

Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio

Von klassischen zu neuen Formen
des Leistungsnachweises im Lehrerstudium
eine Handreichung –

Ergebnisse und Positionen der Arbeitsgruppe „Portfolio“
Fachbereich 01/ Erziehungswissenschaft
Überarbeitet und zusammengestellt von
Klaus-Dieter Lenzen und Susanne Pietsch

Kassel, April 2005

kassel
university



Reihe Studium und Forschung, Heft 9
Herausgeber: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-89958-157-9
URN urn:nbn:de:0002-1571

© 2005, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Inhaltsübersicht

Inhaltsübersicht	3
Geleitwort	4
Einleitung	5
1. Neue Formen des Leistungsnachweises im Lehramtsstudium?	
Positionen einer Arbeitsgruppe	7
2. Klassische Formen des Leistungsnachweises	12
2.1 Die Klausur (Dorit Bosse)	12
2.2 Das Referat (Susanne Pietsch)	16
2.3 Die Hausarbeit (Friederike Heinzel)	18
3. Varianten, Ergänzungen, Innovationen	23
3.1 Gestaltung einer Seminarsitzung: Lehrexperiment (Friederike Heinzel)	23
3.2 Der kleine Forschungsbericht (Friederike Heinzel)	27
3.3 Die Projektarbeit (Klaus-Dieter Lenzen)	31
3.4 Das Thesenpapier - eine Ergänzung zum Referat (Susanne Pietsch)	35
3.5 Das wissenschaftliche Protokoll (Dietfrid Krause-Vilmar)	38
3.6 Der kombinierte Leistungsnachweis (Martina Nieswandt)	39
4. Neue Formen des Leistungsnachweises - Lerntagebuch und Portfolio ..	43
4.1 Das Lerntagebuch (Klaus-Dieter Lenzen)	43
4.2 Das Portfolio (Susanne Pietsch)	50
5. Lerntagebücher und Portfolios in der Lehrerbildung - erste	
Erfahrungen, einige Hinweise (Susanne Pietsch, Klaus-Dieter Lenzen)	58
5.1 Lerntagebücher und Portfolios - Chancen und Probleme	58
5.2 Rückmeldung von Studierenden	61
5.3 Ratschläge für Studierende und Lehrende	62
6. Materialien für die Seminar- und Vorlesungsarbeit	65
6.1 Leitfragen zur Erstellung eines Lerntagebuchs	65
6.2 Leitfaden zur Erstellung eines Portfolios (Susanne Pietsch)	66
6.3 Fragensammlung zur Beurteilung von Portfolios (Susanne Pietsch)	70
6.4 Stichworte zu einer Projektbewertung (Klaus-Dieter Lenzen)	74
Literatur	78
Autorenspiegel	80

Geleitwort

Während die Lehrenden unter unsinnigen Zeitvorgaben für die Entwicklung neuer modularisierter Studien- und Prüfungsordnungen stöhnen und die Studierenden panisch ihre Scheine zählen, setzt sich im Fachbereich 01 Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften eine Arbeitsgruppe von Hochschullehrern, Mitarbeiterinnen und Studierenden zusammen, um konstruktive, wegweisende, innovative Wege einer neuen Leistungsdokumentation und -bewertung auszuarbeiten. Neben den klassischen Formen von Leistungsnachweisen wie Klausur, Referat, Hausarbeit, werden neue Konzepte wie Lerntagebücher und Portfolios ausführlich und praxisnah beschrieben.

Manchmal explizit benannt, oft eher implizit, orientiert sich dieser ‚Wegweiser‘ (wie Adolf Diesterweg seine Vorschläge für die Lehrerbildung vor 150 Jahren genannt hat) an einer Reihe von Leitgedanken, die in der Tradition der reformpädagogischen Bewegung verankert sind:

- Selbststeuerung und Selbstbewertung sind bedeutsamer und erfolgreicher als didaktische Gängelung und Fremdbewertung;
- kreative, dem Thema, der Situation und insbesondere dem individuellen Lernenden angepasste Dokumentations- und Gestaltungsformen sind geeigneter, persönliche Lernwege und -ergebnisse zu dokumentieren als normorientierte vergleichende Verfahren;
- von besonderer Bedeutung sind meta-reflexive Formen, in denen sich alle Beteiligten über den zurückgelegten Lernweg, seine Um- und Abwege verständigen und nicht nur Ergebnisse nach ‚richtig/falsch‘ beurteilen.

Diese Leitlinien korrespondieren mit schulpädagogischen Forderungen, die nahe legen, die traditionellen Formen einer frontal erteilten Belehrung mit abschließender Wissensüberprüfung nach Gauß'scher Normalverteilung durch Unterrichtsformen zu ergänzen und zu ersetzen, bei denen die selbsttätige Aktivität des Lernenden im Mittelpunkt steht. Nur: Wo sollen Lehramtsstudierende solche Formen (kennen)lernen, wenn nicht in ihrer eigenen Ausbildung?! Insofern ist dieser ‚Leitfaden‘ auch ein (indirekter) Beitrag zu einer anderen Unterrichtspraxis in der Schule.

Zu danken ist vor allem Frau Prof. Dr. Friederike Heinzl, die diese Arbeitsgruppe initiiert und geleitet hat sowie den Mitgliedern der Gruppe, die engagiert und mit langem Atem Materialien zusammengetragen und gesichtet haben. Was dabei herausgekommen ist und nun als Leitfaden vorliegt, konnte im weiteren Kontext nur gedeihen, weil sowohl der FB 01 Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften wie die Mitglieder des ZLB diese Arbeit in hohem Maße gewürdigt und wertgeschätzt haben. Ihnen allen sei hiermit auch gedankt, ist es doch letztlich dieser gute Geist der Kooperation in der Lehrerbildung an der Uni K, von dem solche Projekte getragen werden.

