

**Felix Winter**

## **Das Portfolio und neue Wege der Pädagogischen Diagnostik in Kindergarten und Grundschule**

### **Es passiert etwas im Kindergarten**

Mit Energie werden gegenwärtig in vielen Bundesländern Deutschlands Bildungsdokumentationen in den Kindergärten eingeführt (Eibeck 2006a). Dabei geht es vor allem darum, die Entwicklung der Kinder zu beobachten und zu dokumentieren. Die Beobachtungen sollen nicht mehr – wie früher üblich – vor allem anlassbezogen erfolgen, sondern systematisch und regelmäßig. Die individuelle Förderung ist dabei ein Leitgedanke. Diese Bemühungen finden im Rahmen einer Intensivierung und Umorientierung der frühpädagogischen Arbeit statt, die heute stärker unter Bildungsaspekten betrachtet und an Bildungsplänen ausgerichtet wird (Fthenakis/Oberhuemer 2004; Schachinger 2007). Dabei lernt man von Erfahrungen, die in anderen Ländern bereits vorliegen. Die Arbeit an und mit Bildungsdokumentationen ist also eine Art Hoffnungsträger in der Frühpädagogik geworden. Man traut den Bildungsdokumentationen zu, dass sie ...<sup>1</sup>

- der Kommunikation mit dem Kind und über das Kind dienen (z. B. in Gesprächen unter den Erzieherinnen und Erziehern aber auch mit den Eltern);
- helfen, die besonderen Interessen, Talente und Entwicklungsfortschritte der Kinder sichtbar zu machen;
- zur besseren Wahrnehmung und Diagnose von Bildungsprozessen eingesetzt werden können;
- bildungsorientierte Arbeitsweisen in der Frühpädagogik unterstützen und tragen;
- Grundlagen für ein lebenslanges Lernen legen;
- den Kindern helfen können, ein gesundes Bewusstsein ihrer Selbst zu entwickeln;
- für die Öffentlichkeitsarbeit von Kindergärten eine Rolle spielen können;
- genutzt werden können, um andere Formen des Übergangs zur Schule zu finden.

Die entstehenden Bildungsdokumentationen werden zum Teil auch als Portfolios bezeichnet, was ihrem Charakter durchaus entspricht. Allerdings hat das Wort Bildungsdokumentationen einen weiter reichenden Anspruch, der beim Portfolio nicht immer gegeben sein muss, weil es sich auch auf die Dokumentation kurzfristiger Lernaktivitäten richten kann. Da Portfolio der stufenübergreifende Terminus ist und auch international gebräuchlich ist, werde ich im Folgenden von Portfolio sprechen, auch wenn der Begriff Bildungsdokumentation im Bereich der Frühpädagogik verbreiteter ist und die pädagogischen Anliegen besser abdeckt.<sup>2</sup>

Ein vollständiger Überblick zu den laufenden Bemühungen zur Einführung von Portfolios im frühpädagogischen Bereich ist derzeit nicht möglich, doch es können verschiedene Richtungen ausgemacht werden, in welche die Portfolioarbeit im Kindergarten derzeit tendiert.<sup>3</sup> Da sie sich nicht ausschließen, sondern mehr oder minder vorhanden sind, kann man

---

<sup>1</sup> Siehe auch Jansa 2005, 2006a, 2006b; Eibeck 2006b).

<sup>2</sup> Zum Portfoliobegriff siehe Häcker 2006; 2007 Kap. 3.

<sup>3</sup> Einblicke in die Praxis und die Konzeptionen der Portfolios bzw. Bildungsdokumentationen im Bereich Kindergarten und Grundschule finden sich z. B. unter [www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de); [www.transKiGs.de](http://www.transKiGs.de).

auch von Komponenten der Portfolioarbeit sprechen. Diese sollen an einem Schaubild deutlich gemacht werden.<sup>4</sup>

**„ICH-Buch“:**  
***Dialog der Erinnerung  
und Freude***

**Dossier**  
über das Kind und seine  
Entwicklung:  
***Dialog über Entwicklung***



**Lerninstrument** zur  
Aneignung einer Sache:  
***Dialog über die Sache***

***Abb. 1 Richtungen bzw. Komponenten der Portfolioarbeit***

Beim Portfolio als „**Ich-Buch**“ werden vor allem Dokumente wie Fotos, Produkte (Zeichnungen, Geschriebenes), Lerngeschichten u. ä. gesammelt und dargestellt. Im Dialog mit den Dokumenten und über sie soll die Erinnerung angesprochen werden und Freude entstehen.<sup>5</sup>

Beim Portfolio als „**Dossier**“ werden vor allem Dokumente über das Kind gesammelt, welche seine Entwicklung beschreiben können. Das können z. B. Berichte und Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte sein, Lerngeschichten, Testergebnisse, aber auch Selbsteinschätzungen der Kinder und eventuell Originaldokumente ihrer Arbeit. Beim Dialog über das Portfolio (bzw. diese Komponenten) geht es vor allem um die Entwicklung des Kindes, seine Fortschritte, eventuell auch um sein Zurückbleiben und entsprechende Fördermaßnahmen.

Beim Portfolio als „**Lerninstrument**“ steht jeweils die Auseinandersetzung des Kindes mit einer Sache im Vordergrund der Dokumentation. Es werden Spuren seines Lernens festgehalten, sei es als Produkte oder sei es als Prozessdokumentation; letztere z. B. als Bericht und Kommentar zu ihren Arbeiten oder auch als Lerngeschichte, welche von der Betreuungsperson aufgeschrieben und ggf. mit Bildern versehen wird. In der Kommunikation der pädagogischen Fachpersonen mit dem Kind – sowohl beim Herstellen als auch beim Ablegen der Produkte für das Portfolio – entstehen diagnostisch wertvolle Einsichten in das Handeln und Denken der Kinder. Beim Portfolio als Lerninstrument führt das Kind einen Dialog mit seinem Lernen und der Erwachsene nimmt daran teil.

Wie diese drei Richtungen zeigen, kann die Portfolioarbeit diagnostisch genutzt werden. Beim Portfolio als Dossier und beim Portfolio als Lerninstrument ist das der Fall. Bei letzterem tritt sie vor allem als Lerndiagnostik auf, bei ersterem vor allem als Entwicklungsdiagnostik. Die Art der gesammelten Dokumente unterscheidet sich teilweise: Im Dossier befinden sich mehr Einschätzungen über das jeweilige Kind, beim Portfolio als Lerninstrument dominieren die Originaldokumente seiner Arbeit. In beiden Fällen ist der Dialog ein kennzeichnendes Merkmal.

---

<sup>4</sup> Siehe auch Felix Winter: „Das Portfolio: Ein geeignetes Instrument zur Begleitung und Entwicklung der Kinder?“, bei [www.portfolio-schule.de](http://www.portfolio-schule.de).

<sup>5</sup> Ich lehne mich hier an eine Bezeichnung von Donata Elschbroich (2002, S. 173-176) an, sie nennt es „Ich als Kind Buch“ und fordert, dass jedes Kind ein solches angelegt bekommen sollte.

