei schließen sich die pädagogische Funktion und die Berichtsfunktion selbstverständlich nicht kategorisch aus, sondern können, wie beispielsweise beim Europäischen Sprachenportfolio, komplementär sein. Damit jedoch pädagogische Portfolios ihre stimulierende Wirkung überhaupt entfalten können, müssen sie über Berichtsportfolios hinausgehende Dokumente enthalten. Während letztere vor allem Lernerarbeiten und Leistungsbeurteilungen beinhalten, bündeln pädagogische Portfolios auch lernprozessbezogene Materialien wie Arbeitspläne, Lerntagebücher, Arbeitsskizzen, Kommentare von Lehrern und Mitlernern, Selbstreflexionen des Lerners, Evaluationskriterien sowie Checklisten zur Evaluierung von Lernfortschritten (Kohonen o.J.: 7).

Pädagogische Portfolios fördern die Autonomie von Lernern durch eine ganze Reihe von Funktionen. So erzeugen Portfolios bei den an einem Lernprozess beteiligten Personen Transparenz über die zu verfolgenden Lernziele, vorkommende Lerninhalte, die einzusetzenden Lehr- bzw. Lernmethoden sowie über Formen und Kriterien der Leistungsbeurteilung. Im Hinblick auf das Grundanliegen von Portfolios, der "Sichtbarmachung" von Lernprozessen, weist Kohonen (o.J.) besonders auf die große Bedeutung der individuellen Lernerbiographie hin. Es ist unschwer nachvollziehbar, dass Lerner unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse mitbringen (siehe dazu Riemer 1997 und allgemeiner Tschirner 1997 oder Matheos, Daniel und McCalla 2005). Problematisch wird dies dann, wenn die individuelle Biographie im Verborgenen und vielleicht entgegen curricularer Vorgaben als *hidden, invisible curriculum* nachhaltig das Lerngeschehen beeinflusst. Eine wichtige Aufgabe pädagogischer Portfolios besteht deshalb darin, einerseits Lehrern und Lernern über geeignete Dokumente möglichst viele Dimensionen der Lernerbiographie sichtbar zu machen und diese andererseits in die Planung der Lernprozesse mit einzubeziehen. Faktoren mit Einfluss auf den Erwerbsprozess sind u.a. die Affinität von Lernern zum Sprachenlernen, Ambiguitätstoleranz, Risikobereitschaft, subjektive Theorien über Lernprozesse, kulturelle Identität, Mehrsprachigkeit, Lernstrategien, kognitive Stile, Selbst-Reflexivität oder Motivation (Rohmann und Yu 2001; Rost-Roth 2001).

-5-

Durch die Explikation und Dokumentation wesentlicher Elemente von Lernprozessen auf Seiten des Lerners kann zweitens bei allen beteiligten Personen ein gemeinsames Verständnis über das Lernen selbst geschaffen werden. Ohne geteilte Konzepte können die subjektiven Theorien von Lehrern und Lernern dazu führen, dass verschiedenartige Ziele verfolgt, ungeeignete Lernmethoden eingesetzt oder

der Lernprozess nicht effektiv kontrolliert werden (zu dieser Problematik siehe beispielsweise Krumm 1996; Schocker-von Ditfurth 2001; Caspari 2003). In der Folge können Lernprozesse scheitern oder zumindest nicht so erfolgreich wie eigentlich möglich verlaufen. Um dem vorzubeugen, sollten pädagogische Portfolios eine Offenlegung von Lernzielen und ihre Priorisierung ebenso erstreben wie einen Konsens darüber, was es überhaupt heißt, eine Fremdsprache zu lernen.

Nach Auffassung von Kohonen (o.J.: 12) regen "visible goals" Lerner drittens zu einer stärkeren Identifikation mit ihren Lernvorhaben an und führen so zu einem insgesamt höheren Motivationsniveau. Dieser Aspekt von pädagogischen Portfolios weist Parallelen zu den in der Praxis bereits bewährten Lernverträgen auf (*learning contracts*; siehe z.B. Knowles 1980; Huff und Johnson 1998; Williams und Williams 1999; Hiller und Hietapelto 2001). Eine weitere portfoliorelevante Textsorte, mit der Lerner zu einer Auseinandersetzung mit ihren Zielen und ihrer Rolle angeregt werden können, sind tagebuchartige Texte, in denen Erfahrungen und Überlegungen in Zusammenhang mit einem Lernprozess dargestellt werden.

Eine vierte didaktische Funktion von Lernportfolios besteht nach Kohonen (o.J.: 16) in ihrer Eigenschaft als Hilfsmittel für den Lerner, den Lerngegenstand zu überblicken und bereits Erreichtes bzw. noch zu Erreichendes einzuschätzen: "Using the metaphor of orienteering, students need a personal map of the linguistic terrain they are entering as language learners to be able to take charge of their orienteering task". Mit anderen Worten: Für einen eigenverantwortlichen Wissens- und Fertigkeitserwerb benötigen Lerner im Rahmen von pädagogischen Portfolios eine personalisierte Darstellung dessen, was es zu lernen gilt. Realisieren lässt sich dies beispielsweise über Arbeitspläne oder Checklisten als Bestandteile des Portfolios.

