

Felix Winter

Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens

Was ist das, ein Portfolio?

Wenn man die Perspektiven des Portfolios für die Gestaltung des schulischen Lernens ausloten möchte, sollte man zunächst verstehen, was das eigentlich für ein Ding ist: »das Portfolio«. Doch das erweist sich immer wieder als schwierig. Kaum glaubt man eine schönes, prototypisches Beispiel oder eine treffende Kennzeichnung oder eine gute Systematik gefunden zu haben, taucht eine neue Wortkombination auf und löst wieder Verunsicherung aus: Ist das Europäische Sprachenportfolio nun ein Lernwegportfolio, ein Vorzeigepportfolio oder ein Diagnoseportfolio? Ist ein Bildungsbuch ein Portfolio oder doch eher ein Dossier? Vermutlich tragen die vielen Portfoliobegriffe auch etwas dazu bei, dessen Mythos zu verstärken, einen Mythos, den es vor allem daraus bezieht, dass mit ihm viele Reformhoffnungen verknüpft sind, die heute in der pädagogischen Diskussion einen wichtigen Stellenwert besitzen: So das selbstständige Lernen, der offene Unterricht, neue Formen der Leistungsbeurteilung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und eine neue Lehr-Lernkultur. Die Unsicherheiten mit dem Begriff Portfolio hängen aber auch damit zusammen, dass es inzwischen sehr viele Arten und Einsatzbereiche von Portfolios gibt. Das spiegelt sich in einer großen Zahl zusammengesetzter Worte wider, wie z.B. Deutschportfolio, Epochenportfolio, Projektportfolio, Lernentwicklungsportfolio, Präsentationsportfolio, Prüfungsportfolio, Lehrpersonenportfolio, Kindergartenportfolio, Seminarportfolio, Schulportfolio und andere mehr. Diese Vielfalt der Begriffe belegt die Erfolgsgeschichte dieses pädagogischen Instruments. Sie erschwert aber auch die Verständigung über den Begriff, weil oft nicht klar ist, an welches Portfolio ein/e Diskutant/in gerade denkt. Eine einheitliche Nomenklatur des Portfolios gibt es einstweilen nicht und wird es vielleicht auch nicht geben, obwohl es aber durchaus Systematisierungsversuche gibt (Winter 2004; Häcker 2007; Lissmann 2008). So ist es jeweils notwendig, sich darüber zu verständigen, über welche Art von Portfolio gesprochen werden soll. Etwas Ordnung entsteht, wenn man sich klar macht, was die Begriffe versuchen zu kennzeichnen:

- Den *Inhalt*, das Gebiet aus dem Portfolioeinlagen dokumentiert werden: z.B. das Fach Deutsch oder die Fremdsprachen und auch übergreifend wie z.B. den Kindergarten, das Hochschulseminar oder die Schule und ihre Entwicklung.
- Die *Zeitdauer*, für die das Portfolio angelegt wird (zum Teil in Verbindung mit dem Einsatzgebiet): z.B. Epochenportfolio, Projektportfolio, Schulzeitportfolio.

- Die *Bestimmung* darüber, was in einem Portfolio dokumentiert werden soll. Wer entscheidet das, anhand welcher Vorgaben und in Absprache mit wem? In ein Arbeitsportfolio oder ein Projektportfolio gelangen vor allem Dokumente, welche die Schüler/innen selbst auswählen. Bei einem Beurteilungs- oder Prüfungsportfolio sind mehr Vorgaben zu beachten.
- Der *Zweck*, für den das Portfolio genutzt wird oder genutzt werden soll: z.B. Arbeitsportfolio, Präsentationsportfolio, Prüfungsportfolio, Bewerbungsportfolio.

Mit dem Zweck variieren auch die Vollständigkeit der Dokumente, die gesammelt werden, und die Auswahlkriterien für die Zusammenstellung. So werden in einem Arbeitsportfolio sehr viele Dokumente aufbewahrt, und sie können etwas über den Prozess »erzählen«. In einem Bewerbungsportfolio werden dagegen wenige Dokumente zusammengestellt und sie orientieren sich an dem, was die aufnehmende Institution vermutlich sehen will. In einem Präsentationsportfolio geht es vor allem darum, das erarbeitete Produkt und die Reflexionen dazu für andere sichtbar zu machen. Interessant sind jeweils auch der Grad und die Art der Selbst- und Mitbestimmung bei der Entscheidung darüber, welche Produkte in einem Portfolio dokumentiert werden müssen oder dokumentiert werden können (Häcker 2007, S. 113).

Trotz der vielen Einsatzbereiche und Zwecke des Portfolios gibt es eine Reihe typischer Kennzeichen die den unterschiedlichen Konzepten gemein sind und dazu beitragen, den Begriff zu schärfen und von anderen Instrumenten abzugrenzen. In Anlehnung an Definitionen aus dem angelsächsischen Raum (Paulson/Paulson/Meyer 1991, S. 60; Häcker 2007, S. 127) habe ich versucht, wesentliche Kennzeichen von Portfolios in Form von sieben Sätzen zu beschreiben.

- Ein Portfolio ist eine *Sammlung von Dokumenten*, die unter aktiver Beteiligung der Lernenden zustande gekommen ist und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagt.
- Den Kern eines Portfolios bilden jeweils *ausgewählte Originalarbeiten*.
- Zu ihren Arbeiten erstellen die Lernenden *Reflexionen*, die auch Teil des Portfolios werden.
- Für das Anlegen eines Portfolios werden in der Regel gemeinsam *Ziele und Kriterien* formuliert, an denen sich die Lernenden orientieren können, wenn sie für ihr Portfolio arbeiten und eine Auswahl von Dokumenten zusammenstellen.
- Portfolios werden in einem geeigneten Rahmen *präsentiert* und von anderen Personen wahrgenommen (z.B. Mitschülerinnen und Mitschüler).
- Anhand von Portfolios finden *Gespräche über Lernen und Leistung* statt.
- Die in Portfolios dokumentierten Leistungen werden von der Lehrperson *bewertet und kommentiert* – in ähnlicher Weise machen das auch die Lernenden selbst.

Damit ist vieles aber längst nicht alles Wichtige über das Portfolio gesagt. So wäre zum Beispiel noch hinzuzufügen, dass Portfolios von den Schüler/innen häufig schön gestaltet werden. Dann trägt ihre Mappe zum Beispiel außen ein selbst gemaltes Bild,

das auf ihren Inhalt hinweist. Diese künstlerische Gestaltung ist sinnvoll und zeigt schon in der äußeren Form, dass es sich hier um etwas handelt, das wichtig ist und wertgeschätzt wird (Iwan 2005, S. 22 f.).

Um den Portfoliobegriff abzugrenzen, ist es sinnvoll auch aufzuzeigen, was kein Portfolio ist:

- Ein Kursordner, in dem alle Arbeiten und Materialien abgelegt sind.
- Ein Lerntagebuch, in dem ausschließlich Berichte und Reflexionen gesammelt sind.
- Eine vorgefertigte Mappe, in der viele Selbsteinschätzungen, aber keine oder kaum Originalarbeiten der Schüler/innen enthalten sind.
- Ein Dossier über einen Lernenden, in dem hauptsächlich Berichte, Ziffernzeugnisse, Testergebnisse und ähnliche Fremdbeurteilungen dokumentiert sind.

Leider kursieren etliche Materialien und Publikationen, in denen diese Abgrenzungen nicht vorgenommen werden und die zur erheblichen Verwirrung über den Portfoliobegriff beitragen.

Ergänzend zu den vorgenommenen begrifflichen Abgrenzungen möchte ich noch auf den dynamischen Aspekt in der Portfolioarbeit aufmerksam machen. Damit meine ich die Tatsache, dass ein Portfolio ein zerlegbares Ganzes ist, das immer wieder aufgefächert und neu zusammengestellt werden kann. Darin liegt auch ein wesentlicher Grund für die vielen Einsatzmöglichkeiten des Portfolios.

