

Häcker, Thomas H.

## **Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum**

*Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 204-216*



Quellenangabe/ Reference:

Häcker, Thomas H.: Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 204-216 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275106 - DOI: 10.25656/01:27510

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275106>

<https://doi.org/10.25656/01:27510>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Thomas H. Häcker

## **Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts?**

Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum

---

In der Praxis haben die Versuche, unter Lernen *mehr* zu verstehen, als das „Aufnehmen von Informationen“ zu einer Vielfalt von Unterrichtsformen geführt. Unter der Maxime der „Öffnung des Unterrichts“ lassen sich heute, quer durch alle Schularten, Formen von Projektunterricht, Gruppenunterricht, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Lernwerkstätten u.a.m. finden. Zu einer flächendeckenden Reform des Unterrichts ist es allerdings bislang nicht gekommen.

Bei der Begleitung von Entwicklungsprozessen an Schulen machen wir<sup>1</sup> häufig folgende Erfahrung: Jenseits der ersten beiden Schuljahre der Primarstufe sehen sich Vertreter alternativer Unterrichtskonzepte mit der Zeit einem *zunehmenden Legitimationsdruck* innerhalb ihrer Kollegien und mitunter einer *sinkenden Akzeptanz* seitens ihrer ‚Klientel‘ gegenüber. Dies hat verschiedene Ursachen. Zum einen stehen Lehrende, die alternative Unterrichtsformen praktizieren, vor der anspruchsvollen und schwierigen Aufgabe, die reklamierte Verwirklichung *übergeordneter Lern- und Bildungsziele* nachzuweisen. Zum anderen müssen im sogenannten ‚offenen‘ Unterricht, die Leistungen der Schüler ebenso gemessen und bewertet werden, wie im ‚konventionellen‘ Unterricht. Damit schlägt aber der ‚heimliche Lehrplan‘ (Zinnecker 1975) der Institution Schule, der sich in den Abschlussprozeduren der Bildungseinrichtungen oft am deutlichsten manifestiert, auch in alternativen Lehr-Lern-Settings durch. Die *grundständigen Funktionswidersprüche der Institution Schule* (Fend 1981<sup>2</sup>) bleiben auch hier wirksam. Es sind vor allem die Ausgangs- und Übergangsstellen des Bildungswesens, die sich auf Grund ihrer großen biographischen Bedeutung für den Einzelnen auf den vorangehenden Lernprozess strukturierend auswirken. Das *strategische Verhalten*, das Schüler innerhalb von Bildungsinstitutionen – offenen Lernformen zum Trotz – häufig zeigen, ist daher aus deren Perspektive *subjektiv sinnvoll, funktional und begründet*.

Mit dem sogenannten Portfolioansatz wird international in erster Linie an solchen Schulen experimentiert, an denen entweder der Unterricht bereits gezielt verändert wurde oder die beabsichtigen, zunehmend offenere Lehr-Lernformen zu praktizieren. Stellt der Portfolioansatz die Lösung der genannten Probleme dar? Kann Portfoliobeurteilung neben der Erreichung von Lernzielen auch

---

1 Der Autor begleitet als Mitglied der Heidelberger Arbeitsgruppe *proSchule* im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogrammes *Lebenslanges Lernen* weiterführende Schulen verschiedener Schularten in drei Bundesländern bei der Durchführung von Projekten zur Unterrichtsentwicklung.

die Verwirklichung übergeordneter Bildungsziele sichtbar machen? Erhöht Portfolioarbeit Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden im Lernprozess? Ist dieser Ansatz der lang gesuchte ‚Hebel‘ der Unterrichtsreform? Steht er gar für eine Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Erfahrungen mit diesem Ansatz in den USA nähren zumindest solche Hoffnungen.

Anfang der 80er Jahre setzte in den USA auf der Basis verschiedener Untersuchungen eine zunehmende Kritik an der Qualität des Schulwesens ein. Einen Höhepunkt stellte der 1983 veröffentlichte Bericht einer Regierungskommission über die Lage der amerikanischen Schulen „A Nation at Risk“ dar, der besonders die Qualität der Lehrer beklagte (vgl. NCEE 1983, 22). Dieser Bericht gilt als einer der Auslöser für Bildungsreformbemühungen, die in der zweiten Hälfte der 80er Jahre in den USA verstärkt einsetzen. Sie hatten zum Ziel, die Qualität des Lernens zu verbessern. Ansatzpunkte waren dabei das Schulsystem sowie die Lehreraus- und weiterbildung (vgl. The Holmes Group 1986, 1990, 1995). Die Qualität des Lernens verbessern hieß vor allem, den Anteil an selbstgesteuertem Lernen zu erhöhen sowie die Erweiterung bestehender Lernkonzepte durch die Erweiterung von Lernperspektiven und Lernkontexten (vgl. Schallies u.a. 2000). In diesem Zusammenhang taucht auch das Portfolio auf<sup>2</sup>. Wobei vor allem konstruktivistisch orientierte Lerntheoretiker und Praktiker mit dem Portfolioansatz experimentieren (vgl. Jones 1994). Bereits 1990 spricht Linda Vavrus in den USA von Portfolio-basierter Beurteilung als einem der drei curricularen Toptrends. Wenig später liegen schon weit über 200 Erfahrungsberichte zum Einsatz von Portfolios als Lehr- und Beurteilungsinstrument im Leseunterricht, in den bildenden und darstellenden Künsten sowie im naturwissenschaftlichen Unterricht vor (Barton/Collins 1993, 202). Portfolios werden aber ebenso zur Beurteilung von Lehrern wie auch zur Evaluation von Lehrerbildungsprogrammen herangezogen. Inzwischen ist allein in den USA die auf Portfolio Bezug nehmende Literatur kaum mehr zu überblicken. Portfolio assessment ist nicht nur im gesamten anglo-amerikanischen und franko-kanadischen Raum verbreitet, sondern wird auch in zahlreichen anderen europäischen Ländern rezipiert und eingesetzt. Auch in Japan blickt man bereits auf einen fünfjährigen, erfolgreichen Einsatz von Portfolio Evaluation im Primarschulbereich zurück (vgl. Harada 2001).