Eine fünfte Funktion von pädagogischen Portfolios besteht darin, den Lerner durch die Dokumentation seiner Lernprozesse zu einer Reflexion über sein eigenes Lernen anzuregen. Insbesondere ist der Lerner dazu gehalten, individuelle, soziokulturelle und allgemeinpsychologische Voraussetzungen für den eigenen Lernprozess zu analysieren, während des Lernens auftretende Probleme zu benennen, Ziele zu formulieren, Handlungspläne zu entwickeln und Ressourcen einzuschätzen sowie diese sinnvoll einzusetzen. All diese Facetten der Selbstorganisation stellen zentrale metakognitive Kompetenzen dar, die zugleich als Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen gelten können (s.a. Candy 1991).

Mit diesem Aspekt eng verbunden ist sechstens die Funktion der Erfahrungssicherung. Die von einem Lerner bei einem konkreten Lernvorhaben gemachten Erfahrungen können bei späteren ähnlich gelagerten Lernvorhaben als Basis genutzt werden, um realistischere Ziele zu setzen, wirklichkeitsnäher zu planen, sowie geeignetere Formen der Arbeitsorganisation bzw. Kommunikation und bessere Hilfsmittel, Verfahrensweisen oder Kontrollmechanismen einzusetzen.

Um zusammenzufassen: Pädagogische Portfolios können Lernprozesse insofern nachhaltig unterstützen, als sie über geeignete didaktische Techniken eine Reflexion von Lernern über ihre Rolle, Ziele, Lernmethoden sowie über den Lerngegenstand anregen. Die durch die Explikation dieser Aspekte entstandene Transparenz ermöglicht eine bessere Koordination von Lernmaßnahmen und damit größere Lernerfolge. Da Lerner ein vertieftes Verständnis ihres Wissens- und Fertigkeitserwerbs sowie diesbezüglicher Einflussfaktoren ausbilden, sind sie schließlich auch in der Lage, andere Lernprozesse effizient zu organisieren - die Fähigkeit zum lebenslangen, selbst gesteuerten Lernen wird ausgebaut.

3. Didaktisch-methodische Grundlagen für Lernportfolios

Bevor die Frage erörtert werden kann, wie Portfolios mit überwiegend pädagogischer Funktion konkret am sinnvollsten gestaltet werden können, muss solcherlei Überlegungen ein plausibles Modell von Lernprozessen zugrunde gelegt werden. Im Folgenden wird dabei von hybriden Lernprozessen ausgegangen (vgl. dazu Sands 2002; Masie 2002; Oliver und Trigwell 2005), die sich als Kombination unterschiedlicher didaktischer Methoden und Vermittlungsformate konzeptualisieren lassen (Kerres und de Witt 2003). Wie ein Blick in die Praxis des Fremdsprachenlernens schnell zeigt, erfreuen sich hybride Lernarrangements zunehmender Beliebtheit und Verbreitung. Hauptgründe hierfür sind angestrebte Kosteneinsparungen (v.a. resultierend aus einer Reduzierung von Präsenzunterricht zugunsten von selbstgesteuertem Lernen) sowie größere Lernerfolge (vorläufige empirische Belege stammen von Dean, Stahl, Sylwester und Peat 2001; DeLacey und Leonard 2002; Thomson Inc. 2002). Im Folgenden werden in der gebotenen Kürze die zentralen didaktisch-methodischen Merkmale des hybriden Lernens genannt; für eine ausführlichere Darstellung sei auf Graham, Allen und Ure (in press) sowie auf Bärenfänger (2005) verwiesen. Hybride Lernprozesse zeichnen sich unter anderem (vor allem im Kontrast zum klassischen Präsenzunterricht) in der Regel aus durch

- eine Vielzahl von Akteuren wie Lehrer, Tutoren, Lernberater, Mitlerner, Prüfer, Bibliotheksmitarbeiter usw.;
- eine Vielzahl von eingesetzten Ressourcen und Lernmaterialien (insbesondere E-Learning-Materialien und traditionelle Selbstlernmaterialien);
- hochgradig spezifische Zielsetzungen, die sich aus den individuellen Zielen eines Lerners ebenso ergeben wie aus institutionellen Vorgaben (z.B. Curricula) oder Zielen eines Lehrers;
- den Einsatz einer Mehrzahl unterschiedlicher didaktischer Methoden;
- den Einsatz einer Mehrzahl unterschiedlicher Medien;
- den Einsatz einer Mehrzahl unterschiedlicher Sozialformen;
- individuellere Lernwege durch die gezielte Kombination verschiedenartiger Lernformate;
- eine teilweise Flexibilisierung des Lernens (besonders beim Einsatz asynchroner Kommunikationsinstrumente)
- die Notwendigkeit für Lerner, mehr Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen und das eigene Lernen stärker selbst zu regulieren.

