

## Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen

Felix Winter, Universität Zürich

### Abstract

*In diesem Beitrag wird aufgezeigt, welche Portfoliotypen im Bereich der Hochschulausbildungen gebräuchlich sind, wodurch sie sich auszeichnen und welche Funktionen sie in den beiden Kontexten „Lernen“ und „Prüfung“ sowie „Leistungsbeurteilung“ haben können. Es wird die These vertreten, dass eine gute kommunikative Rahmung entscheidend für das Gelingen von Portfolioarbeit an der Hochschule ist. Seminarportfolios lassen sich daher leichter mit Aussicht auf Erfolg implementieren als ausbildungsbegleitende Portfolios. Mit Portfolios können Studienleistungen anders als herkömmlich geprüft werden, was durchaus im Sinne der Bologna-Reform ist. Hinter dem Portfolio als Leistungsnachweis verbergen sich Vorstellungen vom Erreichen der Testgütekriterien, die erheblich vom klassisch psychometrischen Modell abweichen.*

**Schlagwörter:** *Portfolio, Hochschuldidaktik, Semindidaktik, Studienreform, Hochschulprüfung, Leistungsbeurteilung, Gütekriterien.*

Obwohl Portfolios schon seit langem diskutiert und für verschiedene pädagogische Arbeitsfelder – so auch die Hochschule – empfohlen werden (vgl. Oser 1997a: 36f.; Oelkers & Oser 2000<sup>1</sup>; Andexer & Thonhauser 2001; Andexer et al. 2001; Wilson & Rebel 2001; Hascher & Schratz 2001; Winter 2001, 2005; Garner 2006; Kraler 2007; Häcker 2007; Häcker & Winter 2009), haben sie in die Hochschulausbildungen bislang nur begrenzt Eingang gefunden. Ein Schwerpunkt liegt dabei in der LehrerInnenbildung und Studiengängen zu Gesundheitsberufen. Die Anregungen zum Einsatz von Portfolios kommen dabei in der Regel aus den USA und anderen englischsprachigen Ländern, die schon weitaus länger mit Portfolios arbeiten.

Wenn man sich mit Portfolios und ihrem Einsatz befasst, stößt man sofort auf Begriffsprobleme, denn unter dem Etikett „Portfolio“ wird zum Teil recht Unterschiedliches verstanden. Das reicht von Heften, in denen Lernreflexionen festgehalten werden, bis zu vorgedruckten Mappen, in die Eintragungen zu bestandenen Kursen und Selbsteinschätzungen zu vorhandenen Kompetenzen vorgenommen werden. Beides wäre aber nach unserem Verständnis kein Portfolio, jedenfalls nicht, sofern nicht noch weitere Belege dazukommen.

In diesem Beitrag soll über Erläuterungen zum Portfoliobegriff hinaus aufgezeigt werden, welche Portfoliotypen es im Bereich der Hochschule gibt und welche Funktionen sie erhalten können. Neben der Schilderung von Möglichkeiten, wie Portfolios Erfolg versprechend eingesetzt werden können, sollen aber auch die Schwierigkeiten und Hemmnisse dargestellt werden, die regelmäßig auftauchen, wenn das neue Instrument etabliert werden soll. Die

<sup>1</sup> Die Autoren schlugen für die Lehrerbildung 88 Standards in 12 Bereichen vor und formulierten: „... wobei diese dann als erworben gelten, wenn eine Art Portfolio vorliegt, d.h. wenn auf allen Ebenen analytisch, theoretisch, nachahmend und praktisch selbsttätig gehandelt worden ist und die Kompetenz im Feld aktualisiert werden kann“ (Oelkers & Oser 2000: 59).

beiden hauptsächlichen Kontexte, in denen hier die Portfolioarbeit dargestellt wird, sind einerseits „Lernen“ und andererseits „Leistung“. Beim Kontext Leistung ist nicht nur an die Überprüfung von Leistungen zu denken, sondern mehr noch an die Art, wie sie erbracht wird und wie sie beurteilt werden kann. Den Hintergrund der Darstellungen bilden vor allem die Erfahrungen, die im Bereich der LehrerInnenbildung bislang gemacht wurden. Besonders ausführlich werden hier „Veranstaltungs-“, bzw. „Seminarportfolios“ beschrieben, sie stehen exemplarisch für die Portfoliomethode.

## Welche Portfolios gibt es an der Hochschule?

Wenn von Portfolios in der Hochschule die Rede ist, wird man zuerst an ausbildungsbegleitende Dokumentmappen denken, also solche Portfolios, in denen Studierende über einen längeren Zeitraum Belege aus ihrem Studium und zu ihrem Studium sammeln. Daneben gibt es aber eine Reihe anderer Portfoliotypen.

Ich möchte die Portfolios an der Hochschule wie folgt einteilen:

- a) *Seminarportfolios (SP) bzw. Veranstaltungsportfolios*
- b) *Ausbildungsbegleitende Portfolios (AP) bzw. Studienportfolios<sup>2</sup>*
- c) *Prüfungsportfolios (PP)*
- d) *Bewerbungs- und Zulassungsportfolios (BP)*
- e) *Lehrportfolios von Dozierenden (LP)*

Neben diesen Bezeichnungen tauchen eine ganze Reihe anderer Benennungen auf, die aber nicht sonderlich kennzeichnend für das sind, worum es geht. Am häufigsten wird einfach der Ausdruck „Portfolio“ ohne weitere Spezifikation verwandt. Daneben wird oftmals von „Lernportfolio“ gesprochen, was aber keine klar typisierende Bezeichnung darstellt und zudem häufig eher eine Sammlung von Lernreflexionen enthält und damit besser mit dem Ausdruck Lerntagebuch bezeichnet werden kann. Insgesamt gesehen sind die Bezeichnungen und auch die Klassifikationsversuche zu Portfolios sehr vielfältig und z. T. auch verwirrend (vgl. Jabornegg 2004: 160ff.; Häcker 2006; Breuer 2009: 168ff.; Winter 2010: 10f.). Das hängt unter anderem damit zusammen, dass die kennzeichnenden Attribute verschiedenen Gesichtspunkten folgen. Sie betreffen zum Beispiel

- den *Zweck*, zu dem ein Portfolio angelegt und genutzt wird (z.B. Prüfungsportfolio, Arbeitsportfolio, Vorzeigepportfolio), und damit auch bestimmte Adressaten, an die sich das Portfolio richtet.
- den *Inhalt*, das Gebiet, aus dem Portfolioeinlagen stammen (z.B. Mathematikportfolio, Lehrportfolio)
- den *Veranstaltungstyp*, auf den das Portfolio bezogen ist (z.B. Seminarportfolio, Praktikumsportfolio) und damit verbunden oft eine Aussage zur zeitlichen Erstreckung, über die das Portfolio angelegt wird.

Auch die hier vorgeschlagene Einteilung nimmt Bezug auf unterschiedliche Ordnungsgesichtspunkte, sie deckt aber meines Erachtens am besten ab, was derzeit an Portfoliotypen im Bereich der Hochschulen vorkommt. Ich möchte diese Portfoliotypen noch einmal in visualisierter Form darstellen, um ihre Stellung im Studiengang besser kenntlich zu machen (siehe Abb. 1).

<sup>2</sup> Pietsch (2005: 52f.) nennt in ihrer Beschreibung des Portfolios in der Hochschuldidaktik zwei Grundformen: das Seminar- (Vorlesungs-) Portfolio und das Studienportfolio.

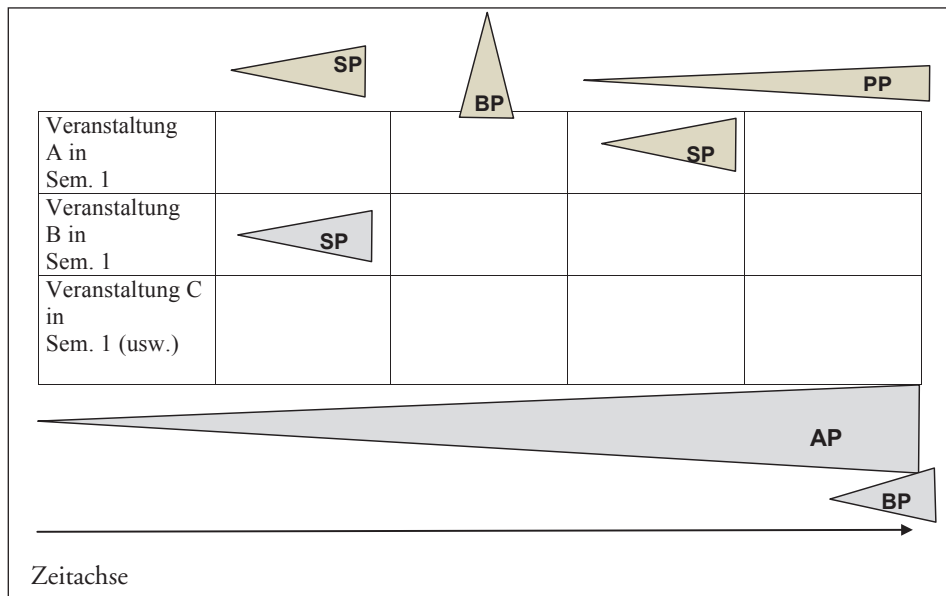


Abb. 1: Schematische Darstellung verschiedener Portfolios im Ausbildungsgang

Abbildung eins soll einen fiktiven fünfsemestrigen Studiengang darstellen, in dem verschiedene Portfoliotypen eine Rolle spielen. Die Portfolios werden als Dreiecke symbolisiert, die im Zeitverlauf anwachsen, also mit weiteren Belegen angereichert werden. Während des gesamten Studiengangs legen die Studierenden ein ausbildungsbegleitendes Studienportfolio (AP) an, in dem sie Dokumente sammeln und darstellen. Es wird außerhalb der Veranstaltungen von den Studierenden in Eigenregie geführt. Seminarportfolios (SP) spielen in drei Veranstaltungen eine Rolle. Eines davon ist ein Praktikumsportfolio, das außerhalb des Studiengangs angesiedelt ist. Im dritten Semester ist angedeutet, dass man hier mit einem Bewerbungs- bzw. Zulassungportfolio (BP) in den Studiengang einsteigen kann, sofern dieses als äquivalent zu den vorangegangenen Ausbildungsabschnitten anerkannt wird. Für das Ende des Studiengangs ist angedeutet, dass auch hier ein Bewerbungsportfolio angelegt wird. Während der letzten zwei Semester stellen die Studierenden ein Prüfungsportfolio (PP) zusammen. Es wird kommentiert und eingereicht und ersetzt eine schriftliche Prüfung.

