

## **Beurteilen und/oder begleiten? Bedingungen, Perspektiven und Grenzen einer portfolio-gestützten LehrerInnenausbildung**

Christian Kraler  
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck

Inhalt:

1. Drei Sichtweisen zum Einstieg
    - 1.1. Das Portfolio aus Sicht einer Studierenden – die Sinnfrage
    - 1.2. Portfolios aus Sicht betroffener Lehrender – eine Kapazitätsfrage
    - 1.3. Portfolios aus Sicht des Gesetzgebers – Verpflichtung und Kontinuität
  2. Beurteilen und / oder begleiten
  3. Erstes Zwischenresümee
  4. Lernimpulse und biographischer Zugang
  5. Die Einführung von Portfolios – Mode oder System?
  6. Was ist ein Portfolio?
    - 6.1. „Portfolio“ – ein alter Bekannter
    - 6.2. Begriffscharakterisierung: anstatt einer weiteren Definition...
    - 6.3. Portfoliozoo
  7. Rekapitulation
  8. Von der Idee zum fertigen Portfolio: idealtypische strukturelle Darstellung
  9. Schreibkompetenzen
  10. Beispiel: Innsbrucker Portfoliokonzept für die erste Phase der Lehramtsausbildung
  11. Beurteilung und Benotung
    - 11.1. Vorbedingungen: Musterwechsel und Standards
    - 11.2. Raster/Rubrics/Beurteilungsmatrix
    - 11.3. Beurteilungskriterien und Benotung
  12. Resümee
- Anhang: Weblinks  
Literatur/Links

### **1. Drei Sichtweisen zum Einstieg**

Die vielfach gefeierte Jahrtausendwende scheint der LehrerInnenbildung eine neue Wunderwaffe beschert zu haben. Im Bereich der LehrerInnenbildung kann inzwischen von einer wahren Portfolioepidemie gesprochen werden. Statt einer Aufzählung wo und wie dieses Instrument eingesetzt wird, folgen exemplarisch drei Beispiele, die die Alltagsrealität der unmittelbar Betroffenen (LehrerInnen, LehrerbildnerInnen, Studierende und ReferendarInnen) aufzeigen.

#### **1.1. Das Portfolio aus Sicht einer Studentin – die Sinnfrage**

Im Rahmen eines laufenden Forschungsprojekts zur Wirkung kompetenzorientierter Ausbildungscurricula für SekundarstufenlehrerInnen kam in ca. 45minütigen Interviews auch das verbindlich vorgeschriebene Portfolio (im Innsbrucker Lehrerbildungskonzept) zur Sprache. Eine Lehramtsstudierende im 5. Semester äußert sich dazu folgendermaßen:

*Studierende:*

*Ja was ein Portfolio ist, ja ich meine ich finde ich weiß immer noch nicht so ganz, irgendwie hat's ja einen Sinn, aber ob das wirklich so notwendig ist. Ich bin da noch nicht so ganz dafür, muss ich sagen.*

*Interviewer:*

*Inwiefern?*

*Studierende:*

*Weil es einfach, ich mein ich kann über mich selber ja, ich meine wenn ich jetzt unbedingt Lehrerin werden will, dann fange ich über mich selber reflektieren an. Da muss ich nicht unbedingt ein Portfolio darüber schreiben. Und es ist eigentlich ein Haufen Arbeit. Und, ich weiß nicht. Ich denke ja selber auch über mich nach, und dann habe ich ja selber einen Nutzen davon. Und das muss ich dann nicht unbedingt schriftlich machen.*

Am Ende des Studiums hat sich diese Einstellung bei vielen Studierenden gewandelt. Sie bewerten dann insbesondere beim Erstellen des Gesamtportfolios (vgl. Abschnitt 11) ihren schriftlichen metakognitiven Notizenfundus aus knapp 5 Ausbildungsjahren positiv, greifen darauf intensiv zurück und wundern sich beim Rekonstruieren ihres persönlichen Lernweges teilweise über frühere Portfolioeinträge.

## **1.2. Portfolios aus Sicht betroffener Lehrender – eine Kapazitätsfrage**

Das Innsbrucker Portfolio zur ersten Phase der LehrerInnenausbildung (vgl. Kraler 2006) stützt sich u.a. auf kleinere, jahrgangs- bzw. semesterbezogene „Mini-Portfolios“. Eines davon ist das GLL-Portfolio zur Lehrveranstaltung Grundlagen des Lernens und Lehrens. Auf dem Schreibtisch lagen am Ende des Wintersemesters 2005/06 exakt 47 GLL-Portfolios, deren anforderungsspezifischer Kernbereich (metakognitiv reflektierter Text zur je eigenen Lernentwicklung während bzw. in der Lehrveranstaltung) durchschnittlich 5-8 Seiten umfasst. Das bedeutet über 300 inhaltlich sehr dichte Seiten, die innerhalb von 14 Tagen kriteriengeleitet zu beurteilen sind und mit der Lehrveranstaltungsgesamtnote, die auf weiteren Leistungsanforderungen basiert, verrechnet werden müssen.

Zusätzlich bekommt die Studierenden nach der Beurteilung noch in einem 5 bis 10minütigen Gespräch individuell ein persönliches Feedback (Stärken, Schwächen, Entwicklungsmöglichkeiten).

Beim Studienabschluss sieht man an der Qualität „durchschnittlicher“ Gesamtportfolios, dass sich der eben geschilderte Aufwand bezogen auf die professionsspezifische Entwicklung der Studierenden meist lohnt. Aus Sicht eines einzelnen Lehrerbildners sieht die Kosten-Nutzen Bilanz insbesondere im Hinblick auf den Zeitfaktor bei der konkreten Ausgestaltung des kurz angeführten Modells ungünstig aus. Der Aufwand ist im Vergleich etwa zu einer klassischen Vorlesung mit anschließender Klausur um ein Mehrfaches gewachsen.

Die andere Seite ist, dass sich die Portfolios der Studierenden um eine Vielfaches spannender lesen als klassische Klausuren. Die Korrekturarbeit macht inhaltlich „mehr Spaß“ und man hat selbst im Zusammenhang mit dem Gelesenen häufig Aha-Erlebnisse. Das Lesen der Portfolios birgt ein in der Regel unterschätztes Lernpotenzial für die beurteilende Person, im konkreten Fall etwa auch für die eigene didaktische Weiterentwicklung („was verbessere ich am nächsten GLL-Kurs“).

Entscheidend dabei ist, dass die gewonnenen Erkenntnisse aufgrund ihrer metakognitiven Struktur auch für BeurteilerInnen ein wesentlich größeres Erkenntnis- und somit auch Entwicklungspotenzial beinhalten als etwa eine Lehrveranstaltungsevaluation.

## **1.3. Portfolios aus Sicht des Gesetzgebers – Verpflichtung und Kontinuität**

Der Hessische Gesetzgeber schreibt im Lehrerbildungsgesetz vom 29. November 2004 (verkündet am 7. Dezember 2004) und der zugehörigen Umsetzungsverordnung vom 16. März 2005 die Einführung des Portfolioskonzepts für die LehrerInnenaus- und Weiterbildung verpflichtend vor. Betroffen sind alle Ausbildungsebenen, von der universitären

Erstausbildung („Studienportfolio“, HLbG §9) über das Referendariat („Portfolio“, § 41 Abs. 3 und § 43) bis hin zur Lehrerfortbildung („Qualifizierungsportfolio“, §66 Abs. 2 HLbG).

Grundintention dabei ist laut Gesetzestext u. a. die Qualitätsverbesserung „zum Erhalt, der Pflege und Weiterentwicklung der beruflichen Qualifikationen“ (§2 HLbG Abs. 3) bzw. die „Dokumentation des ordnungsgemäßen Verlaufs der pädagogischen Ausbildung“ (HLbG UVO § 43), was zusätzlich mit einem spezifischen Leistungspunktekonzept erfasst und somit auch bewertet wird. Damit wird das Portfolio insbesondere auch zum Kontroll- und Beurteilungsinstrument.

Gerade im Hinblick auf das unbestritten notwendige (institutionalisierte) Weiterbildungsengagement wurde mit dieser Verordnung ein durchaus diskutierbares Kontrollinstrument eingeführt, wozu der Gesetzgeber im Sinn einer nachhaltigen Qualitätskontrolle der Gesellschaft bzw. dem Steuerzahler gegenüber auch verpflichtet ist. Dennoch ist die Frage zu stellen, inwiefern das beschriebene Instrument dem Kerngedanken eines grundsätzlich qualitativ orientierten Portfolios (siehe unten) gerecht wird. Gesetzestext und Umsetzungsverordnung tendieren weniger zu einem im Sinn des Quality Engineering nachhaltigen Entwicklungsportfolio, sondern eher zu einem formalisierten, quantitativ orientierten Qualifizierungsportfolio, wie auch die GEW in ihrer Kritik festgestellt hat. Gleichzeitig zeigen die Bemühungen des hessischen Gesetzgebers den Funktionswiderspruch der Verwendung eines modernen Portfoliokonzepts in der LehrerInnenbildung auf:

Beurteilen und / oder begleiten?

## **2. Beurteilen und / oder begleiten**

Ein modernes, d.h. den äußeren gesellschaftlichen und inneren inhaltlich-curricularen Anforderungen genügendes Lehrerbildungskonzept ist im Kern

- professionsorientiert, theorie-praxisbezogen-reflektierend und
- berücksichtigt aktuelle Entwicklungen insbesondere zur Standard- und Kompetenzorientierung,

wobei sowohl Kompetenzorientierung als auch die reflektierende Komponente den individuell-biographischen Fokus stärker mit hereinbringen, als es in klassischen Konzepten der Fall ist. Die Orientierung an Standards darf dabei nicht als „standardisierte, quantitativ orientierte Objektivierung missverstanden werden.

Ziel ist nicht ein „europäischer Normlehrer“, sondern eine an professionsspezifischen, transparenten Standards orientierte individuelle Kompetenzerweiterung- und Entwicklung von Lehramtsstudierenden bzw. LehrerInnen.

Vermittelt, kontrolliert und begleitet werden Studierende und ReferendarInnen von LehrerbildnerInnen. Diese befinden sich aufgrund ihrer Rolle im selben Funktionswiderspruch wie jede/r LehrerIn und der Gesetzgeber im dritten einleitenden Beispiel. Pointiert kann der Widerspruch mit der folgenden „Gleichung“ dargestellt werden:

ausbilden = coachen + beurteilen

Mit coachen ist der gesamte Handlungskontext unterstützen, begleiten, fördern, betreuen usw. gemeint. Beurteilen beinhaltet prüfen, bewerten, benoten.

Lehrende und somit insbesondere auch LehrerbildnerInnen sind das ständige Arbeiten auf beiden Ebenen bzw. den laufenden Wechsel zwischen beiden Rollen gewohnt und erleben ihn

im Alltag mehr oder weniger als Spannungsfeld. Sie agieren begleitend – beratend, fordernd – fördernd und beurteilend – prüfend. Im übertragenen Sinn bedienen sie damit in Personalunion sowohl die Rolle der Verteidigung/Beratung als auch die des Richters.

Daher bietet es sich mit Blick auf den Alltag an, weniger von einem Spannungsfeld, sondern vielmehr von zwei Polen zu sprechen, die jede Lehrende bzw. jeder Lehrende in sich erfolgreich vereinen sollte.

Die Doppelrolle als Funktionswiderspruch zu bezeichnen hängt letzten Endes mit der Verwurzelung unseres Denkens in der griechisch-aristotelischen Logik zusammen. Der Alltagsrealität wesentlich mehr entsprechen würde eine fernöstliche Sichtweise, in der Gegensätze einander nicht unbedingt ausschließen müssen. LehrerInnen sind eben beides: Begleiter und Beurteiler (vgl. Abbildung 1).

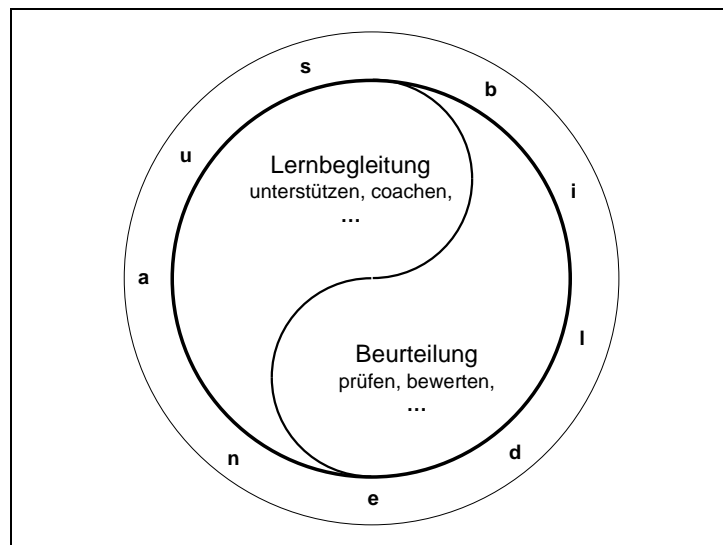


Abbildung 1: Funktionswiderspruch bzw. Pole im Ausbildungsprozess: begleiten vs. beurteilen

Unabhängig vom modellierenden Zugang wurde die Problematik dieser Doppelrolle in Forschung und Praxis vielfach besprochen. Im Wesentlichen gibt es zwei Möglichkeiten, mit dem Problem umzugehen:

- die Personalunion trennen, was in der Regel mit vielfachen Zentralisierungstendenzen einher geht, oder
- objektivierende Instrumente einführen, die verstärkt standardisierte (jedoch nicht normierende) Beurteilungskriterien nutzen.