## **Und in der Schule? Das Terrain ist besetzt!**

Wie sieht es im Bereich der Schulen aus? Hier werden Portfolios bislang vor allem von einzelnen Lehrpersonen (meist aus Eigeninitiative) eingesetzt (Engstler 2002; Rentsch 2006). Es gibt auch einzelne – meist private – Grundschulen, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler durchgängig in Portfolios zu dokumentieren.<sup>6</sup> Auch in den Bildungs- und Rahmenplänen einiger Bundesländer taucht der Begriff auf. Allerdings wird für den Aufbau von Bildungsdokumentationen im schulischen Bereich noch wenig Energie seitens der Kultusbehörden aufgebracht. Das liegt vermutlich vor allem daran, dass das Terrain gewissermaßen von anderen Instrumenten und Konzepten besetzt ist. In der Schule geht es traditionell darum, die Schülerleistungen regelmäßig und relativ kleinschrittig zu überprüfen und mittels Ziffernnoten gegeneinander einzustufen (Winter 2004, S. 33ff.). Von allen Lernenden wird in gleicher Weise verlangt, dass sie nach dem Absolvieren einer Unterrichtseinheit deren wesentliche Inhalte beherrschen. Unterschiede in den Leistungen werden eher als Folge von Lernanstrengung und Begabung gesehen und entsprechend sanktioniert. Wer nicht mitkommt, muss sich mehr anstrengen oder er wird längerfristig sitzen bleiben und in eine niedrigere Schulform platziert. Die weiterhin vorhandenen Entwicklungsunterschiede, die individuellen Talente sowie Interessen und die unterschiedlichen Lernstile der Schülerinnen und Schüler finden weniger Beachtung. Die seit den frühen 70er Jahren formulierte Kritik an den Noten (insbesondere an ihrer ungenügenden Messqualität) und der daran anknüpfenden Selektionspraxis hat nicht dazu geführt, dass diese abgeschafft und durch bessere Instrumente ersetzt wurden (siehe Sacher 2004, Kap. 2).

In jüngerer Zeit nun ist es – nicht zuletzt in Folge der aufrüttelnden Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchungen – in Deutschland zu intensiven Reformbemühungen gekommen. Es gibt starke Bestrebungen, die Kinder stärker zu fördern und zwar gezielt und individuell. Zu diesem Zweck werden viele unterschiedliche Verfahren entwickelt und eingesetzt (Becker u.a. 2006). Es werden Beobachtungsraster und Kompetenzbeschreibungen aufgestellt, Lernstandserhebungen durchgeführt, neue Tests entwickelt, die mit Fördermaßnahmen kombiniert sind, Förderpläne für die Kinder aufgestellt u.a.m. Außerdem setzt sich langsam die Einsicht durch, dass Veränderungen in der Lernkultur auch neue Formen der Leistungsbeurteilung erfordern (Grunder/Bohl 2001; Bohl 2004, Winter 2004, 2006c). Auch für den Bereich der Schule – so wird angenommen – ließe sich durch den Einsatz von Portfolios die Leistungsbeurteilung verändern und es könnten nachhaltige Impulse für eine Reform der Lernkultur gewonnen werden (Häcker 2002, 2007; Winter 2004; Brunner u. a. 2006; Shirley-Dale/Kay 2004). Wie weit dies gelingen wird, und ob sich die Portfolios dabei auch in Deutschland tatsächlich bewähren, ist derzeit nicht vorhersagbar. Ihre Wirksamkeit wird auch davon abhängen, ob die Arbeit mit Portfolios bestimmten Qualitätskriterien genügt (Winter 2007). In Folge der Bemühungen, die Bildungsarbeit der Kindergartenstufe und die der Grundschule besser aufeinander abzustimmen, kommt es vermehrt dazu, dass sich deren Lern- und Diagnosekulturen begegnen und voneinander lernen.<sup>7</sup>

## **Pädagogische Diagnostik im Wandel**

---

<sup>6</sup> Sie die Klax Schulen und Kindergärten: [www.klax-online.de](http://www.klax-online.de).

<sup>7</sup> Siehe Fußnote 2.

Wie diese kurze Beschreibung zeigt, ist insbesondere im Bereich des Kindergartens, aber auch in der Grundschule viel in Bewegung geraten, was die Pädagogische Diagnostik angeht. Ich will im Folgenden versuchen, einige der Trends dieser Veränderungen näher zu kennzeichnen und aufzeigen, welche Rolle das Portfolio dabei spielt bzw. spielen kann.

Um die Veränderungen besser sichtbar zu machen, möchte ich kurz noch einmal auf die herkömmlichen Vorgehensweisen zurückkommen. Eine davon ist die schon angesprochene Traditionslinie mit Klassenarbeiten und der Notengebung. Zu ihr gibt es keine wissenschaftlich ausgearbeitete Theorie. Die zweite Linie bilden Testverfahren die im Rahmen der Psychologie entwickelt wurden. Diese sind am Modell einer Diagnostik orientiert, die sich am Vorbild der physikalischen Messung orientiert hat und deren hauptsächlichste Wurzel die Intelligenzmessung bildet. Dabei wurden als Gütekriterien die Objektivität, Zuverlässigkeit und Validität der Verfahren besonders herausgestellt; wobei allerdings anzumerken ist, dass Merkmale, die besonders objektiv und zuverlässig feststellbar sind, nicht notwendig pädagogisch nutzbare Informationen liefern (Sacher 2004, S. 47f; Moss 1994). Die Untersuchungen richteten sich zuerst auf menschliche Eigenschaften, die als relativ stabil betrachtet wurden und die hinter den konkreten Verhaltensweisen zu suchen waren.<sup>8</sup> Für die pädagogische Diagnostik wurden einerseits Schulleistungstests entwickelt und andererseits Verfahren, welche insbesondere Entwicklungsstörungen (als Abweichungen von der Norm) nachweisen konnten. Diesbezüglich kam es in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Sonderpädagogik zu einer scharfen Kontroverse zur sogenannten Statusdiagnostik, der vorgeworfen wurde, zur Stigmatisierung von Kindern und zur Verfestigung der Probleme beizutragen, aber keine Hinweise dafür zu liefern, wie Schülerinnen und Schüler gefördert werden könnten (Kornmann u. a. 1983). Weitere Merkmale der Verfahren, die sich am psychometrischen Messmodell orientierten, sind folgende: Die Diagnostik wird ausschließlich als Expertensache betrachtet und sie findet separat, in speziell gestalteten (Test-) Situationen statt – z. B. außerhalb des Kindergartenspiels oder des Unterrichts. Im Bereich der Schulen gewann die psychologisch orientierte Pädagogische Diagnostik keinen großen Einfluss.<sup>9</sup> Im vorschulischen Bereich war sie in der Erziehungsberatung präsent, nicht aber in der Praxis der Kindergärten.