-7-

Das Kernproblem hybrider Lernszenarios ist darin zu sehen, dass es angesichts ihrer Komplexität dringend einer inhaltlichen, räumlichen, zeitlichen, und personellen Koordination bedarf. Bärenfänger (2005) hat vor dem Hintergrund dieser Überlegung argumentiert, dass hybride Sprachlernprozesse zahlreiche Parallelen zu Projekten (siehe dazu bereits Tough 1971) im Sinne des Projektmanagements aufweisen. Begründen lässt sich dies zum einen über die strikte Zielorientierung sowohl jeglicher didaktischer Bemühungen wie auch von Projekten klassischer Prägung. Zum anderen sind Lernvorhaben und Projekte gleichermaßen einzigartig im Hinblick die Zielsetzungen, Personen und Ressourcen. Auch weisen beide einen definierbaren Anfang und ein klar auszumachendes Ende auf. Am wichtigsten indessen ist die Tatsache, dass es sich sowohl bei Projekten als auch bei Lernvorhaben um eine Vielzahl von gegenseitig voneinander abhängenden Teilaktivitäten handelt, die jeweils von bestimmten Personen ausgeführt werden und für die bestimmte Ressourcen eingesetzt werden müssen. Aufgrund der Vielzahl an involvierten Personen und durchzuführenden Tätigkeiten ist eine sorgfältige Planung, Steuerung und Erfolgskontrolle erforderlich.

Wenn die Gleichsetzung von Lernprozessen und Projekten im Sinne des Projektmanagements statthaft ist, so müssten sich beide in gleicher Weise strukturieren lassen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung wurde unter dem Titel "Lernmanagement" eine Phasierung von Lernprozessen gemäß den Prinzipien des Projektmanagements vorgeschlagen (Bärenfänger 2004 a, b). Demzufolge wären bei erfolgreichen Lernprozessen vier Blöcke zu unterscheiden:

1. *Projektstart*: Der wichtigste Teil des Projektstarts besteht in der Formulierung des übergeordneten Lernziels, das sich in verschiedene Teilziele gliedert. Ferner wird eine Projektorganisation etabliert, d.h. die Zuständigkeiten, Verantwortungen und Kompetenzen der beteiligten Akteure eindeutig festgelegt. Weiterhin werden alle wichtigen Texte zum Nachvollzug des individuellen Lernwegs in einer Dokumentation archiviert.

2. *Planungsphase*: In der Planungsphase werden geeignete Lösungswege zur Realisierung der zuvor aufgestellten Zielvorgaben erarbeitet. Konkret hebt die Projektplanung auf der Basis der ausgewählten Lösungen auf die vollständige Ermittlung sämtlicher zukünftiger Aufgaben ab. Diese werden dann mithilfe eines Lernstrukturplans, gewissermaßen der Blaupause des gesamten Lernvorhabens, in eine hierarchische Struktur gebracht und graphisch veranschaulicht. Besonders wichtige Zwischenziele, so genannte Meilensteine, fassen mehrere Aufgaben zu komplexeren Einheiten zusammen. Auf der Grundlage des Lernstrukturplans sind auch die Ablauf-, Termin- und Kostenplanung des Lernprojekts sowie eine Bewertung potenzieller Risiken möglich.

3. *Phase der Überwachung und Steuerung*: Für die erfolgreiche Durchführung eines Lernprojekts muss die Erreichung der gesetzten Zwischenziele permanent überwacht werden. Im Fall von Planabweichungen ergibt sich die Notwendigkeit, angemessene Gegenmaßnahmen zu ergreifen und den ursprünglichen Lernstrukturplan entsprechend zu modifizieren. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die präzise Formulierung der Ziele sowie die Erhebung aussagekräftiger Ist-Daten.

4. *Abschluss des Lernprojekts*: Das Ende eines Lernprojekts ist dann erreicht, wenn das übergeordnete Lernziel realisiert wurde. Das Ende des Lernprojekts wird in einem Abschlussbericht dokumentiert, der insbesondere eine Gegenüberstellung der ursprünglichen Ziele mit den erreichten Ergebnissen vornimmt. Eine eingehende Reflektion über den Projektverlauf soll als Grundlage für eine Erfahrungssicherung zu einem optimierten Verlauf zukünftiger Lernvorhaben beitragen.

-8-

Eine Modellierung erfolgreicher Lernprozesse gemäß dem Konzept des Lernmanagements bringt wertvolle Vorteile mit sich wie etwa eine stärkere Zielorientierung der Lehr- und Lernmaßnahmen, deren präzisere Planbarkeit, eine stärkere Einbindung der Lerner, eine insgesamt höhere Effektivität (Kosten- bzw. Zeitersparnis), eine größere Transparenz für alle Beteiligten, bessere Möglichkeiten der Erfolgskontrolle, Ansatzpunkte für ein konsequentes Risikomanagement sowie eine höhere Motivation der Lerner. Alle diese Aspekte sind dazu geeignet, zu besseren Lernergebnissen zu führen.