Die im ersten Fall stattfindende Entkoppelung wird derzeit bildungspolitisch diskutiert. Die zweite Variante ist meist mit einem erhöhten Arbeitsaufwand für die unmittelbar Betroffenen verbunden. Hier ist in der Regel auch das Portfolio verortet.

In Beispiel 1.3. liegt zwar eine zentrale Verordnung vor. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung in derartigen gesetzlichen Vorgaben bleibt meist auf einem breiten Kontinuum frei wählbar. Zentral vorgegeben werden hauptsächlich formale Kriterien. Die Vorgaben zur inhaltlichen Ausgestaltung sind meistens „vor Ort“ zu erstellen.

### 3. Erstes Zwischenresümee

In einem ersten Zwischenresümee sind folgende Faktoren festzuhalten:

- LehrerbildnerInnen wechseln in ihrer Arbeit laufend zwischen den beiden Polen Begleiten und Beurteilen.
- Mit dem didaktischen Instrument „Portfolio“ wird diese Doppelrolle nicht zwingend unterbunden, in der Regel beibehalten (und intensiviert).
- Studierende wiederum, Ähnliches gilt für Referendare, haben im Zusammenhang mit Portfolio wie Beispiel 1 exemplarisch zeigt oft Anlaufschwierigkeiten, stellen Sinnfragen, da sich aus ihrer Sicht insbesondere zu Beginn des Prozesses die Kosten-Nutzenrelation (Zeitaufwand vs. Erkenntnisse) ungünstig darstellt.

#### 4. Lernimpulse und biographischer Zugang

Portfolio gestützte LehrerInnenbildungskonzepte beruhen in der Praxis auf

- Fremdimpulsen: extrinsisch motivierten Anregungen, d.h. fremdgesteuerten Lernprozessen

und

- Selbstimpulsen: d.h. intrinsischen Motivationen, also selbstgesteuerten Lernprozessen

Das heute gängigste Konzept zu Lernprozessen bieten konstruktivistische Lerntheorien (vgl. etwa Reinmann-Rothmeier/Mandel 2001, S. 613ff; Reich 2006; Voß 2005). Dieses geht u.a. von der Annahme aus, dass erfolgreiches Lernen und die Aneignung professionsspezifischer Kompetenzen wesentlich mit der Konstruktion entsprechender individueller, persönliche kognitive Landkarten einher geht (Kraler/Mayr 2006). Dem konstruktivistischen Paradigma nach ist dieser Prozess intrinsisch. Er lässt sich von außen nicht direkt steuern, über entsprechende Rahmenbedingungen wie etwa starker Lernumgebungen jedoch indirekt beeinflusst und somit (indirekt) fremdgesteuert motivieren (vgl. Kraler/Schratz 2006a). Lernimpulse können demgemäß strukturell ähnlich betrachtet werden, wie die Doppelrollenfunktion Lehrender: im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdsteuerung (vgl. Abb. 2).

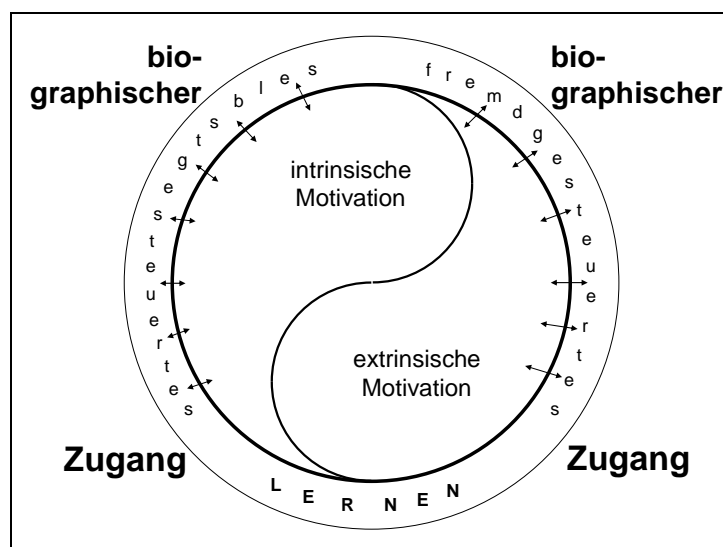


Abbildung 2: Lernimpulse

Eine zentrale Idee konstruktivistischer Didaktik ist die sukzessive Zunahme selbstgesteuerter Momente im Lernprozess.

Wesentlicher Motor für diesen Prozess kann der biographische Zugang sein. Wenn Lernende/Studierende/Referendare/... bei ihren eigenen, persönlichen Erfahrungen anknüpfen

können, steht bereits eine umfangreiche kognitive Landkarte als Verknüpfungsbasis für Neues (Inhalte, Handlungsmuster,...) zur Verfügung. Umso größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass derartige fremd intendierte Lernprozesse aufgrund der umfangreicheren individuellen Vernetzungsmöglichkeiten wirken und nachhaltige Weiterentwicklungen anregen.

Das Erfolgsgeheimnis des biographischen Zugangs liegt in der „Macht des Erzählens der eigenen Geschichte“ (vgl. etwa Pagnucci 2004), im sukzessiven Einbauen neuer Erfahrungen und Eindrücke in die eigene Biographie. Vernetzungen und damit auch Verankerungen in der je individuellen kognitiven Landkarte sind deshalb nachhaltiger, weil sie nicht nur auf kognitiv-rationalen Inhalten beruhen, sondern auch emotionale Elemente beinhalten und somit doppelt verstärkt werden.

Die Strukturierung derartiger Lernprozesse kann mit Portfolioarbeit unterstützt werden.

## 5. Die Einführung von Portfolios – Mode oder System?

Trotz der bisher bereits gemachten Anmerkungen, die den Einsatz von Portfolios in der LehrerInnenbildung nahe legen, bleibt die Frage offen, warum sich dieses Instrument mit einer so erstaunlichen Geschwindigkeit auf breiter Ebene Raum verschaffen konnte. Von Einzelfällen abgesehen diffundierte der „Portfoliogedanke“ besonders ab etwa 2000 mit erstaunlicher und wohl selten erlebter Geschwindigkeit in nahezu alle Bereiche der LehrerInnenbildung (Hochschule, Praktika, Referendariat, Weiterbildung,...).

Die in Abschnitt 1 geschilderten durchaus typischen Probleme aus der Alltagspraxis (Sinnfrage, Aufwand, gesetzliche Vorgaben) zeigen, dass die Verwendung des Instruments in vielen Bereichen noch mehr oder weniger weit von seiner optimalen Umsetzung entfernt ist.

Auf den Punkt gebracht ist kritisch zu fragen:

*Stellt der vermehrte Portfolio-Einsatz in der LehrerInnenbildung letzten Endes eine Modeerscheinung dar, die sich in kurzer Zeit so manifestiert hat, dass man „mitmachen“ muss, um als modern zu gelten?*

Die überraschende Geschwindigkeit, mit der das Portfolio Einzug in die LehrerInnenbildung gehalten hat, kann teilweise mit einer Modeströmung und nachfolgendem „Mitmachzwang“ zu tun haben (ähnlich der erstmaligen breiten Verwendung des Mikro-Teaching, des Rollenspiels etc.; zur Übernahme des Portfoliokonzepts im deutschen Sprachraum können etwa in Häcker 2006 (S. 29.f) Details nachgelesen werden).

Die breite Rezeption des Portfolios in der LehrerInnenbildung beginnt jedoch auffallend zeitgleich mit der medial und bildungspolitisch geführten Diskussion um die Ergebnisse Deutschlands und Österreichs in großen internationalen Schulleistungsstudien der OECD, insbesondere mit der Pisa-Debatte.

Der durch das relativ schwache Abschneiden Deutschlands wie Österreichs bei Pisa 2000 bzw. 2003 entstehende bildungspolitische Handlungsdruck war aus heutiger Sicht mit ein zentraler Motor für Reformen im Bildungswesen, insbesondere auch in der LehrerInnenbildung.

Da umfassende Neuerungen im Bildungswesen – man denke etwa nur an den Bologna-Prozess – naturgemäß längere Anlaufzeiten haben, lag ein relativ gesehen rasch realisierbarer Innovationsschub bei diversen Instrumenten und in Einzelbereichen nahe. Damit signalisier(t)en auch die zuständigen BildungspolitikerInnen gegenüber der von der medialen Rezeption geprägten Öffentlichkeit „Handlungskompetenz“. Im LehrerInnenbildungsbereich

bot sich das Portfolio aufgrund der zeitlichen Koinzidenz mit dem erweiterten Verbreitungsgrad an.

Unabhängig von bildungs- und gesellschaftspolitischen Handlungszusammenhängen gibt es bei den geschilderten Prozessen auf inhaltlicher Ebene grundlegende thematische Ähnlichkeiten. Pisa fokussiert „auf jene Kompetenzen, die notwendig sind, um mit realen Lebenssituationen umgehen zu können“ (Haider/Reiter 2004, S. 23), wobei der Bereich des selbst regulierten Lernens etwa 2003 auf Mathematik fokussiert wurde.

Eine strukturell vergleichbare Rolle spielt das Kompetenzkonzept im EU-Rahmenprogramm „Education and Training 2010“. In den die LehrerInnenbildung betreffenden Dokumenten ist durchgängig von Schlüsselkompetenzen die Rede (EU 2004).

Ein mögliches Instrument zur Unterstützung des systematischen möglichst selbstgesteuerten, also selbstregulierten Erwerbs (professionsspezifischer) Kompetenzen ist – das Portfolio.

Die im angesprochenen Programm der EU erwähnten Bemühungen im Bereich der LehrerInnenbildung führen auch zum Kern jeglicher Lehrerbildungsdiskussion zurück:

Es geht um gute, qualifizierte LehrerInnen (EU, o.J.), um den oft zitierten „guten Lehrer“ (vgl. etwa Rheinberg et.al., S. 296ff; indirekt: Helmke 2003, S. 49ff.).

Jede Antwort auf diese Frage muss wegen der Aufgabenheterogenität und der unterschiedlichen Anforderungen an den Beruf vorläufig bleiben. Antworten sind vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen immer wieder neu bzw. adaptiert zu suchen. Von der Nachkriegszeit bis heute etwa hat sich das Anforderungsprofil an LehrerInnen wesentlich gewandelt (vgl. etwa Sandfuchs 2004).

In der LehrerInnenausbildung kann über das 20. Jahrhundert hinweg ein curricularer Wandel weg von einer primären Stofforientierung, über eine Lehrfokussierung hin zur Lernzentrierung festgestellt werden. Entsprechend entwickelte sich auch das methodisch-didaktische Vorgehen und das Instrumentarium der Ausbildung weiter.

Basierend auf der Heterogenität und dem ausladenden (multimedialen) Informationsangebot unserer heutigen Gesellschaft stehen neben fachwissenschaftlichen Komponenten fächerübergreifende und insbesondere metakognitive Aspekte, wie Umgang mit Heterogenitäten, selbstgesteuertes Lernen, medien- und sozialpädagogische Kompetenzen usw. (vgl. etwa Blömeke et.al., S.545ff.) im Vordergrund.

Neben dem Verfügungswissen bekam die Vermittlung von Orientierungswissen (Mittelstraß 1982) ein immer stärkeres Gewicht. Hier spielen Schlüsselqualifikationen und seit etwa Mitte der 90iger Jahre zunehmend Kompetenzen eine zentrale Rolle. Dahinter steckt die Frage, welche Fertigkeiten man braucht, um sich in unserer multimedialen in stetigem Wandel befindlichen Welt erfolgreich zurecht finden zu können. Die Vermittlung von Kompetenzen in den Bereichen Umgang mit Information, Kommunikation, Präsentationsmöglichkeiten usw. spielt eine zentrale Rolle. Deren Aneignung erfolgt über Lernprozesse. Und um die Bedingung derartiger Prozesse möglichst kompetent bescheid zu wissen, ist mit Voraussetzung für kompetentes Lehren.

Lernprozesse können im Zusammenhang mit Orientierungswissen nicht theoretisch abgehandelt werden. Wesentlich dabei ist, sie selbst zu durchlaufen. Genau das passiert in fast allen gängigen Lehramtscurricula, insbesondere in den schulpraktisch-pädagogischen Anteilen der Ausbildung.

Für ein professionsspezifisches Wissen um diese Prozesse müssen sich nun die Lernenden (Studierenden/Referendare) derselben bewusst werden. Das heißt, sie müssen den eigenen Lernprozess in seiner biographischen Eigenheit reflektieren und in der Folge von der Person

abstrahieren können. – Genau hier kann das Portfolio als Instrument entsprechend eingesetzt seine Stärken ausspielen.

Portfolio ist derzeit besonders aus bildungspolitischen Gründen ein viel zitierter und teilweise missverständlich verwendeter Begriff in der Ausbildung von LehrerInnen. Behrens etwa spricht von einer „Portfoliomanie“ (Behrens 2001). Bezogen auf die heutigen professionsspezifischen Anforderungen handelt es sich dabei jedoch um ein wertvolles Instrument, dessen Einsatz bei entsprechender Vorbereitung gewinnbringend und nachhaltig sein kann.