Mit dem bekannten *time lag* erfährt der Begriff „Portfolio“ im Bildungsbereich im deutschen Sprachraum derzeit ebenfalls einen Boom. Zumindest deuten die seit einiger Zeit ständig wachsenden Trefferzahlen im Internet auf solch ein *plötzliches großes Interesse* hin. Ob es allerdings gerechtfertigt ist, von „Portfolio Evaluation“ als einem „neuen Trend in Deutschland“ zu sprechen (Harada 2001, 3) ist fraglich. Eine solche, das allgemeinbildende Schulwesen betreffende, *Entwicklungstendenz* würde fundamentale Umdenkprozesse voraussetzen, die nicht nur die Vorstellungen über Leistung und Leistungsbeurteilung betreffen, sondern ebenso jene über Lernen, Bildung und Unterricht.

---

2 Es wird hier allerdings nicht behauptet, das Portfolio im Bildungsbereich sei eine US-amerikanische Erfindung. Die Klärung der Mutterschafts- und Vaterschaftsfrage bleibt einer noch ausstehenden historischen Untersuchung anheim gestellt. Die US-amerikanische Entwicklung ist nur insofern von Belang, als die Rezeption des Ansatzes im deutschen Sprachraum maßgeblich von jener Entwicklung beeinflusst ist.

Für derart grundlegend veränderte Sichtweisen, ist eine ebenso grundlegende ‚innere Haltungsreform‘ (Friedrichsdorf 1999) notwendig, die als ein Trend bislang jedenfalls nicht zu erkennen ist. Angesichts des neuerlichen *Rufes nach Leistung* scheint sich im Anschluss an Jürgen Linke (1999) eher ein *roll-back* im Bildungsbereich abzuzeichnen. Ein differenzierteres Bild – jenseits des Booms im Internet – erhält man, wenn man sich die gegenwärtig verfügbaren deutschsprachigen, auf Portfolio im Bildungsbereich Bezug nehmenden, Publikationen der vergangenen Jahre einmal näher betrachtet.

Im Folgenden werden zunächst Entwicklungen des Portfolioansatzes in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland mit dem Ziel nachgezeichnet, Funktionen, Problemfelder und offene Fragestellungen der Portfolioarbeit kenntlich zu machen. Die Darstellung erfolgt getrennt nach Ländern. Es zeigt sich, dass die Rezeption in der Schweiz in der praktischen Lehrerbildung einsetzt. Im Vordergrund steht dabei das Interesse an Prozessevaluation und Assessment. In Österreich dagegen wird Portfolio im Zusammenhang mit der Debatte um die Notwendigkeit eines veränderten Leistungsbegriffes in der Schule rezipiert. Es kommt hier rasch zu praktischen Schulversuchen, die mehr das Produkt ‚Portfolio‘ in den Vordergrund stellen. In Deutschland beschränkt man sich derweil vorwiegend auf theoretische Rezeptionen in den Naturwissenschaftsdidaktiken und auf Berichte über Schulversuche in Österreich. Lediglich über einen praktischen Schulversuch liegen in Deutschland bislang Berichte vor (vgl. Schallies u.a. 2000; Wellensiek u.a. 2001).

## **1. Die Rezeption und Entwicklung des Portfolioansatzes im deutschen Sprachraum**

### *1.1 Portfolio in der Schweiz*

Der erste Erfahrungsbericht über praktische Portfolioarbeit im deutschsprachigen Raum taucht – soweit ich sehe – 1996 in der *Schweiz* auf. Jabornegg berichtet dort über den Einsatz von Portfolio zur *Bewertung bestimmter komplexer Aufgaben* im Handelslehrerstudium an der Hochschule in St. Gallen, wo es auch als Sammelmappe für Hospitationsberichte diente, die während des Studiums erlangt wurden. Ein Jahr später berichtet Behrens (1997) über den Einsatz von Portfolios in der Grund- und Weiterbildung von Lehrkräften an Berufsschulen am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Recht und Wirtschaft. Hintergrund waren einerseits die Beschäftigung mit *Fragen des prozessorientierten Prüfens* bzw. des *Sichtbarmachens von Lernspuren* und andererseits der Versuch, Bewertung als Ergebnis eines Kommunikationsprozesses zwischen Lehrperson und Lernendem zu konstituieren. In der Lehrerweiterbildung am SIBP wurden Portfolios als *Steuerungsinstrumente des individualisierten Lernens* in aktivierenden Lernumgebungen eingesetzt (vgl. Behrens 1997, 178).

Im Jahre 1998 veröffentlichen Edith Klemm et al. das *Portfolio personnel de compétences* und knüpfen damit an einer anderen Tradition der nordamerikanischen und franko-kanadischen Literatur zu Portfolio an: der Qualifikationsmappe. Diese Form von Portfolio kann als *Instrument der Arbeitsmarktintegration* betrachtet werden, das darauf zielt, (geschlechtsbedingte) Benachteiligungen am Arbeitsmarkt aufzuheben. Es geht dabei darum, institutionell nicht

anerkannte Lebenserfahrungen bzw. anderweitig entwickelte Kompetenzen zu erfassen, zu dokumentieren und einem Gleichwertigkeitsverfahren zu unterziehen. Am ‚berner seminar für erwachsenenbildung‘ (bse) wurde zu diesem Zweck 1997 ein Assessmentverfahren entwickelt, das überprüft, ob Kandidat/innen, die sich, ohne über ein Diplom zu verfügen, um eine Stelle bewerben, die ein Diplom voraussetzt, über die gleichen Kompetenzen und Ressourcen verfügen, wie Personen, die einen Diplomlehrgang abgeschlossen haben. Furrer (2001) hält dieses Verfahren für sehr gut geeignet, um selbstgesteuert entwickelte Kompetenzen zu erfassen und zu beurteilen (vgl. 303). Ähnliche arbeitsmarktpolitische Ziele, d.h. das berufliche und persönliche Potenzial sichtbar zu machen, nachzuweisen und so Anerkennung in Bildung und Beruf zu erreichen, verfolgt das seit 1999 herausgegebene *Schweizerische Qualifikationshandbuch*. In eine ähnliche Richtung geht die auf eine Initiative des Europarats (1997) hin entstandene *Schweizer Version* (1999) des *Europäischen Sprachenportfolios* mit dem versucht wird, ein gemeinsames europäisches Referenzsystem für das Sprachenlernen zu entwickeln. Aus der Sicht des Europarates kann man mit Hilfe dieses Portfolios anderen Menschen die eigenen sprachlichen Fertigkeiten darlegen und sich dabei auf einen gemeinsamen Maßstab stützen, der in ganz Europa verstanden wird. Dieses dreiteilige Instrument, bestehend aus einem Sprachenpass, einer Lernbiografie und einem Dossier soll langfristig den Weg zu einer europaweiten Anerkennung und Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen ebnen.