### Merkmale des Portfolioprozesses

Bevor die einzelnen Portfoliotypen noch etwas genauer gekennzeichnet werden, sollen noch einige Merkmale beschrieben werden, die gemeinsame Kennzeichen der Portfolioarbeit sind. Im angelsächsischen Bereich ist es üblich, bei der Portfolioarbeit die Schritte „context definition“, „collection“, „selection“, „reflection“ und „projection“ aufzuführen (Häcker 2007: 143). In einem inhaltlich und formal bestimmten Rahmen werden also Belege zum Lernen gesammelt, ausgewählt, reflektiert, und es wird abschließend nach vorn gedacht, welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind. Das Portfolio ist damit als ein Instrument gekennzeichnet, das einen Prozess begleitet und auch organisiert und zwar mit einem hohen Anteil an Selbstbestimmung, aber auch in bewusster Auseinandersetzung mit Anforderungen, die im Dialog geklärt werden (vgl. Winter/ INP 2007). Es gibt Kennzeichnungen des Portfo-

lioprozesses, in denen noch einige weitere Merkmale genannt werden, so die folgende Reihe (aus Winter 2012: 44):

<b>Einen Rahmen abstecken</b>	Gemeinsam Ziele und Kriterien für die Portfolioarbeit vereinbaren.
<b>Erarbeiten</b>	Entsprechend den Vereinbarungen in Dialog mit Fachgegenständen treten, sich auf eine Sache einlassen, initiativ werden, Produkte erarbeiten, mögliche Belege erstellen.
<b>Sammeln</b>	Eigene Arbeiten in einem Ordner, einer Mappe aufbewahren.
<b>Reflektieren</b>	Distanz nehmen, Ziele und Prozesse bedenken und beschreiben, Kriterien anlegen, das Vorgehen begründen.
<b>Überarbeiten</b>	Arbeiten entsprechend neuer Einsichten und Hinweise überarbeiten.
<b>Auswählen</b>	Arbeiten nach Vorgaben und eigenen Wünschen für das Portfolio auswählen.
<b>Dokumentieren</b>	Belege so zusammen- und darstellen, dass sie von anderen eigenständig rezipiert werden können. Das Portfolio gestalten.
<b>Präsentieren und Wahrnehmen</b>	Portfolios vor anderen Menschen präsentieren und Portfolios anderer wahrnehmen.
<b>In Dialog treten und Rückmelden</b>	Mit anderen über Portfolios sprechen, Kriterien entwickeln und anwenden, Rückmeldungen erarbeiten und mitteilen.
<b>Bewerten</b>	Qualitäten und Schwächen des Portfolios und des Portfolioprozesses ein- und wertschätzen sowie stellungnehmend begutachten.
<b>Schlussfolgern</b>	Schlussfolgerungen für nachfolgende Lernprozesse und über den Autor/ die Autorin des Portfolios ziehen.

Abb. 2: Schritte in der Portfolioarbeit

An dieser Aufzählung lässt sich ablesen, dass Portfolioarbeit vielfältige individuelle und auch gemeinsame Aktivitäten ermöglicht, aber auch verlangt und dass im Organisatorischen jeweils einiges an „Drumherum“ (Jervis 2006: 49) erforderlich ist.

#### Zu a): Seminar- bzw. Veranstaltungsportfolios

„Seminarportfolios“ werden im Kontext einer Lehrveranstaltung eingesetzt und dienen dort der Erbringung und Beurteilung von Arbeiten der Studierenden (vgl. Richter 2006; Viebahn 2006, 2009). Die Portfolioarbeit soll zu einem stetigen und vertieften Arbeiten an den Fachgegenständen führen, persönliche Stellungnahmen herausfordern und dazu beitragen, dass die Studierenden sich als Lernende besser kennenlernen (Viebahn 2006: 147). Darüber hinausgehend soll die Portfolioarbeit Ziele und Beurteilungskriterien transparent machen, die Reflexion anregen und dazu beitragen, dass inhaltliche Rückmeldungen gegeben werden (Brouër 2007: 238). Das Portfolio fungiert im Veranstaltungsverlauf als ein Gefäß, in dem verschiedene Arbeiten sowie diesbezügliche Reflexionen abgelegt werden. Durch diese Zusammenstellung kann – so die Idee – ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Arbeiten und Lernakten der Studierenden gestiftet und sichtbar gemacht werden.

Für das, was im Portfolio gesammelt und dargestellt wird, werden Vorgaben gemacht und Aufgaben formuliert (Winter & Ruf 2009; Winter & Canonica 2012; siehe Anhang I). Zum Beispiel kann gefordert sein, ein Lesetagebuch zu zwei Texten aus dem Seminarreader zu schreiben, ein Positionspapier zu einem der Themen des Seminars zu verfassen, eine Rückmeldung zu einem Positionspapier eines anderen Studierenden zu geben, ein Sitzungsprotokoll

anzufertigen und eine abschließende Seminarreflexion vorzunehmen.<sup>3</sup> Die Vorgaben können weit sein, individuelle Wahlmöglichkeiten enthalten und unterschiedliche Aufgabentypen umfassen. Das ermöglicht eine Individualisierung der Leistungserbringung und macht sie gleichzeitig im Portfolio verfolgbare und abrechenbar. Brouër (2007: 240) schreibt: *„Die Studierenden erhalten die (in vielen Studienfächern sonst eher seltene) Gelegenheit, über die eigenen Lernziele nachzudenken, sich Ziele festzulegen und deren Erreichung zu dokumentieren und zu reflektieren. Es wird dadurch ein Prozess in Gang gesetzt, der losgelöst von der üblichen Arbeit in Lehrveranstaltungen das Individuum selbst im Zentrum hat und ihm erlaubt, unabhängig von äußeren Zwängen den eigenen Weg zu gehen und zu beobachten.“* Damit sind hohe und zum Teil ungewohnte Anforderungen verbunden.<sup>4</sup> Anders als in traditionellen Seminaren, die vor allem ein thematisch festgelegtes Referat fordern, verlangt diese Arbeitsweise von den Studierenden eine kontinuierliche Arbeit, eine Beschäftigung mit den eigenen Lernprozessen und Überzeugungen und enthält zudem die Aufforderung zu verschriftlichen, was sie gedacht und erarbeitet haben. Das Lernarrangement passt insofern zu dem Konzept der Berechnung von Workloads im Bologna-System, indem es verlangt, einen Teil dieser Eigenarbeit bzw. deren Ergebnisse zu dokumentieren. In der Regel ist der Arbeitsaufwand für ein Seminar mit Portfolio vergleichsweise hoch – vor allem aber anders. Das gilt auch für die Seite der Dozentinnen und Dozenten (s.u.).<sup>5</sup>

Die Arbeitstruktur ist beim Portfolioeinsatz noch weitergehend verändert. Mit einigen Arbeiten können sich die Studierenden Zeit lassen und sie erst am Ende der Veranstaltung oder sogar danach in ausgearbeiteter Form abgeben. Andere Arbeiten müssen exakt zu bestimmten Zeitpunkten vorliegen, weil sie z.B. im Seminar wechselseitig gelesen und dann besprochen werden sollen. Für viele Belege, die in das Portfolio eingehen, sind zusätzlich Reflektionen zu schreiben, in denen z.B. etwas vom eigenen Lernprozess mitgeteilt und der persönliche Lerngewinn eingeschätzt wird. Die Studierenden sind damit aufgefordert, einiges von dem offenzulegen, was sie üblicherweise eher für sich behalten oder nicht zu Ende denken. Diese Besonderheit wird z. T. als Zwang zur Selbstoffenbarung, zur Selbstanpassung und zur ideologieträchtigen Selbstmanagementveranstaltung kritisiert (vgl. Rihm 2006; Sertl 2006; Rabenstein 2007; Häcker 2005: 83f.; Häcker 2010). Eingedenk dieser Gefahren ist mindestens ein taktvolles Umgehen mit den Portfolioinhalten erforderlich und insgesamt das Bemühen um ein Klima des Vertrauens.

Mit der Portfolioarbeit ergeben sich neue seminardidaktische Perspektiven. Um einen Blick auf die Textsorte des reflexiven Schreibens (Bräuer 2000) zu geben, möchte ich zwei Auszüge aus Portfolios anführen, die im Rahmen eines pädagogischen Seminars zum Thema „Komplexe Lehr-Lern-Umgebungen“ entstanden sind (Winter & Ruf 2009: 208). *„Auch habe ich gelernt, dass es in der Regel viel einfacher ist, geschlossene Aufträge zu gestalten als offene Aufträge. Und, dass es oft vorkommt, dass man einen Auftrag vielleicht auf den ersten Blick als einen offenen Auftrag „diagnostiziert“, dieser sich dann aber bei eingehender Betrachtung und Bearbeitung der Aufgaben doch als geschlossener Auftrag erweist, der auf eine ganz spezifische Lösungsidee abzielt.“* In einer anderen Reflexion zu einem Portfolioeinsatz heißt es: *„Im Rückblick ist mir klar geworden, wie intensiv meine eigenen Erfahrungen mein Interesse für die Sache beeinflusst haben, ja*

3 Siehe auch die Anforderungen eines portfoliogestützten Seminars im Anhang.

4 Die Studierenden in meinen Seminaren, die allesamt mit Portfolios arbeiten, berichten häufig, dass sie erst gegen Ende des Seminars verstanden hätten, was ich eigentlich von ihnen wollte, obwohl sie früh schon Portfolios von Studierenden vorheriger Kurse einsehen konnten.

5 Viebahn (2009) weist auf diesen Aspekt besonders hin und macht Vorschläge zur Entlastung der Lehrpersonen (z.B. durch Hilfskräfte und Sekretariatsunterstützung).