## 6. Was ist ein Portfolio?

In der Studiums- und Referendariatsausbildung geht es heute aus Sicht der AusbilderInnen wesentlich um

- unterstützen,
- Anregung zu selbst gesteuertem Lernen,
- die Vermittlung professionsspezifischer Kompetenzen, insbesondere solche für „guten Unterricht“,
- skalieren/beurteilen/selektieren/Assessments/...,
- Standards


Ein, aber beileibe nicht das einzige (!) mögliches Instrument zur nachhaltigen Unterstützung dieser Ausbildungsmomente ist das Portfolio, vorausgesetzt, die Rahmenbedingungen lassen einen effektiven Einsatz zu.

### 6.1. „Portfolio“ – ein alter Bekannter

In Tabelle 1 ist ein fragmentarischer Überblick zur Geschichte des Portfoliobegriffs wiedergegeben. Man sieht, dass der Grundgedanke nicht neu ist, sondern bereits seit der Renaissance Anwendung findet.

Grundprinzip dabei ist, dass es sich bei Portfolios um eine für einen bestimmten Zweck (geordnete) individuelle Sammlung von Produkten handelt.

Bemerkenswerterweise konnte sich das Konzept in drei wesentlichen Bereichen der Gesellschaft, Kunst, Wirtschaft und Bildung durchsetzen.

Portfolio <ul style="list-style-type: none"> <li>• portare tragen” + folium “Blatt”</li> <li>• it: portafoglio (Mappe)</li> </ul> „Mappe, in der Blätter aufbewahrt werden“	
 <p>Künstlerportfolio</p>	Seit der Renaissance verwenden Künstler und Architekten Mappen, in denen sie qualitativ hochwertige Entwürfe und Bilder zur Werbung/Präsentation aufbewahren.
	Portefeuille: früher für Brieftasche, Finanzwelt: Bündel von Investitionen einer Rechtsperson





	<p>Portefeuille/Portfolio</p>	<p>Markowitz, H. (1952): entwickelt Portfoliotheorie für optimales Portefeuille</p>
	<p>Portfolio im Bildungsbereich</p>	<p>Prozess- und produktorientiertes Instrument zur metakognitiven Reflexion und Bewertung von Lernfortschritten.</p> <p>Die erste große Welle setzte Mitte der 80iger Jahre in den USA ein</p>

Tabelle 1: Geschichte des Portfolios

In den folgenden Ausführungen wird der Fokus beim Portfolio in der LehrerInnenbildung liegen. Inwieweit Aussagen daher bei aller strukturellen Gleichheit etwa auf den schulischen Bereich verallgemeinert werden können, müsste im Einzelfall diskutiert werden.

## 6.2. Begriffscharakterisierung: anstatt einer weiteren Definition...

Gerade in Bezug auf das Portfolio muss im Hinblick auf die Praxis vor jedem Definitions- bzw. Charakterisierungsversuch betont werden. *Das* Portfolio gibt es nicht, vielmehr je nach Verwendungszweck sehr unterschiedliche Arten von Portfolios (vgl. Häcker 2006web).

In der Theorie mag diese Feststellung nahe liegen. Die Praxis zeigt jedoch, dass gerade die Offenheit des Instruments der Gefahr von Missverständnissen Tür und Tor öffnet. Deshalb wäre es folgerichtiger, allgemein den Terminus „Portfoliokonzept“ statt „Portfolio“ zu verwenden (vgl. Häcker 2006, S. 28ff).

Trotz der teilweise sehr unterschiedlichen inhaltlichen und konzeptionellen Unterschiede lassen sich auch in Bezug auf die LehrerInnenbildung gemeinsame Charakteristika angeben, die „ein“ Portfolio beinhalten sollte, um der Intention des Instruments gerecht zu werden.

Vorweg ein kommentierter Vorschlag zur Charakterisierung des Begriffs Portfolio:

*Charakterisierung 1: Ein Portfolio ist ...*

*... die kriteriengeleitete individuelle Darstellung und schriftliche metakognitive Reflexion des Lernweges der Verfasserin / des Verfassers in Bezug auf eine Frage- bzw. Problemstellung anhand von ausgewählten und kommentierten Arbeitsergebnissen verschiedenster Art.*

*kriteriengeleitet:* ist vor allem im Hinblick auf die Aufgabenstellung „was wird von mir verlangt“ – und die Beurteilung von entscheidender Bedeutung. Die SchreiberInnen müssen wissen, welche inhaltlichen und formalen Kriterien zu erfüllen sind, welche Anforderungen gestellt werden (z.B. Umfang, Auswahl von Belegstücken, Anordnung, Pflichtteile, freie Teile,...).

*individuelle Darstellung:* Lernwege verlaufen nie standardisiert. Punktueller schriftliche Prüfungen wie Klausuren, Tests u.ä. liefern zwar ein bewertungstechnisch verwertbares Ergebnis, lassen jedoch die je spezifischen (Lern-) Leistungen in der Regel unberücksichtigt (vgl. Abschnitt 10.1). Abrufbares Wissen und ansatzweise Verständnis

können zwar mit traditionellen schriftlichen Instrumenten abgefragt werden, Individualität und insbesondere auch Stärken und Kreativität lassen sich aus punktuellen schriftlichen Arbeiten nur schwer erschließen. Daher sollte ein Portfolio strukturell und von den Kriterien her so aufgebaut sein, dass die VerfasserInnen bei der Gestaltung basierend auf klaren Vorgaben genügend Freiräume haben. Es geht um das kreative, eigenständige Sichtbarmachen themenbezogener individueller Ressourcen, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten.

*schriftlich:* aus der Schreibforschung (Bräuer 2000) ist bekannt, dass die Verschriftlichung von Gedanken das Reflexionsvermögen wesentlich unterstützt. Schreiben bewirkt ein intensiveres Nachdenken über die Fragestellung. Durch das schriftliche Moment bekommt die Darstellung im günstigen Fall eine größere Geschlossenheit. Eine metakognitive Reflexion setzt schriftliches Vorgehen voraus.

*metakognitive Reflexion des Lernweges:* meint, dass man den eigenen Lernweg betrachtet um herauszufinden, wie man gelernt hat (Klenkowski 2002, S. 32). Es geht um die Frage: „was bedeutet diese Arbeit, diese Aufgabe für meinen persönlichen Lernprozess“ (Richter 2006, S. 235). Hier wird der zentrale Unterschied zu klassischen Reflexionsinstrumenten wie etwa Lerntagebüchern oder reflexivem Schnellschreiben u.ä. deutlich. Metakognitiv bedeutet vereinfacht, dass man nicht die Fragestellung selbst reflektiert, sondern den Weg, wie man die Fragestellung (über einen Zeitraum) behandelt hat, schreibend analysiert und reflektiert. Im Fokus der Reflexion steht weniger der Inhalt, mit dem man sich befasst hat, sondern der dahinter stehende individuelle Lernprozess, Wissen über eigenes Lernen aufzubauen. Wilfried Plöger bezeichnet Wissen übers Lernen als eine der zentralen Kernkompetenzen für LehrerInnen:

„Im Zentrum der Ausbildung der lehr-/lerntheoretischen Kompetenz steht die Frage, inwiefern das Lehren in der Schule das Lernen des Schülers professionell unterstützen kann. [...]. Wenn es in der Pädagogik [...] so etwas gäbe wie Grundgrößen und abgeleitete Größen – wie beispielsweise in der Physik – dann wäre der Begriff des Lernens eine Grundgröße, der Begriff des Lehrens dagegen eine davon abgeleitete Größe. Denn alles was sich über das Lehren sagen lässt, kann seinen Sinn nur aus der Art und Weise menschlichen Lernens gewinnen. (Plöger 2006, S. 10).

Um die praktische Relevanz verschiedener lerntheoretischer Ansätze für den Unterricht nutzbar machen zu können, ist ein ganzheitlicher Zugang, wo Erfahrungen mit den Wechselwirkungen zwischen verschiedensten extra- und intrapersonellen Faktoren gesammelt werden können, unabdingbar. Die einzige vollständig zur Verfügung stehende Person ist man selbst.

Dubs nennt vier notwendige kognitive Fähigkeiten, um über das eigene Denken und Lernen metakognitiv reflektieren zu können: das Erkennen von Denkfertigkeiten und Denkstrategien, die Analyse aktuellen Denkens, untergeordnete Teilaspekte des eigenen Denkprozesses sehen und die Evaluation von Denkprozessen (Dubs 1995, S. 248).

*Lernweg:* muss im vorliegenden Kontext umfassender verstanden werden. Lernweg beinhaltet prinzipiell all jene Faktoren, die den problembezogenen Lernprozess in irgendeiner Weise direkt oder indirekt beeinflussen. Insbesondere können alle diese Momente Gegenstand der metakognitiven Reflexion sein. Während etwa ein parallel zum

Referendariat begonnener Instrumentalunterricht bei einer klassischen Klausur wohl keine Rolle spielt, kann er in einem Portfolio von Bedeutung sein.

*Frage- bzw. Problemstellung:* diese muss in jedem Fall klar eingrenzbar sein. Indikator für eine portfoliofähige Fragestellung ist, dass sie in einem einzigen auch für Nichtfachleute verständlich Satz formuliert werden kann.

*ausgewählte und kommentierte Arbeitsergebnisse:* der manchmal verwendete Begriff „Sammelportfolio“ für ein Produkt, in dem einfach alle im Zusammenhang mit der Fragestellung erstellten Arbeitsergebnisse abgelegt sind, widerspricht dem Grundgedanken eines Portfolios! Entscheidend ist die von den VerfasserInnen eigenständig gesammelte und kommentierte Selektion, d.h. dass nur ausgewählte Belegstücke ins Portfolio kommen und begründet wird, warum gerade diese ausgewählt wurden.

*(Arbeitsergebnisse) verschiedenster Art:* hier sollten der Vielfalt und Kreativität der VerfasserInnen wenig Grenzen gesetzt werden. Möglich wären etwa schriftliche Dokumente (jeglicher Gattung), Visualisierungen, audio-visuelle Dokumente, Präsentationen, Kunstwerken, ...  
Praktikabel ist es, wenn alle die Belegstücke in einem Ordner o.ä. Platz haben. Ein Portfolio muss transportierbar sein.

Eine alternative Kurzcharakterisierung für ein Portfolio lässt sich unter Beschränkung auf das Wesentlichste folgendermaßen formulieren:

*Charakterisierung 1a: Ein Portfolio ist...*

*... die metakognitive Reflexion des eigenen Lernweges unter Bezugnahme auf ausgewählte Belegstücke aus verschiedenen Phasen desselben.*

Als weithin akzeptiertes theoretisches Fundament der Portfolioarbeit gelten konstruktivistische lerntheoretische Ansätze (vgl. Abschnitt 4), wobei die Theorieentwicklung in diesem Fall der Praxis noch weit hinterher hinkt: Man beginnt gerade erst damit, „die eigene pädagogische Portfolioprxaxis theoretisch zu rekonstruieren“ (Häcker 2006, S. 31).

Aus der angeführten Charakterisierung ergeben sich für ein Portfolio weitere Merkmale, die für die praktische Arbeit mit diesem Instrument von entscheidender Bedeutung sind:

*Ressourcenorientierung, bzw. Orientierung an Kompetenzen statt Defiziten:*

Über Portfolios sollen individuelle Entwicklungsprozesse aufgezeigt und in ihrer Komplexität und multifaktoriellen Bedingtheit besser beurteilbar gemacht werden. VerfasserInnen zeigen damit auf: „das bringe ich (bereits) mit“. Die Zielrichtung ist: „so habe ich mich als Schreiber im Hinblick auf Problemstellung entwickelt, diese (professionsspezifischen) Kompetenzen erworben.“ Ausgangspunkt ist demgemäß weniger eine Fehlerorientierung wie bei der klassischen Korrekturarbeit, wo Fehler durch Punkteabzug bestraft werden. Die metakognitive Reflexion einer „danebengegangenen“ Lehrprobe etwa zeigt so interpretiert Kompetenzen auf.

Diese Ressourcen- und Lösungsorientierung „steht in pragmatischem Gegensatz zu Defizit-Konzepten welcher Herkunft auch immer [...]“ (von Schlippe/Schweitzer 2003, S. 124):

*Lernprozess und Produktorientierung:*

Die Portfolioarbeit begleitet den gesamten Lernprozess zu einer Problemstellung. Belegstücke stammen in der Regel aus allen Phasen. Im Gegensatz zu einer punktuellen Prüfung oder einem Einzelgespräch wird so der Prozess transparent(er) nachgezeichnet, was eine ganzheitliche Beurteilung wesentlich erleichtert, wenn portfolioadäquate Beurteilungsmodi zur Verfügung stehen (vergleiche Abschnitt 10).