Insgesamt hat das Portfolio in der Schweiz in verschiedenen Bereichen Einzug gehalten, so wird beispielsweise seit September 2001 an der Ecole d' Humanité für den Erwerb des Ecole-Zertifikats ein Leistungsnachweis in einem Portfolio verlangt.

## 1.2 Portfolio in Österreich

Anders als in der Schweiz setzt in *Österreich* die Rezeption des Portfolioansatzes zunächst stärker in der Schule an. Hintergrund ist die Debatte um einen veränderten schulischen Leistungsbegriff sowie die Notwendigkeit einer veränderten schulischen Leistungsbeurteilung. Es wird argumentiert, dass auf gesellschaftliche Veränderungen zwar z.T. mit neuen didaktischen Konzepten (Teamarbeit, selbstbestimmtes individuelles Lernen etc.), nicht aber mit der Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung reagiert worden sei. Diese müsse aber den modernen didaktischen Prinzipien gerecht werden, ohne den notwendigen Leistungsanspruch zu reduzieren (vgl. Brunner/Schmidinger 1997, 1072) Es gehe darum, das tatsächlich realisierte pädagogische und didaktische Konzept und die Leistungsfeststellung und beurteilung aufeinander abzustimmen, damit die Leistungsbeurteilung positive Auswirkungen auf das Lernen von Kindern haben könne. Die Autorinnen erwähnen zwar praktische Erfahrungen im Inland, weisen diese hier aber noch nicht aus (vgl. Brunner/Schmidinger 1997, 1085).

Hansjörg Kunze (1997) berichtet etwa zur selben Zeit über seine Erfahrungen mit portfolioartig individualisierter Leistungsbewertung im Physikunterricht der 8. und 10. Schulstufe des Bundesrealgymnasiums in Graz. Mit der von ihm entwickelten Beurteilungsmethode sei es ihm gelungen, mehr Schülerinnen und Schüler als sonst in ihrem individuellen Leistungsvermögen zu aktivieren (vgl. Kunze 1997, 29).

Daneben wird Portfolioarbeit auch im Bereich der Schreibdidaktik rezipiert. So berichtet Gerd Bräuer (1998b) in der österreichischen Zeitschrift ‚Informationen zur Deutschdidaktik‘ über Portfolioarbeit in seinen Schreibprojekten an einer Universität in Atlanta. Dabei weist er besonders auf den *reflexiven Charakter* der Portfolioarbeit hin und erklärt die Entstehung von Portfolios aus dem Widerspruch zwischen zunehmend *prozessorientiertem* Unterrichten und weiterhin *produktorientiertem* Bewerten und Benoten. Bräuer macht darauf aufmerksam, dass man in den USA das Spannungsfeld zwischen Prozess und Produkt mit einem zweigeteilten Bewertungssystem zu lösen versucht: Sogenannte *showcase*-Portfolios werden dort benotet, während so genannte *process*-Portfolios diskursiv mit schriftlichen und mündlichen Kommentaren bewertet werden (vgl. Bräuer 1998b, 88). Er macht jedoch auch deutlich, dass Portfolio nicht nur ein Instrument der *Leistungskontrolle*, sondern auch der *Leistungsentwicklung* darstellt (vgl. Bräuer 1998a, 178).

Im Jahr 1999 erscheint das Buch ‚Leistung spricht für sich selbst‘ des langjährig im bayerischen Passau lehrenden Österreicher Rupert Vierlinger (vgl. Rumpf 2001). Das in Deutschland erschienene Buch findet wesentlich mehr Resonanz in Österreich als in Deutschland. Vierlinger, ein erklärter Gegner des Ziffernnotensystems, stellt das von ihm bereits 1978 entwickelte Konzept der „Direkten Leistungsvorlage“ erneut vor. Dabei geht es darum, dass den Adressaten der von Schülern erbrachten Leistungen (weiterführende Schulen, Arbeitgeber, etc.) kein *Stellvertreter der Leistung* angeboten wird (Noten, Punktwerte, Lernberichte, Testergebnisse), sondern diese Leistungen selbst in Form konkreter *Produkte* aus den einzelnen Fächern (vgl. Vierlinger 1978, 79). Die offensichtliche Ähnlichkeit der Direkten Leistungsvorlage mit *showcase*-Portfolios veranlasst Vierlinger dazu, die beiden Begriffe fortan synonym zu verwenden, eine Gleichsetzung, die in den meisten österreichischen Veröffentlichungen zum Portfolioansatz übernommen wird (vgl. Brunner/Schmidinger 1997;2000;2001; Teml 2000; Engstler 2001).

Die ersten beiden *praxisorientierten Einführungen* in diese neue Form der Leistungsbeurteilung legen Brunner und Schmidinger (2000; 2001) für die Grundschule und für die Sekundarstufe I vor. Sie basieren auf den Erfahrungen einer 1997 gegründeten Gruppe von Grund- und Hauptschullehrern die nach alternativen Formen der Leistungsbeurteilung suchten bzw. mit solchen bereits Erfahrungen gesammelt hatten. Ihnen war gemeinsam die Orientierung des Unterrichts an den individuellen Bedürfnissen und Begabungen ihrer Kinder und die häufige Verwendung offener Lernformen (vgl. Brunner/Schmidinger 2001,4). Aus dieser Gruppe hat sich mittlerweile ein „Netzwerk für Portfoliofans“ entwickelt, das über das Internet als Plattform kommuniziert ([www.veritas.at/portfolio](http://www.veritas.at/portfolio)).