In Abbildung 1 sind verschiedene Grundtypen von Portfolios zu sehen, die in der Schule benutzt werden, und es ist dargestellt, dass Leistungsbelege aus diesen Mappen jeweils in einer anderen Dokumentation neu zusammengestellt werden können. Dazu findet auf der Basis einer Reflexion der Belege jeweils eine Auswahl statt, die auf die Zwecke und Kontextbedingungen der neuen Zusammenstellung Bezug nimmt.

Auf der rechten Seite der Grafik sind die Portfolios platziert, die ausschließlich im Klassenzimmer benutzt werden. Da gibt es die Begriffe *Arbeitsportfolio* und *Kursportfolio*, bei denen aus dem Unterricht heraus Dokumente gesammelt und mit Reflexionen versehen abgelegt werden. Unter den beiden Titeln verbergen sich noch eine ganze Reihe Varianten. So kann die Dokumentation vor allem das Ziel haben, den Lernprozess sichtbar zu machen (Prozessportfolio, Entwicklungsportfolio), dann sind meist viele Belege gesammelt oder vor allem solche, welche die Lernfortschritte erkennbar machen. Es kann sich aber auch um ein Portfolio handeln, das schon deutlich unter dem Aspekt der Leistungsdokumentation angelegt ist und auch als Leistungsnachweis für das Bestehen des Kurses dient (Beurteilungsportfolio). Dann sind darin Belege zusammengestellt, die den Lernerfolg sichtbar machen und Bezug zu den vereinbarten Vorgaben herstellen. Und schließlich gehören in diese Kategorie auch Portfolios, in denen Schüler/innen eine Zeit lang relativ selbstständig an einem Thema arbeiten (Projektportfolio; Themen- und Rechercheportfolio). Dabei ist das Portfolio jeweils das Gefäß bzw. die Form in der eine Leistung erbracht und dokumentiert wird (Wiedehage 2008; Schwarz/Volkwein/Winter 2008; Witte 2009).

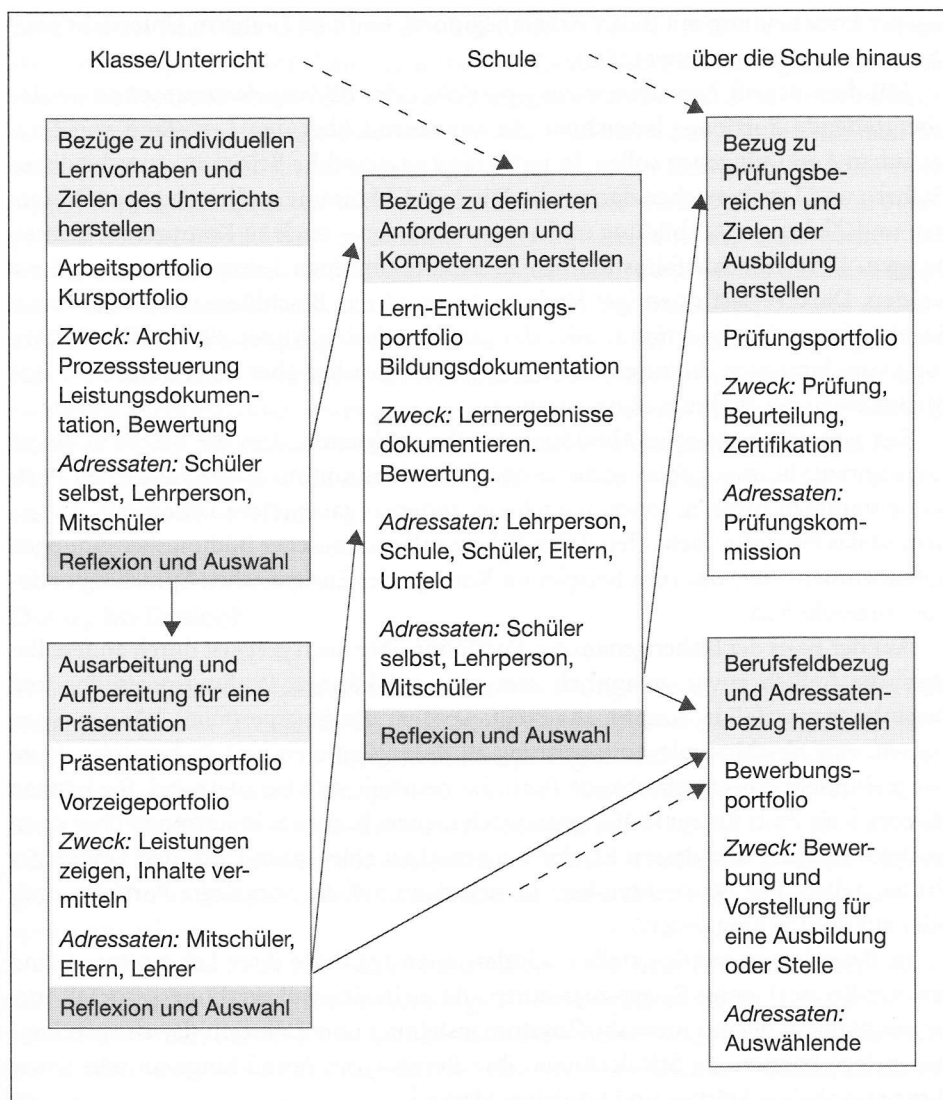


Abb. 1: Arten von Portfolios und ihre Übergänge

Ein *Präsentationsportfolio* ist unter dem Aspekt zusammengestellt, anderen Personen vorgestellt zu werden, damit sie über die erarbeiteten Inhalte unterrichtet werden und erkennen können, was die betreffenden Schüler/innen gelernt haben. Aus einem reichhaltigen Arbeitsportfolio werden dann entsprechende Dokumente ausgewählt und eventuell noch für die Präsentation aufbereitet. Bei Kurs-, Themen- und Projektportfolios wird oftmals das vorliegende Portfolio direkt als Präsentationsportfolio benutzt und lediglich die Präsentation zusätzlich geplant und gestaltet.

Diese beiden erstgenannten Portfolioarten (Arbeitsportfolio/Kursportfolio) haben vor allem im Klassenzimmer ihre Bedeutung, und Lehrpersonen können aus

eigener Entscheidung mit dieser Arbeit beginnen, wenn sie zu ihrem Unterricht passt (Schmidinger 2006; Winter 2006).

Mit dem Begriff *Lern-Entwicklungsportfolio* oder *Bildungsdokumentation* werden übergreifende Portfolios bezeichnet, die umfassend über den Lernstand von Schüler/innen Auskunft geben sollen. In ihnen sind ausgewählte Belege aus verschiedenen Fächern und Lernbereichen dargestellt. Die Auswahl nimmt explizit Bezug auf Vorgaben und Zielen der Ausbildung und – wo vorhanden – auch zu Kompetenzbeschreibungen. Derartige Portfolios können nicht von einzelnen Lehrpersonen aufgebaut werden. Dazu bedarf es einiger Vorbereitung und der Beschlüsse mindestens einer Fachkonferenz (Fachportfolio) oder der ganzen Schule (Winter 2007a). Die Einführung von derartigen Bildungsdokumentationen erfordert aber auch Beschlüsse und Maßnahmen der Bildungsadministration.

Der gestrichelte Pfeil in Abbildung 1 soll signalisieren, dass die Belege in einem Lern-Entwicklungsportfolio selbstverständlich nicht nur aus zuvor angelegten Portfolios stammen müssen, sondern auch aus anders organisiertem Unterricht. Außerdem ist das Portfolio auch offen dafür, Belege außerschulischer Bildungsbemühungen aufzunehmen – wie das zum Beispiel im Konzept des Europäischen Sprachenportfolios vorgesehen ist.