Einleitung

In der Schule sind mit neuen Lernformen auch neue Formen der Leistungsbegleitung, Leistungspräsentation und des Leistungsnachweises notwendig geworden. Wenn nämlich Unterricht binnendifferenziert gestaltet wird, kann in der Leistungsbewertung nicht einfach weiter nach den alten Mustern und alle über einen Kamm schierend verfahren werden. Wenn Formen des offenen Unterrichts, Projekt- und Werkstattunterricht eingefordert werden, dann zeigen sich die Grenzen nicht individualisierter Leistungsbeurteilung - zum Beispiel die Grenzen der Notengebung - ähnlich deutlich. Nun gilt dies nicht nur für die Schule, sondern auch für die Hochschule, insbesondere für das Lehramtsstudium. Neue Formen der Leistungsdokumentation und des Leistungsnachweises werden hier vorgestellt, entwickelt und erprobt und zwar nicht nur für die spätere Arbeit in der Schule, sondern auch als Arbeitsformen für das eigene Studium, so zum Beispiel die Form des Lerntagebuches und des Portfolios.

In diesem Zusammenhang wurde 2002 an der Universität Kassel im Fachbereich Erziehungswissenschaft eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich unter der Leitung von Friederike Heinzl bis Februar 2004 mit den neuen Formen der Leistungsbegleitung und -präsentation auseinandersetzte, die Konzepte sichtet, erste Versuche auswerte- te und jene neuen Formen in das vorhandene Formenrepertoire von Leistungsnachweisen einzuordnen begann. Deutlich wurde, dass es nicht darum gehen kann, klassische Formen des Leistungsnachweises - so die Klausur, die Hausarbeit, das Referat - durch neue Formen des Leistungsnachweises - so das Portfolio oder das Lerntagebuch - einfach zu ersetzen. Vielmehr wird es darum gehen, das Spektrum möglicher Arbeitsformen zu erweitern und so zur Entwicklung und Pflege einer attraktiven Leistungskultur an der Hochschule beizutragen.

Die vorliegende Broschüre fügt den zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen über neuere Formen der Leistungsermittlung und -bewertung (vgl. Literaturliste) nun nicht noch eine weitere hinzu. Sie ist vielmehr als eine Art „Handreichung“ bzw. „Leitfaden“ für die hochschuldidaktische Arbeit an der Universität Kassel insbesondere für die Lehrerbildung gedacht. Sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden soll sie das Repertoire möglicher Formen von Leistungsbeurteilung in einer knappen und anregenden Form darstellen. Neue Formen der Leistungsbewertung erhalten dabei - eben wegen ihrer Neuheit - einen etwas größeren Stellenwert; sehr bewusst haben wir diese aber in den Kontext der klassischen und bereits weiter entwickelten Formen gestellt. Ein Überblick also, der Anregungen geben soll!

Welche Formen aus diesem Repertoire jeweils ausgewählt werden, wird von dem Seminar- oder Vorlesungsthema selbst, von der Teilnehmerzahl, von dem Ausbildungsschwerpunkt, von der begründeten Entscheidung der Lehrenden abhängen. Und natürlich sind alle diese Formen veränderbar und weiter entwicklungsfähig.

- Im ersten Abschnitt dieser Broschüre werden wir die Debatte um Formen der direkten Leistungsvorlage (Lerntagebuch, Portfolio) auf die Hochschulpraxis beziehen und die Grundposition vorstellen, die jene Arbeitsgruppe des Fachbereiches Erziehungswissenschaft dazu erarbeitet hat.
- Im zweiten Abschnitt stellen wir klassische Formen des Leistungsnachweises so vor, dass Studierende sich daran orientieren können.
- Im dritten Abschnitt stellen wir einige Varianten dieser klassischen Formen vor und weisen darauf hin, in welche Richtungen solche Formen weiter entwickelt und wie sie miteinander kombiniert werden können.
- Im vierten Abschnitt konzentrieren wir uns auf zwei Formen des Leistungsnachweises, die als relativ jung gelten können und aktuell in der Schule und Hochschule diskutiert und erprobt werden.
- Im fünften Abschnitt stellen wir einige Erfahrungen zusammen, die Lehrende und Studierende mit neueren Formen des Leistungsnachweises gemacht haben. Außerdem bieten wir Ratschläge an, die nach unseren Erfahrungen helfen können, mit dem Lerntagebuch und dem Portfolio als Leistungsnachweis erfolgreich zu arbeiten.
- Im letzten Abschnitt haben wir Materialien für die Arbeit mit dem Lerntagebuch und dem Portfolio zusammengestellt.

Die einzelnen Beiträge zu dieser Broschüre stammen von verschiedenen Lehrenden des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Kassel, die der erwähnten „AG Portfolio“¹ angehört haben. Nicht nur ihre Darstellungsweise variiert; auch inhaltlich entspricht jeder Beitrag den Ansichten der jeweiligen Autorin/ des jeweiligen Autors. Alle Einzelbeiträge sind im Inhaltsverzeichnis jeweils mit den Namen der Autorinnen und Autoren verbunden. Verbindende Texte und Textzusammenstellung, die nicht namentlich gekennzeichnet sind, wurden von Klaus-Dieter Lenzen und Susanne Pietsch verfasst.

¹ Als weitere Mitglieder dieser Arbeitsgruppe sind Beate Arend, Steffanie Baumann, Olaf-Axel Burow, Heinrich Dauber, Herbert Hagstedt, Marianne Leuzinger-Bohleber, Hendrik Licht, Herbert Zwergel, Ralf Zwiebel und Reinhold Messner zu nennen.