*sogar meine Studienwahl beeinflusst haben. Dass in dieser Hinsicht ein Zusammenhang besteht, habe ich vorher schon gesehen – allerdings nur schwammig, weil ich mich damit nie intensiv auseinandergesetzt habe. Ich ging stets davon aus, dass der wichtigste, dominierende Impuls das reine Interesse für das Fach, das kontextunabhängig einfach existierende, gewesen sei. Indem ich mich auf diesen Dialog mit der Sache eingelassen habe – anfangs skeptisch, zum Schluss, als ich meine Gedanken zu Papier brachte, ein wenig verwundert und überraschenderweise zufrieden – ist mir die Bedeutung meiner Biografie für meine fachlichen Interessen deutlich geworden. Es war keine Entdeckung im eigentlichen Sinn, sondern eher das Öffnen eines halb-durchsichtigen Vorhangs – ein reflektierter, konzentrierter Blick zurück.*“ Diese Texte lassen etwas von den veränderten Arbeitsweisen und auch Zielen des portfoliobegleiteten Seminars erahnen, z.B. dass es hier unter anderem darum geht, die eigenen pädagogischen Überzeugungen besser kennenzulernen und mit den dargestellten wissenschaftlichen Konzepten in Bezug zu setzen.

Durch diese Art des Schreibens soll implizites Wissen explizit und zugänglich für die eigene Reflexion gemacht werden, aber auch für den Austausch, um eine Offenheit für Handlungsalternativen sowie theoretisches Wissen zu schaffen (vgl. Neuweg 2002, 2007). Die Portfolioarbeit verspricht somit, Probleme des Grabens zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissen und Handeln und zwischen Überzeugung und Handeln (vgl. Hess 2003), wie sie typisch für den Lehrberuf sind, bereits während der Ausbildung anzugehen, Brücken zu schlagen, Konzepte zu bearbeiten und zu ändern sowie produktive Formen der Zusammenarbeit einzüben. Das erklärt m. E. auch das frühe und anhaltende Interesse am Einsatz von Portfolios in der Lehrerbildung.

Auf der Seite der Dozierenden beinhaltet die Arbeit mit Seminarportfolios, dass die eigenen Vorträge reduziert werden zugunsten vielfältiger Eigenarbeit der Studierenden. Im Verlauf der Veranstaltung lesen Dozierende einzelne von deren Texten und geben Rückmeldungen dazu. Das, was sich an Positionen zeigt, wird wieder in das Seminar eingespielt und zur Diskussion gestellt – z.B. in Form einer Autographensammlung (Ruf 2008: 22f.). Und schließlich müssen die fertigen Portfolios nach dem Ende des Seminars durchgesehen und bewertet werden. Die Arbeitsweisen der Dozierenden sind also beim Einsatz von Portfolios verändert und auch die Verteilung der Arbeit im Semester verlagert sich. Es gibt weniger Vorbereitung und mehr Nachbereitung. Die Wissensvermittlung findet zu einem größeren Teil anhand individueller Lektüre der Studierenden statt, während die Dozierenden mehr damit befasst sind, Lernprozesse in Gang zu setzen, Austausch anzuleiten und Positionen theoretisch aufzuladen, zuzuspitzen oder zu kontrastieren (vgl. Zimmermann et al. 2008; Winter & Ruf 2009; Winter & Canonica 2012).

Einen besonderen Untertyp von Veranstaltungsportfolios stellen solche Dokumentmappen dar, die im Rahmen eines Praktikums oder übergreifend für mehrere Praktika eingesetzt werden. Zweck dieser Portfolios ist es häufig, dass die Studierenden in diesem von der Hochschule weniger direkt kontrollierten Lernbereich ihre Erfahrungen niederschreiben und gleichzeitig reflektieren (vgl. Bolle & Denner 2007); auch mit der Zielsetzung, sie auf das theoretische Wissen zu beziehen und zu verallgemeinern. In diesem Zusammenhang werden oft Kompetenzbeschreibungen eingesetzt, in denen in knapper Form umrissen ist, welches berufliche Können und welche ethischen Werte als Standard gelten. Die Studierenden sind aufgefordert, zu beobachten und selbst zu prüfen, ob und wie weit sie diese Standards in ihrem Handeln erkennen können und woran sie das festmachen. Das ist z.B. beim Portfolio der Praxiselemente in NRW der Fall.<sup>6</sup> Die Kompetenzbeschreibungen sollen außerdem dabei

<sup>6</sup> [http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Portfolio\\_Praxiselemente/](http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Portfolio_Praxiselemente/); siehe auch das Portfoliokonzept für das Referendariat in Hamburg (Landesinstitut 2010).

helfen, sich im Praktikum über wichtige Erfahrungen zu verständigen und auszutauschen. Und schließlich sollen sie dazu beitragen, dass in der theoretischen und der praktischen Ausbildung gleiche oder sich ergänzende Ziele eine Rolle spielen. Sie dienen also auch den beteiligten Lehrpersonengruppen zur Verständigung über die Ziele der Ausbildung.

In Abbildung drei wird versucht darzustellen, wie das Verhältnis theoretischer und praktischer Ausbildung – idealerweise – als aufeinander bezogen gedacht werden, und welche Rolle dem Portfolio dabei zukommen kann: Es ist ein Gefäß, in dem Lernerfahrungen und Reflexionen dazu als Lernspuren festgehalten werden, darunter auch Fragen an die theoretische Ausbildung, welche in diese hineingetragen werden. Neben den verschriftlichten Lernerfahrungen sollen aber auch andere Produkte im Portfolio abgelegt werden, die direkt über die Arbeitsweise und den Erfolg der Studierenden Auskunft geben können. So wäre ein eigener Unterrichtsentwurf, ein Video von einer selbst gehaltenen Stunde, ein ausgearbeitetes Beurteilungskonzept u.a. m. denkbar. Das sind mögliche Belege, die in einem Veranstaltungsportfolio vom Typ Praktikumsportfolio dokumentiert werden können, das wie in Abb. 3 zu sehen, Teil eines größeren Studienportfolios ist. Auf die Produkte als Belege in Portfolios möchte ich besonders hinweisen, denn es gehört zum Kern guter Portfolioarbeit, dass nicht nur „sekundäre“ Belege dokumentiert werden – also etwa Berichte über eine gehaltene Stunde – sondern auch solche, die möglichst authentisch Einblick in das Denken und Handeln der Studierenden geben (Garner 2006).

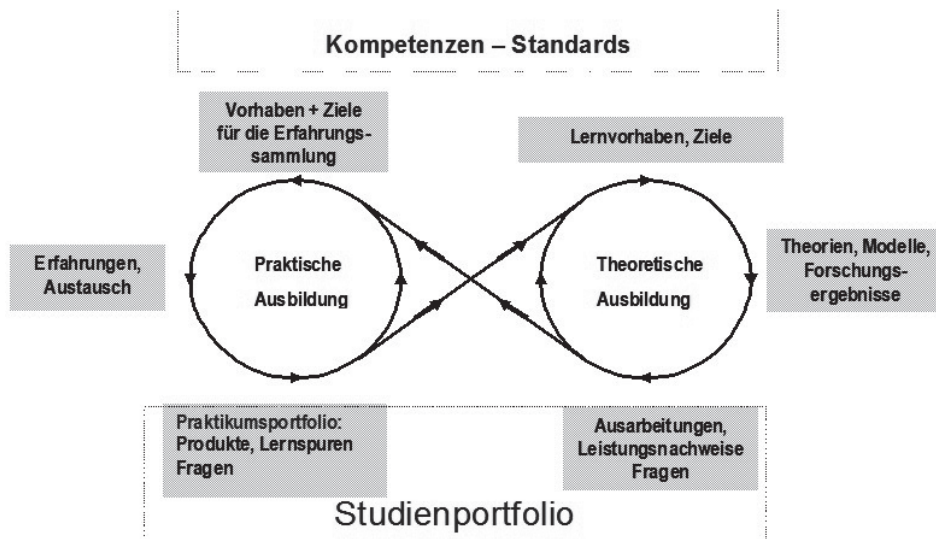


Abb. 3: Einsatz eines Portfolios im Kontext zweier Ausbildungsteile

Ein Portfolio ist in diesem Konzept nicht nur Anlass und Mittel, die Reflexion voranzutreiben und festzuhalten, sondern auch ein Instrument, mit dessen Hilfe praktische und theoretische Ausbildungsteile besser aufeinander bezogen werden können. Zum Beispiel dadurch, dass Fragen und Lernvorhaben aus dem einen Bereich in den anderen hineingetragen werden. Gleichzeitig sollen aber auch die erbrachten Leistungen dokumentiert und bestätigt werden. Ich habe die Veranstaltungsportfolios und speziell das Seminarportfolio hier besonders ausführlich beschrieben, weil daran wichtige Prinzipien und Potentiale der Portfolioarbeit und

auch einige Gelingensbedingungen exemplarisch deutlich gemacht werden können. Sie spielen auch bei dem folgenden Portfoliotyp eine Rolle, und es wird sich zeigen, warum es weit-aus schwieriger ist, diesen Typ so zu etablieren, dass er zu den angestrebten Zielen führt.

### **Zu b): Ausbildungsbegleitende Studienportfolios**

Dieser Portfoliotyp zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass eine größere Breite an Lernerfahrungen und Produkten in ihm aufbewahrt und dargestellt werden sollen – im Extremfall solche aus allen Veranstaltungen. Im ausbildungsbegleitenden Portfolio kann eine Art selbst zusammengestelltes „Zeugnis“ des absolvierten Studiengangs entstehen, in dem die Entwicklung des professionellen Fachwissens wie auch der erworbenen Handlungskompetenzen sichtbar wird. Diese Idee lässt sich in vielen größer angelegten Portfoliokonzepten erkennen (vgl. Zeichner & Wray 2000; Behrens 2001; Schratz & Tschegg 2001; Häcker & Winter 2006). Die Verantwortung für das Entstehen des Portfolios liegt dabei im Wesentlichen bei den Studierenden. Als Unterstützung für ihre komplexen und andauernden Tätigkeiten des Sammelns, Reflektierens und Dokumentierens erhalten sie schriftliche Anweisungen, eventuell ein Sammelinstrument (z.B. einen Ordner oder ein e-Portfolio-System) und manchmal auch tutorale Beratung. Zudem erhalten sie kompetenzbezogene Standards, auf die sie ihre Ausbildungsbemühungen ausrichten sollen. Mit diesen Instrumenten sollen sie besser in die Lage kommen, ihr Studium selbständig zu organisieren, gezielt anzulegen, persönliche Bezüge zwischen den Lehrinhalten verschiedener Veranstaltungen herzustellen und die eigene Entwicklung zu reflektieren.<sup>7</sup> Es ist nicht verwunderlich, dass auf diesem Wege häufig Überforderungssituationen erlebt werden. Das Portfolio kann zwar als ein Instrument des aktiven Studierens und des persönlichen, biografisch und langfristig orientierten Lernens begriffen werden, die Einführung der Portfolioarbeit stellt aber auch eine Übertragung von Ungewissheit auf die Adressaten und Adressatinnen der Ausbildung dar (vgl. Brosziewski et al. 2011). Diese Ungewissheit ist einerseits objektiv gegeben (z.B. ist die Orientierung der Ausbildung an Kompetenzstandards für alle noch recht neu) und andererseits auch gewollt (es sollen ja Reflexionen zu den eigenen Studien angeregt werden). Man kann sie aber zumindest dort als Zumutung betrachten, wo die Ausbildungsinhalte kaum aufeinander abgestimmt sind oder keine Strukturen geschaffen werden, innerhalb derer die Unsicherheiten kommunikativ bearbeitet werden können (ebd.: 25).