Auf der Basis der bisher genannten Portfolios, aber auch gespeist durch andere Belege (die freilich zuvor gesammelt sein müssen) können Prüfungsportfolios und Bewerbungsportfolios zusammengestellt werden. *Prüfungsportfolios* können dazu dienen, eine abschlussrelevante Leistung zu dokumentieren und zu bewerten. Zum Beispiel indem das entsprechende Portfolio beurteilt und benotet wird. Sie können aber auch als Basis für ein Prüfungsgespräch dienen, in dem Schüler/innen über ihren Ausbildungsgang und dessen Erfolge Rechenschaft ablegen und sich den Fragen der Prüfer stellen. Die Beurteilung bezieht sich dann auf das vorgelegte Portfolio und/oder auf das Prüfungsgespräch.

In *Bewerbungsportfolios* stellen Schüler/innen (mithilfe ihrer Lehrpersonen und anderer Berater) einige Belege zusammen, die sie in einem Bewerbungsgespräch vorzeigen können. Bei der Auswahl, Zusammenstellung und Reflexion der entsprechenden Belege können die Schüler/innen ihre Berufs- und Ausbildungswünsche sowie ihre persönlichen Stärken und Vorlieben klären.¹

Wenn man den dynamischen Aspekt der Portfolioarbeit betrachtet, so erkennt man, dass sie die Auflösung des klassischen Schulheftes in einzelne Bestandteile bedeutet. Man kann das durchaus bedauern, denn das Schulheft kann – wenn gut angelegt – auch eine Form der chronologisch geordneten Lerndokumentation sein. Sie hat aber den Nachteil, dass die eigenständigen Beiträge der Schüler/innen darin in der Regel zu kurz kommen und die Reflexion fehlt. Eine für modernen Unterricht taugliche Weiterentwicklung stellt dagegen das Lernjournal dar, welches im Dialogischen

1 Siehe das Projekt KomLern in Hamburg, www.li-hamburg.de/bf.2300.mup.more.2/index.html (Abruf 7.9.2009); siehe Winter/Keller 2009; siehe auch das Beispielpportfolio von Simon unter www.portfolio-schule.de in der Rubrik »Zum Ansehen« (Abruf 7.9.2009).

Lernkonzept von Peter Gallin und Urs Ruf (2005a, S. 63 ff.; 2005b, S. 89–108) eingesetzt wird. Dabei wird vor allem die vertiefte Reflexion über den Lerngegenstand kultiviert. Im Portfolio werden die Schülerarbeiten so gesammelt, dass sie unter verschiedenen Gesichtspunkten neu zusammengestellt und betrachtet werden können. Die Portfolioarbeit fordert von allen Beteiligten, dass sie einige Energie dafür aufbringen, ausgewählte Leistungsbelege so zu dokumentieren, dass wiederholt darauf zurückgegriffen werden kann. Wenn man etwas sorgfältig sammeln und aufbewahren soll, wenn man es reflektieren und wiederholt benutzen soll, dann sollten das keine läppischen Leistungsnachweise sein. Es geht also bei der Portfolioarbeit darum, aussagekräftige, unter Anstrengung entstandene und möglichst auch liebevoll gestaltete Arbeiten von Schüler/innen herzustellen und zu dokumentieren. Aber mit diesem zusätzlichen Merkmal oder besser gesagt Anspruch verlasse ich die eher beschreibende Kennzeichnung dessen, was Portfolios gemein haben und begeben mich in den Bereich der Reformexpectationen, die mit dem Begriff Portfolio verbunden werden und ihm seine Leuchtkraft verleihen.

Dialog im Dreieck

In der Erwartung von qualitativ hochwertigen Leistungsbelegen drückt sich die Hoffnung aus, dass die Schüler/innen im Rahmen der Portfolioarbeit zu einer intensiven Beschäftigung mit ihren Lerngegenständen gelangen und der Unterricht sich eine kräftig sprudelnde Motivationsquelle erschließen kann. Mit dem Portfolio bzw. mit der Portfolioarbeit wird die Hoffnung verknüpft, Wesentliches zur Reform des Unterrichts, des Lernens, der Leistungsbeurteilung und der Schulkultur insgesamt beitragen zu können. Worum es sich dabei handeln kann, dem will ich bei meiner Perspektivensuche nachgehen.

Ich selbst habe mich bei meiner Beschäftigung mit dem Portfoliokonzept zuerst von der Seite der Leistungsbewertung angenähert. Es ging mir darum, geeignete Formen der Erbringung, der Dokumentation und der Bewertung von Schülerleistungen zu finden. Mein wichtigstes Ziel war es, eine sachlich-inhaltliche Kommunikation über Lernen und Leistung in Gang zu bringen und zwar vom Anfang bis zum Ende des Lernprozesses: einen Dialog zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen und auch mit weiteren Beteiligten (Winter 2004, S. 69 ff.). Das entsprach einer wesentlichen Reformforderung, die Wolfgang Klafki schon 1971 formuliert hatte (Klafki 1971; Winter 2007b). Das Portfolio schafft für diesen Dialog aus meiner Sicht ideale Bedingungen. Das ist vor allem deshalb möglich, weil dieser Dialog nicht allgemein und abstrakt geführt werden muss, sondern jeweils Material, ausgewählte und kommentierte Schülerarbeiten, vorliegen. Dadurch werden der fachliche Lerngegenstand und die Auseinandersetzung der Schüler/innen damit in den Mittelpunkt der Leistungsbeurteilung gerückt. Oder anders gesagt: Es wird die Gefahr verringert, die Sache und das Lernen aus dem Auge zu verlieren und vor allem darüber nachzudenken, ob Schüler/innen besser oder schlechter als andere abgeschnitten haben, wie das bei der

Notengebung regelmäßig geschieht (Feuser 2008). Bei der Besprechung der Leistungen in der Portfolioarbeit wird insbesondere auch *das Wie* des Lernens in den Blick genommen. Das geschieht über die Reflexionen zur Arbeit und erhält dadurch eine Perspektive (und Motivation), dass die Belege für das Portfolio in der Regel verbessert werden können, bevor dieses zur Beurteilung kommt.

Der Dialog über Lernen und Leistung findet bei der Portfolioarbeit also gewissermaßen immer im Dreieck zwischen den beteiligten Personen und dem Material im Portfolio statt. Und es ist ein Dialog, der schon in der Planungsphase beginnt, während des Arbeitsprozesses weitergeführt wird, einen vorläufigen Abschluss mit der Bewertung findet, aber später auch wieder aufgegriffen werden kann. In der Planungsphase zu einem Projektportfolio kann ein solcher »Dreiecksdialog« beispielsweise wie folgt ablaufen. Eine Schülerin, sie heißt Luna, legt dar, welches Thema sie verfolgen möchte und die Lehrerin spricht mit ihr darüber und weist sie auf die Bedingungen der Portfolioarbeit hin. Zu den Abmachungen wird ein Blatt ausgefüllt, das auch Teil des Portfolios wird. Das entstandene Portfolio findet sich unter www.portfolio-schule.de. In dem Gespräch wird nicht der gesamte Lernprozess geplant, aber es wird ein Thema gefunden und einige Ziele werden bestimmt. Außerdem werden sowohl von der Schülerin als auch von der Lehrerin Vorstellungen entwickelt, was die Schülerin tun wird. Das Lernprojekt wird also suchend vorangetrieben – längst nicht alles kann in einem derartigen Unterricht vorab festgelegt werden. Aber es gibt strukturgebende Vorgänge und Materialien: so das Beratungsgespräch und die dabei verwendeten Bögen. Ein solches Beratungsgespräch kann man z. B. in dem Film »Das Geheimnis der Portfolioarbeit« (Michalsen-Burhardt/Witte 2008) sehen. Und außerdem gibt es das Portfolio, das nach und nach entsteht, als ein Gefäß, in dem Spuren des Lernens und seine Ergebnisse aufbewahrt werden. Das, was in diesem Gefäß gesammelt wird, kann bei verschiedenen Gelegenheiten ausgebreitet, angeschaut und für die weitere Arbeit genutzt werden:

- in Beratungsgesprächen;
- bei der selbstständigen Arbeit der Schüler/in;
- zum Abschluss des Lernprozesses, bei der Präsentation;
- in einer Bewertungskonferenz, wo mehrere Personen in das Portfolio schauen und ihre Sichtweisen dazu äußern;
- bei Lern-Entwicklungs-Gesprächen, an denen Eltern, Schüler/in und Lehrer/in teilnehmen;
- in Fördergesprächen mehrerer Lehrpersonen, die überlegen, welche Bedingung eine Schülerin oder ein Schüler braucht, um voranzukommen (Winter/Volkwein 2006; Winter 2007a).