Als physisch vorhandenes Objekt, häufig ein Ordner, ist das Portfolio ein Produkt am Ende eines fragestellungsspezifischen Lernweges. Dieses Werk wird letztendlich in den meisten Fällen auch beurteilt. Im Unterschied zu klassischen Abschlussarbeiten liegt der Beurteilung von Portfolios jedoch kein linear-punktueller Benotungsverständnis zugrunde (vgl. etwa die Kritik linearer outcome Orientierung in Cochran-Smith 2005). Vielmehr wird durch die spezifische Portfoliostruktur der gesamte Lernprozess über Ausschnitte aus wichtigen Phasen zirkulär mit einbezogen.

#### *Kommunikatives Moment:*

Portfolioarbeit ist wegen ihrer Prozessorientierung auf einen kontinuierlichen Austausch zwischen lernender und lehrender Person angewiesen.

„Die Arbeit mit Portfolios lebt von der Zusammenarbeit. Sie zielt darauf, die Kommunikation über Lernen und Leistung in Gang zu bringen und zu fördern. Ist die Bereitschaft, sich darauf einzulassen, nicht vorhanden, entfällt ein wesentlicher Grund für die Einführung von Portfolioarbeit.“ (Häcker/Winter 2006, S. 228)

Metakognitive Prozesse werden durch Feedback wesentlich verstärkt, kommen in vielen Fällen dadurch erst in Gang. Zu Beginn der Portfolioarbeit werden grundlegende Informationen und der Umgang mit dem Instrument im Mittelpunkt des Austausches stehen. Sobald erste Entwicklungslinien sichtbar sind, geht es um inhaltliche Zusammenarbeit. Feedback, qualifizierter Meinungs-austausch, Verbesserungsvorschläge und Unterstützungen sind personenspezifisch individuell und bauen auf dem bereits vorhandenen Material auf. Lehrende haben im Portfolioprozess primär die Funktion eines (kontinuierlichen) Begleiters, Beraters, critical friends:

“This is possible if the teacher assumes a facilitative role in the learning process and views assessment as integral to the teaching and learning cycle. The teacher’s role as facilitator is to encourage the learners to develop their own strategies and discover their own solutions. The teacher als facilitator also helps the students to reflect critically on their own learning experiences and o explore different perspectives.” (Klenowski, S. 114f)

Portfolioarbeit bringt damit ein ganz anderes Maß an Kontinuität in den individuellen Lernprozess. Das steigert allen Erfahrungen zufolge bei den Lernenden Nachhaltigkeit und Wirksamkeit des problembezogenen Kompetenzzuwachses (vgl. Abschnitt 11). Eine andere nicht zu verschweigende Seite dieses Vorgehens ist der steigende Zeitaufwand vor allem für BetreuerInnen.

Daher setzt Portfolioarbeit in den meisten Fällen überschaubare Gruppengrößen voraus. Ein vertiefter kontinuierlicher Austausch zwischen Lernender und Lehrendem bzw. Betreuender/m ist ab einer von der Art des Portfolios abhängigen Gruppengröße nicht mehr durchführbar. Bei umfangreichen, über mehrere Semester angelegten Portfolios wäre eine Gruppe von 10 bis 15 Personen ideal, ab 25 wird es schwierig. Bei einsemestrigen Portfolios ist bei spätestens 40-50 Lernenden eine kritische Grenze erreicht.

### **Lehrerbildungsportfolios**

Portfolioarbeit soll u. a. eine problem- bzw. professionsspezifische Kompetenzentwicklung sichtbar machen. Wie sieht der professionelle LehrerInnenalltag aus? Pädagogische

Handlungssituationen sind in der Regel komplex und multifaktoriell bedingt. Der Lehrerralltag lebt von Überraschungen und Unabwägbarkeiten:

“they operate under conditions of inherent novelty, uncertainty, and chance. [...] for most teachers a typical day is fraught with surprises.” Shulman (1999, p. xiii)

Das bedeutet, die Lernprozesse finden in einem unabwägbar und in Teilen nur schwer voraussagbaren Umfeld statt. Zudem laufen Lernprozesse höchst individuell und mit unterschiedlichsten Ergebnissen ab. Das trifft natürlich auf die Ausbildung vieler anderer Berufsgruppen ebenso zu. Der zentrale Unterschied ist jedoch die professionsspezifische Hauptaufgabe. Lehrerinnen und Lehrer sind Experten fürs (fachbezogene) Lernen, arbeiten als Lernunterstützer.

Da Lernwege individuell sind, ist das Wissen um Prozesse und Bedingungen des eigenen Lernweges eine zentrale Grundlage für das Verstehen von Lernen im Allgemeinen. Und genau hier, beim wissenschaftlichen Reflektieren über dieses individuelle, multifaktoriell bedingte und komplexe Lernen kann Portfolioarbeit seine Stärken ausspielen.

Wenn man sich in der Ausbildungsphase reflektiert am eigenen Beispiel bewusst wird, mit welchen Voraussetzungen man einen Lernprozess begonnen hat, welche Inhalte neu, welche bereits bekannt waren, wo Fragen beantwortet bzw. offen geblieben sind, was eigene Beiträge sind, wo auf Fremdes zurückgegriffen wird usw. (vgl. auch Richter 2006, S. 236), kann die Komplexität von Lernprozessen ganz anders erfasst werden. Das Portfolio eignet sich für diesen Meta-Lernprozess besonders gut, weil es über den inhaltlichen Erkenntnisgewinn hinaus aufgrund seiner Struktur auch einen orientierenden Rahmen für das „Beforschen“ von Lernprozessen bietet. Es ist wie wohl nur wenige andere Instrumente dazu geeignet, die individuelle Bedingtheit von Lernprozessen in allen drei Phasen (Voraussetzung Verlauf, Ergebnis) fassbar zu machen.

Nebenbei lernen künftige LehrerInnen mit dem Portfolio ein Beurteilungs- bzw. Entwicklungsinstrument kennen, das sie selbst später im Unterricht selbst einsetzen können.

Abgesehen von formalen Vorgaben einzelner Gesetzgeber scheint es daher inhaltlich nicht notwendig, von einem spezifischen Lehrerbildungsportfolio mit einer eigenen Charakterisierung zu sprechen. Aus Sicht des besonderen beruflichen Fokus (Lernen) sollten jedoch insbesondere bei lehrveranstaltungsübergreifenden Portfolios spezifische Elemente besonders betont werden:

*Charakterisierung 1: Ein Portfolio ist ...*

*... die kriteriengeleitete individuelle Darstellung und schriftliche metakognitive Reflexion des Lernweges der Verfasserin / des Verfassers in Bezug auf eine Frage- bzw. Problemstellung anhand von ausgewählten und kommentierten Arbeitsergebnissen verschiedenster Art.*

**Zusatz:**

*Bei einem Lehrerbildungsportfolio ist die Reflexion des eigenen Lernweges besonders zu betonen. Zur Verdeutlichung der lernbiographischen Entwicklung sollte es ausgewählte Arbeitsergebnisse aus möglichst allen Phasen des Lernprozesses enthalten.*

Unabhängig von der konkreten Art und Form (vgl. nächster Abschnitt) ist es im Hinblick auf die Nachhaltigkeit und Akzeptanz in der Regel von Vorteil, wenn das Portfolio Pflichtteile und frei wählbare Elemente enthält (Pflicht und Kür).

Pflichtelemente erleichtern den BetreuerInnen u. a. Vergleichbarkeit und das Bewerten bzw. Beurteilen. Die VerfasserInnen erhalten insbesondere in der ersten Phase des Schreibens über diese Elemente Orientierung und Klarheit in dem, was prinzipiell zu leisten ist. Die freien Teile erlauben den ErstellerInnen, der Kreativität freien Lauf zu lassen. Für die BetreuerInnen ist gerade dieser Teil oft sehr spannend zu lesen.

### **6.3. Portfoliozoo**

Basierend auf der vorangehenden grundlegenden Charakterisierung haben sich aus der Praxis verschiedene Portfolioarten herausgebildet. Eine einheitliche Typologie und Sprachregelung fehlt bis heute. Dies gilt insbesondere für den deutschsprachigen Raum. – Wenn wie in den Eingangsbeispielen erwähnt von „dem“ Portfolio die Rede ist, kann inhaltlich sehr Unterschiedliches gemeint sein.

In der angeführten Aufzählung sind in alphabetischer Reihenfolge exemplarisch jene Bezeichnungen angeführt, die dem Autor in verschiedensten Kontexten (Tagungen, Literatur, Workshops,...) häufiger begegnen:

Abschlussportfolio, Arbeitsportfolio, Ausbildungsportfolio, Beurteilungsportfolio, Bewerbungsportfolio, Entwicklungsportfolio, Fächerübergreifendes Portfolio, Kursportfolio (Seminarportfolio,...), Medienportfolio, Präsentationsportfolio, Prüfungsportfolio, Projektportfolio, Sprachenportfolio, Showcase-Portfolio/Vorzeigepportfolio

Die Liste ließe sich noch um einige Bezeichnungen erweitern. Bereits die genannten Termini zeigen die begriffliche Problematik auf. Worin unterscheidet sich etwa konkret ein Präsentationsportfolio von einem Vorzeigepportfolio, oder ein Beurteilungsportfolio von einem Prüfungsportfolio? Im Detail kann man es derzeit nur an den konkreten Beispielen festmachen. Beurteilungs- und Prüfungsportfolio waren etwa in konkreten Fällen beide formal und teilweise inhaltlich unterschiedliche gestaltete Entwicklungsportfolios, wobei ersteres eine Abschlussprüfung ersetzte, das Zweite hingegen die inhaltliche Grundlage für eine abschließende Prüfung bildete.

Verschiedene Autoren haben unterschiedliche Kategorisierungsversuche vorgeschlagen, wobei man sich in der Regel am Verwendungszweck orientiert (vgl. etwa Klenkowski 2002, S. 10. ff; Behrens 2001a), oder eine dimensionierende Kategorisierung versucht (vgl. Häcker 2006b, S. 36ff.). Letztere hat den Vorteil, den fließenden Übergängen zwischen verschiedenen bezeichneten Typen gerechter zu werden.

Die in Abbildung 3 dargestellten Dimensionen zur Einordnung verschiedener Portfoliotypen basieren auf dem zuletzt genannten Prinzip. Die vorangegangenen Portfolio-bezeichnungen verteilen sich auf diesen Raum

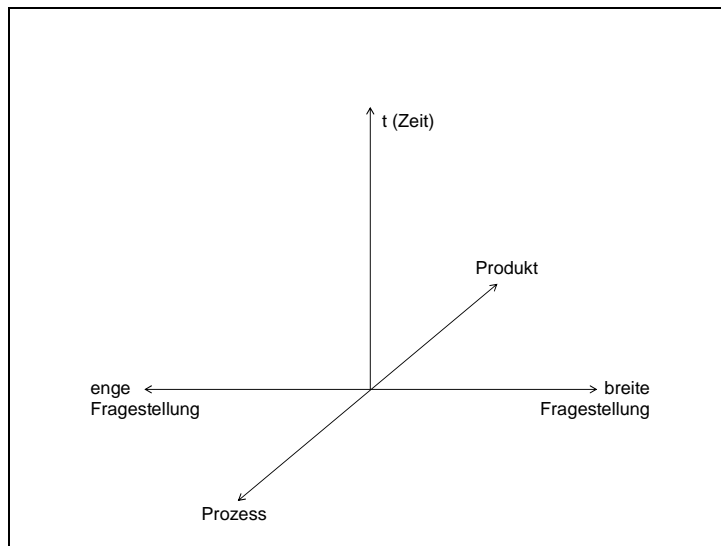


Abbildung 3: Orientierende Dimensionen zur Einordnung von Portfoliotypen

#### *Zeitdimension:*

Eine nahe liegende, alle Portfoliotypen betreffende Frage ist, über welchen Zeitraum sich die Arbeit erstrecken soll. Portfolios können lehrveranstaltungs- bzw. kursbezogen konstruiert werden (vgl. Freitag 2005, S. 176f.), sich über mehrere Semester bzw. einen ganzen Ausbildungsgang erstrecken (Kraler 2006), oder – vgl. etwa Bsp. 1.3. – prinzipiell auf ein ganzes Berufsleben angelegt sein.

#### *Inhaltsdimension:*

Damit ist die inhaltliche Breite der Fragestellung gemeint, ob etwa das Portfolio zu einer speziellen innerfachlichen Fragestellung erstellt wird oder zu einem (ausbildungs)fächerübergreifenden Problem (vgl. etwa Kunz Heim 2001). Lehrbildungsportfolios (z.B. Ausbildungsportfolios) der ersten Phase sind heute in der Regel fächerübergreifend, jedoch häufig auf den pädagogisch-schulpraktischen Teil der Ausbildung fokussiert.

#### *Prozess-Produktdimension:*

Die Portfolioarbeit kann vom Fokus her eher auf den Prozess, die Lernentwicklung hin orientiert sein (formativ), wie etwa ein klassisches Entwicklungsportfolio, oder eher das Produkt betonen (summativ), wie etwa beim Showcase oder Präsentationsportfolio.