Die oben skizzierten heutigen Praktiken, die sich in den Kindergärten und der Grundschule etablieren, weisen demgegenüber viele Veränderungen auf. Einige klangen bereits bei der Darstellung der drei Richtungen der Portfolioarbeit an. Die Förderung der Kinder ist ein zentrales Motiv der Pädagogischen Diagnostik geworden; die Erkundung von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten – mit Wygotski (1987, S. 78ff) kann man auch von Zonen der nächsten Entwicklung sprechen – tritt in den Vordergrund gegenüber den Bemühungen, bloß einen Ist-Stand zu erfassen und seine Abweichung von der Norm einzuschätzen. Außerdem findet die diagnostische Arbeit meistens integriert in die normalen pädagogischen Abläufe statt. Es wird eine enge, erfahrungsoffene Zusammenarbeit mit allen Beteiligten gesucht. Im Rahmen der Portfolioarbeit z. B. treten die Beteiligten anhand der direkt dokumentierten Belege in einen konkreten, inhaltlichen Dialog über die Leistungen und die Entwicklung des Kindes sowie über deren Bedingungen und Voraussetzungen ein. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven auf das Kind und seine Entwicklung gewonnen, die für die Diagnose und die Förderung genutzt werden. Ganz neu ist dabei, dass der Sichtweise der Kinder große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Für diese Bestrebungen spielen die

---

<sup>8</sup> Bezogen auf die Erfassung von Persönlichkeitseigenschaften geriet dieses Modell später in die Krise, weil diese sich auch als stark situativ beeinflusst erwiesen. Zudem sorgten systemische Sichtweisen dafür, das Handeln der Person mehr im sozialen Zusammenhang zu betrachten (Winter 2004, S. 154).

<sup>9</sup> Erst in jüngerer Zeit gewinnen Schulleistungstests, die dem Bildungsmonitoring dienen, einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Schulen und die Diskussion über Bildung.

Bildungsdokumentationen bzw. Portfolios eine entscheidende Rolle. Die Portfolios bewirken außerdem, dass die Pädagogische Diagnostik aus dem Verborgenen, dem nur Experten zugänglichen Wissensbereich, herausgeholt und transparent sowie offen für alle Beteiligten gestaltet werden können.<sup>10</sup> Sowohl wegen des Anspruchs auf gezielte Förderung, als auch wegen der neuen, offenen und transparenten Formen ergeben sich aber auch neue Anforderungen an die Pädagogische Diagnostik (Winter 2006b). Insbesondere werden die Erwartungen größer, dass sie unmittelbar für die anstehende pädagogische Arbeit nützlich sein soll.

Es gibt aber eine weitere starke Triebkraft zur Veränderung der Pädagogischen Diagnostik. Sie hängt mit der Veränderung der Lernkulturen, des Lernverständnisses und des Leistungsverständnisses zusammen (Winter 2004). Unter dem Einfluss konstruktivistischer Lernparadigmen und kognitiver Lerntheorien (vgl. Dubs 1995, Gerstenmaier/Mandl 1995; Reusser 2006) richtet sich das Interesse verstärkt auf die individuellen Vorstellungen, Gedanken, Konzepte und Gefühle der Kinder als Voraussetzungen und Ergebnisse der Lernprozesse. So wird auch der Sinn, den ihre Handlungen und Tätigkeiten für sie haben, als wichtig für das Lernen betrachtet. Besondere Aufmerksamkeit gilt auch den operativen Seiten, dem „Wie“ des Lernhandelns und der Reflexion darüber. Eine Pädagogische Diagnostik, die für ein so verstandenes Lernen wertvolle Informationen zutage fördern möchte, braucht die Kinder als Partner und muss versuchen, ihre Reflexion anzuregen und ihre Deutungen der Sache in Erfahrung zu bringen.<sup>11</sup> Die Kinder werden dabei – in Zusammenarbeit mit den Erwachsenen – zu Diagnostikern ihrer eigenen Arbeit und lernen neben den sachlich-fachlichen Anforderung jeweils auch etwas über ihr eigenes Lernen (Winter 1991). Dennie Wolf (1995) spricht in diesem Zusammenhang von "assessment as an episode of learning". Nach ihrer Stellung im Bildungsprozess treten die Diagnosen vor allem als lernbegleitende auf (Winter 2004, Kap. 2.1). Nach der Art ihrer Organisation kann man sie konstruktivistisch-hermeneutisch nennen (Paulson/Paulson 1995), denn sie leben vom Austausch der Ansichten zu einer Sache (oder auch zu einem Kind). Einzelne Eindrücke werden mit Bezug zu einem Lernprodukt und dem Lernprozess gedeutet, und diese Deutung wird im Licht einzelner Eindrücke korrigiert. Die Validierung der Eindrücke erfolgt kommunikativ und auch die Schlussfolgerungen werden oft gemeinsam gezogen.<sup>12</sup> Nützlich sind in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten. Sie werden möglichst zeitnah und meist auch integriert in die Arbeits- und Lernprozesse erhoben. Damit bleibt diese Pädagogische Diagnostik jeweils situativ-kontextbezogen. Die Leistungen der Kinder werden gewissermaßen nachführend rekonstruiert, anstatt vorab festgelegt und geprüft zu werden – der Leistungsbegriff wird dynamisch (Winter 2004, S. 141 ff.).

Die hier skizzierte Pädagogische Diagnostik weist folgende Merkmale auf:

- Sie erfolgt weitgehend **integriert in Arbeits- bzw. Lernprozesse**.
- Sie **interessiert sich für die subjektiven Deutungen**, welche die Kinder zu ihren Tätigkeiten und Produkten geben und insbesondere auch für die **operative Seite** ihres Handelns;
- sie **beteiligt die Kinder aktiv** an den diagnostischen Prozessen und bei der Entscheidungsfindung geeigneter pädagogischer Maßnahmen;

---

<sup>10</sup> Für eine derartige Entwicklung gibt es weitere Gründe und Voraussetzungen. So zum Beispiel das Vorhandensein von Mitteln zur Aufzeichnung und Speicherung der kindlichen Produkte und Tätigkeiten wie z.B. Fotoapparate, Videokameras, Kopiergeräte und Speichermedien, mit denen die Kinder auch selbst schon vertraut sind.

<sup>11</sup> Eine derartige Diagnostik lässt sich mit dem Reflexionszyklus (Sacher 2006, Kap. 9) des Unterrichts verbinden.

<sup>12</sup> Ganz analog zum Reflexions-Aktions-Kreislauf in der Aktionsforschung (Altrichter/Posch 2007).

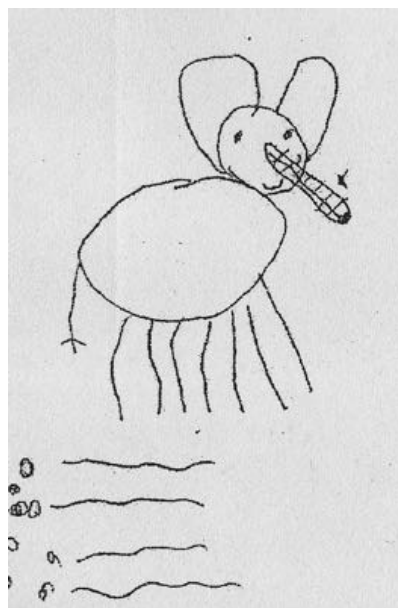
- sie ist **erfahrungsoffen** und gewinnt ihre Urteilskategorien vorwiegend **induktiv**;
- sie **dokumentiert Lern- und Leistungsprozesse** sowie ihre Ergebnisse „**direkt**“ in dem Sinn, dass originale Arbeiten und Äußerungen der Kinder aufbewahrt und in einem Portfolio zusammengestellt werden;
- sie **versucht**, die gewonnenen **Einsichten** möglichst **unmittelbar in gemeinsames Handeln** und in die Planung neuer Bildungsprozesse **zu überführen**.