Typisch für die Portfolioarbeit ist jeweils die dialogisch-reflexive Anlage dieser Inszenierungen. Und typisch ist auch, dass hier Originaldokumente der betreffenden Lernenden auf dem Tisch liegen.

Man mag einwenden, das sei nichts Besonderes und schließlich in vielen Schulen längst Alltag, dass eine Lehrer/in mit einer Schüler/in zusammensitzt und über ihr ausgebreitetes Lernvorhaben oder seine Ergebnisse spricht. Stimmt: Das gehört zu vielen offenen und schüleraktiven Arbeitsweisen und wird – vonseiten der Lehrperson betrachtet – als Lernbegleitung und Lernberatung manchmal auch als Lerncoaching bezeichnet (Zutavern 1995; Winter 2002; Hameyer/Pallasch 2008). Aber dennoch lässt sich zeigen, dass in der Portfolioarbeit weiter reichende Reformimpulse enthalten sind und dass mit ihr die Erfolgchancen einer entsprechenden Pädagogik nachhaltig gesteigert werden können. Vier große Reformimpulse oder anders gesagt Perspektiven, die mit dem Einsatz des Portfolios in der Schule verbunden sind, möchte ich im Folgenden noch genauer ansprechen.

Vier Reformimpulse der Portfolioarbeit

1. Reformimpuls für das schulische Lernen

Dort, wo das Lernen portfoliogestützt organisiert ist, wird es in der Regel zu einem mehr oder minder selbstgesteuerten und auch selbstbestimmten Vorgang.² Das selbstständige Lernen entspricht inzwischen einer verbreiteten Tendenz moderner Lernkultur, die sowohl bildungstheoretisch, als auch qualifikationstheoretisch sowie lernpsychologisch gut begründet ist (Huber 2000). Bei der Portfolioarbeit handelt es sich um ein selbstständiges Lernen, das die Schüler/innen nicht haltlos ihren individuellen Aktivitäten überlässt. Dieses Lernen ist eher zu verstehen im Sinne sozialkonstruktivistischer Theorien, die auf Vygotskij (1978; 1992, S. 231 ff.) zurückgehen. Dabei wird der Erwerb von Fähigkeiten als ein Prozess vorgestellt, bei dem die Fähigkeiten zunächst verteilt auf zwei Personen existieren, bevor sie zu einer individuellen und persönlichen Eigenschaft werden. Fähigkeiten durchlaufen demnach bei ihrer Genese eine soziale Phase. Das trifft insbesondere auf die Neubildungen im Schulalter zu, etwa die Fähigkeit einen Lernvorgang eigenständig und gezielt planen, durchführen und kontrollieren zu können. Der dialogisch-reflexive Charakter der Portfolioarbeit trägt, stützt oder begünstigt dieses Lernen, z.B. dadurch, dass die Schüler/innen aufgefordert sind, Lernprozesse explizit zu machen, die sonst eher unbewusst ablaufen (Reusser 2001, S. 132 f.). Aber nicht nur dort, wo die Schüler/innen mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit lernen, bewirkt der Einsatz von Portfolios Veränderungen in der Lernkultur. Generell lässt sich sagen, dass Portfolioarbeit ein Lernen organisiert und fördert, das von Rückmeldung, Reflexion und Dialog geprägt ist (Winter für das INP 2007).

2 Thomas Häcker (2007, S. 59–83) hat zu Recht immer wieder darauf hingewiesen, dass zwischen diesen zwei Schlagworten der Bildungsreform himmelweite Unterschiede bestehen und bloß selbstgesteuertes Lernen mit Portfolio erhebliche und sogar gesteigerte Entfremdungspotenziale enthalten kann.

2. Reformimpuls für den Unterricht

Mit dem Portfolio lassen sich offene, schüleraktive Unterrichtsformen unterstützen und auf angemessene Weise steuern. Das Portfolio – im Sinne eines Arbeitsportfolios oder Kursportfolios – schafft einen Rahmen, innerhalb dessen die stärker selbstständige Begegnung der Schüler/innen mit den Lerngegenständen Anhaltspunkte findet z. B. in Form von Zielen, von beschriebenen Kompetenzen, von Qualitätskriterien, von Handlungsmustern und nicht zuletzt in den gemeinsamen und individuellen Reflexionen im Prozess der Erstellung des Portfolios (Winter/Schwarz/Volkwein 2008). In diesem Rahmen lässt sich das Lernen individualisieren und differenzieren.

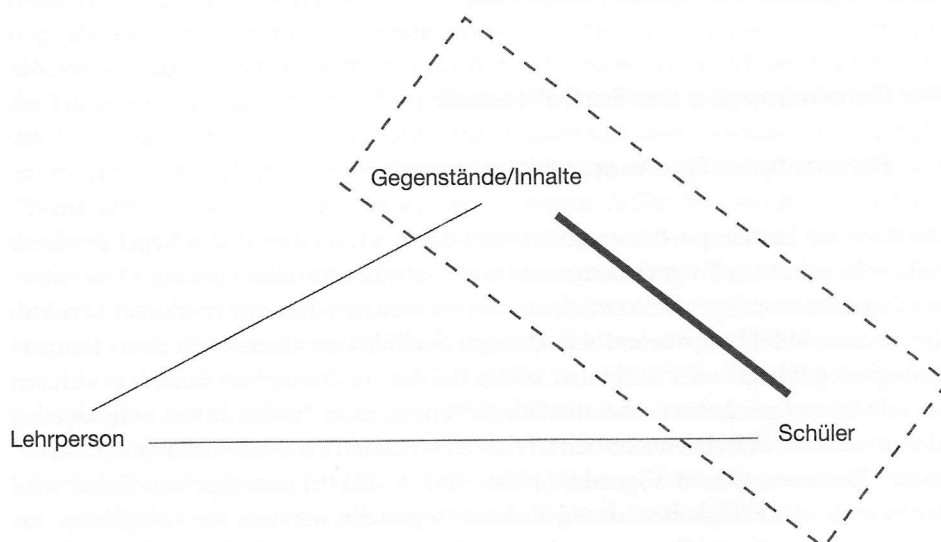


Abb. 2: Das Portfolio als Rahmen für die selbstständige aber begleitete Begegnung der Schüler/innen mit den Lerngegenständen

Die didaktische Planung der Lehrperson verlagert sich bei der Portfolioarbeit teilweise in den Unterricht. Sie wird nicht mehr wie früher hauptsächlich vorab von der Lehrperson stellvertretend für die Schüler/innen vorgenommen, sondern gemeinsam mit ihnen im Unterrichtsprozess vollzogen (Ruf/Hofer/Keller/Winter 2008). Das ist manchmal schon deshalb notwendig, weil die Schüler/innen sich im Rahmen ihrer Portfolioarbeit häufig individuelle Themen suchen, die im Bereich eines gemeinsamen Oberthemas angesiedelt sind. Diesbezüglich sind von der Lehrperson manchmal rasche Überlegungen und Entscheidungen notwendig, etwa was die Einschätzung der Zugänglichkeit und Darstellbarkeit der behandelten Fachgegenstände angeht. Da der portfoliogestützte Unterricht bezüglich der Inhalte und Lernwege tendenziell offen gestaltet werden kann, braucht er andere Führungsgrößen, und dafür bieten sich Kompetenzbeschreibungen an. Das Portfolio kann daher auch bei der Einführung



Abb. 3: Das traditionelle Unterrichtsmodell

von kompetenzorientiertem Unterricht eine wichtige Rolle spielen (Keller/Winter 2009).