Es erfordert einen intensiven und vielfältigen Kommunikationsprozess, wenn Studieninhalte, Vorwissen und eigene Überzeugungen sowie vorgegebene Standards miteinander in Bezug gesetzt und persönlich verarbeitet werden sollen. Im Rahmen der oben geschilderten Arbeit mit Seminarportfolios kann diese Kommunikation in die Veranstaltung gelegt werden. Der Portfolioprozess wird dadurch gut „gerahmt“ im Sinne von Anleitung, Begleitung, Austausch, Wahrnehmung und Anerkennung. So können seine spezifischen Wirkungen gesichert werden. Im Fall der Studienportfolios ist dies offenbar in den meisten Fällen nicht gewährleistet und ein Grund dafür, dass Studierende sich frustriert von der Portfolioarbeit abwenden (vgl. Landwehr et al. 2009: 38ff.) und sie allenfalls formal und gegen Ende des Studiengangs wieder aufnehmen. Eine motivierte Übernahme der Aufgabe, sich ein Studienportfolio anzulegen, wird zusätzlich erschwert, wenn es keine Gelegenheiten gibt, wo dieses wahrgenommen wird und wenn es nicht formal – z.B. als Leistungsnachweis – anerkannt

<sup>7</sup> Siehe z.B. den Leitfaden: „Das Qualifikationsverfahren“ der Pädagogischen Hochschule Zürich (2012) und für die Pädagogische Hochschule Luzern (2012): „Wegleitung portfoliobasierte Masterprüfung im Bereich Bildungs- und Sozialwissenschaften“ (beides im Internet verfügbar). Siehe auch Fußnote 6.



wird. Häufig wird den Studierenden lediglich die Perspektive genannt, sie könnten ihre Portfolios nutzen, um ihre Kompetenzentwicklung zu reflektieren und sie künftig bei Bewerbungen einzusetzen. Diese Aussichten müssen vage bleiben. Es gibt aber auch Studiengänge, in denen die Studierenden für ihre Portfolios eine formale Anerkennung erhalten, indem diese als Studienleistung gelten und Prüfungen ersetzen oder Basis für Prüfungen bilden (vgl. Brüggem et al. 2009; Brosziewski et al. 2011).

Insgesamt gesehen gibt es viele Varianten ausbildungsbegleitender Portfolios, und es ist schwierig, sich lediglich anhand von Reglementen und Anleitungsmaterialien ein Bild von der Art und dem Einsatz des jeweiligen Portfoliokonzepts zu machen. Das liegt zum Teil daran, dass schon der Begriff Portfolio häufig einseitig oder auch falsch verwendet wird, man also nicht sicher sein kann, ob es sich tatsächlich um ein solches handelt, wenn es das entsprechende Etikett trägt. Nach zwei Seiten hin wird der Portfoliobegriff häufig verengt. Erstens in Richtung einer Sammlung von Dokumenten, die ich *Dossier* nenne, weil darin vor allem Vermerke über bestandene Prüfungen und Tests, über Standortgespräche, die stattgefunden haben, und Berichte über die betreffende Person gesammelt werden, nicht aber originäre Arbeiten von ihr. Zweitens werden manchmal Dokumentsammlungen als Portfolios bezeichnet, die wiederum keine eigenen Arbeiten enthalten, sondern ausschließlich Lernreflexionen über Arbeitsprozesse, Lektüren, Lerngegenstände und das Erreichen von Kompetenzziele. Sie sollten besser als Lerntagebücher bezeichnet werden (Winter 2007: 112ff.; 2012: 268ff.). Freilich können in Portfolios Dossieranteile enthalten sein und Reflexionen im Sinne eines Lerntagebuchs gehören immer dazu, es muss aber noch mehr dazukommen. Die Varianten von Studienportfolios lassen sich anhand der in Abb. 4 genannten Dimensionen differenziert beschreiben.

Dimension	Unterscheidungen	
<b>Zwecksetzung:</b>	mehr für das Lernen	mehr für Prüfung und Zertifizierung
<b>Inhaltsbestimmung:</b>	mehr von der Person, die das Portfolio führt	mehr von Seiten der Institution und deren Vorgaben
<b>Praxisbezug:</b>	praktische Ausbildung ist zentral im Portfolio	praktische Ausbildung ist ein Element unter anderen
<b>Kompetenzstandards:</b>	nicht oder wenig an Kompetenzstandards ausgerichtet	stark an Kompetenzstandards ausgerichtet
<b>Gegenstände, die gesammelt werden:</b>	Vielfalt der Gegenstände und Formate	eng definierte Gegenstände und Formate
<b>Kommunikation zum Portfolio:</b>	wenig Kommunikation, isolierte Erstellung des Portfolios	vielfältige Kommunikation in Begleitprozessen
<b>Integration der Praxislehrkräfte:</b>	starke Beteiligung	geringe Beteiligung
<b>Präsentation:</b>	Portfolio eher für den Eigengebrauch, keine Präsentationsforen	organisierte und anspruchsvolle Präsentationsforen
<b>Beurteilung und Rückmeldung:</b>	keine Beurteilung oder wenig differenzierte Beurteilung und Rückmeldung	ausführliche und differenzierte Beurteilung und Rückmeldung

Abb. 4: Dimensionen zur Unterscheidung von Studienportfolios (in Anlehnung an Zeichner und Wray 2001)

Viele der aufgelisteten Unterscheidungsdimensionen kovariieren in der Praxis, dennoch sind sie teilweise unabhängig. Die Tabelle darf daher nicht so gelesen werden, als stünde auf der einen Seite ein prototypisches Portfoliokonzept und auf der anderen Seite eines, das konträr dazu sei.

### **Zu c): Prüfungsportfolios**

Prüfungsportfolios dienen als Grundlage für eine (mündliche oder schriftliche) Prüfung oder bilden selbst das Dokument, das geprüft und bewertet wird. Der zuletzt genannte Fall trifft auch auf viele Veranstaltungsportfolios zu. Mit Prüfungsportfolios eröffnen sich neue Perspektiven für die Erbringung von Leistungen, für den Leistungsbegriff und die Gütekriterien, denen eine Leistungsprüfung entsprechen soll. Auf Letzteres wird weiter unten noch gesondert eingegangen. Mit der Bezeichnung Prüfungsportfolio möchte ich nur solche Portfolios ansprechen, die gesondert und für eine übergreifende Prüfung zusammengestellt werden (siehe Abb. 1). Dieser Fall ist bislang nicht häufig, er enthält aber interessantes Potential zur Reform von Prüfungen:

- Die Studierenden können hier kumulativ Leistungen erbringen und auch Leistungs- und Entwicklungsprozesse darstellen sowie anerkennen lassen.
- Es können initiativ Leistungen erbracht werden.
- Die Prüfung kann adaptiv auf das eingehen, was die Studierenden selbst in ihrem Studium als darstellungswert betrachten.
- Die Prüfung kann nicht nur das betreffen, was gelehrt wurde, sondern auch solches Wissen und solche Kompetenzen, die sich Studierende selbst angeeignet haben.
- Es kann über punktuell Wissen hinausgehend geprüft werden, ob Bezüge zwischen Wissensgebieten und zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden können.
- Die Leistung hängt in besonderem Maße von der Anstrengungsbereitschaft und Darstellungsfähigkeit der Studierenden ab.

Es gibt viele Varianten möglicher Portfolioprüfungen. Diese können sich auf Teile der Ausbildung erstrecken (und diese abschließen) oder so etwas wie eine Synthese aller Studieninhalte im Visier haben, indem am Ende und auf der Basis einer selbst erstellten und mit Dokumenten versehenen Übersicht versucht werden soll, Bezüge zwischen ihnen herzustellen. In dieser Form wären Portfolioprüfungen eine modernisierte und stärker individualisierte Neuauflage klassischer Abschlussprüfungen, die der Idee folgen, dass zu diesem Zeitpunkt eine neue Qualität des Wissens und Könnens aus der Über- und Zusammenschau verschiedener Wissenschaftsgebiete entsteht.

Für eine Portfolioprüfung reichen die Studierenden ihre – nach bestimmten Vorgaben zusammengestellte – Mappe ein. Wenn das Portfolio selbst das zu prüfende Dokument darstellt, wird die Mappe gelesen und bewertet. Wenn auf seiner Basis eine mündliche Prüfung stattfinden soll, wird das Portfolio auf relevante und prüfungswerte Inhalte durchgesehen und die Prüfung mit Bezug zu diesen abgehalten. Manchmal werden zuvor – auf der Basis des Portfolio zunächst Prüfungsgebiete vereinbart. Die Prüfung selbst geht dann auch über die Portfoliorthemen hinaus und fragt z.B. nach Bezügen zu anderen Wissensgebieten und Praxis-situationen. Portfolioprüfungen sind wegen der zum Teil umfangreichen Dokumentsammlungen zeitaufwändig, und es macht daher Sinn, Vorgaben für eine Auswahl zu machen. Die Bewertung von Portfolios gilt – schon wegen deren Individualität – als schwierig (Johnstone & Hascher: 40f.), und es ist zu beachten, dass aus den Belegen nur begrenzt auf Kompeten-

zen rückgeschlossen werden kann (Huber 2008: 23). Portfolioprüfungen folgen einer veränderten Auffassung von Assessment, auf die im Folgenden noch eingegangen wird.