Entscheidendes Kriterium beim Einsatz von Portfolios ist, dass es letztendlich immer auf die lokalen Gegebenheiten vor Ort zugeschnitten sein muss. Dies entspricht strukturell der Individualität einzelner Lernwege. So wie sich verschiedene Portfolios unterschiedlicher VerfasserInnen zur selben Fragestellung voneinander unterscheiden, werden auch Struktur und konkreter Inhalt etwa eines Entwicklungsportfolios von einem zum anderen Verwendungsstandort voneinander abweichen. Die Möglichkeit lokaler Adaptionen ist wesentlich für die erfolgreiche Einführung. Die Flexibilität durch inhaltlich (nicht formal!) starre Vorgaben zu verhindern, würde dem Portfoliogedanken zuwider laufen. In der Praxis bedeutet das etwa für ein einheitliches Portfoliokonzept der 2. Phase in einem Bundesland, dass etwa vom Gesetzgeber eher Standards statt Regeln vorgegeben werden sollten.

Genau diese notwendige Flexibilität macht die Vereinheitlichung der Terminologie schwierig und eine Verständigung darüber, was im konkreten Fall mit „Portfolio“ gemeint ist, umso notwendiger.

## 7. Rekapitulation

Bevor in den folgenden Abschnitten, die prinzipielle Struktur, Bewertungsmöglichkeiten und Erfahrungen besprochen werden, seien die wesentlichen bisher besprochenen Punkte nochmals rekapituliert (unter Einbeziehung von Schallies 2005, S. 14f): Portfolioarbeit ...

- erhöht die Selbststeuerung und Eigenverantwortung im Lernen
- basiert auf der Vorstellung von Lernen als einem aktiven Konstruktionsprozess primär des/der Lernenden, d.h.
- baut theoretisch auf einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen auf, wo Lernende ihr Wissen individuell und aktiv konstruieren (vgl. Foerster 2005),
- wird in der Regel fremd gesteuert eingeführt ( $\neq$  radikaler Konstruktivismus, vgl. Glasersfeld 2005),
- ist dialogisch als kommunikativer Prozess angelegt, bei dem immer wieder wechselseitiger Austausch und Feedback über Inhalt und Stand der Arbeit statt findet und Möglichkeiten der Weiterarbeit besprochen werden (sozialer Konstruktivismus, vgl. Reich 2006, S.85ff),
- beinhaltet als Kernelement die metakognitive Reflexion des eigenen Lernweges,
- bedingt aufgrund der Prozess- und Produktorientierung eine neue Beurteilungskultur (weg von rein punktuellen Leistungsanforderungen), für die entsprechende Rahmenbedingungen („kleine“ Gruppen, Standards, Absprachen,...) geschaffen werden müssen.

Wenn sich günstige Bedingungen für die Portfolioarbeit herstellen lassen, birgt der Einsatz dieses Instruments wie in Abbildung 4 dargestellt weit über den Kernbereich (nachhaltiges eigenverantwortliches Lernen und reflektierter Kompetenzzuwachs) hinaus Möglichkeiten für das Gesamtsystem LehrerInnenbildung.

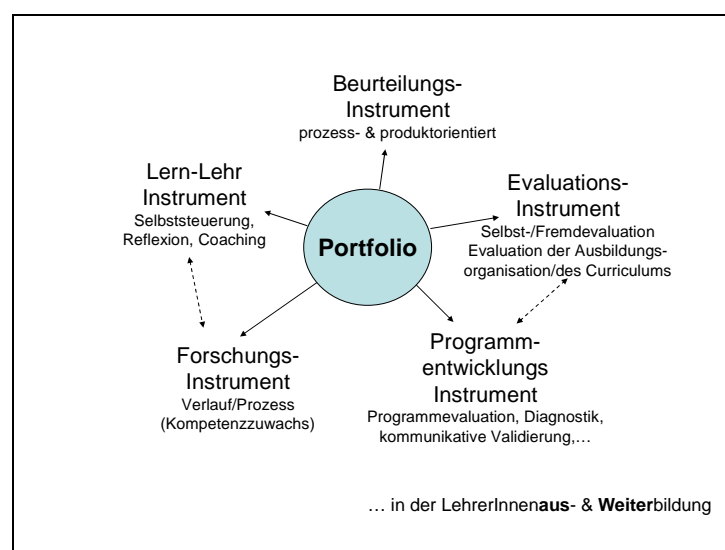


Abbildung 4: Einsatzmöglichkeiten für Portfolios im Kontext der LehrerInnenbildung<sup>^</sup>



Zwei wesentliche Punkte sind die Lehrerbildungsforschung und die (Programm)Evaluation. Portfolios bieten aufgrund Ihrer Anlage, insbesondere wenn sie auch multimediale Elemente wie etwa videographierten Unterricht enthalten, ganz neue Möglichkeiten, Bedingungen, Verlauf, Ergebnis und Wirkungen konkreter LehrerInnenbildung auf inter- und intraindividuelle Basis zu untersuchen.

Eine forschungsgeleitete Evaluation des Curriculums liefert inhaltlich reichhaltigere Ergebnisse über die Wirkung der Interventionen und so die Basis für eine weitere Programmentwicklung bzw. Adaption oder Verbesserung. Zudem müssen bei diesem integrativen Ansatz die Evaluations- und Beurteilungsfunktion auf instrumenteller Ebene nicht getrennt werden.

Ein nicht zu verschweigender Nachteil ist der je nach Anlage der Evaluation bzw. des Forschungsinteresses entstehende Mehraufwand im Vergleich zu rein quantitativen bzw. hochstandardisierten Methoden. Der Portfolioeinsatz bedingt auf Forschungs- und Evaluationsebene den Miteinsatz qualitativer Analyseinstrumente. Dies ist in der Regel trotz Computerunterstützung personal- und zeitintensiv.

Ein Punkt wurde in Abbildung 4 noch bewusst ausgespart: die etwa in Beispiel 1.3. bereits gesetzlich realisierte Möglichkeit des Karrieremanagements. Allen bisherigen Erfahrungen zufolge dürfte es schon aufgrund wechselnder, sich weiterentwickelnder Rahmenbedingungen und gesetzlicher Anforderungen zumindest sehr schwierig sein, ein Portfoliokonzept zu entwerfen, das in der Praxis über den Zeitraum einer Berufslaufbahn die notwendige inhaltlich-strukturelle Stabilität besitzt, gleichzeitig jedoch auch flexibel genug ist, nachhaltige Änderungen etwa des Gesetzgeber, vom Curriculum oder der Praxis mit einzubeziehen.

Auf formaler Ebene lässt sich ein derartiges Karrieremanagement-System implementieren. Ob dieses jedoch in der Praxis noch dem Portfoliogedanken entsprechen kann, ist zumindest zu hinterfragen.

## **8. Von der Idee zum fertigen Portfolio: idealtypische strukturelle Darstellung**

Unabhängig vom konkreten Inhalt und Typ des Portfolios werden beim Erstellen bestimmte Stufen durchlaufen. In Abbildung 5 sind diese als Schaubild (adaptiert nach der Grafik aus Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: <http://methodenpool.uni-koeln.de>) idealtypisch dargestellt. Die 5 Stufen sind:

1. Material erstellen und sammeln
2. Sichten und ordnen/kategorisieren
3. Selektion, Begründung
4. Metakognitive Reflexion
5. Portfolio-Endversion als Ordner/elektronisch zusammenstellen

Genau genommen muss noch eine Stufe 0: „Portfolioschulung“ vorgeschaltet werden (vgl. nächster Abschnitt).

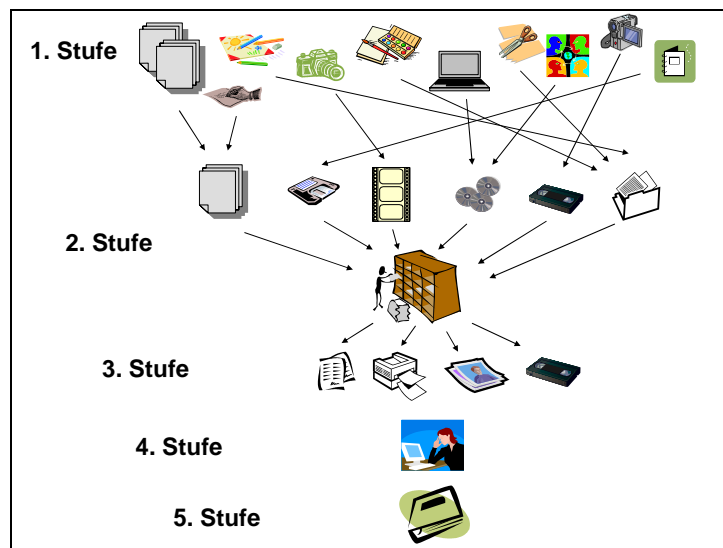


Abbildung 5: Schematische Portfolioerstellung

Diese 5 Stufen werden nicht linear sondern je nach Anforderung und Problemstellung teilweise mehrmals, parallel und immer wieder korrigierend/erweiternd bzw. restrukturierend durchlaufen.

Ad 1) Material erstellen und sammeln:

Gemeint ist hier jedes persönlich oder in Gruppenarbeiten erstellte Material/Ergebnis, das für die Aufgabenstellung der Portfolioarbeit von Bedeutung ist. Das Spektrum reicht wie unter 6.2. erwähnt von schriftlichen Aufzeichnungen, über audio-visuelle Elemente bis hin zu Kunstwerken.

Ad 2) Sichten und ordnen/kategorisieren:

Erstellen und Sammeln passiert in der Praxis häufig „unkoordiniert“, den aktuellen Anforderungen und Bedürfnissen entsprechend. In diesem zweiten Schritt geht es um das Sichten und kategorisierende Ablegen des Materials. Dieser Schritt sollte vom Erstellen und Sammeln getrennt werden. Das Sichten und Ordnen hilft den VerfasserInnen, ein Gefühl und einen Gesamtüberblick über das Material zu bekommen. Dies ist insbesondere dann hilfreich, wenn die Belegstücke und Arbeitsergebnisse über einen längeren Zeitraum erstellt wurden. Zu früh im Prozess mit dem Sichten und Ordnen zu beginnen, bringt wenig. In der Praxis sollte auch bei längerfristig angelegten Portfolios möglichst nach etwa einem Semester eine erste später weiter ausdifferenzierende kategorisierende Sichtung vorgenommen werden. Mögliche Elemente könnten etwa eine Sammlung von Zitaten aus Lerntagebüchern sein, verschiedene Fotos zu einer bestimmten Thematik, Zeichnungen oder ähnliches.

Ad 3) Selektion, Begründung:

Ausgehend von allen kategorisierten Belegstücken/Arbeitsergebnissen kann man – in der Regel gegen Ende des Portfolioprozesses – mit der Selektion passender Belegstücke beginnen. Dabei erfolgt meist ein gedankliches Abwägen, mit welchen Elementen der eigene Lernweg am besten dokumentierbar ist. Hier werden sich viele VerfasserInnen reflektiert bewusst, wie sich ihre Kompetenzen, Einstellungen und Meinungen in Bezug auf das Portfoliothema über die Zeit entwickelt und verändert haben. Die meist kürzeren begründenden schriftlichen Statements zur Auswahl bestimmter Belegstücke werden im folgenden Schritt oft noch überarbeitet. Das mit diesem Schritt einher gehende gedankliche Abwägen und Reflektieren bietet eine ideale Grundlage für den 4. Schritt.

#### Ad 4) Metakognitive Reflexion

Hier geht es um die Verschriftlichung, präzise Fassung und Synopsis der Gedanken aus dem 4. Schritt. Im einleitenden Beispiel 1.1. argumentierte eine Portfolioverfasserin:

*„... wenn ich jetzt unbedingt Lehrerin werden will, dann fange ich über mich selber reflektieren an. Da muss ich nicht unbedingt ein Portfolio darüber schreiben.“*

Viele Ergebnisse aus der Schreibforschung deuten darauf hin, dass dieses Argument im Hinblick auf die Verschriftlichung von Gedanken falsch ist (vgl. etwa Bolker 1998, S.32ff.; Bräuer 2000). Vielmehr scheint es so zu sein, dass mit dem Prozess des Niederschreibens metakognitiver Reflexionen zumindest zu einem Teil die Basis für nachhaltiges Lernen geschaffen wird. Die Schreiber lassen nicht nur den Lernprozess noch einmal Revue passieren. Sie sind durch das schriftliche Fixieren gezwungen, ihn auf seine Struktur hin, auf rote Fäden, Brüche, Veränderung und andere Überraschungen hin zu durchleuchten und zu bewerten. Die dabei entstehenden unterschiedlichen Blickwinkel verhelfen den SchreiberInnen oft zu ganz neuen Einsichten, da gerade dieser Schritt in der Regel nicht linear, vielmehr zirkulär verläuft. Hier bestehen methodisch, auch wenn sich die Verfasser dessen oft nicht bewusst sind, große Ähnlichkeiten zu verschiedenen hypothesengenerierenden qualitativen Forschungsverfahren (vgl. Bortz/Döring 2002).

Kersten Reich hat auf seiner Webseite ([methodenpool.uni-koeln.de](http://methodenpool.uni-koeln.de)) im systemisch-konstruktivistischen Methodenpool unter dem Stichwort Portfolio (Konstruktiver Methodenpool) eine Reihe anregender Fragen für die metakognitive Reflexion des eigenen Lernweges gesammelt. Diese erweisen sich insbesondere für die Begründung und Reflexion als hilfreich. Ein adaptierter Auszug:

- Warum sehe ich dies als eine gute Arbeit an?
- Was ist mir bei der Bearbeitung bereits gelungen?
- Wie habe ich diese Arbeit ausgeführt?
- Was zeigt das Ergebnis von mir und meiner Arbeit?
- Wo sehe ich noch Schwachstellen und Lernmöglichkeiten?
- Was würde ich beim nächsten mal anders machen?
- Wie bezieht sich das Ergebnis auf bisher Gelerntes?
- Wie könnte ich dieses Ergebnis weiter nutzen?
- ...