Mit dem Lernmanagement als theoretischer Grundlage wurde im Rahmen eines durch das Bildungsportal Sachsen (<http://www.bildungsportal-sachsen.de/>) finanzierten Softwareentwicklungsprojekts der Versuch unternommen, ein Online-Lernportfolio zu konzipieren, das Lerner nachhaltig und substanziell bei der Erweiterung ihrer Autonomie unterstützt.

4. Praxisbeispiel: Das Online-Lernportfolio für Sprachen der Universität Leipzig

4.1. Warum Online?

Das Leipziger Lernportfolio wurde als elektronisches Instrument erstellt, da multimediale Anwendungen nach de Witt und Kerres (2003) in besonderer Weise zur Unterstützung von Lernprozessen außerhalb des Klassenzimmers geeignet sind und weil sie eine hohe Adaptivität in Bezug auf unterschiedliche Lernsituationen aufweisen. Sie ermöglichen eine hohe Eigenaktivität der Lerner und können zudem kooperative Lernformen unterstützen. Weitere Argumente zugunsten von Online-Lernportfolios sind:

- (1) Wachsendes Interesse von Lernern an neuen Medien;
- (2) Portfolios in Papierversion erreichen mit der Zeit einen Umfang, der sie unhandlich macht;
- (3) Online-Portfolios sind bei vorhandenem Internetzugang jederzeit und von jedem Ort mit einer Passworteingabe über die Lernplattform aufrufbar;
- (4) Online-Lernportfolios können selbstgesteuertes Lernen unterstützen und als vollständige Lernumgebung funktionieren;
- (5) Online-Lernportfolios können durch Automatisierungen Synergien bewirken;
- (6) Online-Lernportfolios können jederzeit erweitert und verbessert werden, da eine Einspeisung der neuen Informationen in die Datenbanken weitgehend unproblematisch ist;
- (7) Lernende können anders als auf Papier jederzeit ihre Eingaben korrigieren, ergänzen oder ersetzen.

-9-

4.2 Einsatzszenario

Nach erfolgreicher Anmeldung zu einem Kurs am Sprachenzentrum der Universität Leipzig erhält ein Lerner (dazu zählen die Angehörigen aller sächsischen Hochschulen, Mitarbeiter der Universität Leipzig sowie deren Gäste) die Zugangsdaten für die Einrichtung des individualisierten Online-Lernportfolios (Login und persönliches Passwort). Das Online-Portfolio ist über einen Server des Sprachenzentrums jederzeit über das Internet nutzbar; Eingaben der Lerner, Kursleiter, Tutoren usw. werden gleichfalls zentral auf dem Server abgelegt. Die Nachhaltigkeit der Nutzung wird insofern gewährleistet, als die Kursteilnehmer im Verlauf des gesamten Sprachkurses durch das elektronische System automatisch aufgefordert werden, bestimmte Eingaben vorzunehmen und ggf. dem Dozenten oder dem Lernberater zur Einsicht und Beratung vorzulegen. Im Folgenden werden die Funktionalitäten und die inhaltliche Gliederung des Online-Lernportfolios beschrieben.

4.3 Funktionalitäten und inhaltliche Gliederung des Online-Lernportfolios

4.3.1 Die Startphase

Der wichtigste Teil der Startphase besteht in der (1) Formulierung der Lernziele. Weitere zentrale Aufgaben stellen (2) die Etablierung der Lernorganisation mit der Festlegung der Rollen und Befugnisse aller Beteiligten ebenso dar wie (3) die Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien und die Durchführung von (4) Risikoanalysen. Darüber hinaus wird (5) den Lernenden eine digitale Lehr- und Lernmaterialien-Sammlung bereitgestellt. Natürlich müssen die Aufgaben 1, 2 und 4 in der Regel nur einmal, nämlich bei der ersten Nutzung des Portfolios, bearbeitet werden. Eine wiederholte Beschäftigung mit Lernstrategien und eine Aktualisierung der Risikoanalyse sind hingegen wünschenswert.

Die folgende Abbildung gibt die Startseite des Online-Lernportfolios wieder. Die Hauptgliederung des Portfolios in die vier Phasen des Lernmanagements ist oben horizontal in der Grafik zu sehen (primäre Navigation). Die genannten Funktionalitäten der Startphase sind in der linken Navigationsleiste (blau) erkennbar (sekundäre Navigation).



Abbildung 1: Die Startphase des Leipziger Online-Lernportfolios

Beim Anklicken des Menüpunkts "Lernziele" nimmt der Lerner eine für alle am Lernprozess Beteiligten verbindliche Festlegung der Zielsetzungen vor, wobei er einem übergeordneten Hauptziel eine Reihe von Teilzielen zuordnet.

Abbildung 2 gibt einen Ausschnitt aus dem Seitencluster mit Checklisten wieder, mit denen ein Lerner Teillernziele ermitteln kann. Das wiedergegebene Beispiel bezieht sich auf die Fertigkeit Hören.



Abbildung 2: Checkliste für die Selbsteinschätzung und Ermittlung von Teillernzielen für die Fertigkeit Hören

Im Menüpunkt "Lernorganisation" (siehe Abbildung 3) erstellt der Lerner im nächsten Schritt eine vollständige Liste aller am Lernprozess beteiligten Personen einschließlich Kontaktmöglichkeiten und Informationen zu ihrer Erreichbarkeit. Diesbezügliche Informationen trägt der Lerner über Formulareingaben in sein Lernportfolio ein.