#### **Zu d): Bewerbungs- und Zulassungsportfolios**

Seit langem spielen im Bereich der Hochschulen für Gestaltung Künstlermappen (heute oft einfach „Mappe“ genannt) eine wichtige Rolle bei der Aufnahme von Bewerbern. Diese ähneln dem Portfolio. Auch im Bereich Architektur spielen solche Elemente bei der Zulassung zum Studium eine Rolle. Und auch in anderen Bereichen – z.B. Gesundheits- und Verwaltungsberufen – gibt es zum Teil die Möglichkeit oder Pflicht, vorhandene Qualifikationen in Form von selbst zusammengestellten Mappen nachzuweisen. Diese heißen heute oftmals Portfolio, sind ihrem Charakter nach aber eher Dossiers (s. o.). Auch bei der Gleichwertigkeitsprüfung von andernorts erbrachten Studienleistungen spielen portfolioartige Zusammenstellungen traditionell eine Rolle – insbesondere gilt das für ausländische Studierende und Gaststudierende. Die Europäische Kommission ist schon seit längerer Zeit darum bemüht, faktische Qualifikationen so validieren zu lassen, dass grenzüberschreitend sichtbar wird, was die Betroffenen können. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, das lebenslange Lernen zu fördern und Ergebnisse nichtformalen sowie informellen Lernens anzuerkennen.<sup>8</sup> Speziell zusammengestellte Dossiers oder Portfolios sollen eine Basis für die Anerkennung sein. Das Europäische Sprachenportfolio ist das bekannteste Portfolio dieser Art. Auch bei der Zulassung zu Hochschulen kann in einzelnen Ländern die Dokumentation von Studienleistungen und Qualifikationen in Dossiers oder Portfolios eine Rolle spielen und eine „admission sur dossier“ erfolgen (vgl. Hauenstein 2006). Wie weit diese Möglichkeiten tatsächlich derzeit eine Rolle spielen, ist mir nicht bekannt und soll hier auch nicht eingehender behandelt werden.

#### **Zu e): Lehrportfolios von Dozierenden**

In Lehrportfolios werden Dokumente und Berichte zusammengestellt, die belegen sollen, welche Qualifikationen Hochschulangehörige im Bereich der Lehre besitzen. An einzelnen Universitäten gibt es Programme, die Lehrenden helfen, solche Dokumente zu sammeln und aufzubereiten.<sup>9</sup> Zudem können diese Portfolios eingereicht und einem Anerkennungsverfahren unterzogen werden. Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten können auf diesem Weg Lehrqualifikationen planen, dokumentieren und in späteren Bewerbungsverfahren nutzen (vgl. Seldin 2003; Queis 2005; Futter 2009, 2012; Szczyrba 2009, Szczyrba & Gotzen 2012).

### **Das Portfolio in der Hochschuldidaktik – ein erstes Fazit**

Bei der Beschreibung der verschiedenen Portfoliotypen und ihres Einsatzes im Bereich der Hochschulausbildung wurde deutlich, dass Portfolios vor allem in zwei Kontexten Funktionen erfüllen und Reformen anstoßen sowie tragen können (s. Abb. 5): Das ist einerseits der Kontext Lehren und Lernen und andererseits der Kontext Prüfung und Beurteilung von Leistungen. Eine entsprechende Übersicht wird in Anhang II gegeben. Im Kontext Lehren

<sup>8</sup> Siehe: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_de.htm)

<sup>9</sup> Siehe: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/weiterbildung/tsk/tp.html>

und Lernen erscheint der Einsatz von Portfolios geeignet, folgende Veränderungen in der Hochschuldidaktik und des Studierens in Gang zu setzen:

- mehr kontinuierliches Arbeiten in Veranstaltungen mit Portfolios;
- Unterstützung und Dokumentation eigenständigen Lernens;
- größere Vielfalt der Leistungsarten, die gleichzeitig einer Evaluation und Prüfung zugänglich gemacht werden;
- Förderung der Reflexion der Studieninhalte, des Lernens und des Studienverhaltens;
- Herstellen von Bezügen zwischen Inhalten verschiedener Veranstaltungen sowie zwischen theoretischen und praktischen Teilen der Ausbildung;
- Unterstützung für die Orientierung der Ausbildung an Kompetenzstandards;
- mehr Austausch und Rückmeldung zu den Arbeiten und dem Lernen;
- eine veränderte Rolle der Lehrenden (weniger Darstellungstätigkeit, mehr Anleitung und Begleitung eigenständigen Studierens, Nachbereitung und Rückmeldung, gemeinsame Bearbeitung von Lernerfahrungen).

So betrachtet, könnte der Einsatz von Portfolios ein zentrales Instrument der Reform der Studiengänge sein. Die weiterhin starke Vorstrukturierung der Studiengänge durch das Lehrangebot und die Prüfungsordnungen könnte wirksam ergänzt werden durch mehr selbständiges und selbst bestimmtes Lernen. Dort, wo geeignete Kompetenzbeschreibungen als Zielgrößen für die Ausbildung vorliegen, könnte diese somit tripolar (Lehrangebot – Selbständiges Lernen – Kompetenzbeschreibungen) bestimmt werden und den Studierenden helfen, ihre Studien und Praktika mit Bezug auf die Anforderungen professionellen Handelns zu steuern. Es besteht die Vorstellung und Hoffnung, dass so eine größere Verarbeitungstiefe des Gelernten erreicht werden kann und mehr Brücken zwischen Wissen und Können entstehen (vgl. Oser 1997b: 226). Das Portfolio könnte ein Organisator dieser Bildungsprozesse sein und gleichzeitig ein Medium, in dem sie dokumentiert und beurteilt werden können. Das klingt gut, scheint aber bislang nur ausnahmsweise der Fall zu sein. Meist scheint den Studierenden, dort wo es ausbildungsbegleitende Portfolios gibt, das Anlegen entweder wenig wichtig oder eine lästige Pflicht zu sein. Es wurde die These vertreten, dass Portfolioarbeit, wenn sie gelingen und wertgeschätzt werden soll, vor allem eine Rahmung braucht, die geeignet ist, eine persönliche Anleitung und einen intensiven Austausch zu gewährleisten. Zudem müssen Perspektiven für die Anerkennung und Gratifikation der Portfolioarbeit existieren. Die einfache Verpflichtung zum Führen von Portfolios mit der vagen Aussicht, diese später eventuell in Bewerbungsverfahren einsetzen zu können, reicht offenbar nicht für eine motivierte Übernahme der damit verbundenen vielschichtigen Arbeit aus. Daraus lassen sich einige Empfehlungen für die Einführung von Portfolios im Hochschulbereich ableiten:

- sorgfältige Klärung des Portfolios, seiner Stellung in der Ausbildung und der ihm zudachten Funktionen (s. a. Abb. 1 und 4);
- ausführliche Anleitung und Beratung (schriftlich, aber auch durch Personen);
- eine breite und gut beschriebene Palette von möglichen Belegen (Beispiele in Form von Portfolios);
- Anlegestellen in den Veranstaltungen, z. T. besondere Veranstaltungen (wobei Beteiligte das Portfolio als Chance erfahren sollen, die Theorie-Praxis-Gräben zu überbrücken);
- Investitionen in reflexives Schreiben (z.B. Schreibbüros);
- Übungen zum Schließen auf Kompetenzen;
- Zeitpunkte, Gelegenheiten, Orte, an denen die Portfolios wahrgenommen, besprochen und anerkannt werden;

- Gratifikationen für die Portfolioarbeit (Anrechnung als Studienleistung, Prüfung oder Grundlage für Prüfungen).

Nachdem die Rolle der Portfolios im Kontext Lehre und Lernen beleuchtet wurde, möchte ich nun noch näher auf den Kontext Prüfung und Beurteilung eingehen.

## Perspektiven für das Prüfungswesen und seine Gütekriterien

Mit der Bologna-Reform hat sich im Prüfungswesen der Universitäten vieles geändert. Die spürbarste Veränderung dürfte die sein, dass die Zahl der Prüfungen stark angewachsen ist.<sup>10</sup> Einzelne Module oder Veranstaltungen werden geprüft und damit abgeschlossen. Für sie soll festgelegt werden, welche Ziele sie verfolgen und welche Inhalte und Kompetenzen darin vermittelt werden sollen und auch, wie diese zu prüfen und zu bewerten sind. Theoretisch sind damit die Prüfungen näher an das Lerngeschehen herangerückt worden und könnten daher vielfältige Formen annehmen und mit dem Lernen enger verzahnt werden (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2007; Bülow-Schramm 2008; Reis & Ruschin 2008). Die Flut von Prüfungen und die wachsende Zahl von Studierenden hat aber weithin dazu geführt, dass zunehmend ökonomische, leicht auswertbare Prüfungen veranstaltet werden, also solche, die punktuell, in begrenzter Zeit abgelegt werden und mit einem geringen Personalaufwand auszuwerten sind. Letzteres erreicht man am besten über Multiple-Choice Fragen, die online ausgefüllt und maschinell verarbeitet werden können. Auch andere Formen von Klausuren entsprechen dieser Logik, also solche, wo kleine Fragen (z.B. „Short-Answer-Questions“) oder andere Aufgaben gestellt werden, deren Lösungen leicht in richtig oder falsch eingeteilt werden können. Das Ziel, Kompetenzen auszubilden und nachzuweisen, spricht aber dafür, auch andere Prüfungsformate zu nutzen – darunter auch das Portfolio (vgl. Wex 2011: 27). Ich möchte hier nun für das Portfolio aufzeigen, welche Veränderungen in der Prüfungsdiaktik möglich sind und welche grundlegend anderen Vorstellungen zur Erreichung von Gütekriterien sich in diesem Zusammenhang entwickelt haben. Ich beziehe mich dabei vor allem auf das oben geschilderte Seminarportfolio, vieles davon lässt sich aber auch auf Studienportfolios und Prüfungsportfolios übertragen.