#### Ad 5) Portfolio-Endversion als Ordner/elektronisch zusammenstellen

Von schriftlichen Arbeiten weiß man, dass die Endformatierung je nach Textlänge mit einiger Arbeit und Änderungen verbunden ist. Beim Erstellen der Portfolio-Endversion verhält es sich gleich. Unsere bisherigen (mehrjährigen) Erfahrungen an der Universität Innsbruck haben gezeigt, dass sich prozentuell die PortfolioverfasserInnen mehr Mühe geben beim Erstellen einer „schönen“ Endfassung als Studierende bei anderen schriftlichen Arbeiten (Seminararbeiten u.ä.). Ersten (noch nicht veröffentlichten) Untersuchungsergebnissen zufolge dürften sich die Studierenden mit ihren Portfolios in stärkerem Maß identifizieren als mit anderen Arbeiten. Ein Indikator dafür scheint auch die kreative Ausgestaltung der Portfolios zu sein. Die höhere Identifikation deckt sich mit dem Kernanliegen jeder Portfolioarbeit, dass die Lernenden dabei ein höheres Maß an Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen.

Mit dem Fertigstellen des meist in einer Mappe gebundenen oder elektronischen Portfolios ist die Arbeit noch nicht beendet. Je nach Funktion und Vorgaben dient das Werk dann als Prüfungsgrundlage, wird präsentiert oder ist in anderer Form vorzuzeigen.

## 9. Schreibkompetenzen

Arter und Spandel verstehen unter einem Portfolio kurz gefasst folgendes:

„... a purposeful collection of student work that tells the story of the student's efforts, progress, or achievement in (a) given area(s).“ Arter/Spandel (1992, p. 36)

Um diese persönliche Entwicklungsgeschichte nachvollziehbar erzählen zu können, muss man sie niederschreiben. Und genau hierbei wird in der Portfolioarbeit oft ein Fehler begangen bzw. ein für das Verfassen zentraler Aspekt übersehen.

*Portfolioschreiben muss wie das Verfassen jeder anderen literarischen Form geübt und gelernt werden!*

Die überwiegende Mehrzahl der VerfasserInnen berichtet, dass sie sich zu Beginn der Portfolioarbeit mit diesem spezifischen Schreiben schwer getan haben, obwohl viele von ihnen gewohnt sind, verschiedenste Textsorten zu produzieren. Die allerwenigsten Lernenden, auch jene mit studienbedingt hoher Sprachkompetenz, können von Anfang an so metakognitiv, reflektierend, professionsspezifisch schreiben, wie es für ein Portfolio günstig ist. Ein Indikator für die Komplexität dieser Schreibprozesse könnte sein, dass Portfolioarbeit aus der US-amerikanischen Schreibbewegung entstanden ist, wo spezifische Schreibtechniken Fokus der Arbeit sind. Es gibt nur wenige allgemeine Regeln, wie ein Portfolio zu schreiben ist, da sich die Stile wie die Lernprozesse individuell unterscheiden.

Besonders wichtig ist, dass die VerfasserInnen zu Beginn der Arbeit über das Portfoliokonzept informiert werden (Winter 2006, S. 22). Dafür fehlt derzeit in vielen Ausbildungsgängen entweder die Zeit, oder es wurde aus welchen Gründen immer kein entsprechender Bereich reserviert. Wenn die Studierenden zumindest das Gefühl haben zu wissen, worum es prinzipiell geht, kann die Anfangsfrustration größtenteils aufgefangen werden, obwohl Portfolioarbeit wie viele Ausbildungen mit dem Problem umgehen muss, dass sich der Sinn erst im Laufe der Arbeit nach und nach konstituiert.

Über die prinzipielle Informationsphase hinaus sollte dem spezifischen Schreiben lernen wie erwähnt ein entsprechender Raum gegeben werden. Geschickt eingebaut entstehen bei diesen Lernprozessen bereits erste potenzielle Belegstücke für das Portfolio.

Als besonders hilfreich für Portfolioschreibübungen haben sich Techniken aus dem

- *free writing* und
- *creative writing*

erwiesen. In jedem Buch zum kreativen Schreiben sind hilfreiche Hinweise zu finden, wie der Einstieg in diese Materie erfolgreich und mit Gewinn gelingen kann (vgl. Elbow 1998).

Ein einfaches Instrument für erste Übungen im reflektierenden Schreiben sind etwa auch MikroArts (vgl. Kraler/Mayr/Schratz 2006). Diese bieten sich für eine Kurseinbindung und als potenzielle Belegstück aufgrund ihrer Struktur besonders an.

Ein weiteres für die Portfolioarbeit fast unabdingbares Hilfsmittel ist ein Lerntagebuch. Diese Bezeichnung ist anders als das anglo-amerikanisch äquivalente „Journal“ im deutschsprachigen Raum häufig mit bestimmten Erwartungen bzw. formalen Vorgaben konnotiert. Inhaltlich geht es darum, möglichst viele mit dem Lernprozess zusammenhängende Ereignisse, Beobachtungen, Erfahrungen, Reflexionen etc. schriftlich je nach Möglichkeit ausführlicher oder kürzer in ganzen Sätzen oder Stichworten (mit

Datumsangabe) zu notieren. Dieses Dokument sollte a priori einmal privat sein, d.h. der/die VerfasserIn bestimmt, ob etwas für Zweite/Dritte zugänglich wird oder nicht.

Von der Idee her bietet es sich an, dieses „Dokument“ als persönliches *Logbuch* zu bezeichnen. In der Schifffahrt werden in Logbüchern alle bedeutsamen nautischen Ereignisse und Beobachtungen (z. B. Kurse, Wetter, Gezeiten, Ladegut, Häfen, ...) eingetragen, im Lehrerbildungskontext entsprechend alle „professionsspezifisch“ bedeutenden Ereignisse.

## 10. Beispiel: Innsbrucker Portfoliokonzept für die erste Phase der Lehramtsausbildung

Zur Konkretisierung und Veranschaulichung wird in diesem Abschnitt verkürzt und abstrahiert das Portfoliokonzept der LehrerInnenausbildung an der Universität Innsbruck vorgestellt. Es wurde von InstitutsmitarbeiterInnen (u.a. Margret Fessler, Erich Mayr, Michael Schratz, Bernhard Weiser) seit der Einführung des neuen Studienplans im Studienjahr 2000/01 erarbeitet, sukzessive weiterentwickelt und aufgrund erster Erfahrungen ab dem Wintersemester 2006 adaptiert.

Dieser Zeitraster gibt eine Orientierung, womit man beim Einführen von Portfolioarbeit ungefähr zu rechnen hat. Es wird in der Praxis selten der Fall sein, dass das erste Konzept gleich der große Wurf ist. Vielmehr muss je nach zeitlicher Abgrenzung des Portfolioeinsatzes zumindest mit der eineinhalb- bis zweifachen Zeit gerechnet werden, bis sich das System eingespielt hat und größere Kinderkrankheiten überwunden sind. Im Innsbrucker Fall dauert der portfoliobegleitete Ausbildungsteil mindestens 6-7 Semester. Die erste Eingewöhnungs- und Optimierungsphase war nach ca. fünf Jahren abgeschlossen.

Für das eineinhalb- bis zweijährige Referendariat wird man vergleichbar mit mindestens zwei Durchgängen rechnen müssen.

Das Innsbrucker Portfoliokonzept begleitet die Studierenden vorrangig durch den schulpraktisch-pädagogischen Teil ihrer je nach Fach 9-10semestrigen Lehramtsausbildung am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung (kurz ILS). Leitende Aspekte beim neuen Curriculum (Studienplan 2000/01) waren unter anderem:

- ein *Musterwechsel* in der Lehrerausbildung: hin zu einer *Kompetenzorientierung* (fachliche und didaktische, soziale und personale, organisationale und systemische Kompetenzen)
- die verstärkte *Selbstevaluation* (von Lernprozessen): auf Ebene des lernenden Individuums wie auch der ausbildenden Organisation
- die forschungsgeleitete Programmevaluation: im Hinblick auf die *Wirksamkeit* des Curriculums
- der Wechsel von der summativen, punktuellen Beurteilung hin zu einem prozess- und produktorientierten Konzept.

Statt einer früher üblichen schriftlichen Abschlussprüfung zum schulpraktisch pädagogischen Ausbildungsteil, das zwischenzeitlich durch ein kumulatives Sammeln von Zeugnissen ersetzt worden war, müssen die Studierenden jetzt zum Ende der Ausbildung ein ILS-Abschlussportfolio erstellen, sich in Assessments (Praxissituationen) bewähren und ihr Portfolio in einer Abschlusslehrveranstaltung vorstellen. Das Portfolio dient dann auch als Grundlage für einen Teil der zweiten Diplomprüfung (das österreichische Äquivalent zur zweiten Staatsprüfung).

Hinter dem Gesamtkonzept steckt die Philosophie, mit dem neuen Curriculum und der Portfolioarbeit weg vom jeweils links dargestellten zum rechten Aspekt zu kommen:

punktuell vs. Verlauf  
 Selektion vs. Förderung  
 lernprozess abschließend vs. begleitend  
 schriftlich/mündlich vs. multimedial  
 ergebnisorientiert vs. prozess- & produktorientiert

In Tabelle 2 ist die Struktur des Innsbrucker Portfolio-Konzepts wiedergegeben. Die Abkürzungen bei den Semestern beziehen sich auf die Bezeichnungen der Lehrveranstaltungen. Details dazu sind etwa auf der Institutshomepage unter [www.uibk.ac.at/ils](http://www.uibk.ac.at/ils) zu finden. Die oben angeführten Kompetenzkategorien wurden auf einen schriftlich-kognitiven (Teilportfolios) und handlungsperformativen (Videoaufzeichnungen) Anteil umgebrochen.

Kompetenz-kategorie	1./2. Semester	3. Semester	4. Semester	ab 5. Semester	Abschluss-Semester
Denken (kognitive Momente)	Step-Folio	GLL-Mini Portfolio	BK1-Mini Portfolio	Prax-Folio	ILS-Abschluss-Portfolio
Handeln (performative Momente)	Video (Lehrauftritt)			Video (Lehrauftritt)	Video (Lehrauftritt)

Tabelle 2: Innsbrucker Portfolio-Konzept

Das Abschlussportfolio baut auf den einzelnen Teilportfolios auf. Der Erstellungsprozess aus Abschnitt 8 verläuft daher selbstständig für jede Lehrveranstaltung wie am Ende der Ausbildung für das umfangreichere „Gesamtportfolio“. Im ersten Studienjahr wird dem Kennen lernen und Umgang mit dem Portfoliokonzept eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In der Praxis konnte beobachtet werden, dass die Portfolios vieler Studierender sich mit der Zeit qualitativ verbessern.

Die Vorstrukturierung in Teilportfolios dürfte sich vermutlich ab einer eineinhalb bis zweijährigen Portfoliophase lohnen.

In den einzelnen Teilportfolios gibt es unterschiedlich restriktive Vorgaben zu Form und Inhalt, wobei diese in der Studieneingangsphase (Step-Folio) zur Orientierung und Unterstützung des Portfolioerarbeitungsprozesses detaillierter sind. Am Schluss beziehen sie sich eher auf formale Aspekte.

Das ILS-Abschlussportfolio besteht aus zwei Teilen:

- *gebundener Teil* mit Entwicklungsportfolio (metakognitive Fallstudie zur eigenen professionellen Entwicklung)
- *offener Teil*, der einem Showcase-Portfolio (best practice-Belegstücke) entspricht.

Ziel des Abschlussportfolios ist es, dass die VerfasserInnen ausgehend von biographischen Überlegungen ihr *Wissen, ihre Fähigkeiten, Fachkenntnisse, Problembewusstsein* und *Problemlösekompetenz* im Hinblick auf den LehrerInnenberuf sichtbar machen und die Entwicklung des *pädagogischen Selbstkonzeptes* aufzeigen.

Der gebundene Teil enthält (inzwischen adaptiert) folgende Elemente:

#### 1. Fallstudie zur eigenen professionellen Entwicklung

##### 1.1. Textliche Dokumentation

- individuelle Studienbiografie als Entwicklungsprozess sichtbar machen
- Aufzeichnungen über gesamte pädagogische Ausbildung sammeln

- 1.2. Videodokumentation  
Kommentierter Zusammenschnitt/„best practice“ Beispiel aus LVs/Praktika
2. Forschungsprojekt  
Projektarbeit im Praxissemester (berufsfeldbezogenes pers. Erkenntnisinteresse)
3. Informations- und Kommunikationstechnologie  
Lernsoftware-Angebot der eigenen Fächer (elektronischer Überblick)  
Internetrecherche  
exemplarisches Beispiel mit schriftlicher Qualitätsbewertung (5 Dimensionen)
4. Lektüreliste  
5 Bücher, Lesejournal, Rezension, kritische Stellungnahme, Leseempfehlung
5. Formales

Im offenen Teil, der Auswahl gelungener Belegstücke, wo sich die Studierenden „von ihrer besten Seite“ zeigen, kann u.a. folgende Elemente enthalten:

- Einsatz und Beurteilung einer Unterrichtssoftware
- Unterrichtsvorbereitungen und Stunden
- zusätzliches kommentiertes Literaturstudium
- Reflexion der nicht-schulischen pädagogischen Praxis
- selbst entwickelte Unterrichtsmittel
- thematisches multimediales bzw. Videomaterial
- Lernjournal-Auszüge

Für die Beurteilung des Abschlussportfolios können derzeit aufgrund der ursprünglichen Konzeption das gesamte Studium integrierende curricular-standardbasierte Kriterien großteils noch nicht herangezogen werden - auch wenn die überwiegende Mehrzahl an AutorInnen dies für die Portfolioarbeit zurecht fordert.