1. Neue Formen des Leistungsnachweises im Lehramtsstudium? Positionen einer Arbeitsgruppe

Die Studierenden sind, Semester für Semester, gehalten, ihre Lern- und Arbeitsleistungen zu präsentieren und unter Beweis zu stellen. Sie schreiben Klausuren, halten Referate, verfassen Hausarbeiten und legen Prüfungen ab. Dabei sind sie darauf angewiesen, dass sie zu ihren Leistungen auch Rückmeldung erhalten: Ist mein Referat gut ausgearbeitet, war der Vortrag verständlich und abwechslungsreich, habe ich die Klausur bestanden? Woran muss ich weiter arbeiten? In diesen „Dialog um Leistung“ sind unterschiedliche Formen der Leistungserbringung und -beurteilung einbezogen. Waren es klassisch vor allem die Klausur, die Hausarbeit und das Referat, so sind mit der Ausbildung projektorientierter Arbeitsweisen zunehmend auch andere Formen der Leistungserbringung entwickelt und kultiviert worden.

Neu waren insbesondere die Formen des Portfolios und des Lerntagebuches. Sie wurden in Seminaren und Vorlesungen des Lehramtsstudiums vorgestellt, diskutiert und erprobt. Kann ein Leistungsnachweis, so war die Frage, auch in Form eines Portfolios oder ein Lerntagebuches erbracht werden? Wie soll ein seminarbegleitendes Tagebuch denn aussehen, in welchem Verhältnis sollen Bericht und Reflexion in einem Lerntagebuch stehen? Wie viel Struktur soll hier vorgegeben werden, wie viel muss von den Schreibenden selbst gefunden werden? Und das Portfolio: Eignet sich diese Form der „direkten Leistungsvorlage“ (Vierlinger 1999) nur für Seminare oder auch für Vorlesungen? Welche Arbeiten sollen in einem Portfolio zusammengestellt werden - und welche nicht? Gibt es das Portfolio nur als Leistungsnachweis zu Semesterveranstaltungen oder vielleicht auch als Grundlage abschließende Prüfungen - und welche Form sollte es dann haben?

Um solche und ähnliche Fragen zu diskutieren, erste Erfahrungen auszuwerten und die neueren Formen der Leistungserbringung und Leistungsbeurteilung in den Kanon der bis dahin üblichen Formen zu integrieren, wurde im Fachbereich Erziehungswissenschaft eine Arbeitsgruppe eingerichtet. Sie befasste sich zwischen 2002 und 2004 im Verlauf von Arbeitsgruppensitzungen und kleineren Tagungen mit eben diesen Fragen und fasste ihre Ergebnisse in einer Art Positionspapier zusammen. In diesem Positionspapier wird, um es vorweg zu sagen, festgehalten:

- dass mit den Formen des Lerntagebuches und des Portfolios bisher sehr gute Erfahrungen gemacht worden sind,
- dass sich diese Formen in den Kanon der bisher praktizierten Leistungsnachweise sinnvoll integrieren lassen und zu einer Bereicherung universitärer Leistungskultur führen können,
- dass diesen Formen der Leistungserbringung natürlich auch neue Formen der Leistungsbeurteilung korrespondieren müssen,

- dass es schließlich sinnvoll wäre, die Auseinandersetzung um diese neuen Formen der Leistungserbringung mit mehr Übersicht zu verbinden: Welche Formen der Leistungserbringung werden im Studium insgesamt angeboten, welche formale Anforderungen werden dabei gestellt, wie sehen Beispiele aus?

Das erwähnte Positionspapier stellen wir im Folgenden vor.

**Beiträge zu einer vielgestaltigen Leistungskultur
Positionen der Arbeitsgruppe „Portfolio“**

Mit dem vorliegenden Papier schließt die AG „Portfolio“ ihren Beratungs- und Verständigungsprozess ab. Wir haben versucht, in möglichst knapper Form zusammenzustellen, welche Vorstellungen wir für die Seminar-, Vorlesungs- und Prüfungsarbeit mit Portfolios verbinden.

Der Text soll zunächst als Grundlage der Diskussion und Beratung in der Fachgruppe dienen. Er ist deshalb offen für die Änderungen und Ergänzungen. Am Ende unseres Diskussions- und Beratungsprozesses soll der Text als eine Art „Plattform“ fungieren, auf die sich alle Lehrenden des Fachbereichs beziehen können, wenn sie über Portfolios reden und informieren.

Langfristig wird der Text evtl. auch als Informationspapier für die Studierenden dienen können.

Was ist ein Portfolio? Das Portfolio ist eine Form der „direkten Leistungsvorlage“. Es ist eine Art Vorzeigemappe, welche die Lernentwicklung und die Leistungen der Studierenden dokumentiert. Es kann verstanden werden als eine strukturierte Dokumentation von Studienleistungen. Ein Portfolio besteht in der Regel aus mehreren Teilen, die durch einen einleitenden Kommentar bzw. eine abschließende Beurteilung zu einer Einheit zusammengeführt werden. Ein Portfolio soll nicht vollständig, sondern aussagekräftig (prägnant) sein.

Wie verhält sich ein Portfolio zu anderen Leistungsnachweisen? Das Portfolio ist eine Form des Leistungsnachweises. Neben dieser gibt es andere Formen, die gleichwertig sind. Das Portfolio steht neben diesen anderen Formen des Leistungsnachweises; es kann sie als Studien-Portfolio aber auch einschließen (s. u.).

Andere Formen des Leistungsnachweises sind z. B.:

- die Hausarbeit,
- das Lerntagebuch,
- die Projektarbeit (Werkstück, Ausstellung, Produkt),
- das Referat,
- die Gestaltung einer Seminarsitzung (Lehrexperiment mit Reflexion),
- das „wissenschaftliche Protokoll“ (ausgearbeitetes und weiter gearbeitetes),
- die Klausur,
- der (kleine) Forschungsbericht (Interviews, Umfragen, Beobachtungen),

- der kombinierte Leistungsnachweis (z.B. Buchrezension + Protokoll + Vorstellung einer Fachzeitschrift).