### Einige praktische Beispiele

Im Folgenden möchte ich einige praktische Beispiele geben, die geeignet sind, die genannten Merkmale des diagnostischen Vorgehens zu illustrieren. Ich beginne mit zwei Beispielen, bei denen die Diagnosen gänzlich als lernbegleitendes, gemeinsames Handeln organisiert und in die praktische Arbeit integriert sind.

#### *Spuren eines Erlebnisses*

Eine Kindergartengruppe interessiert sich für Elefanten. Das sind beeindruckende Tiere schon wegen ihrer Größe und Standfestigkeit, aber auch und gerade wegen ihres Rüssels, der ihnen gewissermaßen die Hand ersetzt. Man besucht also gemeinsam die Elefanten im Zoo. Da gibt es einiges zu beobachten und zu erzählen. Wieder zurück im Kindergarten, malen die Kinder Elefanten, sie können dann auch noch einmal in ein Buch schauen. An ihren eigenen Bildern weisen sie durch Pfeile auf Merkmale hin, die ihnen besonders wichtig erscheinen. Bei dieser Unternehmung können die Kinder lernen zu beobachten, ihre Eindrücke in einer Zeichnung wiederzugeben, Gesehenes und Gedachtes zu versprachlichen und mitzuteilen sowie ihre Ansichten auszutauschen. Erläuterungen, welche die Kinder zu den Zeichnungen geben, schreibt die Erzieherin auf. Die Zeichnungen der Kinder stellt sie in einem kleinen Heft zusammen und kopiert es für die Kinder und ihre Eltern. Die Zeichnungen der Kinder und die Beobachtungen der Erzieherin gehen auch in das Portfolio der Kinder ein und werden dort Gegenstand von Betrachtungen über die Vorlieben der Kinder sowie ihre geistige Entwicklung.<sup>13</sup>



**Abb. 2: Kinder haben über Elefanten geforscht und ihre Einsichten in Bildern und in „Kindergartenschrift“ festgehalten. Besonderheiten werden mit einem Pfeil markiert.**

<sup>13</sup> Zu ähnlichen Vorgehensweisen siehe Krok/Lindewald 2007.

### ***Arbeit mit Lernjournalen***

Das zweite Beispiel stammt aus der Schule. Auch hier sind die Dokumentationsarbeit und die Diagnostik völlig in die Unterrichtsarbeit integriert. Es stammt aus dem dialogischen Lernkonzept, das von Urs Ruf und Peter Gallin entwickelt wurde (Ruf&Gallin 1999a/b). Hierbei formulieren die Kinder gegenüber recht offen gehaltenen fachlichen Aufgaben zunächst jeweils ihre eigenen Vorstellungen und Konzepte. Sie aktivieren ihr Vorwissen und gehen auch ihren Gefühlen nach. Diese werden mit den Ansätzen von Mitschülern verglichen und Spuren davon werden in Lernjournalen festgehalten. Später entstehen Portfolios daraus. Dieses Vorgehen folgt den Kernsätzen:

- So mache ich das!
- Wie machst du das?
- Wie macht man das sinnvoller Weise?

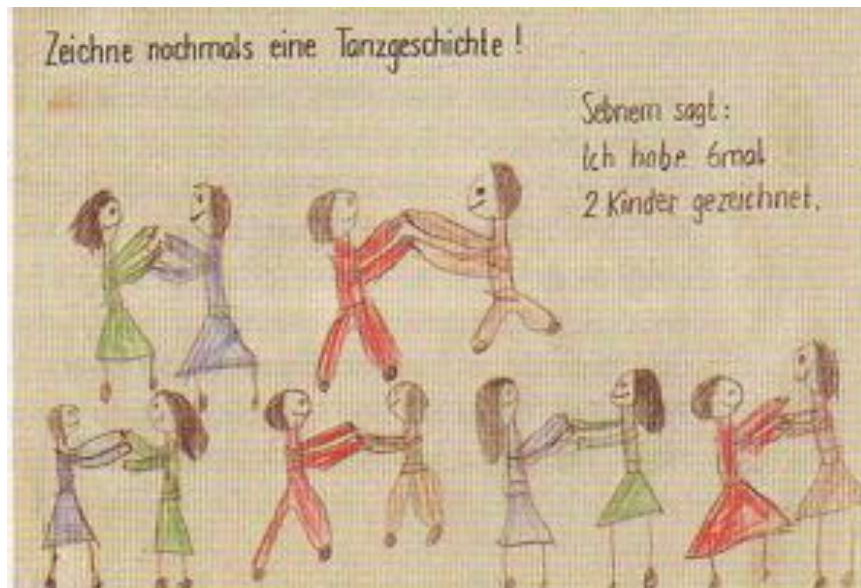
Im Zusammenhang der so ausgelösten Dialoge über die Fachgegenstände und auch über das „Wie“ des Arbeitens und Lernens werden das Vorwissen und die Besonderheiten der Kinder sichtbar gemacht, in den Lernprozess einbezogen, und die Lehrperson kann ihr Unterrichtsangebot adaptiv darauf beziehen. Das Unterrichtskonzept hat den Vorteil, dass hierbei laufend Dokumente entstehen, und dass diese sowie die diagnostischen Erkenntnisse unmittelbar wieder in den Unterricht einfließen können. Dazu einige Beispiele aus Lernjournalen (Gallin/Ruf 1995, S. 64).



***Abb. 3: Aus einem Mathematiklernjournal einer ersten Klasse. Zwei mal sechs Tänzer.***<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Aus Gallin/Ruf 1995, S. 64. Siehe auch <http://www.lerndialog.unizh.ch/index.html>.