Die folgenden 3 grundsätzlichen Kriterien werden derzeit zur Beurteilung herangezogen (erstellt von Margret Fessler & Erich Mayr):

- *formale Kriterien* (Vollständigkeit, Übersichtlichkeit, „Sauberkeit“)
- *inhaltlich Kriterien*
  - Aufbau/Darstellung, Methoden, Stil
  - Qualität Belegstücke, Reflexionsgrad
  - Metakognitive Integration („roter Faden“)
- *Gewichtungskriterien* (im Kontext der Gesamtbeurteilung der Abschlusslehrveranstaltung zur schulpraktisch-pädagogischen Ausbildung)
  - Gesamterscheinungsbild und Cover-Letter: 10%
  - Fallstudie (Text und Video): 25%
  - Forschungsprojekt: 25%
  - IKT + Lektüre: 5%
  - Offener Teil: 25%
  - Präsentation des Portfolios: 10%

Natürgemäß ist jede Gewichtung diskussionswürdig und hängt besonders von den lokalen Gegebenheiten, Möglichkeiten und Schwerpunktsetzungen ab.

## **11. Beurteilung und Benotung**

### **11.1. Vorbedingungen: Musterwechsel und Standards**

Unser Bildungssystem ist traditionell ergebnisorientiert und auf punktuell erbrachte Leistungen ausgerichtet. Entsprechend haben sich auch spezifische Beurteilungs-

Bewertungs- und Benotungssysteme herausgebildet. Deren Stärke liegt im Beurteilen von (wissensbezogenen) Einzelleistungen bzw. dem gewichteten Zusammenfassen verschiedener in Ziffern übersetzter (=benoteter) Einzelleistungen.

Das Herunterbrechen hochkomplexer und in der Gesamtheit wohl mit keinem diagnostischen Instrument erfassbarer Lernprozesse auf eine Note hat zweifelsohne ebenso viele Vorteile für unser gesamtes Schul- und Ausbildungssystem (formale Vergleichbarkeit, Datenhandling, Selektion,...). Dennoch liefern Noten nur ein schwaches Abbild der beim Lernen erbrachten Leistungen. Dies gilt umso mehr wenn es um komplexe Inhalte wie etwa einen problemspezifischen Kompetenzzuwachs geht. – In Ziffernnoten mündende Beurteilung können dem nicht gerecht werden.

Auf die LehrerInnenbildung bezogen steht man damit an einem Scheideweg. Pointiert formuliert bleiben zwei Möglichkeiten offen: entweder wird die unzureichende Übersetzbarkeit der Leistungen in Noten akzeptiert – schließlich war das System ja bisher ziemlich erfolgreich – oder man ändert etwas daran.

Diese Änderung muss dann systembedingt wohl grundsätzlicher Natur sein. Das bedeutet keinesfalls, dass das System LehrerInnenbildung insgesamt verändert werden müsste. Die Änderung der Beurteilungspraxis würde sich jedoch auf viele Bereiche direkt oder indirekt auswirken.

Wenn man sich für die Weiterentwicklung der derzeit großteils bestehenden Praxis entscheidet, bietet sich Portfolioarbeit als ein sehr nahe liegendes Instrument an, um eine andere Beurteilung zu ermöglichen.

Vor wenigen Jahren wäre für diesen Schritt noch den Begriff Paradigmenwechsel bemüht worden. Vierlinger spricht in diesem Zusammenhang von einer kopernikanischen Wende in der Leistungsbeurteilung (Vierlinger 1999). Aus systemischer Sicht kommt die Änderung einem Musterwechsel gleich (vgl. etwa Kraler/Schratz 2006a). Es geht verkürzt darum, weg von „mehr vom Gleichen“ hin zu etwas Neuem zu kommen, das Handlungs- und Durchführungsmuster – im konkreten Fall bezogen auf die Beurteilungspraxis – zu brechen.

Felix Winter weist zurecht darauf hin, dass Portfolioarbeit noch keine Methode zur Leistungsbewertung ist (Winter 2002), sondern zunächst einmal ein Instrument zum Sammeln, dokumentieren und begründen von Leistungsbelegen. Es eröffnet jedoch die Möglichkeit zu einer alternativen Beurteilung.

Mit Portfolioarbeit fokussiert man nicht mehr auf das punktuell-ergebnisorientierte „Klausurparadigma“, sondern stellt den Prozess gleichwertig neben das Produkt. Durch die spezifische Herangehensweise werden Prozess und Produkt zudem so eng miteinander verzahnt, dass eine isolierte Sicht in der Regel wenig Sinn macht.

Im Kern macht der entwicklungsorientierte Aspekt (Schratz & Tschegg 2001) den wesentlichen Unterschied aus: das Portfolio kann im Hinblick auf die Beurteilung als entwicklungsorientiertes Instrument für Prüfungen (Schratz & Tschegg 2001) gesehen werden. Zufallselemente mündlicher bzw. schriftlicher Prüfungen fallen weg, da die Leistung in einem dialogischen Prozess zwischen Betreuer/Beurteiler und Verfasser entsteht. Zudem werden im Portfolio andere Leistungen sichtbar gemacht, für die in einer klassischen Klausurarbeit oder Prüfung in der Praxis meist kein Platz bleibt. Dies gelingt aufgrund der Freiheit in der Darstellung etwa zeitlich geordneter Belegstücke, die Portfolios bietet.

“Chronologically sequencing students’ work and recording the development, ‘macro genesis’ (long-term evolution) provides a powerful insight into the students’ learning process.” (Klenowski, S. 110)



Bei aller Freiheit und Vielfalt der Darstellungsmöglichkeiten entsteht kein beliebiges individuelles Nebeneinander. Die Qualität muss durch transparente Standards kontrolliert und garantiert werden.

Ziel aller Bemühungen sind gute LehrerInnen, die einen kompetent qualitativ hochwertigen Unterricht umsetzen können. Die notwendigen Kompetenzen lassen sich weniger in Regeln, als vielmehr über Standards charakterisieren bzw. definieren. Qualitativ hochwertiger Unterricht erfüllt bestimmte Standards (vgl. etwa Meyer 2004, Helmke 2003).

LehrerInnenbildung verfolgt das Ziel, diese Standards bestmöglich zu vermitteln, d.h. die notwendigen professionsspezifischen Kompetenzaneignungsprozesse bestmöglich zu unterstützen. Entsprechend muss sich die Verfasserin / der Verfasser über das eigene Portfolio an diesen Standards zumindest teilweise messen. Portfolios sind daher insbesondere in der LehrerInnenbildung darauf angelegt „die Entwicklung der Standards zu dokumentieren, zu reflektieren und zu überprüfen“ (Niggli 2001, S. 28).

Der große Stolperstein für die nachhaltig erfolgreiche Einführung von Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung ist, dass sich die AusbilderInnen in der Praxis vor Beginn über die Standards verständigen müssen. Zumindest für eine Kerngruppe bedeutet das auch bei bestehendem Curriculum eine erhebliche Vorarbeit. Im nächsten Schritt sind dann alle Lehrenden mit den Standards vertraut zu machen. Alois Niggli beispielsweise hat für die Einbindung von Standards in die Portfolioarbeit ein einfaches, praktikables dreistufiges Modell entworfen (vgl. Niggli 2001, S. 28ff.)

In der Literatur zur Portfolioarbeit in Schulen ist vielfach vom gemeinsamen, quasi basisdemokratischen Entwerfen von Standards durch LehrerInnen und SchülerInnen die Rede. Für die LehrerInnenbildung eignet sich dieses Vorgehen in der Regel nur bedingt. Allenfalls wird es möglich sein, in bestimmten kursspezifischen Bereichen Standards gemeinsam zu erarbeiten. Vieles ist curricular bzw. von (gesetzlichen wie organisatorischen) Rahmenbedingungen her vorgegeben.

## 11.2. Raster/Rubrics/Beurteilungsmatrix

Hauptproblem bei der Beurteilung und in der Folge beim Benoten von Portfolios ist ähnlich wie bei klassischen Beurteilungsverfahren der Reduktionsvorgang. Wie kann man sich als BeurteilerIn einen Überblick über die (kreative) Vielfalt der individuellen Inhalte eines noch so gut strukturierten Portfolios verschaffen. Die formalen Kriterien (Vollständigkeit, Übersicht, Rahmenvorgaben,...) sind im Unterschied dazu meist rasch abgehandelt.

Das derzeit wohl praktikabelste Instrument dafür sind Beurteilungsmatrizen (auch Qualitätsraster bzw. im anglo-amerikanischen Raum Rubics genannt). Sie basieren alle auf einer ähnlichen in Tabelle 3 dargestellten inhaltlichen Grundstruktur (vgl. etwa Johnstone & Hascher 2001, S. 42; Brunner/Krimplstätter/Kummer 2006):

Kriterium	Kriterium 1	Kriterium 2	...
Gewichtung	15%	20%	...
erstklassig (geht weit über Anforderungen hinaus)	...	...	
sehr gut (Anforderungen mehr als erfüllt)	...	...	
zufrieden stellend (Anforderungen werden erfüllt)	...	...	
nicht genügend	...	...	

(Anforderungen nicht vollständig erfüllt)			
---	--	--	--

Tabelle 3: Grundstruktur einer Beurteilungsmatrix

Ein praktisches Beispiel dazu aus dem Innsbrucker Portfolio (erstellt von Kerstin Mayr & Birgit Schichtherle) ist in Tabelle 4 auszugsweise für die Theorie-Praxis Verbindung dargestellt:

HONORS (goes beyond the assignment)	VERY GOOD (high-quality assignment)	SATISFACTORY (fulfils the assignment)	UNSATISFACTORY (does not complete the assignment requirements)
<p>Quality of Mergence Concerning Theory &amp; Practical Experiences            ___ Communicates an exceptional connection between “theoretical (school) knowledge” as well as “practical knowledge”            ___ In his/ her text the student demonstrates ability to combine both (multi-faceted review including pedagogical, practical, didactical and scientific aspects) above and beyond requirements.            ___ ...</p>	<p>Quality of Mergence Concerning Theory &amp; Practical Experiences            ___ Communicates a concrete and logical connection between “theoretical (school) knowledge” as well as “practical knowledge”            ___ In his/ her text the student demonstrates superior ability to combine both (multi-faceted review including pedagogical, practical, didactical and scientific aspects).            ___ ...</p>	<p>Quality of Mergence Concerning Theory &amp; Practical Experiences            ___ Communicates a clear connection between “theoretical (school) knowledge” as well as “practical knowledge”.            ___ In his/ her text the student is able to combine both (multi-faceted review including pedagogical, practical, didactical and scientific aspects).            ___ ...</p>	<p>Quality of Mergence Concerning Theory &amp; Practical Experiences            ___ Shows little logical connection between “theoretical (school) knowledge” as well as “practical knowledge”.            ___ In his/ her text the student is not able to combine both (multi-faceted review including pedagogical, practical, didactical and scientific aspects).            ___ ...</p>

Tabelle 4: Beurteilungsmatrix zu Theorie-Praxis Verzahnung

Wenn ein Curriculum vorliegt und man sich auf die wesentlichen Kompetenzelemente geeinigt hat, lässt sich der Übersetzungsvorgang in eine Beurteilungsmatrix in der Regel erstaunlich rasch bewerkstelligen. Dabei wird meist der Dreischritt

- zu beurteilende Kompetenz
- Kriterien dafür
- Konkretisierung (entspricht obigen Beurteilungsmatrizen)

gemacht.

### 11.3. Beurteilungskriterien und Benotung

Insgesamt werden aus struktureller Sicht meist drei Aspekte eines Portfolios beurteilt:

1. formale Anforderungen,
2. Qualität der Arbeiten im Hinblick auf die Argumentation, mit der sie ausgewählt wurden
3. Qualität der metakognitiven Reflexion

Im Kontext der LehrerInnenbildung sollte ein Portfolio auch einen Raster zur Selbst- und eventuell auch zur Peer-Fremdbewertung (zur Orientierung) enthalten.

Die Beurteilungskriterien selbst ergeben sich wie erwähnt meist aus dem Curriculum und aus lokalen Besonderheiten. Bohl (2006) weist auf viele zu beachtende Gesichtspunkte und mögliche Fehlerquellen im Zusammenhang mit der Beurteilung von Portfolios hin.