Nachdem bereits verschiedentlich in schwer zugänglichen Reihen Erfahrungsberichte über Portfolioarbeit veröffentlicht wurden (vgl. Suschnig 1999), erscheinen im Jahr 2001 erstmals Berichte über praktische Erfahrungen mit dem Einsatz von Portfolios an zwei österreichischen Schulen, die einem größeren Publikum zugänglich sind. Diese Projekte mussten, wegen der alternativen Beurteilungsform, als Schulversuche genehmigt und jährlich verlängert werden: Johanna Schwarz (2001) berichtet über den Einsatz von Portfolios im Englischunterricht einer Klasse, die in Deutschland einer 10. Klasse Gymnasium entspricht. Sie beschreibt eindrucksvoll die positiven Veränderungen, die

sich durch diese Arbeit in Bezug auf die Lernmotivation, die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die gesamte weitere Unterrichtsarbeit ergeben.

Karin Engstler (2001) berichtet zeitgleich über die Einführung der direkten Leistungsvorlage an einer Landhauptschule in Vorarlberg. Diese alternative Form der Leistungsbewertung resultierte dort aus der schrittweisen Veränderung des Unterrichts im Zuge der Entwicklung eines Schulprofils und -konzeptes.

Auch in Österreich hat das Portfolio bereits in ganz unterschiedlichen Bereichen des Bildungssektors Einzug gehalten. Berichte über Portfolio in der Lehrerbildung wurden im ‚journal für lehrerinnen- und lehrerbildung‘ (jlb) vorgelegt (vgl. Hascher/Schratz 2001).

### 1.3 Portfolio in Deutschland

In Deutschland zeigt sich wieder ein etwas anderes Bild. Die Portfoliomethode taucht hier erstmals im Bereich der Physikdidaktik auf, und zwar in der Darstellung von Häußler und Duit (1997). Sie referieren dort US-amerikanische Konzepte und Forschungsbefunde im Physikunterricht und betonen dabei, dass Portfolio für eine Unterrichtsbewertung steht, die sich nicht vorwiegend der Auslesefunktion verpflichtet fühlt, sondern den Schwerpunkt auf die pädagogischen Aspekte der Lernförderung und Lernberatung legt (vgl. Häußler/Duit 1997, 24). Im darauf folgenden Jahr bezieht sich Hans-Peter Fischer (1998) in arbeitsmarktpolitischer Perspektive auf Portfolio.

Schallies, Wellensiek und Lembens (2000) veröffentlichen den ersten deutschen Erfahrungsbericht über den Einsatz von Portfolios in der Schule. Im Rahmen eines schulischen Modellversuchs des interdisziplinären Forschungsprojektes „Schule Ethik Technologie“ (SET) wurden Portfolios im Grundkurs Biologie der 12. Jahrgangsstufe eines hessischen Gymnasiums als Lerninstrument eingesetzt. Portfolio ist aus der Sicht der Autoren ein Lehr- und Lerninstrument sowie ein Instrument für prozessnahe Lernerfolgskontrolle. Es eignet sich besonders für die authentische Erfassung anspruchsvoller Lernprozesse wie z.B. das Lösen komplexer Aufgabenstellungen im problemorientierten Unterricht (vgl. Schallies u.a. 2000, 30). Etwas später berichtet dieselbe Arbeitsgruppe, noch einmal aus einer etwas anderen Perspektive über die Portfolioarbeit in dem genannten SET-Projekt (vgl. Wellensiek et al. 2001). Zeitgleich tauchen zwei schreibpädagogische Publikationen auf, die auf Portfolio Bezug nehmen: Gerd Bräuer (2000) charakterisiert das Schreiben von Portfolios als eine Form *reflexiver Praxis* neben dem Tagebuch und dem Arbeitsjournal. Felix Winter (1996) sieht im Portfolio eine Möglichkeit, die Schüler an der Bewertung ihres Lernens bzw. ihrer Lernergebnisse zu beteiligen. Damit könne hierzulande eine *Kommunikation über Leistung* Einzug in der Schule halten, welche die Selbstbeurteilungskompetenz erhöht und damit einen Beitrag zum selbstgesteuerten Lernen leistet (vgl. Winter 2000a; 2000b).

Urban Lissmann (2000) veröffentlicht die erste etwas ausführlichere Darstellung des Portfolioansatzes in einem pädagogisch-psychologischen Lehrbuch zur Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort-, und Weiterbildung. Er widmet sich in dieser beurteilungszentrierten Darstellung des Ansatzes unter anderem der Frage, wie die *messmethodische Qualität* der Portfoliobeurteilung verbessert werden könnte (vgl. Lissmann 2000, 322).

Im darauf folgenden Jahr berichtet Ulrich Hecker (2001) in der ‚neuen deutschen schule‘ (nds) über Portfolio. Er betont darin besonders, dass Formen der Beurteilung immer auch Ausdruck von damit verbundenen pädagogischen Konzepten bzw. pädagogischen Haltungen der Lehrenden seien. Das hinter dem Portfolioansatz stehende *neue Bild des Lernens* benötige eine neue Philosophie der Schulleistung, einen wirklichen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden über das Lernen, die Leistungen und deren Bewertung (vgl. Hecker 2001, 22). Zur gleichen Zeit erscheint die dritte veränderte und erweiterte Auflage des Buches ‚Prüfen-Beurteilen-Benoten‘ von Werner Sacher (2001) unter dem neuen Titel ‚Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen‘. In diese Auflage des Buches wird auch eine Darstellung des Portfolioansatzes aufgenommen. Er sei, so begründet Sacher die Weiterentwicklung seines Ansatzes, zu der Einsicht gelangt, dass es im Kontext von Leistung nicht nur um deren Überprüfung und Beurteilung gehen dürfe, sondern auch um deren *Entwicklung und Förderung* gehen müsse (vgl. Sacher 2001, V).