Welche Formen des Portfolios gibt es im Studium? Wir unterscheiden zwischen dem Veranstaltungs-Portfolio und dem Studien-Portfolio:

- In einem Veranstaltungsportfolio sind diejenigen Leistungen zusammengestellt, die sich auf eine einzelne Veranstaltung (Seminar, Vorlesung) beziehen.
- In einem Studien-Portfolio ist eine Auswahl der Arbeitsergebnisse und Leistungsbelege zusammengestellt, die sich auf das gesamte Studium beziehen.

Welche Funktion hat ein Veranstaltungs-Portfolio? Das Veranstaltungs-Portfolio kann - in Absprache mit dem Veranstalter des Seminars bzw. der Vorlesung - als eine Form des Leistungsnachweises gewählt werden. Das Veranstaltungs-Portfolio versammelt Arbeitsergebnisse, Berichte, Dokumente, anhand derer die Studierenden ihren Lern- und Arbeitsprozess in einer bestimmten Veranstaltung darstellen können.

Welche Funktion hat ein Studien-Portfolio? Das Studien-Portfolio kann - in Absprache mit den Prüfern - als Grundlage des Prüfungsgesprächs dienen. Es enthält ausgesuchte Arbeitsergebnisse, anhand derer der Studienverlauf eines Prüfungskandidaten deutlich und seine Arbeitsschwerpunkte verständlich gemacht werden können.

Im Prüfungsgespräch wird die Mappe selbst nicht bewertet. Sie dient aber als Grundlage und Leitfaden der Prüfung. Es werden weiterhin mindestens die Prüfungsbereiche geprüft, die laut Prüfungsordnung vorgesehen sind; sie können inhaltlich in dem Portfolio angelegt sein.

Wann und wie oft soll das Portfolio als Form des Leistungsnachweises gewählt werden? Es gibt Veranstaltungen, bei denen sich die Portfolioarbeit besonders anbietet, andere, bei denen sie weniger nahe liegt. Studierende sollten darauf achten, dass sie im Verlauf ihres Studiums zumindest einmal Erfahrungen mit Portfolios gemacht haben. Sie sollten aber auch Erfahrungen mit der Hausarbeit, dem Referat, der Projektarbeit, der Klausur etc. (s.o.) sammeln. Ob Studierende das Studien-Portfolio als Prüfungsgrundlage auswählen, ist ihnen frei gestellt.

Welche Erfahrungen gibt es mit der Portfolio-Arbeit? Mit Formen des Portfolios sind in den letzten Semestern an unserer Hochschule (Pilotphase) - und nicht nur hier - gute und vielfältige Erfahrungen gemacht worden, sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der Dozentinnen und Dozenten. Das Portfolio regt offensichtlich zu einer sehr intensiven und „dichten“ Auseinandersetzung mit der eigenen Leistung an. Portfolios fördern eine positive Lernkultur in den Seminaren und Vorlesungen. In Veranstaltungen sind sehr unterschiedliche Formen von Portfolios entstanden, subjektive Formen neben objektivierenden, multimediale neben rein verbalen, umfangreiche neben knappen, rein dokumentarische neben überwiegend reflexiven.

Die folgenden Hinweise zur Form und zu den Standards eines Portfolios sollen diese Vielgestaltigkeit nicht aufheben, sie sollen vielmehr Orientierungen und Anregungen geben.

Wie kann ein Veranstaltungs-Portfolio aussehen? Das Veranstaltungs-Portfolio hat die Funktion, Leistungen eines Studierenden in einer bestimmten Veranstaltung zu bilanzieren. Es muss dabei nicht vollständig sein, sondern kann eine gezielte Auswahl anbieten, die sich auf den Verlauf der Veranstaltung bezieht.

Das Veranstaltungs-Portfolio kann die folgenden Belege, Materialien und Inhalte enthalten:

- Lerntagebuch
- ausgewählte Seminar- oder Vorlesungsmitschriften / -protokolle
- Buchbesprechung oder Vorstellung einer Zeitschrift
- kommentierte Diskussionsprotokolle
- Kurzreferate
- Werkstücke (CD-Produktion, Hörspiel, Video u. a.)
- didaktische Erfindungen (z.B. Lernspiele) und Konzepte (z.B. zur Rechtschreibförderung).

Das Veranstaltungs-Portfolio wird vor der Abgabe mit einem Text abgeschlossen, der die eigenen Lern- und Arbeitsleistungen in den gesamten Verlauf der Veranstaltung einordnet.

Wie kann ein Studien-Portfolio aussehen? Das Studien-Portfolio hat die Funktion, Leistungen der Studierenden in ihrem Studium zu bilanzieren. Es muss nicht vollständig sein, sondern wird eine gezielte Auswahl anbieten, die auf der Grundlage einer Selbsteinschätzung der Studierenden getroffen wurde. Die Anzahl der vor der Abschlussprüfung in das Portfolio aufzunehmenden Arbeiten könnte sich an den im jeweiligen Studiengang vorgeschriebenen Leistungsnachweisen orientieren sowie an den Prüfungsthemen selbst.

Das Studien-Portfolio besteht aus einem Pflicht- und einem Wahlteil. Verpflichtend ist ein einleitender Kommentar, in dem die einzelnen Arbeiten dem Verlauf des Studiums zugeordnet und die Kriterien der Auswahl verständlich gemacht werden. In einer begründeten Auswahl - im Wahlteil - folgen diesem einleitenden Kommentar dann die einzelnen Arbeitsbelege, Materialien und Medien, wiederum einleitend knapp kommentiert. Aus den folgenden Belegen kann dabei z.B. ausgewählt werden:

- Lern- und Forschungstagebücher
- Interviews, Recherchen, kleine empirisch orientierte Studien
- Semesterhefte (zur Reflexion und Planung eigener Lernprozesse)
- kommentierte Liste der Bücher, die im Studium wichtig waren
- Dokumentation außeruniversitärer Bildungserfahrungen
- Klausurtexte

- Dokumentationen (z.B. Fotodokumentationen, Videos)
- Schaubilder, Grafiken, Diagramme, mindmaps mit Erläuterung
- Werkstücke (z.B. Modelle)
- Projektarbeiten
- Auszug aus einem Praktikumsbericht (mit Reflexion)
- Referat oder Lehrexperiment (Gestaltung einer Seminarsitzung) mit Reflexion
- Hausarbeiten (mit Einschätzung)
- Beurteilungen
- kleine wissenschaftliche Beiträge.