Vergleicht man die offenen Formen des Unterrichtens mit derjenigen, wie sie traditionell üblich war und auch noch überwiegend ist, so kann man den Unterschied in folgenden Bildern veranschaulichen.

Bei den traditionellen Unterrichtsformen fungiert die Lehrperson als Darsteller des Stoffs und steuert die Schüleraktivitäten oft bis ins Detail. Sie geht von der Vorstellung aus, sie könne und müsse die Klasse auf ihrem Lernweg eng zusammenhalten und auf gebahnten Wegen zum Ziel bringen. Faktisch läuft das dann darauf hinaus, dass die Lehrperson versucht, ihre Klasse »im geschlossenen Wagen durch die Bildungslandschaft zu ziehen«. Man kann hier von Vermittlungsdidaktik im Unterschied zur Konstituierungsdidaktik sprechen (Ruf/Hofer/Keller/Winter 2008).

Neuere offene Unterrichtsmodelle kann man eher mit einer Situation vergleichen, in der Ziele und vielleicht Arbeitsmethoden vorgegeben sind bzw. vermittelt werden, und die Schüler/innen dann auf eine Lernreise geschickt werden. Selbstverständlich brauchen sie dabei einen Kompass, müssen begleitet und beraten werden und sie brauchen einen Rucksack, in dem sie ihre Erfahrungen und Fundstücke sammeln können. Denn das, was sie faktisch auf ihrer Reise lernen, soll dokumentiert und bewertet werden. Das Portfolio ist dabei als Rucksack zu vergleichen.

Allerdings ist nicht zu erwarten – und wird hier auch nicht behauptet – dass der so organisierte Unterricht jeweils zu besseren Lernergebnissen führt. Dagegen sprechen die bisherigen Erfahrungen und auch Ergebnisse empirischer Forschungen zu offenen Unterrichtsformen (Brügelmann 1998). Aber das Portfolio kann diese Arten von

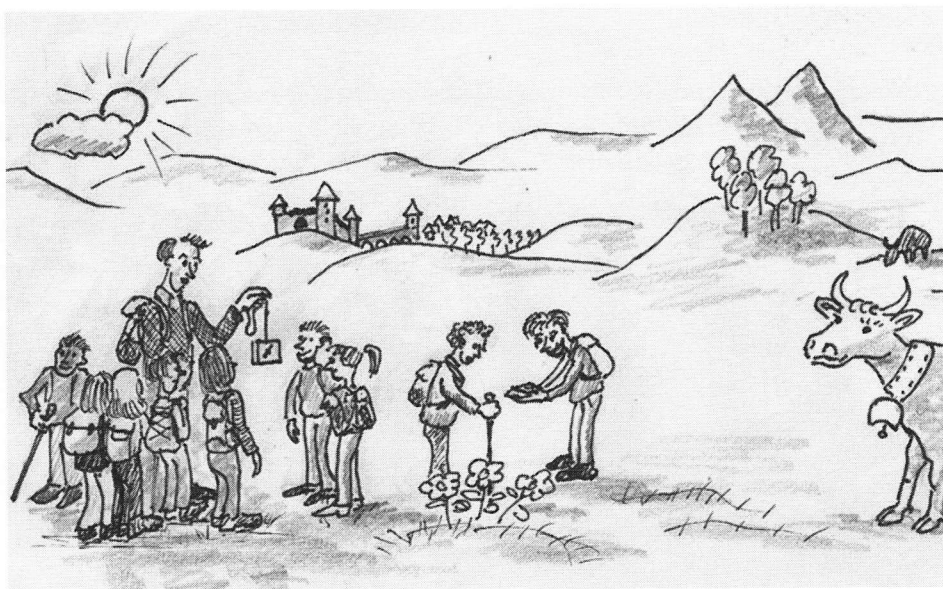


Abb. 4: Ein offenes Unterrichtsmodell

Unterricht stützen und so weit rahmen, dass die Beteiligten ihn angemessen steuern können. Ein Unterricht mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit der Schüler/innen muss von allen Beteiligten erst gelernt werden. In diese Richtung weisen auch die langjährigen Erfahrungen, die an der Laborschule und am Oberstufen-Kolleg mit selbstständigem Lernen gemacht wurden (Landesinstitut 2000). Ein Vorteil der offenen Unterrichtsformen ist aber unbestreitbar: Er hilft, die Interessen und Talente der Schüler/innen zu entdecken, und dabei kann das Portfolio eine nützliche Basis für diagnostische Bemühungen sein.

3. Reformimpuls für die Leistungsbeurteilung

In Portfolios werden – anders als bei der herkömmlichen Leistungsbeurteilung und Leistungsdokumentation – die Schülerleistungen direkt und inhaltlich dargestellt. Es werden Leistungsdokumente gesammelt und nicht Urteile über Schülerleistungen. Das Portfolio ist daher in der Lage, die Prozesse und Erfolge des Lernens der Schüler/innen konkreter und breiter abzubilden, als das bisher in der Schule der Fall war, und auch konkreter und breiter, als das in den Schulleistungsuntersuchungen möglich ist. Ähnlich wie es für die didaktische Planung festgestellt wurde, werden bei der Portfolioarbeit Elemente der Leistungsbeurteilung in den Unterrichtsprozess hineinverlagert. Die Leistungsbeurteilung wird damit so etwas wie »ongoing assessment« oder wie Dennie Wolf (1995) gesagt hat »assessment as an episode of learning«. Und damit lässt sich aus meiner Sicht eine dringend notwendige Reform realisieren, dass

nämlich die Leistungsbeurteilung nützlich wird für das Lernen und die Förderung der Schüler/innen (Bohl 2001; Winter 2004). Wir brauchen an den Schulen nicht nur »assessment of learning«, was derzeit besondere Konjunktur hat, sondern in großem Umfang »assessment for learning« (Stiggins 2008). Damit ist eine Leistungsbeurteilung gemeint, die vor allem Informationen dazu liefert, wie die Schüler/innen jetzt Erfolg versprechend weiterlernen können.

Für die traditionelle Leistungsbeurteilung lässt sich nicht sagen, dass sie sonderlich nützlich für das Lernen der Schüler/innen wäre. Sie macht den Lehrpersonen viel Arbeit, bindet bei den Schüler/innen viel Energie, aber liefert kaum brauchbare Informationen dazu, wie diese besser lernen können. Sie dient vor allem einer bürokratischen (und dabei wenig aussagekräftigen) Einstufung der Schüler/innen nach ihrer Leistungshöhe.

Die Leistungsbeurteilung mit Portfolio eröffnet demgegenüber vielfältige neue Perspektiven. Leistungen der Schüler/innen werden schon in ihrem Entstehungsprozess dialogisch-reflexiv bewertet, und sie können dementsprechend verbessert werden. Im Portfolio haben besondere, größere und persönlich bedeutsame Leistungen ihren Platz. Im Portfolio erhält und behält die Leistung der Schüler/innen ein unverwechselbares Gesicht und bewahrt den unverrechenbaren Lerngewinn (Nipkow 1977). Sie kann mehrseitig, mehrperspektivisch und wiederholt angeschaut werden, und dabei kann erkannt werden, dass Leistung nicht einfach eine Eigenschaft der Schülerarbeit darstellt, die man ablesen kann, sondern vielmehr ein Konstrukt ist, ein Attribut, das den Arbeiten der Schüler/innen verliehen wird und das verhandelbar ist.