Wie oben bereits dargelegt wurde, können in die Veranstaltungsportfolios vielfältige, recht unterschiedliche Typen von Leistungen eingehen. Dadurch ist es ein Leichtes, zwei Hauptforderungen der Prüfungstheorie zu erfüllen, nämlich erstens die nach proportionaler Abbildung der Veranstaltungsinhalte und auszubildenden Kompetenzen und zweitens die nach Variabilität der Formen und Modalitäten der Leistungsüberprüfung (Sacher 2011: 29). In Portfolios werden zum Beispiel regelmäßig – die heute hoch geschätzten – Reflexionen zu fachlichen Gegenständen und eigenen Lernprozessen verschriftlicht und können daher als Leistungen anerkannt werden (Reis 2009). Dass ihre Bewertung schwierig ist, steht auf einem anderen Blatt. In Portfolios geht zu einem hohen Teil eigenständige Arbeit der Studierenden ein, sogar solche, die initiativ, also nicht auf Anforderung der Lehrenden und vor allem nicht als einfache Beantwortung von fremdgestellten Fragen erbracht wird (siehe Anhang I). Dieser Anforderungstyp unterscheidet sich sehr von dem, was im Rahmen von Klausuren verlangt wird. In Portfolios können komplexe, längerfristig angelegte Lern- und Arbeitsprozesse und deren Ergebnisse dokumentiert werden – z.B. die Planung einer Unterrichtseinheit (Winter & Ruf 2009) oder die Fähigkeit zur Konstruktion von Lernaufgaben (Winter & Canonica

<sup>10</sup> Man schätzt, dass sich das Prüfungsvolumen etwa verzehnfacht hat (Wex 2011: 1).

2012). Sie besitzen in diesen Fällen einerseits Inhaltsgültigkeit (denn in ihnen drückt sich eine Kompetenz aus, um die es in dem Seminar geht) und besitzen in dem Sinne ökologische Validität, als die Arbeitsbedingungen denen von beruflich tätigen Fachleuten teilweise ähnlich sind. Mit Portfolios kann das geprüft werden, was (und wie) gelernt wird und auch anfängliches Können im angestrebten Berufsfeld.

Mittels Portfolios können auch solche Fachinhalte Referenzpunkt für Prüfungen werden, die sich die Studierenden selbst aneignen und nicht nur das, was zum Curriculum im Sinne des Lehrangebots gehört. Das wäre durchaus im Sinne der Bologna-Reform. Wex (2006: 7f.) schreibt dazu: „Der zeitlich umfangreichste Teil des Studiums – und entsprechend die Zahl der Leistungspunkte – liegt aber nicht in den präsenten Lehrveranstaltungen, sondern im angeleiteten Selbststudium. Daraus folgt weiter, dass nicht, wie im herkömmlichen Studium, nur das geprüft werden darf, was gelehrt worden ist, sondern zu prüfen ist, welche Lernziele, Kenntnisse und Kompetenzen der Studierende sich selbst angeeignet hat.“

Bei der Portfolioarbeit erbringen die Studierenden ihre Leistungen in einem längeren Prozess. Dieser ist durch Vorgaben gerahmt, er wird beraten und ist von Austausch (auch unter den Studierenden) geprägt. Alle diese Bedingungen sind – wie oben gezeigt – wesentlich für das Gelingen von Portfolioarbeit. Sie unterscheiden sich damit aber diametral von denen, die etwa beim Schreiben von Klausuren bestehen. In Ausbildungsinstituten wird traditionell solchen Leistungen misstraut, die nicht unter Aufsicht und mit Unterstützung anderer entstanden sind. Die Eigenständigkeit der Leistungen wird angezweifelt. Sind die in Portfolios dargestellten Leistungen also weniger aussagekräftig oder generell plagiatsverdächtig? Zunächst lässt sich sagen, dass es recht schwierig ist, ein Portfolioplgiat so herzustellen, dass es unbemerkt bleibt. Das hängt gerade mit dem Beratungsprozess zusammen, innerhalb dessen individuelle Vorschläge für die Weiterarbeit und Verbesserung von Produkten entstehen und dann umgesetzt werden müssen.<sup>11</sup> Auch Lernreflexionen sind meistens recht persönlich, fall- und institutionsbezogen und lassen sich daher schwerlich von anderen übernehmen. Bei Eintragungen in einem Lesetagebuch mag solches vielleicht unentdeckt bleiben. Es wäre aber zu kurz gegriffen, nur darauf hinzuweisen, dass die Plagiats- oder Betrugsgefahr beim Portfolio als nicht sehr hoch eingeschätzt werden muss. Die Logik der Erbringung, Überprüfung und Beurteilung von Leistungen und auch die Vorstellungen, wie dabei Testgütekriterien erreicht werden können, unterscheiden sich bei der Portfolioarbeit erheblich von denen des klassischen Vorgehens. Ich will darauf etwas genauer eingehen.

## Ein anderer Weg zu Gütekriterien

In ihrem viel diskutierten Artikel „Can there be validity without reliability“ stellt Pamela Moss (1994) dem herkömmlichen psychometrischen Ansatz des Prüfens einen hermeneutischen gegenüber (vgl. Johnston 2002).<sup>12</sup> Der psychometrische Ansatz versucht eine Güte von Urteilen zu erreichen, indem in möglichst standardisierten, vom Lernprozess abgesonderten Situationen, eine Reihe von Aufgaben gestellt werden, die singulär ausgewertet und dann aggregiert und mit Werten einer Referenzgruppe (als Normen) verglichen werden können. Die Beurteilung soll am besten ohne Kenntnis der Person des Prüflings und der näheren

<sup>11</sup> Bei manchen Portfoliokonzepten müssen Vorformen von Arbeiten mit eingereicht werden.

<sup>12</sup> Siehe auch die Diskussion um kommunikative Validierung (Scheele & Groeben 1977; Bohl 2006: 173; Winter 2012: 90ff.)

Umstände des Lernens von verschiedenen Urteilern in gleicher Weise vorgenommen werden können und zu gleichen Urteilen führen. So wird versucht, eine objektive, zuverlässige und auch faire Beurteilung zu gewährleisten.

Anders ist es beim hermeneutischen Vorgehen: Hier wird in Analogie zum hermeneutischen Zirkel bei der Textinterpretation und der hermeneutischen Philosophie versucht, Arbeiten einzuschätzen, indem man einen Gesamteindruck an Details überprüft und so die Sicht auf die gesamte Leistung differenziert und schärft (vgl. Sacher 2009: 159). Hierbei ist es erwünscht, weitere kontextbezogene Informationen zu besitzen, und es ist jeweils günstig, wenn verschiedene Urteiler mit verschiedenen Perspektiven auf eine Arbeit und die darin enthaltene Leistung schauen und gemeinsam Schlussfolgerungen ziehen. Sogar und gerade die Sichtweise der Beurteilten kann dabei von Nutzen sein, da sie Kontextinformationen liefern können. Es ist nicht gefordert, dass das Vorgehen bei der Beurteilung einem standardisierten Algorithmus folgt, aber es soll jeweils explizit gemacht werden. Unterschiedliche Sichtweisen sind bei diesem Konzept also nicht störend, sondern gelten als produktiv, erweitern die Perspektiven und fördern den Perspektivwechsel. Subjektivität des Urteilens wird als gegeben vorausgesetzt, soll aber möglichst so explizit gemacht werden, dass erkennbar wird, warum so geurteilt und gefolgert wird, damit sich andere Urteile damit besser vergleichen lassen.<sup>13</sup> Während beim psychometrischen Konzept Objektivität (vornehmlich verstanden als Standardisierung) als Voraussetzung für die Reliabilität (vornehmlich verstanden als Übereinstimmung zwischen Beurteilern) betrachtet wird und beide als grundlegende Voraussetzung für die Validität angesehen werden, versucht das hermeneutische Vorgehen sich allen drei Gütekriterien gemeinsam anzunähern – in einem gestreckten Prozess, der möglichst von mehreren Personen zusammen gestaltet wird. Ein solches Vorgehen passt gut zu komplexen und sprachlich ausformulierten Arbeiten und insbesondere auch zur Portfolioarbeit, in deren Kontext diese zum Teil entstanden sind (vgl. Johnston 2002). Als ein zusätzlicher Vorteil dieses Vorgehens kann gesehen werden, dass diejenigen, die das Portfolio beurteilen (einschließlich der Urheber), in der Regel auch die Entscheidungen treffen, die im Anschluss daran getroffen werden – vor allem, wenn es sich um individuelle Lernentscheidungen handelt. In der Tradition der Arbeiten von Cronbach und Glaser (1965) zur Test-Entscheidungstheorie ist es üblich, die erforderliche Qualität von Urteilsprozessen nicht absolut zu betrachten, sondern wesentlich auch bezogen auf die Entscheidungen, die im Anschluss getroffen werden sollen. Im Fall der Seminarportfolios fallen viele Entscheidungen während des Lernprozesses. Es sind individuelle Lernentscheidungen, und sie werden gestützt durch die Kommunikation zwischen den Studierenden und auch mit dem Seminarleiter. Bei der Vorstellung und Besprechung von ersten Produkten und bei der Lektüre von Portfolios aus vergangenen Seminaren werden Qualitätskriterien sichtbar, die im Folgenden zum Maßstab des eigenen Arbeitens werden sollen.<sup>14</sup> So wird an einer gemeinsamen Sprache für Lernen und Leistung gearbeitet, indem über die Qualitäten von Arbeiten diskutiert wird und dazu Rückmeldungen gegeben werden. Dadurch ist die Qualitätsprüfung am Ende eines Seminars entlastet und in aller Regel tauchen zu diesem Zeitpunkt keine Qualitätsprobleme mehr in den Arbeiten auf. Die Leistungsprüfung bei der Portfolioarbeit kann also zu einem großen Teil als „assessment for learning“ und „assessment as learning“ in den Arbeitsprozess verlegt

13 Siehe das Vorgehen in Bewertungskonferenzen (Winter 2012: 320ff.). Selbstverständlich sind Beurteilungen in Gruppen nicht notwendig sicherer als Einzelurteile: Hier ist mit sozialen Urteilprozessen und dem Einfluss von Autorität und Macht zu rechnen.

14 Wie bedeutsam das für das Verständnis von Leistungsnormen ist, beschreibt Sadler (2002).

werden. An dessen Ende fungiert das Portfolio aber auch als Leistungsnachweis im Sinne eines „assessment of learning“.