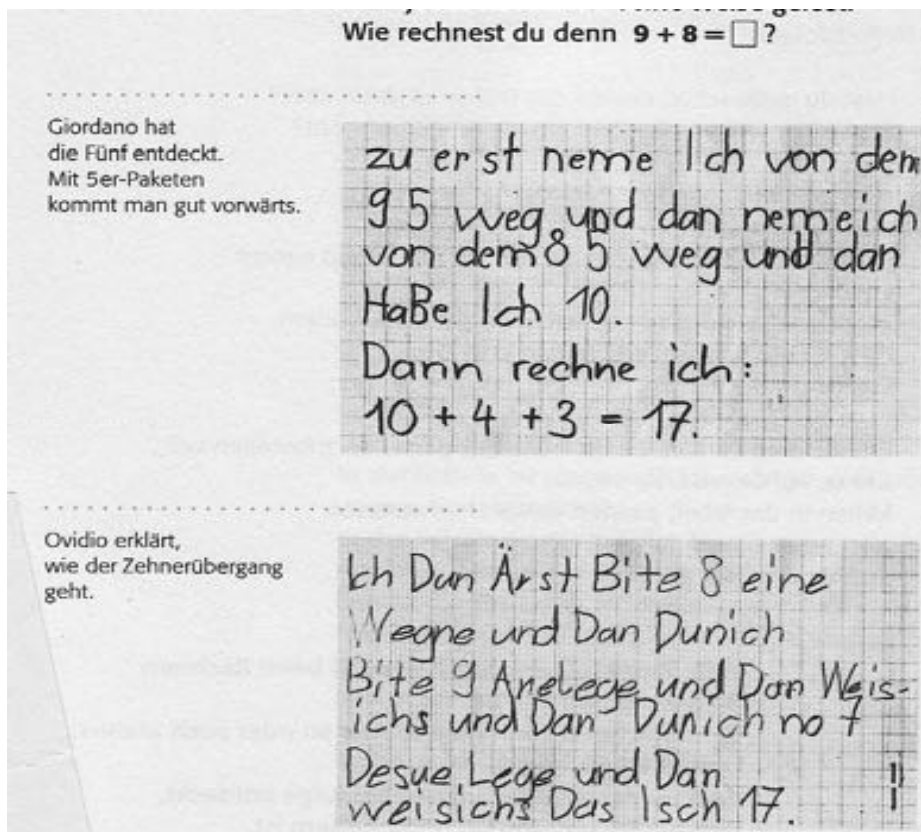
**Abb. 4: Diesmal sind es sechs mal zwei Tänzer.**

Abbildung 2 und 3 zeigen ein Ergebnis der Suche von Schülern nach Beispielen für die mathematische Operation des Malnehmens in ihrer Umgebung. Die Schülerin Sebnem findet dazu zwei Tanzformationen; sie verdeutlicht sich (und anderen) daran, dass man die Multiplikation so oder so sehen kann. Die Rechnungen  $2 \times 6$  und  $6 \times 2$  kommen zwar auf das Gleiche heraus, aber es sind eben doch verschiedene Vorgänge (Kommutativität). Einige der Bilder (so genannte Autographen) aus der Klasse werden allen Schülern vorgelegt und anhand dieser können sie sehen, wie man die Aufgabe unterschiedlich betrachten und lösen kann. Bestimmte Elemente der Diagnose des Vorgehens werden daher gemeinsam vollzogen. Im zweiten Beispiel (Abb. 5) erklären Schüler<sup>15</sup> in ihrem Lernjournal, wie sie den Zehnerübertritt bei ihrer Rechnung vollzogen haben (Gallin/Ruf 1995, S. 126)

---

<sup>15</sup> Es handelt sich um Schüler aus der Schweiz – daher die Anklänge an den Dialekt.





**Abb. 5: Erläuterungen zum Zehnerübertritt aus zwei Lernjournalen beim Dialogischen Lernen**

Anhand der Erläuterungen in den Lernjournalen kann die Lehrperson die Gedankengänge der Schülerinnen und Schüler verstehen und ihre eignen Erklärungen darauf abstellen. Die Kinder wiederum können ihre Lösungen miteinander vergleichen und ihre eigenen – im Kontrast zu denen anderer – genauer fassen und erklären. Die gewonnenen Einsichten werden also im Unterricht unmittelbar genutzt.

Selbstverständlich kann man bezüglich der bis jetzt dargestellten Beispiele darüber streiten, ob es sich überhaupt um ein diagnostisches Vorgehen handelt. Hier wird ja auf eine Klassifikation der Handlungsweisen und eine Zuordnung zu bestimmten Kategorien zunächst völlig verzichtet. Ob die diagnostisch relevanten Informationen aus den entstehenden Dokumenten ausgeschöpft werden und in pädagogisches Handeln überführt werden können, hängt sehr von den Kenntnissen der Lehrperson über Entwicklungsvorgänge, ihrer Erfahrung und ihrem didaktisch-methodischen Können ab. Dieses Problem tritt aber generell bei der Pädagogischen Diagnostik auf. Dort, wo z. B. eine spezialisierte, diagnostisch geschulte Fachkraft Tests anwendet oder Beobachtungen anstellt, taucht das Problem als eines der Übertragung der gewonnenen Informationen an den Praktiker auf, der sie umsetzen soll (Winter 2003). Es erscheint vor allem dadurch lösbar, dass verschiedene Fachkräfte bei der Diagnose und der Planung des pädagogischen Handelns zusammenarbeiten. Lernjournale und Portfolios bieten dafür wiederum eine gute Grundlage (Jervis 1996; Jervis/ MacDonald 1996).

**Ein Bogen zur offenen Beobachtung und Einschätzung**

Das folgende Beispiel zeigt einen Beobachtungsbogen, der Lehrkräften helfen soll, Kinder zu identifizieren, die besondere Begabungen bzw. Interessen im Bereich der „bildlich-räumlichen Intelligenz“ zeigen, um sie entsprechend fördern zu können

(Brunner/Rottensteiner 2002, S. 175). Der Bogen baut auf dem Konzept der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner auf.

**Beobachtungsbogen**  
 Beobachtung der *bildlich-räumlichen Intelligenz*

**Datum:** \_\_\_\_\_ **SchülerIn:** \_\_\_\_\_

**Unterrichtsgeschehen:** \_\_\_\_\_

<b>Zeigt Interesse ...</b>	<b>Ja</b>	<b>Nein</b>
Zeigt großes Interesse und Freude an der räumlichen Intelligenz		
Liebt es, Dinge zu bauen und wieder auseinander zu nehmen		
Ist an Linien, Formen, Farben, Mustern und Strukturen interessiert		
Interessiert sich für konkrete Ausdrücke der Kunst in anderen Kulturen (z.B. Kleidung, Schmuck, Handwerk, Körperbemalung)		
Spielt gern mit Legos und anderen Bausteinen		
Liebt es, mit Farben und Stiften umzugehen		
Schaut gern die künstlerischen Produkte seiner MitschülerInnen an und kommentiert sie		

<b>Zeigt Kompetenz bei der Anwendung ...</b>	<b>Ja</b>	<b>Nein</b>
Benützt die räumliche Intelligenz, um Aufgaben und Probleme zu lösen		
Kann gut mit Linien, Formen, Farben, Mustern und Strukturen umgehen		
Kann Karten zeichnen und Karten lesen		
Kann Sachen zusammenbauen und auseinandernehmen		
Kann Perspektiven zeichnen, ohne sie wirklich zu sehen		
Kann die Arbeit eines Künstlers akkurat kopieren		
Kann Irrgärten, Mandalas und komplizierte Muster zeichnen		
Benützt Formen und Farben mit Intention		
Kann Zeichnung und Malerei integrieren		
Benützt Oberflächenstrukturen in seinen künstlerischen Arbeiten		
Kann sich im Raum zurechtfinden und in Gegenden orientieren		