Abbildung 3: Einstiegsseite zur Konstitution der Lernorganisation

-11-

Der Menüpunkt "Tipps zum Lernen" als weiteres Element der Startphase zielt auf die Bewusstmachung von Lernstrategien und die Erweiterung des einem Lerner zur Verfügung stehenden Lernstrategienrepertoires. Zu diesem Zweck wird der Lerner mithilfe interaktiver Formulare befragt, ob er bestimmte Lernstrategien schätzt und anderen Lernern weiterempfehlen würde. Zugleich wird auf der Grundlage dieser Eingaben für alle Portfolionutzer eine "Hitliste" der beliebtesten Lernstrategien veröffentlicht. Die entsprechende Seite sieht folgendermaßen aus:



Abbildung 4: Komponente zu Lernstrategien

Mit dem Menüpunkt "Materialien" haben Lernende viertens die Möglichkeit, für den Lernprozess wichtige Lernmaterialien im Online-Portfolio zu speichern. Dabei handelt es sich primär um Materialien, die direkt mit der Organisation des Sprachkurses verbunden sind, z.B. Lernpläne, Stundenpläne, Literaturlisten, Lese- oder Hörtexte usw., aber auch Handbücher zur Nutzung des Portfolios und der Lernplattform.

Mit dem fünften Menüpunkt der Startphase "Risikoanalyse" steht den Lernern schließlich die Option zur Verfügung, persönliche Risikofaktoren für ihr Lernprojekt zu ermitteln und Gegenmaßnahmen zu entwickeln. Diese Maßnahme soll sicherstellen, dass sich Lernende systematisch mit potenziellen Faktoren des Scheiterns von Lernprozessen befassen.

4.3.2 Planungsphase

In der Planungsphase findet die gesamte inhaltliche Planung des Lernwegs mit einer Gliederung der anfallenden Aufgaben in Hauptaufgabe (oberste Hierarchieebene), Teilaufgaben (mittlere Hierarchieebene) und Arbeitspakete (untere Hierarchieebene) statt. Arbeitspakete stellen dabei die kleinsten anfallenden Aufgaben dar, die nach Fertigkeiten, Inhalt und Dauer kategorisiert werden. Die folgende Abbildung gibt ein Beispiel für ein Arbeitspaket aus einem Französisch-Kurs (A2) wieder.

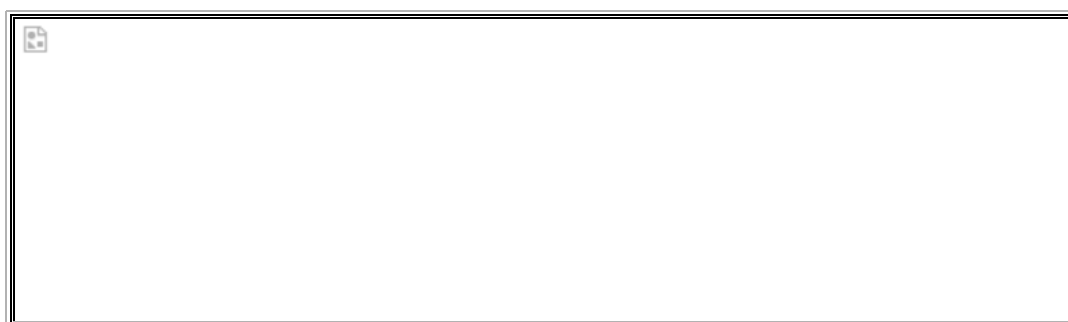


Abbildung 5: Beispiel für ein Arbeitspaket

Die Hauptaufgabe lässt sich direkt aus dem Hauptziel ableiten und soll vom Lerner selber mit Formulierungshilfen deduziert werden. Teilaufgaben und Arbeitspakete werden hingegen vom Kursleiter vorgegeben und werden vom Lerner ergänzt. Sobald der Lerner sämtliche Elemente der Arbeitsplanung eingegeben hat, wird automatisch vom System der Lernstrukturplan erstellt. Dieser bildet eine strukturierte graphische Veranschaulichung über alle im Rahmen des Lernprojekts anfallenden Arbeiten. Die Einstiegsseite zur Planung des gesamten Lernvorhabens ist nachfolgend abgebildet:



Abbildung 6: Modul zur Planung des Lernprojekts

4.3.3 Überwachung und Steuerung

Diese Phase des Online-Lernportfolios ermöglicht es den Lernenden, auf der verbindlichen Planungsgrundlage des Lernstrukturplans die Kontrolle über den Erfolg ihres eigenen Lernprojekts zu behalten. Im Wesentlichen kommt es hierbei darauf an, dass der Lerner den Lernstrukturplan kontinuierlich daraufhin überprüft, ob die darin aufgeführten Arbeitspakete termingerecht und in der gewünschten Qualität erbracht wurden. Im Online-Lernportfolio stehen Monitoring-Möglichkeiten für die folgenden Prüfgrößen zur Verfügung:

- Prüfungen, Klausuren oder Tests werden in das Feld der Evaluation eingetragen und mit den entsprechenden Ergebnissen gespeichert. Dieser Punkt geht insofern über die Überwachung des Projektverlaufs hinaus, als er auch für die abschließende Lernfortschrittskontrolle relevant ist.
- Die in der Startphase angegebenen Lernziele werden auf deren effiziente Realisierung hin überprüft.
- In einem Checklistenformat werden sämtliche erreichten und offenen Teilaufgaben und Arbeitspakete gelistet. Auf einen Blick sind die offenen von den bereits bearbeiteten Aufgaben unterscheidbar.