Der einleitende Kommentar des Studien-Portfolios kann wesentliche Anknüpfungspunkte für das Prüfungsgespräch bieten; die einzelnen Arbeitsbelege können im Prüfungsgespräch aufgegriffen werden.

Wie wird ein Portfolio bewertet? Die Bearbeitung und Beurteilung von Portfolios ist aufwendig. In jedem Falle erfordert ein Portfolio eine differenzierte Rückmeldung: schriftlich oder im Gespräch.

- Das Veranstaltungs-Portfolio dient dem Leistungsnachweis zum Seminar oder zur Vorlesung.
- Das Studien-Portfolio wird selbst nicht bewertet; es bildet die Grundlage der Prüfung (s.o.).

Wir nehmen diesen, die Diskussion und den Erfahrungsaustausch einer Arbeitsgruppe zusammenfassenden Text zum Ausgangspunkt der folgenden Darstellung. Sie soll etwas ausführlicher auf die verschiedenen Formen der Leistungserbringung und -beurteilung eingehen, soll Beispiele zeigen, Anregungen geben und auch Übersicht schaffen. Wir hoffen, damit die hochschuldidaktische Diskussion und Arbeitspraxis zu beleben, zu vereinheitlichen - und auch zu erleichtern.

2. Klassische Formen des Leistungsnachweises

Klassisch werden Leistungen im Verlauf eines Studiums durch Klausuren, Hausarbeiten, Seminarbeiträge (Referate) und durch Prüfungen nachgewiesen. Diese Formen haben sich bewährt; sie haben ihre Stärken und Schwächen, sind durch neuere Formen wie das Portfolio und das Lerntagebuch (vgl. Kapitel 4 dieser Handreichung) aber nicht einfach ersetzbar. Uns kommt es im Folgenden darauf an, zu einem professionellen Umgang mit diesen klassischen Formen der Leistungserbringung beizutragen, indem wir Leistungsansprüche klar formulieren, methodische Hilfen geben und technische Einzelheiten klären.

2.1 Die Klausur (Dorit Bosse)

Die Klausur ist eine unter Aufsicht nach Zeitvorgabe zu erbringende schriftliche Studienleistung. Es werden zwei Arten von Klausurarbeiten unterschieden, die *Veranstaltungsklausur* und die *Examensklausur*. Die *Veranstaltungsklausur* bezieht sich auf den Inhalt einer Vorlesung oder eines Seminars, sie wird am Semesterende in der letzten Seminarsitzung oder zu einem Extratermin in der vorlesungsfreien Zeit geschrieben. Im Allgemeinen stehen analog zur Seminarzeit eineinhalb Stunden zur Verfügung.

Die *Examensklausur* ist Teil der Abschlussprüfung. Der Prüfungskandidat erhält mehrere Klausurthemen zur Auswahl, die im Vorfeld mit dem Prüfer abgestimmt wurden. Für die *Examensklausur* stehen vier Stunden zur Verfügung.

Die folgenden Hinweise zur Gestaltung beziehen sich auf den ersten Klausurtyp, die *Veranstaltungsklausur*. Die Art der Aufgabenstellung kann unterschiedlich stark normiert sein, die Bandbreite reicht von Multiple-Choice-Aufgaben mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bis zu offenen Fragen, die problemorientiert ausgerichtet sind. Bei der Aufgabenstellung werden drei Anforderungsdimensionen unterschieden:

- Reproduktion: Wiedergabe erworbenen Wissens oder erworbener Fähigkeiten, etwa methodische Fähigkeiten
- Reorganisation: Anwenden erworbenen Wissens oder erworbener Fähigkeiten
- Transfer: Übertragung von Bekanntem auf einen neuen Sachverhalt, etwa indem problemlösendes Denken verlangt wird

Bei *reproduktiv* ausgerichteten Aufgaben werden Kenntnisse, Wissen und Fähigkeiten abgefragt. Es geht um Namen, Daten, Fakten, Entwicklungen und Zusammenhänge, die aus der Erinnerung niedergeschrieben werden sollen. Bei der geforderten *Reorganisation* zeigt sich, inwieweit erworbenes Wissen nicht nur als abfragbares Wissen zur Verfügung steht, sondern auch wirklich gedanklich verarbeitet wurde. Die letztgenannte Anforderungsdimension, der *Transfer*, erfordert das höchste Maß an kognitiver Eigenleistung. Beispielsweise kann eine Aufgabe darin bestehen, ein Problem kritisch zu

diskutieren und wissenschaftlich fundiert zu bewerten. Bei *Transferaufgaben* soll der Nachweis der Fähigkeit zu eigenständigem Denken im Sinne wissenschaftlich begründeter Einschätzungen erbracht werden.

Zur Illustration, wie sich die drei Anforderungsdimensionen in konkreten Aufgabenstellungen niederschlagen, wird ein Klausurbeispiel herangezogen (s. unten: Klausur zur Ringvorlesung „Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert“). Typische Aufgabenstellungen, die auf die *Reproduktion* von Wissen ausgerichtet sind, finden sich bei den Aufgaben 4 und 10. Die *Reorganisation* von Wissen wird in den Aufgaben 2, 3, 5, 8 und 9 verlangt. *Transferleistungen* sind in den Aufgaben 1, 6 und 7 gefordert.