Allerdings werden auch andere Stimmen laut. So kommentiert der Moderator der Zeitschrift ‚Grundschule‘ einen Bericht über Portfolioarbeit an japanischen Grundschulen damit, dass es ja schön sei, im Sachunterricht wieder zu den „Mappen“ mit den schönsten Arbeiten eines Schülers zurückzukommen, auch wenn das unter dem hübsch exotisch klingenden Namen ‚Portfolio‘ geschehe (vgl. Schreier 2001, 4).

Auch in Deutschland hat das Portfolio also bereits in ganz unterschiedlichen Bereichen des Bildungssektors Einzug gehalten. In Nordrhein-Westfalen geht man mit dem „Portfolio: Medien. Lehrerbildung“ beispielsweise eine Verbindung ein zwischen *Portfolio in der Lehrerbildung* und *Portfolio als Instrument der Arbeitsmarktintegration*. Portfolios sind hier „Doku-Mappen“ über erworbene medienpädagogische Qualifikationen und Leistungen. Sie werden Teil der eigenen Berufsbiographie mit deren Hilfe sich nachweisen lässt, in welchem Umfang und in welchem Grad eine professionelle Handlungsfähigkeit auf dem Gebiet der Medienpädagogik erworben wurde.

Derzeit lassen sich drei Forschungsprojekte in Deutschland ausmachen, die sich mit dem Portfolio befassen: Birgit Brouër geht am Bamberger Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik in einem Projekt der Frage des Einsatzes pädagogischer Portfolios in der Hochschullehre nach. Urban Lissmann befasst sich am Zentrum für empirische pädagogische Forschung in Landau mit Portfoliobeurteilung als einem neueren Verfahren der pädagogischen Diagnostik. Am interdisziplinären Institut ‚Naturwissenschaften Technik Gesellschaft‘ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg befasst ich selbst mich im Rahmen eines Teilprojektes des Modellversuchsprogrammes ‚Lebenslanges Lernen (BLK) mit Portfolio als Forschungsinstrument. Portfolios werden dabei in der Schule, in der lehrerbildenden Hochschule sowie in der Fort- und Weiterbildung von Lehrern und Fachleitern eingesetzt (vgl. Häcker 2001).

## **2. Funktionen, Problemfelder und offene Fragestellungen der Portfolioarbeit**

### *2.1 Funktionen von Portfolioarbeit im deutschsprachigen Raum*

Der Portfolioarbeit werden im deutschsprachigen Raum, soweit zu sehen ist, derzeit fünf verschiedene Funktionen zugewiesen.

Als *Lehr- und Lerninstrument* verbindet sich mit Portfolio die Vorstellung einer besseren (Selbst-) Steuerung individualisierten und differenzierten Lernens in einem schülerzentrierten Unterricht. Portfolios bilden mit Hilfe ihrer zentralen Elemente (mitwachsendes Inhaltsverzeichnis, Peer- und Beraterkonferenzen, Zielarbeit, regelmäßige Reflexionen usw.) den Lernenden und Lehrenden einen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen anspruchsvolle Lernprozesse in der Form gelenkter Selbstorganisation stattfinden können. Die Praxisberichte decken sich in dem Punkt mit den Erfahrungen im anglo-amerikanischen und franko-kanadischen Raum, dass Portfolioarbeit Lernmotivation und der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen fördert.

Als alternatives *Beurteilungsinstrument* verbindet sich mit Portfolio-Evaluation die Erwartung, anspruchsvolle Lernprozesse authentisch zu erfassen, die Lösung komplexer, offener Aufgaben- und Problemstellungen bewertbar zu machen und nicht nur die Lernprodukte, sondern auch die *Lernprozesse abbilden* und bewerten zu können. Mit Portfolio-Evaluation wird der Anschluss der Leistungsbeurteilung an veränderte Formen des Unterrichts und an moderne didaktische Prinzipien gesucht. Es verbindet sich damit die Hoffnung, die Beurteilung von Leistung mit ihrer Aktivierung und Entwicklung konstruktiv zu verbinden und der Individualität von Leistung gerechter zu werden.

Als *Entwicklungsinstrument* verbindet sich mit Portfolioarbeit die Erwartung, an der einzelnen Schule über die Einführung von Portfolios eine *Kommunikation über Leistung* auf verschiedenen Ebenen in Gang zu bringen und damit Unterricht und Schule weiter zu entwickeln. Darüber hinaus beinhaltet Portfolioarbeit eine Beteiligung der Schüler an der Gestaltung und Beurteilung ihres Lernens bzw. ihrer Lernergebnisse. Die tatsächliche Möglichkeit von *Partizipation* kann als notwendige Voraussetzung für zunehmende Selbststeuerung und Eigenverantwortung beim Lernen betrachtet werden. Mit Portfolios scheint ein Instrument gegeben zu sein, das den dazu notwendigen *Umbau von Lehrfunktionen in Lernfunktionen* (vgl. Dubs 1995b, 265) im Bildungsprozess gestaltbar macht.

Als *politisches Instrument* am Arbeitsmarkt und im europäischen Bildungsbereich sind mit Portfolios Erwartungen an verbesserte Beschäftigungschancen, erhöhte Anerkennung und Gerechtigkeit sowie eine intensivere innereuropäische Mobilität verknüpft.

Als innovatives *Forschungsinstrument* geht es derzeit darum, die spezifischen Leistungen und Grenzen des Portfolios als Instrument für die Untersuchung bzw. Rekonstruktion individueller Lernprozesse im naturalistischen Kontext auszuloten.