<b>Zeigt kreative Weiterentwicklung ...</b>	<b>Ja</b>	<b>Nein</b>
Benützt die räumliche Intelligenz dazu, eigenständige Leistungen zu vollbringen		
Kann Begriffe bildlich und räumlich darstellen		
Benützt Materialien zu neuen Zwecken und in kreativer Art und Weise		
Produziert Kunstwerke mit einem persönlichen Stil		

**Abb. 6:** „Beobachtungsbogen zur bildlich-räumlichen Intelligenz“ nach Gardner

Bei diesem diagnostischen Vorgehen geht man gegenüber dem zuvor geschilderten insofern umgekehrt vor, als hier basierend auf einem kategorial gefassten Konzept von Fähigkeiten Beobachtungen gemacht werden, die zum Identifizieren der entsprechenden Lernvoraussetzungen führen sollen. Die Situationsgestaltung ist dabei sehr offen, das heißt die Beobachtungen finden im normalen Unterricht und auch außerhalb dessen statt und sind nicht an bestimmte Aufgaben, ja nicht einmal an bestimmte Fächer gebunden. Auch die Selbsteinschätzungen und Selbstberichte der Schülerinnen und Schüler werden genutzt. In ähnlicher Weise geht man im Unterricht vor, wenn Talentportfolios angelegt werden (siehe Schelbert 2006). Dazu werden mit den Schülerinnen und Schülern Dokumente gesammelt und ausgewählt, die geeignet sind, deren besondere Stärken und Interessen zu belegen. Die Förderung setzt vor allem an den Stärken an und versucht, Raum und Unterstützung für deren Entwicklung bereitzustellen. Das Konzept bezieht sich auf Arbeiten des Begabungsforschers

Renzulli (Renzulli, Reis & Stednitz 2001a/b). Die oben genannten fünf Merkmale der Diagnostik sind auch hier gegeben.

**Direkte und Indirekte Dokumentation**

An dem vierten Beispiel kann der Unterschied zwischen direkter und indirekter Leistungsdokumentation verdeutlicht werden. Es stammt aus einem Instrumentarium zur Beschreibung von Teilbereichen mathematischer Entwicklung (siehe Abb. 7 und 8).<sup>16</sup> Es umfasst zwei Komponenten: erstens einen Bogen zur Einschätzung der Orientierung des Kindes im Raum. Dieser ist nach der Art eines Kompetenzrasters aufgebaut. Die richtige Benutzung von Begriffen wird bestätigt und noch daraufhin qualifiziert, dass unterschieden wird, wie selbständig ihr Gebrauch erfolgt. Als zweite Komponente ist vorgesehen, dass Originaldokumente des kindlichen Handelns beigelegt werden, die seine Sicht auf den Raum erkennen lassen. Das können Zeichnungen, Fotos von Bauwerken, eigene Wegekarten u. a. m. sein. Zu der Einschätzung im Raster gibt es also noch einen Portfolioteil.

<b>Erfahrungsbereich Raum</b> (Form und Veränderung II)				
<b>Du</b>	mit Unterstützung	ab und zu selbstständig	häufig selbstständig	sicher und selbstständig
nutzt die Begriffe links - rechts, unter - über, auf, vor - hinter, neben, innen - außen, zwischen, oben - unten bei Wegespielen aus <i>deiner</i> Perspektive richtig				
nutzt die Begriffe links - rechts, unter - über, auf, vor - hinter, neben, innen - außen, zwischen, oben - unten bei Wegespielen <i>aus der Perspektive eines anderen Kindes</i> richtig				
kennst und benennst die Körper Kugel, Würfel, Quader				

**Schatzkiste** Zeichnungen oder Fotos von Bauwerken, eigene Wegekarten ...

**Abb. 7: Kompetenzbeschreibung und Vorschläge zu möglichen Einlagen für das Portfolio.**

Als Beispiel für das, was in der „Schatzkiste“ als Dokument für die Raumvorstellungen eines Kindes abgelegt werden kann, ist ein Bild beigelegt, auf dem eine Schülerin ihr Klassenzimmer darstellt.

<sup>16</sup> Siehe: <http://www.transkigs.de/materialberlin.html>.



**Abb. 8: Gezeichnete Darstellung eines Klassenzimmers als Beispiel für direkte Dokumentation von Fähigkeiten im Erfahrungsbereich „Raum“.**

Bei dem gezeichneten Bild (Abb. 8) handelt es sich um eine **direkte Dokumentation** einer Leistung des Kindes.<sup>17</sup> Informationen über den Entwicklungsstand der Raumwahrnehmung des Kindes können darin exemplarisch vorhanden sein. Sie müssen allerdings herausgelesen werden. Ein Vorteil der direkten Dokumentation besteht darin, dass verschiedene Beteiligte ihre Perspektive zu dem Dokument formulieren können und sich ein eigenes Urteil bilden können. Das kann auch wiederholt geschehen, also z. B. nachdem einige Zeit vergangen ist und vielleicht weitere Dokumente zur Raumwahrnehmung des Kindes vorliegen, die eine Entwicklung erkennen lassen. Direkt dokumentierte Leistungen werden oft erst dann wirklich aussagekräftig, wenn noch Kommentare oder Reflexionen des Kindes beigefügt sind und auch der Kontext, in dem das Dokument entstanden ist, mitgeteilt wird. Dann kann die Einschätzung der Leistung mit Bezug zur Entstehungssituation erfolgen.

Als **indirekte Dokumentation** von Leistungen bezeichne ich es, wenn Einschätzungen und Urteile über bestimmte Leistungen oder über ein Kind ausgesprochen und fixiert werden. Das ist bei dem oben dargestellten Bogen zur Einschätzung der Entwicklung im Erfahrungsbereich Raum der Fall. Anhand seiner nimmt eine Fachperson eine Einstufung der Entwicklung entlang bestimmter Kategorien vor. Auf der Basis der Erfahrungen mit dem Kind und der

<sup>17</sup> Zur Frage der direkten Dokumentation von Leistungen siehe auch Barkey 1977, Vierlinger 1999.

Beobachtung verschiedener Äußerungen findet eine Zuordnung zu Niveaustufen statt. Damit ist schon eine diagnostische Verallgemeinerung vollzogen. Einen Nachteil kann man darin sehen, dass der Rezipient der Einstufung dieser vertrauen muss und sich kein eigenes (möglicherweise abweichendes) Urteil bilden kann, solange nicht direkt dokumentierte Leistungen der Einschätzung beigegeben sind. Das ist zum Beispiel immer der Fall, wenn zu Schülerleistungen lediglich Noten mitgeteilt werden. So betrachtet mag die Unterscheidung in direkte und indirekte Leistungsdokumentation etwas banal klingen. Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen hat mir aber gezeigt, dass hier oft nicht unterschieden wird. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind z. B. durchaus überzeugt, dass die von ihnen für eine Arbeit zugeteilte Note die Leistung der Schüler sei. Das Beispiel zur Raumorientierung zeigt aber auch, dass sich indirekte und direkte Leistungsdokumentationen wechselseitig ergänzen und erklären können.