Häufig sind Klausuren so konzipiert, dass es einen Katalog von Fragen gibt, aus dem einige - im vorliegenden Klausurbeispiel sind es drei von zehn Fragen - abgewählt werden können. Damit soll die Möglichkeit gegeben werden, Aufgaben, die Schwierigkeiten bereiten, nicht bearbeiten zu müssen bzw. sich auf eine selbst gewählte Auswahl von Fragen konzentrieren zu können. Die eigene Schwerpunktsetzung kann allerdings nur in einem begrenzten Umfang gewährt werden, weil die Hauptfunktion einer Veranstaltungsklausur darin besteht zu überprüfen, ob wesentliche Inhalte einer Vorlesung oder eines Seminars erfasst und verstanden worden sind. Es können auch Hilfsmittel wie Textauszüge (s. unten Aufgabe 1 aus dem Klausurbeispiel) oder Abbildungen (s. Aufgabe 6) Grundlage für Aufgaben sein. Die Materialien greifen zumeist bereits bekannte Veranstaltungsinhalte auf und fordern die Fähigkeit zur eigenen wissenschaftlichen Einschätzung heraus.

Zu den Anforderungen an die sprachliche Gestaltung der Aufgabenbearbeitung ist zu sagen: Im Allgemeinen gilt, dass Aufgaben in ausformulierten Sätzen - und nicht stichwortartig - bearbeitet werden, um die eigene gedankliche Leistung möglichst adäquat zu dokumentieren. Wenn es zur Veranstaltung Skripte gab, gilt die Regel, dass bei der Beantwortung einer Frage eigenständige Formulierungen höher bewertet werden als die Übernahme sprachlicher Wendungen aus den Skripten.

Literatur

Rückriem, G./ Stary, J./ Franck, N. (1992): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung. 7. Auflage. Paderborn, München, Wien, Zürich.

Sesink, W. (2003): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Mit Internet -Textverarbeitung - Präsentation. München, Wien.

Theisen, M. R. (1993): ABC des wissenschaftlichen Arbeitens. Erfolgreich in Schule, Studium und Beruf. München.

**Beispiel : Klausur zur Ringvorlesung
„Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert“**

1. **Material 1** Erläutern Sie die Aussage Wolfgang Klafkis über Unterricht. *[max.3 P.]*
2. Diskutieren Sie an einem selbst gewählten Beispiel das Verhältnis von Arrangement und Improvisation im Unterricht. *[max.4 P.]*
3. Im Zusammenhang mit dem Thema „Kreisgespräche“ hat Friederike Heinzel vom „Kreis als Symbol für Egalität“ gesprochen. Was ist darunter zu verstehen? *[max. 3 P.]*
4. Es gibt drei Dimensionen für eine differenzierende Unterrichtsgestaltung, die soziale, die methodische und die intentionale Dimension. Bitte näher erläutern. *[max. 4 P.]*
5. Worin bestehen die Vorteile des Gruppenpuzzles gegenüber herkömmlicher Gruppenarbeit? *[max. 4 P.]*
6. **Material 2** Erklären Sie, was mit der Grafik von Hans Traxler zum Ausdruck gebracht werden soll. *[max. 4 P.]*
7. Worin besteht das Hauptproblem bei der Planung eines schülerorientierten Unterrichts? *[max. 4 P.]*
8. Nennen Sie den Grundgedanken der Idee des „Kreativen Feldes“. *[max. 3 P.]*
9. Als Konsequenz aus PISA wird mehr selbstständiges Lernen im Unterricht verlangt. Erläutern Sie an einem Beispiel, wie Lehrende dieser Forderung gerecht werden können. *[max.4 P.]*
10. Nennen Sie pädagogische Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern im Unterricht und gehen Sie auf eines dieser Kriterien näher ein. *[max. 3 P.]*

7 der 10 Aufgaben müssen bearbeitet werden, d.h. Sie können 3 Aufgaben abwählen. Die Klausur gilt als bestanden, wenn Sie bei der Beantwortung der 7 Aufgaben mind. 13 Punkte erreicht haben.

Material 1 zu Aufgabe 1

„Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts wird darin gesehen, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu geben. Dies schließt die Fähigkeit ein, auf die eigenen Beziehungen zur natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit im Sinne begründeter Zielsetzungen aktiv einzuwirken.“

Wolfgang Klafki (1991)

Material 2 zu Aufgabe 6



2.2 Das Referat (Susanne Pietsch)

Referate, gelegentlich auch als Seminararbeit benannt, sind in der Regel schriftliche Arbeiten, die zum Vortrag kommen sollen. Die Themen für Referate werden zumeist vom Seminarleiter festgelegt und werden vergeben. Seminarspezifische Schwerpunkte sowie individuelle Wünsche und Besonderheiten in der Ausgestaltung des Referates und der Präsentation sollten bei der Seminarleitung erfragt bzw. mit dieser abgesprochen werden.

Unterschieden werden kann zwischen Einzel-, Ko- und Gruppenreferaten. Einzelreferate werden von einer Person selbstständig ausgearbeitet und vorgetragen. Koreferate dagegen sind mündliche oder schriftliche das Referat ergänzende Stellungnahmen eines weiteren Referenten. Gruppenreferate werden in schriftlicher Ausarbeitung und mündlicher Vorstellung auf einzelne Bearbeiter aufgeteilt (vgl. Theisen 1993).