Eine nützliche Leistungsbeurteilung steht vor allem im Dienst diagnostischer Bemühungen um die Herstellung einer Passung zwischen dem Vorwissen und den Fähigkeiten der Schüler/innen einerseits und dem Unterricht andererseits, der entsprechend adaptiv gestaltet werden kann (Helmke 2009, S. 121 ff., S. 246–248). Die Lehrpersonen müssen in der Lage sein, etwas über das Wissen und Können ihrer Schüler/innen und über deren Konzepte vom Lerngegenstand herauszufinden, damit sie dieses Wissen und Können in den Unterrichtsprozess einbinden und nutzen können. Eine derartige Leistungsbeurteilung (als »assessment for learning«) ist ihrem Charakter nach hermeneutisch-verstehend angelegt. Sie interessiert sich für das, was die Schüler/innen denken und wie sie lernend handeln (Winter 2008, S. 214 f.). Urs Ruf und Regula Ruf-Bräker haben einmal formuliert, dass Lehrkräfte gleich viel Zeit und Energie dafür aufwenden müssten, ihre Schüler/innen zu verstehen, wie diese Zeit und Energie aufwenden müssen, um ihre Lehrkräfte und die Inhalte aus den Lehrmitteln zu verstehen (Ruf/Ruf-Bräker 2002, S. 67). Sich so den Leistungen der Schüler/innen zu nähern, stellt viele Lehrpersonen heute noch vor Probleme. Insbesondere dann, wenn sie sich aufgerufen sehen, die Leistung zu beurteilen, fällt es ihnen schwer, die Qualitäten der Schülerarbeiten zu erkennen und darauf Bezug zu nehmen (Weber 2009).

Hartmut von Hentig hat im Zusammenhang einer Kritik der schulischen Leistungsbeurteilung einmal geäußert, die Benotung sei ein Signum der Leistungsgesell-

schaft. Genau heißt es da: »Die Benotung ist ein Signum der Leistungsgesellschaft. Wäre sie ein glaubwürdiges Mittel zur Feststellung der Leistungsfähigkeit, man würde sich mit ihr abfinden, auch wo sie zur Disziplinierung missbraucht wird (was unverbildeten geschieht). Aber das ist eben nicht alles. Die Benotung lügt und verbiegt und verdirbt, was sie zu erreichen behauptet – Leistung und Gerechtigkeit« (von Hentig 1996, S. 203).

Ich möchte hinzufügen: ein Signum einer *früheren* Leistungsgesellschaft, die von einer ständisch-hierarchischen Schichtung in der Gesellschaft ausging und meinte, ihre Kinder frühzeitig nach Tüchtigkeit sortieren zu müssen und zu können (Furck 1961; Kraul 1995). Das Portfolio als Leistungsdokument könnte meiner Ansicht nach das Signum einer modernen, offenen, demokratischen Leistungsschule werden. Die Leistung selbst bleibt dabei im Mittelpunkt und drumherum kann sich eine Kommunikation zwischen allen Beteiligten entwickeln, die anerkennend und förderlich gestaltet ist. Freilich wird und sollte das Portfolio nicht das einzige Mittel der Evaluation der Schülerleistungen sein. Zu einem modernen schulischen Beurteilungskonzept gehören verschiedene, spezifisch angemessene Instrumente, so auch gute Prüfaufgaben und gute kompetenzorientierte Tests, die objektivere Leistungsvergleiche ermöglichen.

Wichtig scheint mir bezüglich der dringend notwendigen Reformen im Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung zu sein, dass die Definitionsmacht darüber, was Leistung im Unterricht, was Leistung in der Schule ist, nicht ausgelagert und Testexperten übertragen wird. Für eine funktionierende Lernkultur ist es wichtig, dass der Auftrag zur Beurteilung der Schülerleistungen und zur Evaluation des Unterrichts sich zuerst an die unmittelbar Beteiligten richtet – also an die Lehrpersonen, die Schüler/innen und an die Eltern. Nur so kann gesichert werden, dass effektiv und förderorientiert gelernt wird, auf der Basis von »assessment for learning«. Das Portfolio kann dazu Wesentliches beitragen, weil es ein unentbehrlicher Bezugspunkt für die sachliche Kommunikation über Lernen und Leistung ist. Und diese Funktion kann es nicht zuletzt deshalb erfüllen, weil in ihm die Leistungen direkt dokumentiert sind, weil das Portfolio ein »Zeugnis« darstellt, das sogar jüngere Schüler/innen schon selbst lesen und verstehen können.

4. *Reformimpuls für die Schulkultur*

Auch für die Reform der Schulkultur insgesamt bietet das Portfolio Perspektiven. Dort, wo wichtige Leistungen der Schüler/innen in Form von Portfolios vorliegen, können sie leicht und in geselligen Formen – etwa auf einem Portfoliomarkt – für Mitschüler/innen, Eltern, Lehrpersonen und geladene Gäste sichtbar gemacht werden. Derartige Veranstaltungen sorgen dafür, dass die Lernerfolge der Kinder und Jugendlichen wahrgenommen und anerkannt werden und ein positives Schulklima entsteht. Sie helfen, dass alle Beteiligten sich offen und inhaltlich darüber austauschen, was in der Schule gelernt wird und welchen Maßstäben es genügen soll.

Portfolio und moderne Bildungsleitsemantik

Das Portfolio hat – wie dargelegt – Bezüge zu zentralen Begriffen der modernen Bildungsleitsemantiken, wie Kompetenzentwicklung, Individualisierung, Selbstorganisation, Reflexion und Lernkultur (Veith 2003, S. 339 ff.; Liebau 2009). Insbesondere für den selbstständigen Wissenserwerb und die selbstorganisierte biografische Aneignung von gesellschaftlich notwendigen und erwünschten Handlungsweisen scheint das Portfolio geeignet zu sein. In ihren Lern- und Entwicklungsportfolios sehen sich die Schüler/innen gewissermaßen selbst wachsen und lernen, sich dazu aktiv zu verhalten. Derartige Portfolios können daher als wichtige Instrumente der Sozialisation und Subjektbildung in einer globalisierten, pluralen und in vieler Hinsicht entgrenzten Gesellschaft – mit all ihren Risiken und Chancen für das Individuum – fungieren. Mit Blick auf diese Perspektive wird das Portfolio manchmal unter den Verdacht gestellt, vor allem der Selbstanpassung im Sinne neoliberaler Führung dienlich zu sein (Sertl 2006). Etwa in der Weise, wie Erich Fromm (1989, Original 1947) schon vor langer Zeit den Marketingcharakter als typisches Persönlichkeitsbild in der kapitalistischen Gesellschaft beschrieben hat: »Ich bin so, wie ihr mich wünscht« (Fromm 1989, S. 50). Tatsächlich sind in Schulen gelegentlich Portfoliopraktiken zu beobachten, die auf eine Selbstanpassung der Schüler/innen hinauslaufen; wo die Portfolioarbeit zwar unter der Fahne des selbstständigen Lernens segelt, faktisch aber vor allem darin besteht, vorgegebene Übungsaufgaben in Eigenregie zu lösen und die Auftragserfüllung in den Kompetenzrastern des »Portfolios« zu bestätigen. Der »zwanglose Zwang zum selbstorganisierten Handeln« (Veith 2003, S. 329) im Sinne fremder Interessen ist in unserer Gesellschaft gewiss nicht zu unterschätzen. Andererseits aber schafft das Portfoliokonzept auch günstige Bedingungen, dem zu widerstehen, das heißt die eigenen Interessen zu entdecken, ihnen nachzugehen und vor allem einen Überblick über das Projekt »eigene Bildung« zu bekommen, über das man sich gemeinsam vergewissern und das man in die eigene Hand nehmen kann. Ich betrachte den Wert des Portfolios daher vor allem unter einem vielleicht weniger modernen, aber für die Gestaltung einer humanen Gesellschaft fundamentalen Begriff, nämlich dem der Demokratisierung (Häcker/Winter 2009). Gerade die Schule hat in diesem Bereich Nachholbedarf und die Aufgabe, angemessene Formen der Demokratisierung zu finden, die dazu führen, dass ihre Vorgänge der Selbstläufigkeit sowie der einseitigen Bestimmung entzogen und einem freien, vernünftigen Diskurs zugänglich gemacht werden (Meyer 1994, S. 30). Das Portfolio bietet für alle zuvor schon angesprochenen Reformbereiche Perspektiven einer Demokratisierung:

- Für das *Lernen*: Wenn es darum geht, Ziele gemeinsam zu klären und die Interessen, das Wissen und die individuellen Lernstrategien der Schüler/innen einzubeziehen und explizit zu berücksichtigen.
- Für den *Unterricht*: Wenn es darum geht, dessen Verlauf und seine Erträge gemeinsam zu planen und auszuwerten und Raum dafür zu schaffen, dass die Schüler/innen entsprechend ihren Fähigkeiten, Interessen und Stilvorlieben arbeiten

können. Mit dem Portfolio kann der Anspruch der Schule auf Individualität, auf persönliche Bildung und die Entfaltung der Subjektivität gegenüber reinen Qualifikationsanforderungen verteidigt werden.