Was den Aufbau einer Bildungsdokumentation und eine entsprechende förderpädagogische Arbeit betrifft, so kann man diese – wie oben bereits erläutert wurde – mehr in die eine oder andere Richtung anlegen und entwickeln. Dabei kann man einerseits die Dokumente mehr aus der praktischen pädagogischen Arbeit selbst gewinnen und auch die Diagnosen (sowie Förderentscheidungen) vor allem aus dem unmittelbaren Handlungszusammenhang heraus treffen, oder man kann sich stärker auf von Fachleuten ausgearbeitete Beobachtungs- und Diagnoseverfahren stützen. Einen Gegensatz bilden sie – wie gesagt – nicht, sondern sie können sich sinnvoll ergänzen – allerdings auch behindern. Auch die klassischen Gütekriterien der Pädagogischen Diagnostik verlieren nicht notwendig ihre Bedeutung (Bohl 2006). Allerdings treten Objektivität und Reliabilität als Kriterien zunächst zurück zugunsten einer erfahrungsoffenen, mehrseitigen Erhebung von Perspektiven. Die Validierung muss sich – im Sinne der Aktionsforschung – verstärkt auf die Prozeduren richten.

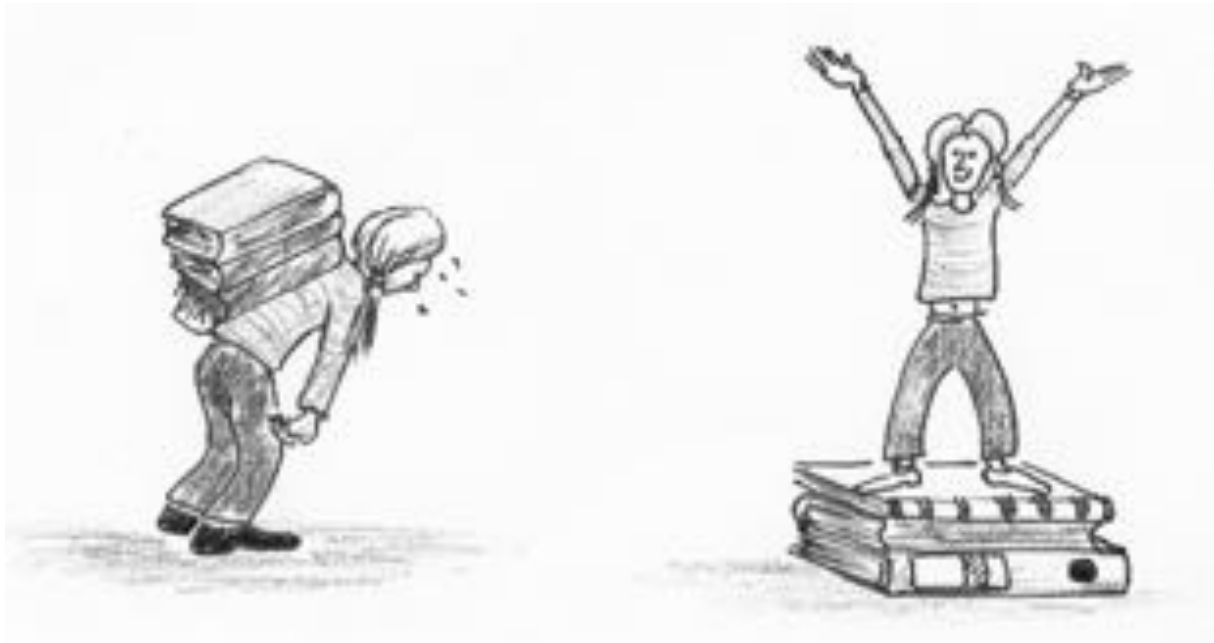
### **Wohin geht die Reise?**

Mit den geschilderten Beispielen konnten einige Schlaglichter auf Veränderungen in der Pädagogischen Diagnostik im Bereich des Kindergartens sowie der Grundschule geworfen werden. Dabei sind aus meiner Sicht konzeptionelle Umorientierungen erkennbar, die ich oben versucht habe zu kennzeichnen. Für ihre Realisierung ist aus meiner Sicht die Arbeit mit Portfolios bzw. Bildungsdokumentationen unentbehrlich. Von ihnen können vielfältige Impulse sowohl für die Gestaltung der Lernvorgänge, als auch für eine Reform der Pädagogischen Diagnostik ausgehen. An die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrerinnen und Lehrer werden dabei freilich hohe Anforderungen gestellt und der Umgang mit den neuen Instrumenten muss von allen Beteiligten erst gelernt werden. Es ist derzeit gut zu beobachten, dass häufig fehlorientierte Formen der Portfolioarbeit vorkommen. So werden z. B. im Kindergartenbereich Dokumentationen so angelegt, dass in großem Umfang indirekte Beurteilungen des pädagogischen Personals gesammelt werden und dazu dann noch Selbsteinschätzungen der Kinder, die von der direkten Spiel- oder Lerntätigkeit völlig abgehoben sind.<sup>18</sup> Im Bereich der Schule gibt es heute nicht selten Portfolios, in denen die Kinder hauptsächlich die Erledigung fremdgesetzter Aufgaben eintragen müssen (ohne dass viel von ihren eigenen Arbeiten sichtbar würde) und damit gewissermaßen den bürokratischen Umgang der Schule mit den Schülerleistungen in Eigenregie übernehmen (Sertl 2006; Rhim 2006; Winter 2007).

---

<sup>18</sup> Zum Beispiel mit Fragen wie: „Bist du ein guter Freund?“ oder „Mit wem spielst du am liebsten?“.

Wenn die skizzierten Veränderungen in der Pädagogischen Diagnostik gelingen sollen, bedarf es sicherlich einiger Unterstützung durch Fortbildung der Beteiligten. Ein Teil der Fortbildung trägt sich vermutlich selbst, wenn anhand von Portfolios zusammengearbeitet wird und die Teams ihre Arbeit – nach dem Muster der Aktionsforschung – evaluieren und entwickeln. Aber auch die Zusammenarbeit mit diagnostisch besonders qualifizierten Personengruppen ist sinnvoll (Psychologen, Sonderpädagogen, Fachleuten für Begabungsförderung). Ob es freilich gelingt, das Potenzial der Portfolioarbeit für die Reform der Bildungsarbeit und die Pädagogische Diagnostik zu erschließen, ist heute noch nicht zu beurteilen (deshalb auch die Karikatur in Abb. 8). Empirische Untersuchungen, zur Einführung der Portfolioarbeit, zu deren Wirkung und zu ihrer Nützlichkeit im Sinne einer reformierten Praxis sind bislang kaum vorhanden.<sup>19</sup>



**Abb. 9:** *Man muss sehen, ob die Kinder schwer an ihrer gesammelten Biografie zu tragen haben ... oder ob die Portfolios ihnen ein gutes Fundament für ihr Wachstum werden.*

### **Literaturangaben:**

- Altrichter, H.; Posch, P.: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn 2007.
- Barkey, P. (1977): Direkte Modelle pädagogischer Diagnostik am Beispiel des Deutschunterrichts. In: Garten, H. K. (Hrsg.): Diagnose von Lernprozessen. Braunschweig.
- Becker, G.; Horstkemper, M.; Risse, E.; Stäudel, L.; Werning, R.; Winter, F. (Hrsg.) (2006): Diagnostizieren und fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft 24. Seelze.
- Bohl, T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz
- Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.)(2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze.