4.3.4 Abschlussphase

Das Online-Lernportfolio beinhaltet zuletzt auch die Möglichkeit, summarisch die eigenen Leistungen zu evaluieren sowie einen Abschlussbericht anzufertigen. Das Ende eines Projekts wird in einem Abschlussbericht dokumentiert, der insbesondere eine Gegenüberstellung der ursprünglichen Ziele mit den erreichten Ergebnissen vornimmt. Das Online-Lernportfolio erhält somit sowohl den Charakter eines Dokumentations- als auch den eines Präsentationsportfolios. Darüber hinaus können Lerner unter dem Menüpunkt "Bearbeiten" Zeugnisse, Leistungsscheine, Teilnahme­scheine, Projektarbeiten usw. speichern und unter "Meine Dokumente" strukturiert abrufen.

-13-

5. Perspektiven

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, mit welchen Funktionalitäten Lernportfolios auf der Grundlage des Lernmanagements als Modell von erfolgreichen Fremdsprachenlernprozessen diese fördern können. Zusammenfassend lassen sich damit die folgenden Punkte als Antworten auf die erste der in der Einleitung gestellten Fragen aufzählen, nämlich auf welche Weise Portfolios metakognitive Prozesse bei Lernern unterstützen können:

- Hilfestellungen bei der Übersicht über und Bündelung von Lernressourcen
- Schaffung von mehr Transparenz im Hinblick auf die beteiligten Akteure sowie Lehr- und Lernmaterialien
- Schaffung von mehr Transparenz im Hinblick auf die Lernprozesse
- Übersichtliche und vollständige Darstellung der Lernziele und Lerninhalte
- Hilfestellungen, um den Lerngegenstand zu überblicken und bereits Erreichtes bzw. noch zu Erreichendes einzuschätzen
- Hilfestellungen bei der Lernzielanalyse, Planung, Steuerung und Evaluation von Lernprozessen
- Bewusstmachung und Erweiterung des Repertoires von Lernstrategien
- Grundlage für die Kommunikation der Beteiligten über Lernprozesse.

Über diese metakognitiven Zielsetzungen im engeren Sinne geht das Leipziger Portfolio jedoch insofern hinaus, als es zusätzlich die Möglichkeit bietet, erbrachte Leistungen zu dokumentieren und strukturiert darzustellen. Wichtiger noch kann es als Schnittstelle zwischen dem Präsenzunterricht und anderen Lernformen fungieren, als Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Akteuren und als Planungs- und Koordinierungsplattform für die einzusetzenden Ressourcen und Lernmaterialien. Ganz offensichtlich liegt somit mit dem Leipziger Portfolio ein sehr umfassendes Instrument vor, das zahlreiche zentrale Aufgaben des Lehrers im klassischen Präsenzunterricht aus diesem heraus verlagern kann, so dass bei einer Nutzung des Portfolios der Präsenzunterricht stärker für andere Aufgaben genutzt werden kann.

-14-

Damit sich indessen das beträchtliche Potenzial von elektronischen Portfolios wie des beispielhaft vorgestellten tatsächlich auch entfalten kann, muss eine Reihe von keineswegs selbstverständlichen Voraussetzungen erfüllt sein. Hierzu gehört erstens das Vorhandensein einer technischen Infrastruktur, beispielsweise in Gestalt von Multimedia-PCs im Besitz der Lerner, PC-Pools zur Nutzung der Lerner sowie hinreichend leistungsfähige Internetverbindungen (notwendig für den Up- und Download der Lehr- bzw. Lernmaterialien). Hiermit verbindet sich zweitens eine technische Minimalkompetenz von Lernern, die elektronischen Angebote angemessen zu nutzen. Drittens ist auch die Bereitschaft der Lerner erforderlich, ausreichend Zeit in die Nutzung des Portfolios zu investieren. Dies könnte insbesondere bei solchen Lernern problematisch sein, denen die Notwendigkeit zur selbstverantwortlichen Regulation von Lernprozessen nicht bewusst ist (etwa sehr junge oder sehr alte Lerner). Viertens ergibt der Einsatz des vorliegenden Portfoliotyps nur dann Sinn, wenn Lehrer zur Abgabe von Verantwortung für die Lernprozesse bereit sind und komplementär dazu: wenn Lerner willig sind, eben diese Verantwortung zu übernehmen. Des Weiteren müssen für die effektive Nutzung des Portfolios bereits elementare metakognitive Fertigkeiten vorhanden sein wie die Fähigkeit zur Setzung von Lernzielen, zur daraus abgeleiteten Planung von Lernprozessen, zur Definition von