Bei der Bewertung von Seminarportfolios und von Studienleistungen auf der Basis von Studienportfolios sind jeweils umfangreiche und komplexe Zusammenstellungen von Arbeiten einzuschätzen. Die darin enthaltenen Dokumente haben in der Regel bereits eine Rolle in Lernprozessen gespielt und sind von den Studierenden ausgewählt, zusammengestellt und kommentiert worden. Beurteiler sehen sich vor die Aufgabe gestellt, viel Material zu rezipieren, Bezüge darin herzustellen (etwa zwischen Ausarbeitungen und den darauf bezogenen Reflexionen) und abschließend zu entscheiden, ob das Portfolio als Nachweis dafür dienen kann, dass die Ziele einer Veranstaltung oder eines Studiengangs erreicht worden sind. Nach meinen eigenen langjährigen Erfahrungen mit Seminarportfolios fällt diese Entscheidung nicht schwer, obwohl die Studierenden teilweise recht Unterschiedliches gelernt haben – entsprechend ihren besonderen Vorhaben, ihrem unterschiedlichen Vorwissen und ihren pädagogischen Überzeugungen. Sie basiert einerseits auf der Überprüfung, ob alle geforderten Aufgaben bearbeitet wurden (siehe Anhang I) und ein intensiver Prozess der Beschäftigung damit erkennbar ist. Andererseits geht es darum zu prüfen, ob das im Seminar behandelte Wissen bei der Erstellung der Arbeiten genutzt und angewandt wird, wobei aber auch zusätzlich und eigenständig erarbeitete Kenntnisse sichtbar und anerkannt werden. Die zusätzlich zu den Arbeiten erstellten Reflexionen helfen, diese besser zu verstehen und deren Bedeutung für den persönlichen Lernprozess der Studierenden einzuschätzen. Etwas anders sieht es bei der Beurteilung von ausbildungsbegleitenden Portfolios und Prüfungsportfolios aus. Hier ist es erforderlich allgemeine Qualitäts- und/oder Kompetenzbeschreibungen zu erstellen, diese den Studierenden zu vermitteln und sie bei der Prüfung der Portfolios anzulegen. Eine mehrseitige Beurteilung ist wünschenswert, aber nicht immer zu erreichen.

### **Das Portfolio als Instrument der Prüfung – ein zweites Fazit**

Der Einsatz von Portfolios verspricht in beiden hier angesprochenen Kontexten, nämlich Lehren und Lernen einerseits und Prüfung und Bewertung andererseits, die Möglichkeit, sinnvolle Reformen zu transportieren. Bei den Hochschulprüfungen wird es möglich, diese stärker auf das Lernen – auch das eigenständige – zu beziehen und komplexe, längerfristige Kompetenzentwicklungen abzubilden. Insbesondere scheint es interessant, die Prüfungen mittels Portfolio dafür zu öffnen, dass die Studierenden Bezüge zwischen theoretischem Wissen, professionellem Handeln, ausgearbeiteten Standards und auch ihren persönlichen Überzeugungen herstellen. Das gilt sowohl für das Veranstaltungsportfolio (im Sinne einer Modulprüfung) als auch für studienbegleitende Portfolios, auf deren Basis besondere Prüfungsportfolios zusammengestellt und entsprechende Prüfungen veranstaltet werden können. Die Logik dieser Prüfungen und auch die Art, mit der sie sich auf Gütekriterien beziehen, unterscheidet sich erheblich vom klassisch psychometrischen Paradigma – Umriss eines hermeneutischen Ansatzes werden sichtbar.

Indem mit dem Portfolio andere, vielfältigere und längerfristige Formen der Erbringung und Bewertung von Studienleistungen möglich werden, stützt es indirekt und direkt hochschuldidaktische Arbeitsformen, die eine persönliche Beteiligung und eigenständiges Arbeiten begünstigen. Es wurde die These vertreten, dass für gelingende Portfolioarbeit eine gute Rahmung in dem Sinne erforderlich ist, dass die Studierenden sorgfältig angeleitet und beraten werden, dass Gelegenheiten zum Austausch und zur Wahrnehmung ihrer Arbeiten existieren



und diese wahrgenommen und anerkannt werden: einerseits durch inhaltliche Rückmeldungen und andererseits durch die Anerkennung der Portfolios als Studienleistungen oder Prüfungen. Im dichten sozialen Kontext von Seminarportfolios scheint es unproblematisch, diese Bedingungen herzustellen. Für ausbildungsbegleitende Portfolios scheint es schwierig und eine große institutionelle Herausforderung zu sein, diese Bedingungen zu gewährleisten.

## Literatur

- Andexer, H., Paschon, A. & Thonhauser, J. (2001). *Erfahrungen mit Portfolio in Österreich*. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 5 (2), 27-40.
- Andexer, H. & Thonhauser, J. (2001). Portfolio in der LehrerInnenbildung: Begriff, Erwartungen, Erfahrungen. Antworten auf 3 Fragen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (4), 53-55.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2007). *Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen*. Zürich: Universität. URL: [http://www.fwb.uzh.ch/services/leistungsnachweise/Dossier\\_LN\\_AfH.pdf](http://www.fwb.uzh.ch/services/leistungsnachweise/Dossier_LN_AfH.pdf) (20.01.2013).
- Behrens, M. (2001). Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (4), 8-16.
- Bohl, T. (2006). Kernfragen der Pädagogischen Diagnostik, bezogen auf die Portfolioarbeit. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 171-178). Seelze: Kallmeyer.
- Bolle, R. & Denner, L. (2007). Die Karlsruher Konzeption „Portfolio Schulpraktische Studien“. In D. Flagemeyer & M. Rotermond (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie?* (S. 61-76). Leipzig: Universitätsverlag.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Fillibach.
- Breuer, A. C. (2009). *Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*. Münster: Waxmann.
- Brouër, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und Beurteilen* (S. 235-265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brosziewski, A., Heid, M. & Keller, K. (2011). *Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Kreuzlingen: PH-Thurgau Forschungsbericht 11. URL: [http://dokumente.phgt.ch/ePaper/Forschungsbericht\\_11/files/101.2500.1111.01\\_portfolio.pdf](http://dokumente.phgt.ch/ePaper/Forschungsbericht_11/files/101.2500.1111.01_portfolio.pdf) (20.01.2013).
- Brüggen, S., Brosziewski, A. & Keller, K. (2009). Portfolios als Medium der Selbststeuerung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 9 (2), 16-23.
- Bühlow-Schramm, M. (2008). Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In S. Dany, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 27-44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Cronbach, L. J. & Glaser, G. C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana: University of Illinois Press.
- Futter, K. (2009). Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 74-80.
- Garner, B. (2006). Portfolios: Portraits guten Unterrichtens. Das Lehrerportfolio als Instrument professioneller Entwicklung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 249-254). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Paradigmenwechsel vom behavioristischen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Steinkopff.
- Häcker, T. (2005). Portfolio in der LehrerInnenbildung – Erweiterung des Blickwinkels und Erhöhung der Tiefenschärfe. In Amt für Lehrerbildung (Hrsg.), *FIT für die Schule*. Tagungsband (S. 75-87). Frankfurt am Main: Hessisches Kultusministerium.
- Häcker, T. (2007). Professionalisierung des LehrerInnenhandelns durch Professional Development Portfolios. *Erziehung und Unterricht*, 157 (5-6), 382-387.
- Häcker, T. (2010). Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-) Steuerung und Selbstbestimmung. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nolder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Perspektiven* (S. 65-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. & Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 227-233). Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Hess, K. (2003). *Lehren – zwischen Belehrung und Lernbegleitung*: Einstellungen, Umsetzungen und Wirkungen im mathematischen Anfangsunterricht. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Hauenstein, U. (2006). Die Anerkennung individueller Studienwege: „Passerellen“ und „admission sur dossier“. *Pädagogische Führung*, 17 (4), 219-224.
- Huber, L. (2008). „Kompetenzen“ prüfen. In S. Dany, B. Szcyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 12-26). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Jabornegg, D. (2004). *Der Portfolio-Ansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung* (NKG). Dissertation: St. Gallen.
- Jervis, K. (2006). Standards: Wie kommt man dazu? Erfahrungen mit dem Portfoliokonzept in den USA. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 46-52). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Johnston, B. (2002). Some basic assessment dilemmas with particular reference to portfolios. In L. Elton & B. Johnston (Eds.), *Assessment in universities: a critical review of research* (S. 35-94). Heslington (UK): LTSN Generic Centre. URL: <http://eprints.soton.ac.uk/59244/1/59244.pdf> (20.01.2013).
- Johnstone, J. & Hascher, T. (2001). Portfolios als Instrument zur Sicherung von Qualitätsstandards. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (4), 34-43.
- Kraler, C. (2007). Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung. Eine Standortbestimmung. In *Erziehung und Unterricht*, 157 (5-6), 441-448.
- Landwehr, N., Steiner, P. & Cueni, M. (2009). *Evaluation und Qualitätsüberprüfung des Lehrplans Pflege HF des Curriculumverbundes ABZ*. Schlussbericht. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2010): *Das Portfolio im Referendariat. Hamburger Modell*. Hamburg: Landesinstitut. URL: <http://li.hamburg.de/contentblob/2819078/data/pdf-portfolio-in-der-ausbildung.pdf> (20.01.2013).
- Moss, P. A. (1994). Can there be validity without reliability? *Educational Researcher*, 23 (2), 5-12.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10-29.
- Neuweg, G. H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 12, 1-14.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Aarau: SKBF. URL: <http://www.skbf-csr.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/ub.oelkers.pdf> (20.01.2013).
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil II. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2012). *Leitfäden: Das Qualifikationsverfahren*. Zürich: PHZH. URL: [http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Sek2/Leitfaden\\_Qualifikationsverfahren.pdf](http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Sek2/Leitfaden_Qualifikationsverfahren.pdf) (20.01.2013).
- Pietsch, S. (2005). Portfolio. In K.-D. Lenzen & S. Pietsch (Hrsg.), *Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio*. Reihe Studium und Forschung H. 9 (S. 50-57). Kassel: university press.
- von Queis, D. (2005). Die Qualität der Lehrenden. Das Portfolio als Instrument und Personalentwicklung in der Hochschule. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (Abschnitt E 2.3, S. 1-22). Berlin: Raabe.
- Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reis, O. (2009). Vom Reflex zur Reflexion. Prüfen und Bewerten von Prozessen reflexiven Lernens. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (H 3.2, S. 1-30). Berlin: Raabe.
- Reis, O. & Ruschin, S. (2008). Kompetenzorientiertes Prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In S. Dany, B. Szcyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 45-57). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Richter, A. (2006). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 234-241). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Rihm, T. (2006). Täuschen oder vertrauen? Hinweise für einen kritischen Umgang mit Portfolios. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S.53-59). Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, U. (2008). Das Dialogische Lernmodell. In U. Ruf, S. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Besser lernen im Dialog* (S. 13-23). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Sacher, W. (2011). Durchführung der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 27-48). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sadler, R. D. (2002). Ah! ... so that's 'quality'. In P. Schwartz & G. Webb (Eds.), *Assessment* (S. 130-136). London: Kogan.
- Schratz, M. & Tschegg, K. (2001). Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (4), 17-25.
- Seldin, P. (2003). *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (3rd edition). Bolton: Anker Publishing.
- Sertl, M. (2006). Leistungsbeurteilung = Selektion. Soziologische Skizzen zum Wandel in den Formen der Leistungsbeurteilung. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 30 (4), 10-18.
- Szczyrba, B. (2009). „Das Auge kann sich selbst nicht sehen“. Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In A. von Richthofen & M. Lent (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre* (S. 158-169). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.) (2012). *Das Lehrportfolio*. Münster: Lit.
- Viebahn, P. (2006). Seminarportfolio und Lernbegleitung. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 146-157). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Viebahn, P. (2009). Ansätze zur Arbeitsentlastung für Lehrkräfte bei austauschintensiven Lehr-Lernverfahren. Das Beispiel Seminarportfolio. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Abschnitt L.1.12). Berlin: Raabe.
- Wex, P. (2006). Bachelor und Master. Die Grundzüge des Prüfungswesens. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Abschnitt H.1.2, S. 1-22). Berlin: Raabe.
- Wex, P. (2011). Prüfungen unter den Bedingungen des Bolognaprozesses. Rechtliche, bildungspolitische und verwaltungspraktische Aspekte. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Abschnitt H.1.3, S. 1-43). Berlin: Raabe.
- Wilson, S. & Rebel, K. (2001). Das Portfolio in der Hand der Lehrerinnen/Lehrer. Sein Beitrag zu einer reflektierten Praxis. *Pädagogisches Handeln*, 5 (2), 53-62.
- Winter, F. (2001). Wie soll man Lehrstudenten prüfen? In J. Kiersch & H. Paschen (Hrsg.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung*. Bd. 2 „Akzente“ (S. 218-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2005). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 334-338.
- Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Häscher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen* (S. 107-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (für das Internationale Netzwerk Portfolioarbeit) (2007). Was gehört zu guter Portfolioarbeit? *Erziehung und Unterricht*, 157 (5-6), 372-381.
- Winter, F. (2010). Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In C. Biermann & K. Volkwein (Hrsg.), *Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (S. 10-29). Weinheim, Basel: Beltz.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen veränderten Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winter, F. & Canonica, C. (2012). „Ich hätte nie gedacht, dass es so schwierig ist, eine wirklich offene Aufgabe zu stellen“ – ein allgemeindidaktisches Seminar zum Thema Aufgaben. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 244-265). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Winter, F. & Ruf, U. (2009). An eigenen Unterrichtsprojekten gemeinsam lernen – ein Seminar mit Portfolio. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 204-211.
- Zimmermann, T., Hurtado, D., Berther, M. & Winter, F. (2008). Dialog mit 200 Studierenden – geht das? Blended Learning in einer Vorlesung mit hoher Teilnehmerzahl. *Das Hochschulwesen*, 56 (6), 179-185.