<sup>19</sup> Zu den ersten Schritten, die in diese Richtung unternommen werden, siehe Häcker/Lissmann 2007; Gläser-Zikuda 2007. Zur zusammenfassenden Darstellung englischsprachiger Ergebnisse siehe Jabornegg 2005.

- Brunner, I.; Rottensteiner, E. (2002): Auf in die schillernd bunte Welt der Begabungen: Eine Entdeckungsreise ins Reich der multiplen Intelligenzen. Baltmannsweiler.
- Dubs, R. (1995): Konstruktivistische Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 889-903.
- Eibeck, B. (2006a): Bildungsdokumentation in Kita-Bildungsplänen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch. Weimar/Berlin, S. 59-65.
- Eibeck, B. (2006b): Das Bildungsbuch. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildung sichtbar machen. Weimar/Berlin, S. 13-23.
- Elschenbroich, D. (2002): Das Weltwissen der Siebenjährigen. XXX
- Engstler, K. (2002): Versuche mit anderen Bewertungsformen – Pensenbuch und Portfolio. In: Winter, F.; Groeben, A. von der; Lenzen, K.-D. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Bad Heilbrunn, S. 158-164.
- Fthenakis, W. E. Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden.
- Gallin, P.; Ruf, U. (1995): Ich – Du – Wir. 1. –3. Schuljahr. Zürich.
- Gallin, P.; Ruf, U. (1999a): Ich – Du – Wir. 4. – 5. Schuljahr. Zürich.
- Gallin, P.; Ruf, U. (1999b): Ich – Du – Wir. 5. – 6. Schuljahr. Zürich.
- Gerstenmaier, J.; Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) H. 6, S. 867-888.
- Gläser-Zikuda, M. (2007) (Hrsg): Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Empirische Pädagogik 21, H. 2. Landau.
- Grunder, H.-U.; Bohl, Th. (Hrsg.) (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler.
- Häcker, T. (2002): Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? In: Die Deutsche Schule 94, H. 2, S. 204-216.
- Häcker, T. (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, I.; Häcker, Th. Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze, S. 33-39.
- Häcker T. (2007): Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler.
- Häcker, T.; Lissmann, U. (2007): Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. In: Empirische Pädagogik 21, H. 2, S. 209-239.
- Jabornegg, D. (2004): Der Portfolioansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG). Dissertation an der Hochschule St. Gallen. [www.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/2883/\\$FILE/dis2883.pdf](http://www.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/2883/$FILE/dis2883.pdf) .
- Jansa, A. (2005): Portfolios zur Begleitung von Bildungsprozessen im Elementarbereich. Teil 1. In: Betrifft Kinder 1. H. 12, S. 23-29.
- Jansa, A. (2006a): Portfolios zur Begleitung von Bildungsprozessen im Elementarbereich. Teil 2. In: Betrifft Kinder 2, H. 1-2, S. 42-47.
- Jansa, A. (2006b): Portfolios zur Begleitung von Bildungsprozessen im Elementarbereich. Teil 3. In: Betrifft Kinder 2, H. 3-4, S. 48-57.
- Jervis, K. (1996): Eyes on the child. Three portfolio stories. New York.
- Jervis, K.; McDonald, J. (1996): Standards. The philosophical monster in the classroom. Phi Delta Kappan 78, H. 4, S. 563-569.
- Kornmann, R.; Meister, H.; Schlee, J. (1983) (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. Heidelberg.
- Probst, H. (2006): Vorhersagen und Vorsorgen. Tests, die weiter führen. In: Friedrich Jahresheft 24, S. 94-97.



- Krok, G.; Lindewald, M. (2007): Portfolios im Kindergarten. Das schwedische Modell. Mühlheim.
- Moss, P. A. (1994): Can there be validity without reliability? *Educational Researcher*, 23 (2), 5-12.
- Paulson, F. L.; Paulson P. R. (1994): Assessing Portfolios Using the constructivist Paradigm. Paper presented at the American Research Association. New Orleans.
- Rentsch, K. (2006): Mit Portfolioarbeit beginnen. Bericht aus dem Werkstattunterricht einer ersten Klasse. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze; S. 116-120.
- Renzulli, J. S.; Reis S. M.; Stednitz, U. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau.
- Renzulli, J. S.; Reis S. M./ Stednitz, U. (2001): Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM. Trainingsaktivitäten, Vorlagen, Unterrichtsmaterialien. Aarau.
- Reusser, K. (2006): Konstruktivismus – vom epistemischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, M.; Fuchs, M.; Füglistner, P.; Reusser, K. Wyss, H. (Hrsg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Bern.
- Rihm, T. (2006): Täuschen oder Vertrauen. Hinweise für einen kritischen Umgang mit Portfolios. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze, S. 53-59.
- Ruf, U.; Gallin, P. (1999a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd.1: Austausch unter Ungleichen. Seelze.
- Ruf, U.; Gallin, P. (1999b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2: Spuren legen – Spuren lesen. Seelze.
- Sacher, W. (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn.
- Sacher, W. (2006): *Didaktik der Lernökologie*. Bad Heilbrunn.
- Schachinger, E. (2007): „Alle Wege führen nach Rom!“: Frühpädagogik im internationalen Vergleich. In: *Erziehung und Unterricht* 157, S. 461-473.
- Schelbert, B. (2006): Das Talentportfolio - eine Schatztruhe der Stärken. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze, S.127-135.
- Sertl, M. (2006): Leistungsbeurteilung = Selektion. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 30, H. 4, S. 10-18.
- Shirley-Dale, E.; Kay, M. (2004): Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Mühlheim.
- Vierlinger, R. (1999): Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg.
- Winter, F. (1991): Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens. Frankfurt/M.
- Winter, F. (2003): Pädagogische Diagnostik und pädagogisches Handeln. Von der Diagnose zum Lernkontrakt. *Schulverwaltung Spezial, Sonderausgabe Nr. 2*, S. 9-11.
- Winter, F. (2004): Leistungsbeurteilung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler.
- Winter, F. (2006a): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbeurteilung. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze, S. 165-170.
- Winter, F. (2006b): Diagnosen im Dienst des Lernens. *Friedrich Jahresheft* 24 „Diagnostizieren und Fördern“ Seelze, S. 22-25.
- Winter, F. (2006c): Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 30, H. 4, S. 19-31.
- Winter, F. (2007): Portfolioarbeit im Unterricht. Orientierungspunkte und Indikatoren. In: *Pädagogik*, 59 H. 7-8, S. 34-39.

Wolf, D. P. (1995): Assessment as an episode of learning. In Behnet, R. E.; Ward, W.C. (Eds.): Costruction vs choice in cognitive measurement. Hillsdale, pp. 213-240.

Wygotski, L. S. (1987): Das Problem der Altersstufen. In: Ausgewählte Schriften Bd. 2. Köln, S. 53-90.