Meilensteinen, zur Überwachung des Lernens, die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Da Lerner diese Aspekte sicherlich vielfach nicht alleine erbringen können, drängt sich eine durchaus sehr erwünschte Kommunikation über das Lernen, beispielsweise mit dem eigenen Lehrer, Tutoren oder Lernberatern, auf. Sechstens brauchen Lerner ein größeres Wissen über Lernprozesse als beim Präsenzunterricht alleine (Rösler und Tschirner 2005: 78), das sie durch die kontinuierliche Nutzung des Portfolios immer weiter ausbauen. Schließlich kann der Portfolioeinsatz siebteens wohl nur dann gelingen, wenn Lerner Vertrauen in den Sinn der Konzeption haben, und dass die Eingaben nicht missbraucht werden. Die meisten der genannten Erfordernisse sind Bestandteile einer neuen, in Politik und Forschung immer wieder beschworenen Lernkultur. Portfolios setzen diese neue Lernkultur teilweise voraus, zielen aber gleichzeitig auf deren Förderung und Pflege.

Literaturverzeichnis

Babylonia. (2004). Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz. *Babylonia*, 2/2004.

Bärenfänger, Olaf. (2004a). Weiterbildungsmanagement. Projektfahrplan fürs Lehren und Lernen. *managerSeminare*, 80, 22-28.

Bärenfänger, Olaf. (2004b). Fremdsprachenlernen durch Lernmanagement: Grundzüge eines projektbasierten Didaktikkonzepts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 251-267.

Bärenfänger, Olaf. (2005). Learning Management: A New Approach to Structuring Hybrid Learning Arrangements. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2 (2), 14-35. [Online]. Erhältlich unter <http://e-flt.nus.edu.sg/v2n22005/baerenfaenger.pdf>. Stand: 6. März 2006.

Belanoff, Pat und Dickson, Marcia. (Eds.). (1991). *Portfolios. Process and Product*. Portsmouth: Heinemann.

Black, Laurel; Daiker, Donald A.; Sommers, Jeffrey und Stygall, Gail. (Eds.). (1994). *New directions in portfolio assessment: Reflective practice, critical theory, and large scale scoring*. Portsmouth: Heinemann.

-15-

Brockett, Ralph G. und Hiemstra, Roger. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.

Burwitz-Melzer, Eva. (2004). Das Lehramtsportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte (LAPF): Auf dem Weg zum 'reflective practitioner'. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 15 (1), 143-157.

Calfee, Robert C. und Freedman, Sarah W. (1996). Classroom writing portfolios: old, new, borrowed, blue. In Robert C. Calfee und Pamela Perfumo. (Eds.). (1996). *Writing portfolios in the classroom* (pp. 3-26). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Candy, Philip C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Caspari, Daniela. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Danielson, Charlotte und Abrutyn, Leslye. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

DeLacey, Brian J. und Leonard, Dorothy A. (2002). Case study on technology and distance in education at the Harvard Business School. *Educational Technology and Society*, 5 (2), 13-28.

de Witt, C. und Kerres, M. (2003). Technische Lernumgebungen und selbstgesteuertes Lernen in der politischen Erwachsenenbildung. In Paul Ciupke; Bernd Faulenbach; Franz-Josef Jelic und Norbert Reichling. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Erwachsenenbildung und politische Kultur in NRW*. [Online]. Erhältlich unter <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/Kerres-deWitt-hb-eb.doc>. Stand: 6. März 2006.

Dean, Peter J.; Stahl, Michael J.; Sylwester, David L. und Peat, Jillian A. (2001). Effectiveness of

combined delivery modalities for distance learning and resident learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 2 (3), 247-254.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Europarat. (2004). *European Language Portfolio (ELP). Principles and guidelines* (33. rev). [Online]. Erhältlich unter <http://culture2.coe.int/portfolio/>. Stand: 4. März 2004.

Gagné, Robert und Briggs, Leslie. (1979). *Principles of instructional design* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart, und Winston.

Graham, Charles R.; Allen, Stephanie und Ure, Donna. (in press). Benefits and challenges of blended learning environments. In Medi Khosrow-Pour (Ed.) (in press). *Encyclopedia of Information Science and Technology I - V*. Hershey, PA: Idea Group Inc.

-16-

Hiemstra, Roger. (1994). Self-directed learning. In Torsten Husén und T. Neville Postlethwaite. (Eds.). (1994). *The international encyclopedia of education* (2nd ed.). [Online]. Erhältlich unter www-distance.syr.edu/sdlhdbk.html. Stand: 26. Januar 2006.

Hiller, Tammy B. und Hietapelto, Amy B. (2001). Contract grading: Encouraging commitment to the learning process through voice in the evaluation process. *Journal of Management Education*, 25, 660-684.