## 2.2 Einige Problemfelder der Portfolioarbeit und -rezeption

Ähnlich wie in allen anderen Ländern auch zeigt sich, dass das Bewerten von Portfolioarbeit zu einem *Balanceakt zwischen Produkt- und Prozessbetrachtung* wird. Das mag daran liegen, dass es schwer fällt, innerhalb unserer stark produktorientierten Bildungskultur plötzlich stärker die Prozesse in den Blick nehmen zu wollen. Die Frage, ob und wie die Reflexion und Steuerung der eigenen Lernprozesse ebenso wie die Produkte dieser Prozesse bewertet werden soll, wird kontrovers diskutiert und führt nicht selten zu der Kompromisslösung, die Produkte zu bewerten und die Prozesse zum Gegenstand einer laufenden Lernberatung zu machen.

Mit der ungerechtfertigten *Gleichsetzung von Portfolios mit der Direkten Leistungsvorlage* findet im deutschsprachigen Raum eine von Vierlinger nicht beabsichtigte Akzentverschiebung statt, durch die der eigentliche innovative Kern, der Prozess- und Entwicklungsaspekt des Portfolios, wieder aus dem Blick zu geraten droht, weil die Produkte wieder fast ausschließlich ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt werden. Ein Nebeneinander der beiden Konzepte würde dem begründeten und respektablen Anliegen Rupert Vierlingers, den Sinn der Ziffernnoten in Frage zu stellen, mit Sicherheit mehr gerecht werden, als es diese Gleichsetzung tut.

*Die Tendenz, Portfolioarbeit einseitig auf ihren Beurteilungsaspekt reduziert darzustellen, fördert ihre Trivialisierung auf eine „Kultur“ vorzeigbarer Lernergebnisse und halbiert damit gleichsam das Konzept.*

Ungeklärt ist schließlich bislang die Frage nach dem Verhältnis von Portfolio-beurteilung zu den in den einzelnen Ländern und Bundesländern geltenden *Verordnungen zu Notenbildung* sowie ihre messmethodische Qualität. Einzelne Autoren plädieren dafür, die bestehenden Freiräume auszunutzen bzw. für Kompromisslösungen wie die, Portfolios nicht nur als alternative Form der Leistungsbeurteilung, sondern als spezifische Form der Leistungsfeststellung einzusetzen. Deutlich wird daran allerdings, dass auch Portfolioarbeit den grundständigen Funktionswiderspruch des Schulsystems, gleichzeitig fördern und selektieren zu müssen, letztlich nicht aufheben kann (vgl. Friedrichsdorf 1999; Brunner/Schmidinger 2001, 70).

### *2.3 Offene Fragen und weiße Flecken in der Portfoliorezeption*

Die Analyse der obigen Darstellung der bisherigen Rezeption des Portfolioansatzes im deutschsprachigen Raum gestattet es, bislang Fehlendes und einige Ausblendungen zusammenfassend zu benennen. Es zeigt sich, dass...

... nur sehr wenige Erfahrungsberichte über Portfolioarbeit bzw. Beispiele ‚gelungener Praxis‘ in allgemeinbildenden Schulen und der Lehrerbildung vorliegen.

... der Portfolioansatz fast ausschließlich von den Fachdidaktiken, nicht aber von der allgemeinen Didaktik zur Kenntnis genommen wird.

... weder in den Praxisberichten noch in den theoretischen Darstellungen des Portfolioansatzes seine bildungstheoretischen, lerntheoretischen und didaktischen Voraussetzungen und Implikationen angemessen thematisiert werden.

... nur sehr wenige Ansätze zu einer Erforschung der Möglichkeiten und Wirkungen der Portfolioarbeit in Angriff genommen wurden.

... eine empirisch gehaltvolle, erziehungswissenschaftliche Debatte um den Portfolioansatz bislang aussteht.

Als Aufgaben für die weitere Auseinandersetzung mit dem Portfolioansatz gewendet, stellen sie zugleich theoretische und praktische Desiderata dar.

## **3. Fazit und Ausblick**

Von einem Trend kann also bislang keine Rede sein. Im Gegenteil, es steht zu befürchten, dass der Boom zu einer bloßen ‚Modernisierung der traditionellen Belehrungsschule‘ gerät (vgl. Rihm 2000, 120), die eine Wiederentdeckung der Subjekte gleichsam vertagt bzw. es im Wesentlichen dabei bleibt, dass *die*

*Lehrenden die eigentlichen Subjekte der Schule* sind (vgl. Holzkamp 1993, 392). Hinter dem Begriff Portfolio verbirgt sich ein anspruchsvolles Konzept, das sowohl in seinen Möglichkeiten als auch von den notwendigen Voraussetzungen her leicht unterschätzt wird. Werden Anspruch und Voraussetzungen nicht angemessen thematisiert, wird Portfolioarbeit trivialisiert und gerät leicht zu einer oberflächlichen ‚Mappen-Kultur‘. Portfolioarbeit birgt, über eine bloße Modernisierung hinaus, Potenziale für eine *Unterrichtsreform*. Portfolios verändern die Lernumgebungen, indem sie eine Art der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden sowie anspruchsvolle Reflexionen erfordern, die keinen der Beteiligten unverändert lassen. Um sich im allgemeinbildenden Schulwesen zu einem Trend entwickeln zu können, der über den kleinen Kreis der Reformwilligen und Experimentierfreudigen hinausgeht und den Ansatz nicht trivialisiert, sind m.E. zwei wesentliche Aspekte zu berücksichtigen: Die Einführung von Portfolioarbeit muss sich bildungstheoretisch legitimieren lassen und in ein didaktisches Gesamtkonzept der Einzelschule eingebettet werden.