- Für die *Leistungsbeurteilung*: Wenn es darum geht, das Monopol der Lehrpersonen auf die Beurteilung aufzuheben und zu einer sachlich-inhaltlichen Kommunikation über Lernen und Leistung zu gelangen, an der sich alle beteiligen und von der alle – im Sinne des »assessment for learning« – profitieren können.
- Für die *Schulkultur*: Wenn es darum geht, einen Raum herzustellen, in dem die Schüler/innen mit ihren Lernerfolgen und Fähigkeiten sichtbar werden und anerkennend begleitet werden, einen Raum gemeinsam geteilter Erfahrung (Dewey 1993, S. 121).

Mir ist wichtig hervorzuheben, dass diese Ansprüche auf Demokratisierung der Schule nicht nur und nicht einmal hauptsächlich als politische und moralische Forderung gestellt werden muss, sondern auch und gerade deshalb, weil sie das Erfordernis einer wissenschaftlich begründeten Lernkultur und Didaktik darstellt.

Wie kommt das Portfolio in die Schule?

Angesichts der vielen genannten Vorzüge und der glänzenden Perspektiven, die mit der Portfolioarbeit verknüpft werden können, muss man sich fragen, warum Portfolios bislang nur in geringem Umfang und oft auch in reduzierten Formen Eingang in die Schulen gefunden haben. Am häufigsten machen einzelne Lehrer/innen in ihrem Unterricht Versuche mit Portfolios. Diese dokumentieren eine bestimmte Unterrichts-epoche, begleiten Projekte, oder auch längere Arbeitsepochen. So entstehen Arbeitsportfolios, Themen- und Rechercheportfolios oder Kurs-Portfolios. Dass sich in diesem Bereich viel tut, spiegelt sich auch in der stark gewachsenen Literatur zu diesem Thema. Es gibt allerdings erst wenige Schulen, die insgesamt eine Leistungsdokumentation mit Portfolios – im Sinne des zuvor genannten Lern-Entwicklungsportfolios aufbauen. Ein Bereich, in dem sich etwas tut, sind Berufswahl-Bewerbungsportfolios (Endres/Wiedenhorn/Engel 2008).³ Und schließlich gibt es einige Portfoliomappen, die für bestimmte Fächer oder Lernbereiche entwickelt und gedruckt werden und in denen Schüler/innen ausgewählte Arbeiten ablegen sollen (Europäisches Portfolio der Sprachen, Portfolio Medienkompetenz).

Aus meiner Sicht gibt es gegenwärtig hauptsächlich folgende *Hemmnisse* für eine breitere Einführung von Portfolioarbeit.

- Der *Unterricht* wird von den Lehrpersonen überwiegend anders gedacht und geplant, als dies bei der Portfolioarbeit der Fall ist. Der darstellende Unterricht ist weiterhin sehr verbreitet und er beginnt jeweils damit, dass die wesentlichen Er-

3 Siehe auch: <http://bo-hs-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/projekt/default.aspx> (Abruf 7.9.2009)

kenntnisse vorgetragen werden. Auch wenn an den Hochschulen dieser Unterricht eher selten propagiert und geübt wird, ist er als gewohntes Denk- und Planungsmuster für die Stundengestaltung weiterhin dominierend. Eine stärkere Kompetenzorientierung des Unterrichtes könnte hier weiterhelfen. Kompetenzen werden vorläufig von den Lehrpersonen aber als Bezugspunkte für Leistungsuntersuchungen betrachtet und kaum als solche für die Unterrichtsplanung (Drieschner 2008).

- Die *tradierte Leistungsbeurteilung* läuft der Portfolioarbeit zuwider. In ihrem Rahmen geht es vor allem darum, das zuvor dargestellte Wissen anhand kleiner Aufgaben zu überprüfen. Das prägt dem Unterricht kleinschrittige Lernzyklen auf. In meiner nun bereits langjährigen Weiterbildungsarbeit und Beratung von Schulen zur Portfolioarbeit kann ich deutlich feststellen, dass die von einzelnen Lehrpersonen betriebene Portfolioarbeit immer in der Gefahr steht, rasch wieder zu versanden oder erst gar nicht zu gelingen. Aussichtsreicher sind demgegenüber solche Reformprojekte, die für neue Formen der Leistungsbeurteilung einen Versuchsrahmen schaffen – z.B. indem die Benotung zum Schulhalbjahr durch Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräche anhand von Portfolios ausgesetzt wird, oder indem die Benotung für einen Versuchszeitraum ganz wegfällt. Dann entwickelt sich ein dynamisches Wechselspiel zwischen der Reform der Lernkultur und den neuen Formen der Leistungsbeurteilung anhand des Portfolios (Winter 2006; Winter/Michalsen-Burkardt/Witte 2009).
- Die *Verantwortlichen in den Bildungsministerien* haben das Reformpotenzial der Portfolios noch nicht erkannt oder misstrauen ihm. Jedenfalls gehen sie zögerlich damit um, geeignete Rahmenbedingungen für entsprechende Reformversuche zu schaffen. Zwar wird das Portfolio in Bildungsplänen heute erwähnt und Portfolios sind als Leistungsnachweise – z.B. in Zusammenhang mit Präsentationsprüfungen – genannt und zugelassen, weiter gehende Anstöße aber fehlen. Insbesondere wäre es sinnvoll, Neues nicht immer auf das Alte aufzupacken, sondern anlässlich der Einführung neuer Instrumente auch einmal alte über Bord zu werfen.
- Das *Portfolio macht schöne – aber eben auch viel Arbeit*. Das wird von Lehrpersonen gehäht oder erfahren. Obwohl ich dazu feststellen kann, dass vor allem das Lernen der Schüler/innen intensiviert wird.

Vorerst hängt die erfolgreiche Einführung von Portfolios in den Unterricht und in die Leistungsbeurteilung also vor allem vom Engagement einzelner Lehrpersonen und reformfreudiger Schulleitungen ab. Die Bildungsadministrationen in den Ländern wären gut beraten, wenn sie für deren Pionierarbeit günstige Rahmenbedingungen schaffen würden, zum Beispiel indem Beurteilungsvorgaben gelockert und Schulversuche unterstützt würden.

Aber es braucht auch systematische Erfahrungssammlung und gezielte Forschungen, damit die Gelingensbedingungen und die Wirkungen der Portfolioarbeit differenziert beurteilt werden können. Diesbezüglich sind im deutschen Sprachraum erst Anfänge gemacht (Gläser-Zikuda 2007; Gläser-Zikuda/Hascher 2007; Häcker/Liss-

mann 2007). Und schließlich braucht die Portfolioarbeit den intensiven Dialog der praktisch Arbeitenden, der theoretisch-konzeptionell Arbeitenden und der empirisch Forschenden.