Die folgenden 3 Schritte haben sich in der Portfolioarbeit im Zusammenhang mit der Beurteilung als günstig erwiesen:

1. Schritt: Dialog über Beurteilungskriterien zwischen Lernenden und Lehrenden (Ziel: Transparenz)
2. Schritt: im Prozess Optimierung im Hinblick auf die Beurteilungskriterien ermöglichen (z.B. Austausch von Belegstücken)
3. Schritt: Beurteilung möglichst durch mehrere Personen (Beurteilungskonferenz) mit ausführlichem Feedbackgespräch zwischen BetreuerIn-VerfasserIn

Bezüglich Schritt 3 ist ein praktikabler Mittelweg, dass die BeurteilerInnen in einer ersten Phase mehrere Portfolios gemeinsam beurteilen und sich dadurch über ihre subjektiven Raster verständigen können. Die Praxis der temporären Bewertungskonferenz im Sinn einer kommunikativen Validierung erhöht tendenziell die Objektivität und Validität (Bohl 2006, S. 173) des Beurteilungsprozesses.

## 12. Resümee

Portfolioarbeit kann als Brücke zwischen privatem und öffentlichem Lernen verstanden werden, wo Lernprozess und Ergebnis einen entsprechenden Stellenwert bekommen.

Forschungsergebnisse zur Nutzung von Portfolios in der LehrerInnenausbildung (Vavrus and Collins, 1991, nach Klenkowski 2002, S 38) zufolge unterstützt dieses Instrument nachweislich folgende Bereiche:

- higher-order skills (Problemlösekompetenz, Analyse-, Synthese- und Evaluationskompetenz, Kreativität)
- professionsspezifische kritische Selbsteinschätzung (der eigenen Arbeit)
- Verständnis für persönliche Lernprozesse
- Selbstregulation und Steuerung persönlicher Lernprozesse
- Reflexion impliziter professionsspezifischer beliefs und Konzepte
- Entwicklung eines professionellen Selbstbildes
- höhere Eigenverantwortung für das eigene Lernen

Bedingungen und Hinweise für einen erfolgreichen Einsatz von Portfolios bzw. Einstieg in die Portfolioarbeit gibt es in der Literatur und im Internet inzwischen vielfach (vgl. Anhang Weblinks). Letzten Endes wird der Erfolg immer auch zu einem hohen Maß von den Bedingungen vor Ort abhängen. Wenn sich etwa die Lehrenden nicht auf gemeinsame Standards einigen können bzw. diese nur halbherzig mittragen, wird es schwierig. Ähnliches gilt, wenn die notwendigen Ressourcen für die intensive Zusammenarbeit zwischen VerfasserInnen und Betreuenden nicht vorhanden sind (kleine Gruppen, Personal, Infrastruktur).

Abschließend folgt eine Sammlung eigener mehrjähriger Erfahrungen aus portfoliobezogener Forschung und Lehre, die günstigstenfalls zum Weiterdenken und neugierig machen anregen sollen:

- Die Einführung eines Portfoliokonzepts will *wohlüberlegt* sein
- Portfolioarbeit braucht einen *Einstellungswandel* (Musterwechsel) in der Lern-, Lehr- und Prüfungskultur
- *Funktion* und *Format* vorab klären (Wechselwirkung mit Standardisierungsprozessen)
- Portfolioarbeit muss von allen Beteiligten *erlernt* und *entwickelt* werden (2-5jährige Einstiegsphase)
- *Kommunikation* (zwischen Lernenden/Lehrenden, Lehrenden/Lehrenden,...)

- fördert die *Eigenverantwortung* für die Lernprozesse und deren bewusste Gestaltung
- individuelle Stärken und Interessen werden deutlicher (professionsspezifisches *Persönlichkeitsprofil*)
- Studierende überraschen oft mit hochwertigen, kreativen und fundierten Beiträgen
- für Prüfer ist der *Beurteilungsaufwand* erheblich (Lesen), jedoch abwechslungsreich, teilweise richtig (ent-) spannend
- der zeitliche *Zusatzaufwand* darf nicht unterschätzt werden
- Studierende berichten, dass sie die Portfolioarbeit trotz des zeitlichen Aufwandes als integrierenden roten Faden durch die Vielzahl von Ausbildungsinhalten schätzen
- *klare Arbeitsanweisungen u. Verbindlichkeiten* v. a. zur Struktur schaffen Sicherheit
- für multimediales Material wie Videos, müssen entsprechende *technische Möglichkeiten* (Kamera, Schnittcomputer) und Know-how zur Verfügung stehen
- Portfolioentwicklung ist immer auch *Programm-/Curriculumsentwicklung*

Insbesondere für den Start bzw. eine Probephase haben sich die drei folgenden Aspekte als wesentlich erwiesen:

- Start im Kleinen (Sondierung über *Mini-Portfolios*): Kann unsere Organisation die entsprechenden Rahmenbedingungen für einen Umstieg schaffen?
- Kommunikation, *Kommunikation*, Kommunikation: zwischen Lehrenden in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase, zwischen Lehrenden und VerfasserInnen, zwischen VerfasserInnen untereinander (möglichst auch über ein Tutorienkonzept)
- Kritisches *Hinterfragen* des Instruments: nicht ständig, aber immer wieder.

### **Anhang: Weblinks**

Die Zahl an Webeinträgen unterschiedlichster Länge und Qualität hat besonders seit 2003/04 rapide zugenommen, wie die Literatur zu dem Thema. Trotzdem haben sich inzwischen einige – auf das Web bezogen – langzeitstabile, zuverlässige und schon klassische Links herauskristallisiert. Die folgenden drei subjektiv ausgewählten Webseiten zu besuchen, lohnt sich auf jeden Fall, wenn man sich mit der Thematik intensiver auseinandersetzen möchte/muss. Hauptkriterium bei der Auswahl war, dass diese Seiten sowohl einen guten, übersichtlich strukturierten Einstieg zum Thema bieten als auch weiterführende Themen ansprechen.

Felix Winter: [www.portfolio-schule.de](http://www.portfolio-schule.de)

Werner Stangl: [Arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PRAESENTATION/portfolio.shtml](http://Arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PRAESENTATION/portfolio.shtml)

Kersten Reich: [methodenpool.uni-koeln.de](http://methodenpool.uni-koeln.de)

### **Literatur/Links:**

Als sehr gute Einführung sowohl für EinsteigerInnen zu dem Thema als auch für spezieller Interessierte eignet sich:

Brunner, I.; Häcker, Th & Winter, F. (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

und das

journal für lehrerInnenbildung (2001). *Portfolios in der LehrerInnenbildung*. Heft 4/2001. Innsbruck: StudienVerlag.

Arter, J. A. & Spandel, V. (1992). *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. In: *Education Measurement: Issues and Practice*, Spring, pp. 36-44.

- Behrens, M. (2001). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (2), 176-184.
- Behrens, M. (2001a). Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. In Journal für LehrerInnenbildung: Portfolios in der LehrerInnenbildung. Heft 4/2001, S. 8-16. Innsbruck: StudienVerlag.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G & Wildt, J. (2000). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2006). Kernfragen der Pädagogischen Diagnostik, bezogen auf die Portfolioarbeit. In: Brunner, I.; Häcker, Th & Winter, F. (Hg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, S. 171-178. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bolker, J. (1998). Writing Your Dissertation in Fifteen Minutes a Day. A Guide to Starting, Revising, and Finishing Your Doctoral Thesis. New York: Henry Holt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002<sup>3</sup>). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Bräuer, G. (2000). Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg i.B.: Fillibach.
- Brunner, I./Krimplstätter, A. & Kummer, A. (2006). Mit Portfolios Lernfortschritte belegen und Qualitätsempfinden entwickeln. In: Brunner, I.; Häcker, Th & Winter, F. (Hg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, S. 179-186. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse? Educational Research, October 2005, Vol. 34, no. 7, pp.3-17.
- Dubs, R. (1995). Lehrerverhalten. Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verband.
- Elbow, P. (1998). Writing without Teachers (Second Edition). Oxford, New York: Oxford University Press.
- European Commission (o.J.). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/testingconf\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/testingconf_en.html)
- European Commission (2004). Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Brüssel.
- Foerster, H.v. (2005<sup>8</sup>). Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Carl Friedrich von Siemens Stiftung (Hg.). Einführung in den Konstruktivismus, S. 41-88. München: Piper.
- Freitag, Ch. (2005). Die Portfolio-Methode in der Lehrerbildung: Mögliche Reformen im Anschluss an eine aktuelle Diskussion. In: Fiegert, M. & Kunze, I. (Hg.). Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung, S. 173-180. Münster: LIT.
- Glaserfeld, E.v. (2005<sup>8</sup>). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Carl Friedrich von Siemens Stiftung (Hg.). Einführung in den Konstruktivismus, S. 9-40. München: Piper.
- Häcker, Th. (2006web). Portfolio Schule (Portfolio als Entwicklungsinstrument). [www.portfolio-schule.de](http://www.portfolio-schule.de)
- Häcker, Th. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. In: Brunner, I.; Häcker, Th & Winter, F. (Hrsg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, S. 27-32. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Häcker, Th. (2006b). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, I.; Häcker, Th & Winter, F. (Hrsg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, S. 33-39. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Häcker, Th. & Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis! In: Brunner, I.; Häcker, Th & Winter, F. (Hrsg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, S. 227-233. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Haider, G. & Reiter, C. (2004). PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Hubbard, R.Sh. & Miller-Power, B. (2003). The Art of Classroom Inquiry. Portsmouth: Heinemann.
- Johnstone, J. & Hascher, T. (2001). Portfolios als Instrument zur Sicherung von Qualitätsstandards. In: journal für lehrerInnenbildung (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Heft 4/2001, S. 34-43. Innsbruck: StudienVerlag.

- Klenowski, V. (2002). Developing Portfolios for Learning and Assessment. Processes and Principles. London, New York: Routledge.
- Kraler, Ch. (2006). Kompetenzorientierung und Portfolioarbeit als Kernaspekte des Innsbrucker Modells zur Lehramtsausbildung. In: Hilligus, A.H. & Rinkens, H.D. (Hg.). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung, S. 367-376. Berlin: LIT.
- Kraler, Ch. & Mayr, K. (2006). Vom Kopf aufs Papier – Lernen mit kognitiven Landkarten. In: Forum Schule Heute, Heft 3, Juni 2006.
- Kraler, Ch. & Schratz, M. (2006a). Neue Lernkulturen: Von allwissenden Lehrmeistern zu starken Lernräumen. In: Chisholm, L.; Möller, H. & Schratz, M. (Hg.). Bildung schafft Zukunft, S. 46-65. Innsbruck: iup.
- Kraler, Ch. / Mayr, K & Schratz, M. (2006). Mikroartikel in der LehrerInnenaus- und Weiterbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung. 3/2006. (im Druck).
- Kunz Heim, D. (2001). Auf dem Weg zu theoriebezogenen Metakognitionen über die eigenen Unterrichtserfahrungen. In: Journal für LehrerInnenbildung: Portfolios in der LehrerInnenbildung. Heft 4/2001, S. 44-52. Innsbruck: StudienVerlag.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mittelstraß, J. (1982). Wissenschaft als Lebensform: Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Niggli, A. (2001). Portfolios und der Theorie-Praxis-Bezug im Umgang mit Ausbildungsstandards. In: journal für lehrerInnenbildung (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Heft 4/2001, S. 26-33. Innsbruck: StudienVerlag.
- Pagnucci, G.S. (2004). Living the Narrative Life. Stories as a Tool for Meaning Making. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Plöger, W. (2006). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können. Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn, München: Schöningh.
- Reich, K. (2006). Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, a. & Weidenmann, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie, S. 271-356. Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, a. & Weidenmann, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie, S. 601-646. Weinheim: Beltz.
- Richter, A. (2006). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? In: Brunner, I.; Häcker, Th & Winter, F. (Hrsg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, S. 234-248. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G & Wildt, J. (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung, S. 14-36. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schallies, M. et.al. (2005). „BLK-Modellversuchsprogramm Lebenslange Lernen. Programmelement: Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln.“ Abschlußbericht Kurzfassung. Interner Bericht.
- Schratz, M. & Tschegg, K. (2001). Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. In: journal für lehrerInnenbildung (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Heft 4/2001, S. 17-25. Innsbruck: StudienVerlag.
- Shulman, L. (1999). Foreword. In: Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (1999). Teaching as the Learning Profession. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vavrus, L.G. & Collins, A. (1991). “Portfolio Documentation and Assessment Centre Exercises: A Marriage Made for Teacher Assessment”. Teacher Education Quarterly, 18, 3, pp. 13-29.
- Vierliniger, R. (1999). Leistung spricht für sich. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus: Heinsberg: Dieck.
- Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2003). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Voß, R. (2005). LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Carl-Auer.
- Winter, F. (2002). Portfolio und Leistungsbewertung. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 26 (2002), Heft 1, S. 91-98.

*Kraler, Ch. (2007): Beurteilen und/oder begleiten? Bedingungen, Perspektiven und Grenzen einer portfolio gestützten LehrerInnenausbildung. In: SEMINAR: Lehrerbildung und Schule, 1/2007, S. 75-102*

Winter F. (2006). Etwas, worauf man stolz sein kann. In: Brunner, I.; Häcker, Th & Winter, F. (Hrsg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, S. 19-22. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Univ.-Ass. Dr. Christian Kraler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Systemische Wirkungsforschung im Bildungsbereich, Lehrerbildungsforschung.