### *3.1 Den Portfolioeinsatz bildungstheoretisch legitimieren*

Um den Einsatz von Portfolios in allgemeinbildenden Schulen legitimieren zu können, muss die Frage beantwortet werden, was sie hinsichtlich der Realisierung *übergeordneter Bildungsziele* leisten. Bildung ist mehr als die bloße Erhöhung von Flexibilität in der Anpassung an die ständig sich wandelnden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Daher reicht es nicht hin, neue didaktische Konzepte allein damit legitimieren zu wollen, dass der Unterricht an neue Anforderungen angepasst werden müsse, damit Schulen z.B. auf die Wissensgesellschaft vorbereiten können (vgl. Lissmann 2001). Pädagogischer Bildungstheorie geht es in ihrem geschichtlichen Selbstverständnis immer schon um die Herausbildung und Ausdifferenzierung von Subjektivität (vgl. Pongratz 1986, 8). Neben der Fähigkeit des *Aneignens* von Vorgegebenem beinhaltet ein entfaltetes Subjektsein auch *Erkenntnisfähigkeit*, *Handlungskompetenz* und *Veränderungskompetenz* (vgl. Ritter 1989, 11). Im Kern geht es im Bildungsprozess um die Herausbildung von *Urteilsfähigkeit* und *Handlungskompetenz*. Ein auf bloße Anpassung an sich wandelnde Verhältnisse beschränkter Bildungsanspruch basiert somit auf einem reduktionistischen Verständnis von Bildung. Je nachdem, in welchem Bildungsverständnis die jeweilige Rezeption des Portfolioansatzes gründet, haben die für Portfolioarbeit konstitutiven Momente der *Partizipation* und *Reziprozität* einen unterschiedlichen Stellenwert sowohl bei der Gestaltung des Portfolio-Designs als auch bei der konkreten Durchführung der Portfolioarbeit. Diese fördert, dem Anspruch nach, *Selbststeuerung* und *Eigenverantwortung* im Lernen und zielt damit auf die Verwirklichung *übergeordneter Lern- und Bildungsziele* (vgl. Jones 1994). Die Umsetzung solcher Bildungsziele setzt ein Verständnis von *Bildung als Prozess* voraus, bei dem ein *Fading* vom *direkten Unterrichtsverhalten* hin zur *Lernberatung* stattfindet (vgl. Dubs 1995a, 900), d.h. ein bedarfsorientierter Wechsel zwischen *Anleitung* bzw. *selbständiger Tätigkeit* beim Lernen, der von Lernenden und Lehrenden gemeinsam gesteuert wird. Ob die Potenziale des Portfolioansatzes für diese Bildungsziele fruchtbar gemacht werden können, entscheidet sich somit auf der Ebene der konkreten Umsetzung, d.h. auf didaktischer Ebene, wo diese Ansprüche sich konkret niederschlagen müssen.

### 3.2 Die Portfolioarbeit in ein didaktisches Gesamtkonzept einbetten

Weil Portfolios die Lernumgebungen verändern, muss ihre Einführung Teil eines didaktischen Gesamtkonzeptes sein (vgl. Brunner/Schmidinger 1997, 1085), das sowohl den Prozess als auch das Umfeld in den Blick nimmt und damit den Systemzusammenhang beachtet. Denn: Was in eher theoretisch orientierten Darstellungen des Portfolioansatzes mit dem aseptischen Begriff der „Implementation“ bezeichnet wird, stellt sich in der Praxis der Einführung von Portfolioarbeit als ein äußerst anspruchsvolles, mitunter sehr schwieriges Unterfangen dar. Wer den Unterricht verändern will, muss, so zeigt sich, mehr als nur den Unterricht verändern (vgl. Horster/Rolff 2001, 57). Die Einführung von Portfolioarbeit macht strukturelle Veränderungen im Bereich der Unterrichtsorganisation und des Stundenplanes notwendig. Das ist in der Regel erstens verbunden mit einem erhöhten Aufwand an personellen, materiellen und zeitlichen Ressourcen. Zweitens mangelt es Lehrenden häufig an für die Begleitung von Portfolioarbeit notwendigen Prozesskompetenzen bzw. an Erfahrungen mit Moderation und formativer Evaluation (vgl. Jones 1994), so dass in der Regel ein erhöhter Bedarf an Weiterbildung entsteht. Hierin stimmen unsere Erfahrungen aus eigenen Heidelberger Forschungsprojekten an Schulen und in der Lehrerbildung mit Erfahrungen in den USA (vgl. Barton/Collins 1994) und in der Schweiz (vgl. Behrens 1997) überein. Die Einführung von Portfolioarbeit in einer nicht trivialisierten Form kann in der Schule, an der Universität und in Institutionen der Lehrerfort- und Weiterbildung offenbar dann gelingen, wenn der Systemzusammenhang, d.h. die Trias aus Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung (vgl. Horster/Rolff 2001) beachtet wird, ihre Einführung also Teil eines *umfassenderen, gewollten und geplanten Entwicklungsprozesses* der jeweiligen Institution ist.

#### Literatur

- Barton, James; Collins, Angelo 1993: Portfolios in Teacher Education. In: Journal of Teacher Education, 44, 1993, 3, S. 200-210
- Behrens, Matthis 1997: Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, 1997, 2, S. 176-184
- Bräuer, Gerd 1998a: Schreibend lernen. Innsbruck und Wien: Studien-Verlag
- Bräuer, Gerd 1998b: Portfolios: Lernen durch Reflektieren. In: Informationen zur Deutschdidaktik, 22, 1998, 4, S. 80-91
- Bräuer, Gerd 2000: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag
- Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede 1997: Portfolio – Ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung. In: Erziehung und Unterricht, 10, 1997, 147, S. 1072-1086
- Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede 2000: Gerechtere Beurteilung. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz: Veritas
- Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede 2001: Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas
- Council of Europe 1997: European Language Portfolio. Proposals for Development. CC-Lang
- Dubs, Rolf 1995a: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 1995, 6, S. 889-903
- Dubs, Rolf 1995b: Lehrerverhalten. Zürich: Verl. des Schweizerischen Kaufmännischen Verb.
- Engstler, Karin 2001: Portfolio und Lernzielkatalog. In: Praxis Schule 5-10, 2001, 2, S. 22-24