Literatur

- Bohl, T. (2001): Analyse der Fallstudien. In: Grunder, H.-U./Bohl, T. (Hrsg.) (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 273–332.
- Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H./Fölling-Albers, M./Richter, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule 1. Seelze: Friedrichverlag, S. 8–41.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz (Original 1916).
- Drieschner, E. (2008): Bildungsstandards und Kompetenzauslegung. Zum Problem ihrer praktischen Umsetzung. In: Pädagogische Rundschau 62, H. 5, S. 557–572.
- Endres, W. (Hrsg.)/Wiedenhorn, T./Engel, A. (2008): Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsen-tations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim/Basel: Beltz.
- Feuser, G. (2008): Lernen am »Gemeinsamen Gegenstand«. In: Aregger, K./Waibel, E.M. (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg, S. 151–165.
- Fromm, E. (1989): Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie. In: Fromm, E.: Gesamtausgabe Bd. II, S. 1–157.
- Furck, C.-L. (1961/1975): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2007): Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. In: Empirische Pädagogik 21, H. 2. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gläser-Zikuda, H./Hascher, T. (Hrsg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beur-teilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explo-rative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. Baltmannsweiler: Schneider.
- Häcker, T./Lissmann, U. (2007): Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Per-spektiven für Forschung und Praxis. In: Empirische Pädagogik 21, H. 2, S. 209–239.
- Häcker, T./Winter, F. (2009): Portfolios – ein Beitrag zur Demokratisierung des Lernens und der Leistungsbeurteilung. In: Beutel, S.-I./Beutel, W. (Hrsg.): Beteiligt oder bewertet? Zum Span-nungsfeld von Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hameyer, U./Pallasch, W. (2008): Lerncoaching. Pädagogisches Training. Weinheim/München: Ju-venta.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Ver-besserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hentig, H. von (1996): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser.
- Huber, L. (2000): Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. In: Landesinstitut für Schule und Weiter-bildung NRW (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Soest, S. 9–37 (auch online unter www.learnline.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vor-traegeaufsaetze/huber/01b_vorthuber.htm, Abruf 7.9.2009)
- Iwan, R. (2005): Zeig, was du kannst. Heidelberg: Menon.
- Keller, S./Winter, F. (2009): Wie Lehrpersonen mit Kompetenzbeschreibungen unterrichten können. In: Die Deutsche Schule 101, H. 3, S. 286–297.

- Klafki, W. (1971): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München: dtv, S. 73–110.
- Kraul, M. (1995): Wie die Zensuren in die Schule kamen. In: Pädagogik 47, H. 3, S. 31–34.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2000): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Soest: Landesinstitut.
- Liebau, E. (2009): Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lissmann, U. (2008): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung – eine Einführung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Meyer, T. (1994): Die Transformation des Politischen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Michalsen-Burkardt, U./Witte, C. (2008): Das Geheimnis der Portfolioarbeit (DVD). Berlin: Mensch und Buch.
- Michalsen-Burkardt, U./Winter, F. (2009): Portfolioarbeit, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. »Wir brauchten etwas anderes!«. In: Pädagogik 61, H. 6, S. 18–21.
- Nipkow, K.-E. (1977): Leistungsprinzip und Lernverständnis. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 29, H. 3, S. 97–101.
- Paulson, F.L./Paulson, P.R./Meyer, C.A. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. In: Educational Leadership 48, S. 60–63.
- Reusser, K. (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, G.W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer, S. 106–140.
- Ruf, U./Gallin, P. (2005a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1: Austausch unter Ungleichen. Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, U./Gallin, P. (2005b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2: Spuren legen – Spuren lesen. Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, U./Hofer, R./Keller, S./Winter, F. (2008): Didaktik und Unterricht. In: Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 130–156.
- Ruf, U./Keller, S./Winter, F. (Hrsg.) (2008): Besser lernen im Dialog. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ruf, U./Ruf-Bräker, R. (2002): Von Ort zu Ort. Dialogisches Lernen durch fachliche Herausforderung und durch Austausch mit anderen. In: Winter, F./von der Groeben, A./Lenzen, D. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–89.
- Schwarz, J./Volkwein, K./Winter, F. (Hrsg.): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Sertl, M. (2006): Leistungsbeurteilung = Selektion. Soziologische Skizzen zum Wandel in den Formen der Leistungsbeurteilung. In: Informationen zur Deutschdidaktik 30, H. 4, S. 10–18.
- Stiggins, R.J. (2008): Student-Involved Assessment for Learning. Upper Saddle River: Pearson.
- Veith, H. (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L.S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster: Lit-Verlag.
- Weber, C. (2009): Lehrerinnen und Lehrer lesen Texte. Eine Untersuchung zur Lektüre und Beurteilung von Schülertexten. Bern: HEP.
- Wiedehage, I. (2008): Eine Reise in die Welt der Kunst. Themenportfolios im Kunst- und Deutschunterricht einer 5. Klasse. In: Schwarz, J./Volkwein, K./Winter, F. (Hrsg.): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 57–75.
- Winter, F. (2002): Zusammenarbeit an der Leistung – eine neue Lernkultur verändert die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer bei der Leistungsbewertung. In: Beetz-Rahm, S./Denner, L./Riecke-

- Baulecke, T. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 3. Weinheim/München: Juventa, S. 129–144.
- Winter, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winter, F. (2006): Es muss zueinander passen: Lernkultur – Leistungsbewertung – Prüfungen. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Klett/Kallmeyer; S. 212–217.
- Winter, F. (2007a): Portfolioarbeit einführen. Ein erster Schritt mit Perspektive. In: Fordern und Fördern in der Sekundarstufe I. Handbuch für Schulleiter. Stuttgart: Raabe, F 2.2.
- Winter, F. (2007b): Und Sie bewegt sich doch – die Leistungsbeurteilung. In: Koch-Priewe, B./Stübig, F./Arnold, K.-H. (Hrsg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim/Basel: Beltz, S. 121–134.
- Winter, F. (für das Internationale Netzwerk Portfolioarbeit) (2007c): Was gehört zu guter Portfolioarbeit. In: Erziehung und Unterricht 157, H. 5–6, S. 372–377. Siehe auch: www.portfolio-schule.de/go/Material/Textbeitr%E4ge (Abruf 7.9.2009)
- Winter, F./Keller, M. (2009): Stärken zeigen bei der Berufswahl. Berufswahl-, Bewerbungs- und Abschlussportfolio. Bildungsdirektion Zürich.
- Winter, F./Michalsen-Burkardt, U./Witte, C. (2009): Selbstständig lernen – mit Portfolio. In: Cwik, G. (Hrsg.): Selbstständiges Lernen unterstützen. Berlin: Cornelsen, S. 10–26.
- Winter, F./Schwarz, J./Volkwein, K. (2008): Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zu einer Didaktik der Portfolioarbeit. In: Winter, F./Schwarz, J./Volkwein, K. (Hrsg.): Portfolio im Unterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer: S. 21–56.
- Winter, F./Volkwein, K. (2006): Wir beginnen mit einer »Werkbetrachtung«. Gemeinsam lernen, gute Kommentare zu schreiben. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmeyer, S. 200–207.
- Witte, C. (2009): Ein Spaziergang durch Zehlendorf. Wie kann selbstständiges Lernen mit einem Themenportfolio in der Praxis aussehen? In: Cwik, G. (Hrsg.): Selbstständiges Lernen unterstützen. Berlin: Cornelsen, S. 79–88.
- Wolf, D.P. (1995): Assessment as an episode of learning. In: Behnet, R.E./Ward, W.C. (Hrsg.): Construction vs choice in cognitive measurement. Hillsdale, S. 213–240.
- Zutavern, M. (1995): Des einen Freud – des anderen Leid?! Über die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern bei der Förderung von Eigenständigkeit. In: Beck, E./Guldman, T./Zutavern, M. (Hrsg.): Eigenständiges Lernen. St. Gallen: UVK, S. 215–255.