Huff, Marie T. und Johnson, Miriam M. (1998). Empowering students in a graduate level social work course. *Journal of Social Work Education*, 34, 375-386.

Jabornegg, Daniel. (2004). Der Portfolio-Ansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG). (Diss.). St. Gallen: Universität St. Gallen.

Kerres, Michael und de Witt, Claudia. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28, 101-114.

Kerres, Michael und Jechle, Thomas. (1999). Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur*, 1999, 17, 21-39.

Knowles, Malcolm S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.

Knowles, Malcolm S. (1980). *The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.

Kohonen, Viljo. (o.J.). Exploring the educational possibilities of the "Dossier": *suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio* [Online]. Erhältlich unter <http://culture2.coe.int/portfolio/>. Stand: 10. März 2005.

Krumm, Hans-Jürgen. (1996). Fremdsprachen in Wissenschaft und Unterricht: Die misslingende Ankunft. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1996). *Erforschung des Lehrens und Lehrens moderner Sprachen. Zwischenbilanz und Perspektiven. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 96-104). Tübingen: Narr.

Lyons, Nona. (Ed.). (1998). *With portfolios in hand. Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

Masie, Elliott. (2002). Blended learning: The magic is in the mix. In Allison Rossett (Ed.) (2002). *The ASTD e-learning handbook* (pp. 58-63). New York: McGraw-Hill.

-17-

Matheos, Kathleen; Daniel, Ben K. und McCalla, Gordon I. (2005). Dimensions for blended learning:

learners's perspectives. *Journal of Learning Design*, 1 (1), 56-76.

Müller-Hartmann, Andreas. (2005). Die Standarddiskussion in der Lehrerbildung - von den Bildungsstandards zum Lehramtsportfolio. In Karl-Richard Bausch; Eva Burwitz-Melzer; Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand* (S. 199-209). Tübingen: Narr.

Murphy, Sandra und Underwood, Trevor. (2000). *Portfolio practices: Lessons from schools, districts and states*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.

Oliver, Martin und Trigwell, Keith. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-Learning*, 2 (1), 17-26.

Pole, Christopher J. (1993). *Assessing and recording achievement*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Reinmann-Rothmeier, Gabi. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning*. Bern: Huber.

Riemer, Claudia. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider.

Rohmann, Heike und Yu, Fu-Yon. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess V: Sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen. In Gerhard Helbig; Lutz Götze; Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch* (S. 722-730). Berlin: de Gruyter.

Rosenshine, Barak. (1995). Advances in research on instruction. *The Journal of Educational Research*, 88, 262-268.

Rösler, Dietmar und Tschirner, Erwin. (2005). Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Bemerkungen zum vorläufigen Abschluss einer Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache*, 42 (2), 74-79.

Rost-Roth, Martina. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In Gerhard Helbig; Lutz Götze und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch* (S. 714-722). Berlin: de Gruyter.

Sands, Peter. (2002). Inside outside, upside downside. Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8, 6. Erhältlich unter <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/sands2.htm>. Stand: 4. Juli 2005.

Schneider, Günter und Lenz, Peter. (2001). *A Guide for Developers of European Language Portfolios*. Strasbourg: Council of Europe.

Schocker-von Dittfurth, Marita. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Schratz, Michael. (1994). Das retardierende Moment. Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt. *ide, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 18, 17-34.

Slavin, Robert. (2003). *Educational psychology* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Thomson Inc. (2002). *Thomson job impact study: The next generation of corporate learning*. Erhältlich unter http://www.delmarlearning.com/resources/job_impact_study_whitepaper.pdf. Stand: 8. August 2005.

Tough, Alan. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Adult Education.

Trim, John. (1997). A European Language Portfolio: some questions relating to its nature, function, form, preparation and distribution. In Council of Europe. (Ed.). (1997). *The European Language Portfolio* (pp. 3-12). Strasbourg: Council of Europe.

Tschirner, Erwin. (1997). Neue Perspektiven für DaF durch die neuen Medien. *Die Unterrichtspraxis*, 30 (2), 121-129.

Vierlinger, Rupert. (1993). *Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung*. Wien: Jugend und Volk.

Weinert, Franz E. (1982). Selbst gesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99-110.

Westhoff, Gerard. (o.J.). *The European Language Portfolio as an instrument for documenting learning experiences - implementing the pedagogical function or how hard can we make the soft pages?* [Online]. Erhältlich unter <http://culture2.coe.int/portfolio/>. Stand: 10. März 2005.

Williams, Anthony und Williams, P. John. (1999). The effects of the use of learning contracts on student performance in technology. *Research in Science and Technological Education*, 17, 193-202.

Anmerkungen

[1] Bezeichnungen wie "Lerner", "Lehrer", "Dozent" usw. werden hier und im Folgenden grundsätzlich im generischen Sinne verwendet; sie schließen die weiblichen Äquivalente jeweils mit ein.

Copyright © 2006 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Bärenfänger, Olaf und Lavinia Ionica. (2006). Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 11 (2), 18 pp. Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Baerenfaenger_Ionica1.htm</p>
--

[Zurück zur [Leitseite](#)]

line