Das Wort „referieren“ bedeutet soviel wie wiedergeben. Im eigentlichen Sinne des Wortes erfüllt das Referat die Funktion, in einer Kurzfassung zu informieren, indem der Aussagegehalt von Texten reproduziert wird. So verstanden wertet und beurteilt ein Referat auch nicht - es ist keine Stellungnahme, sondern eine kurz gefasste Information. Persönliche Bewertungen der Referenten können angehängt werden. Bei der Wiedergabe des Aussagegehaltes eines oder mehrerer Texte zu einem Thema müssen nicht ganz eindeutige Textstellen u.U. interpretiert werden. Die Interpretation darf die Textauslegung nicht von vornherein durch den eigenen Sinnzusammenhang festlegen. Muss interpretiert werden, muss die Textaussage so exakt und getreu wie möglich rekonstruiert werden (vgl. Rückriem/Stary/Franck 1992).

Im Hinblick auf Strukturierung und Formulierung unterscheidet sich ein Vortrag von einer schriftlichen Ausarbeitung. Sich in die Situation des Zuhörers versetzend, muss die referierende Person den Vortrag vom Zuhörer her organisieren (vgl. Sesink 2003) mit dem Ziel einer gelungenen, lebendigen und überzeugenden mündlichen Vermittlung der zentralen Gedanken und wichtigsten Überlegungen.

Gegliedert wird ein Referat in eine Einleitung, einen Hauptteil und ein Ende. Die Vorgehensweise der Referenten und die Struktur des Vorgehens sollte zu Beginn erklärt werden. Mit der zugrunde liegenden wissenschaftlichen Literatur soll ein erster aktueller Überblick über ein Thema, Forschungsergebnisse oder eine Fragestellung vermittelt werden. Vorgestellte Kernaussagen und Zitate benötigen dabei genaue Quellenangaben. Grundlegende Begriffe sollten - auf entsprechende Autoren bezogen - definiert und kritische Einwände und/oder kontroverse Positionen dargelegt werden.

Grundsätzlich sollten in Lehrveranstaltungen, Seminaren oder Übungen vorgetragene Referate die Zeitdauer von 20 bis 30 Minuten nicht überschreiten. Spätestens danach sollte ein Wechsel der Aktion, der Methode oder der Sozialform erfolgen.

Neben den Grundlagenkenntnissen zum Inhalt nehmen Wortwahl, Ausdrucksweise, Sprechtechnik und Körperhaltung wesentlichen Einfluss auf die Qualität des Referates, Vortrags und/oder der Präsentation. Der Vortrag sollte in einem angemessenen langsamen Sprechtempo und in entsprechender Stimmstärke mit variierender Modulation eingeübt werden, um ihn lebendig und abwechslungsreich vortragen zu können. Wichtig ist auch der Kontakt zu den Zuhörern und Zuhörerinnen: Berücksichtigt und beachtet werden sollten Vorkenntnisse des Auditoriums, mögliche Hilfen zum besseren Verstehen, Beachtung von Reaktionen bei den zuhörenden Personen sowie Raum für Nachfragen. In der Darstellung des Themas sollten verschiedene Sinneskanäle und möglichst unterschiedliche Handlungsformen berücksichtigt werden.

Für die Planung der Präsentation sollten die Ziele formuliert und der Inhalt sorgfältig gestaltet sein. Notwendig sind Überlegungen zur Auswahl der Medien und zu deren gezieltem Einsatz. Visuelle Hilfsmittel wie z.B. Overheadprojektor, Beamer, Flip-Chart, Tafel, u. a. sollten vor ihrem Einsatz technisch überprüft werden. Beachtet werden muss bei Folien und Beamereinsatz die verwendete Schriftgröße, die zur guten Lesbarkeit auch in größeren Gruppen in 18 und 24 Punkt formatiert sein sollte. Schaubilder, Grafiken, Tabellen, Bilder etc. können gut in einen Vortrag integriert werden - sie können Inhalte ergänzend, vertiefend oder erklärend darstellen und das freie Sprechen während des Vortrages unterstützen.

Eine schriftliche Unterlage sollte in Form eines Handouts (vgl. Abschnitt 3.4) abgegeben werden. Dieses sollte auf maximal 2 Seiten begrenzt werden und kann zusammenfassende Texte, ggf. Thesen, Zitate mit Quellenangaben, Literaturangaben, Kopien der Folien oder Begleittexte beinhalten. Zur Vermeidung überflüssiger Papiermengen aufgrund der besonderen Schriftgröße der Folien sollten diese verkleinert zusammengestellt werden. Das Handout kann entweder gleich zu Beginn des Referates ausgegeben werden, bedarf dann aber einer Lesezeit. Die verschriftlichten Unterlagen am Ende des Vortrags oder vor einer Gruppenarbeit auszugeben, reduziert Unruhe und kann die Aufmerksamkeit zu Beginn des Referates erhöhen.

Am Ende der Präsentation sollten wesentliche Aussagen und Ergebnisse zusammengefasst und das Referat mit einer knappen Gesamtbewertung, einem Ausblick, einem Fazit oder einem Schlusszitat abgeschlossen werden. Die schriftliche Ausarbeitung eines Referates wird in der Regel auf 10 Seiten begrenzt. Hinzu kommen noch Deckblatt mit Seminartitel, Titel der Ausarbeitung, Name mit Anschrift und Semesterzahl der Autoren/Verfasser der Hausarbeit, die Gliederung sowie Überlegungen zur Präsentation und eine Reflexion des Verlaufs.

Literatur

Rückriem, G./ Stary, J./ Franck, N. (1992): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung. 7. Auflage. Paderborn, München, Wien, Zürich.

Sesink, W. (2003): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Mit Internet - Textverarbeitung - Präsentation. München, Wien.

Theisen, M. R. (1993): ABC des wissenschaftlichen Arbeitens. Erfolgreich in Schule, Studium und Beruf. München.