## Anhang I

### Übersicht zu den Aufträgen für das Seminarportfolio

Anforderungen aus dem Seminar Komplexe Lehr-Lern-Umgebungen, in dessen Rahmen Studierende aus unterschiedlichen Fächern je eine Unterrichtssequenz planen und in Form des Portfolios dokumentieren (siehe Winter & Ruf 2009). Die Belege 1 bis 8 werden mit einem Deck- und Reflexionsblatt versehen. Das Seminar kann mit drei oder sechs Kreditpunkten absolviert werden. Bei sechs Kreditpunkten sind auch die nicht fett gedruckten Punkte zu bearbeiten.

1

**Das Wissensgebiet festlegen** und auflisten, was die Lernenden mindestens wissen und können müssen: Studium des Maturitätsreglements und des Lehrplans eines Schweizer Gymnasiums; Studium der Lehrmittel.

**Produkt:** Liste mit Fachinhalten und Lehrzielen (Bildungszielen)

2

**Den Dialog mit der Sache führen.** Sie führen einen intensiven (schriftlichen) Dialog mit der Sache, dem Fachgegenstand, um den es in Ihrer Unterrichtseinheit gehen soll.

**Produkt:** Etwa 3-4 Seiten, **Textsorte:** Lernjournal

3

**Ein Expertenschema entwickeln und zeichnen**, eine Übersicht zum eigenen Wissensgebiet zu gewinnen.

**Produkt:** Erläutertes eigenes Expertenschema (Zeichnung und schriftliche Erläuterungen) und zwei Schemata von Laien (Novizen) erheben. Formulierung von Einsichten, die sich aus dem Vergleich der Schemata ergeben.

4

**Eine geeignete Einstiegsaufgabe** für die Unterrichtseinheit entwickeln (themenerschließend, offen).

**Produkt:** Planung einer Unterrichtsstunde mit offenem Auftrag. 3-4 Seiten mit Begründung. Die Einstiegsaufgabe ist auf Basis von Rückmeldungen überarbeitet.

5

Eine Unterrichtsplanung unter neuropsychologischen Gesichtspunkten.

**Produkt:** 2-4 Seiten

6

Einen Lernraum für das Unterrichtsprojekt entwerfen und günstige Anforderungen beschreiben.

**Produkt:** Lernraumplanung, etwa 3 – 6 Seiten (möglichst mit Skizzen).

7

**Ein Beurteilungskonzept entwerfen**, das auf der Beantwortung der „Fragen zur Planung der Leistungsbeurteilung“ basiert.

**Produkt:** Ein Beurteilungskonzept für die geplante Unterrichtseinheit, 3-4 Seiten.

8a (3KP)

**Ein Informationsblatt zur Unterrichtseinheit**, das Auskunft gibt über die Arbeitsweise, die zentralen Kernideen und das Vorgehen im Unterricht sowie bei der Leistungsbeurteilung und Notengebung.

**Produkt: Ein doppelseitiges DIN A4 Blatt, für die Schülerinnen und Schüler.**

8b (6KP)

Ausführliche Begründung des Unterrichtsvorhabens mit explizitem Bezug zu gelesener Literatur.

**Produkt: Text min. 5-8 Seiten.**

9

**Eine Lernreflexion** zu ihrem Vorgehen bei der Planung der Lehr-Lern-Umgebung.

**Produkt: Lernreflexion zum gesamten Seminar (etwa 1-3 Seiten).** Rekapitulieren, integrieren und generalisieren der Seminarerfahrungen.

## Anhang II: Portfoliotypen in der Hochschule

Bezeichnung(en):	Funktion im Kontext Ausbildung/ Lernen:	Funktion im Kontext der Erbringung, Dokumentation, Prüfung und Zertifizierung von Leistungen:
Seminarportfolio, Veranstaltungsportfolio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserte Möglichkeiten für differenziertes, individualisiertes und selbstbestimmtes Arbeiten</li> <li>• Erhöhte Anforderungen an Eigenständigkeit</li> <li>• Förderung von Zusammenarbeit und wechselseitiger Beratung</li> <li>• Anlass und Organisator zur Reflexion der eigenen Arbeit (einschließlich deren Dokumentation)</li> <li>• Orientierung der Arbeit an Kompetenzstandards möglich bzw. erleichtert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vielfalt von Leistungsnachweisen</li> <li>• Komplexe, differenzierte, prozesshafte und gemeinschaftliche Leistungen werden abrechenbar gemacht</li> <li>• Kontinuierliche Leistungserbringung – keine separate Leistungsprüfung erforderlich</li> <li>• Umfassende Dokumentation der Lernerfolge</li> <li>• Möglichkeit, die Arbeiten anderer Studierender einzusehen</li> <li>• Mehrseitige Beurteilung möglich (aber aufwändig)</li> </ul>
Studienbegleitendes Portfolio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planungsinstrument und Organisator für das Studium oder Teile davon</li> <li>• Verbesserte Möglichkeit einen (dokumentbasierten) Überblick zu eigenen Studienaktivitäten in modularisierten Studiengängen zu gewinnen und zu reflektieren</li> <li>• Dient der Bezugnahme auf Ziele und Standards der Ausbildung</li> <li>• Anlass und Grundlage für Beratungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentbasierte Selbstprüfung wird erleichtert</li> <li>• Fördert die Variabilität von Leistungsarten und Leistungsnachweisen</li> <li>• Kann Prüfungen ersetzen und neue Prüfungsformen ermöglichen (siehe Prüfungsportfolio)</li> <li>• Stellt u. U. ein Zertifikat dar (siehe Bewerbungs-/Zulassungsportfolio)</li> </ul>
Prüfungsportfolio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lädt zur Selbstdefinition und Explikation von Anforderungen ein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann Prüfungen ersetzen</li> <li>• Ermöglicht Prüfungsformen, die auf den individuellen Ausbildungsgang Bezug nehmen und Verbindungen zwischen den Ausbildungsinhalten erfragen</li> </ul>
Bewerbungs-/Zulassungsportfolio (admission sur dossier)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regt an, eigene dokumentierte Leistungen bzw. Arbeiten im Licht der Anforderungen aufnehmender Institutionen zu betrachten und aufzubereiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglicht es, auch informell erworbene Qualifikationen zu dokumentieren und einzureichen</li> <li>• Stellt aufnehmenden Institutionen direkt dokumentierte Leistungen (und Kommentare der Bewerber dazu) zur Verfügung</li> </ul>
Lehrportfolio Dozierende	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regt an, Leistungen und Erfahrungen in der Lehre zu planen, zu dokumentieren, zu reflektieren und wertzuschätzen</li> <li>• Regt an, systematisch Lehrerfahrungen zu machen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stellt Belege zu Lehraktivitäten zusammen</li> <li>• Hilft, Stellungnahmen und Beurteilungen einzuholen</li> <li>• Ist Qualifikationsnachweis bei Bewerbungen</li> </ul>