- Fend, Helmut 1981: Theorie der Schule. München, Wien und Baltimore: Urban und Schwarzenberg. 2., durchges. Aufl.
- Fischer, Hans-Peter 1998: Lernen für die Karriere oder für lebenslange Beschäftigungsunfähigkeit? Eine Lernagenda für Portfolioworker. In: H.Dieckmann (Hg.): Lernkonzepte im Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 188-207
- Friedrichsdorf, Joachim 1999: Schulentwicklung und Leistungsmessung. In: M.Ruep (Hg.): Innere Schulentwicklung. Donauwörth: Auer Verlag, S. 147-179
- Furrer, Hans 2001: Kompetenzen erfassen. Erfahrungen mit dem 'Portfolio personnel de compétences' aus der Schweiz. In: S.Dietrich (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 292-305
- Häcker, Thomas 2001: Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 1, 2001, 4, S. 68-75
- Harada, Nobuyuki 2001: Leistungsbeurteilung mittels Portfolio. In: Grundschule, 33, 2001, 4, S. 32-33
- Häußler, Peter; Duit, Reinders 1997: Die Portfoliomethode. Ein Verfahren zur individualisierten Unterrichtsbewertung. In: Naturwissenschaften im Unterricht: Physik, 8, 1997, 38, S. 24-26
- Hascher, Tina; Schratz, Michael (Hg.) 2001: Portfolios in der LehrerInnenbildung. Themenheft. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1(2001)4, Innsbruck u. a.: Studienverlag
- Hecker, Ulrich 2001: Den Leistungen ein Gesicht geben. Neue Formen der Leistungsbeurteilung – Perspektive „Portfolio“. In: neue deutsche schule, 53, 2001, 1/2, S. 22-25
- Holzcamp, Klaus 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus
- Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter 2001: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim/Basel: Beltz
- Jabornegg, D. 1996: Das Portfolio – Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform. Vortragschrift 25 Jahre IWP, St. Gallen
- Jones, Jean Ellen 1994: Portfolio Assessment as a Strategy for Self-Direction in Learning. In: New Directions for Adult and Continuing Education, 64, 1994, S. 23-29
- Kemm, Edith ; et al. 1998: Portfolio personnel de compétences. Lausanne
- Kunze, Hansjörg 1997: Individualisierte Leistungsbewertung. Erfahrungen mit einer Variante der Portfoliomethode. In: Naturwissenschaften im Unterricht: Physik, 8, 1997, 38, S. 27-29
- Linke, Jürgen 1999: Der Ruf nach Leistung. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 2, S. 210-217
- Lissmann, Urban 2000: Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: R.S.Jäger (Hg.): Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 283-329
- Lissmann, Urban 2001: Die Schule braucht eine neue pädagogische Diagnostik. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Portfoliobeurteilung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 486-497
- Melograno, Vincent J. 1994: Portfolio Assessment: Documenting Authentic Student Learning. In: Journal of Physical Education, 65, 1994, 8, S. 50-61
- National Commission on Excellence in Education (NCEE) 1983: A Nation at Risk. Washington, DC: US-Government Printing Office
- Pongratz, Ludwig A. 1986: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung. Weinheim/Basel: Beltz
- Rihm, Thomas 2001: Von Lehr-Lern-Widerständen ausgehen... Eine subjekttheoretische Auseinandersetzung mit Belehrungs-Widerständen. In: E.H.Funke; T.Rihm (Hg.): Subjektsein in der Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-135
- Ritter, Joachim 1989: Subjektivität: sechs Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rumpf, Horst 2001: Rezension zu: Rupert Vierlinger: Leistung spricht für sich selbst. Direkte Leistungsvorlage (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 2, S. 249-250

- Sacher, Werner 2001: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 3. erw. u. überarb. Aufl.
- Schallies, Michael; Wellensiek, Anneliese; Lembens, Anja 2000: Portfolio als Lehr- und Lerninstrument im Problemorientierten Unterricht. In: Ethik & Unterricht, 11, 2000, 3, S. 30-34
- Schreier, Helmut 2001: Anmerkungen des Moderators. In: Grundschule, 33, 2001, 4, S. 33
- Schwarz, Johanna 2001: Die eigenen Stärken veröffentlichen. Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: Friedrich Jahresheft, 2001, S. 24-27
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – EDK 1999: Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version. Bern
- Schweizerisches Qualifikationsbuch 1999: Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf. Zürich: Werd Verlag
- Suschnig, Hanna-Maria 1999: Betreuung von Schülerinnen und Schülern bei Portfolioarbeit im Geschichtsunterricht. Klagenfurt: Institut für Forschung und Fortbildung: Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“
- Teml, Hubert 2000: Rezension: „Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis“. In: Verordnungsblatt. Landesschulrat für Oberösterreich, 2000, 21, S. 5-6
- The Holmes Group (Hg.) 1986: Tomorrow's Teachers. East Lansing
- The Holmes Group (Hg.) 1990: Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools. East Lansing
- The Holmes Group (Hg.) 1995: Tomorrow's Schools of Education. East Lansing
- Vavrus, Linda 1990: Put Portfolios to the Test. In: Instructor, 100, 1990, 1, S. 48-53
- Vierlinger, Rupert 1978: Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernote. In: R. Vierlinger (Hg.): Pädagogische Intentionen. Linz: Oberösterreichischer Landesverlag, S. 101-121
- Vierlinger, Rupert 1999: Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck
- Wellensiek, Anneliese; Lembens, Anja; Schallies, Michael 2001: Lernen mit dem Portfolio. In: Unterricht Arbeit und Technik, 3, 2001, 9, S. 21-23
- Winter, Felix 1996: Schülerselbstbewertung. In: Friedrich Jahresheft, 14, 1996, S. 34-37
- Winter, Felix 2000: Die „Gretchenfrage“. Wie halten wir es mit der Leistungsbewertung? In: W. Böttcher; E. Philipp (Hg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz, S. 102-122
- Winter, Felix 2000: Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken. Mit Portfolio arbeiten. In: Lernende Schule, 3, 2000, 11, S. 42-46
- Zinnecker, Jürgen (Hg.) 1975: Der heimliche Lehrplan. Basel/Weinheim: Beltz

*Thomas H. Häcker*, geb. 1962, Dr. phil., Konrektor (abgeordnet), wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in dem Teilprojekt „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln“ des Modellversuchsprogrammes *Lebenslanges Lernen* (BLK). Arbeitsschwerpunkt: Portfolio als Forschungsinstrument.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg

E-Mail: haecker@ph-heidelberg.de