2.3 Die Hausarbeit (Friederike Heinzl)

Schriftliche Hausarbeiten und Abschlussarbeiten gehören zu den wichtigsten Formen wissenschaftlichen Arbeitens während des Studiums. Die Aufgabe dabei besteht darin, zeitlich begrenzt und selbstständig etwas zu einem gestellten oder selbst gewählten Thema zu schreiben und sich auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse auf dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion mit in der Literatur gefundenen Gedanken und Äußerungen anderer auseinander zu setzen, diese zu bewerten und im Zusammenhang mit dem eigenen Thema zu verarbeiten. Hierfür müssen die VerfasserInnen der Ausarbeitung das Thema systematisch bearbeiten, themengerecht aufbereiten, es in einer verständlichen Form schriftlich darstellen und dabei zeigen, dass sie wissenschaftliches Arbeiten beherrschen. Über die jeweiligen, von den verschiedenen Prüfungsinstanzen und Begutachtenden teilweise auch unterschiedlich vorgeschriebenen Regeln und Erwartungen, sollten unbedingt Erkundigungen eingeholt werden.

Zur Konzeption und Gestaltung der Arbeit

Thema, Titelblatt, Schriftbild: Wichtig ist zunächst die Themenfindung und genaue Eingrenzung des Themas. Hierbei muss entschieden werden, ob eine theoretische oder empirische Arbeit geschrieben werden soll.

Die wissenschaftliche Arbeit verfügt über eine Überschrift, die möglichst präzise und kurz das Thema fasst, das bearbeitet werden soll. Auf dem Titelblatt steht herausgehoben das Thema der Arbeit sowie folgende weitere Angaben: Namen, Adresse, Telefonnummer sowie Studiengang mit Semesterzahl und Fächern. Außerdem schreibt man auf das Titelblatt die Veranstaltung, in der die Arbeit geschrieben wurde, mit Semester- und Jahreszahl sowie Namen der Lehrenden.

Die Arbeit soll maschinenschriftlich verfasst sein, in der Regel mit dem Zeilenabstand 1,5, Schriftgrad 12 und mindestens 3 cm Seitenrand. Die Seiten sollten nummeriert werden.

Aufbau: Jede wissenschaftliche Arbeit ist in Einleitung, die Kapitel und den Schlussteil gegliedert. Nach dem Titelblatt folgt eine Gliederung und am Ende steht ein Literaturverzeichnis. Falls erforderlich, kommen noch Abkürzungsverzeichnis, Abbildungsverzeichnis, Tabellenverzeichnis und Anhang dazu. Die Gliederung soll einen „roten Faden“ erkennen lassen. Sie wird im Dezimalsystem oder mit Zahlen und Buchstaben nummeriert. Sie sollte in der Regel nur 3-stellig unterteilt sein. Ein Kapitel kann mehrere Unterkapitel umfassen. Meist enthält jeder Gliederungsabschnitt mehrere Absätze. Jeder Absatz fasst mehrere Sätze mit einem gedanklichen Schwerpunkt zusammen. Nur selten entspricht ein Satz einem Absatz. Für Zusatzinformationen, die im laufenden Text stören würden, können Fußnoten benutzt werden.

Einleitung: In der Einleitung sollte die Fragestellung der Arbeit präzise formuliert sein. Als Einstieg kann ein Interesse weckendes Beispiel, ein Zitat oder ein persönlicher Bezug zum Thema formuliert werden. Bei der Eingrenzung des Themas geht es darum, welche Fragen behandelt werden sollen und welche nicht. Zudem sind Angaben über den Forschungsstand und Forschungslücken, die Quellen oder Daten sowie eine kurze Darstellung der Arbeitsschritte notwendig.

Kapitel: In den Kapiteln des Hauptteils wird das Thema unter verschiedenen Gesichtspunkten bearbeitet. Dabei dient die in der Einleitung präzierte Fragestellung als „roter Faden“. Jedes Kapitel hat einen Anfang und einen Schluss. Am Ende eines Kapitels können die erarbeiteten Gedanken in ihrer Bedeutung für die Beantwortung der Fragestellung zusammengefasst werden. Unvermittelte und unbegründete Übergänge zu neuen Problemen sind Brüche, die vermieden oder aber erläutert werden sollten.

Schlussteil: Der Schlussteil enthält eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, die Beantwortung der Ausgangsfragestellung, offene Fragen und Widersprüche sowie ein persönlich begründetes Fazit aus eigener Perspektive.

Literaturverzeichnis: Am Ende einer wissenschaftlichen Arbeit steht eine Liste mit der verwendeten Literatur. Alle zitierten und genannten Werke werden nach AutorInnennamen in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet. Dabei sind bestimmte Schreibweisen für Bücher und Aufsätze und Hinweise zur Auflagenangabe zu beachten. Die Auflage wird immer erst ab der zweiten Auflage eines Werks angegeben (es sei denn, man möchte besonders darauf hinweisen, dass die erste Auflage verwendet wurde). Zusätze sind abgekürzt zu übernehmen (z.B. durchges. für durchgesehene; erw. für erweiterte; verb. für verbesserte Aufl.). Es ist nicht unbedingt nötig, den Namen des Verlags anzugeben. Besonders bei deutschen Publikationen genügt die Angabe von Ort und Jahr (z.B. München 1982). Bei Publikationen aus dem Ausland ist es üblich, den Verlag zu nennen.

Zur Literaturrecherche

Zur Literaturrecherche steht zunächst die *Universitätsbibliothek* zur Verfügung. **www.bibliothek.uni-kassel.de** informiert über die in der Universitätsbibliothek vorhandene Literatur und ihre Verfügbarkeit. In der Universitätsbibliothek stehen Datenbanken und elektronische Kataloge bereit. Man erhält Informationen über Suchstrategien und es werden Lieferdienste angeboten. Neben der Recherche nach Büchern ist auch die Suche in Fachzeitschriften wichtig.

Beim wissenschaftlichen Arbeiten lässt sich zudem das *Internet* für die Suche nach Literaturhinweisen und Informationen nutzen. Im Internet werden sehr unterschiedliche Textsorten angeboten. Besonders geeignet sind aktuelle wissenschaftliche Texte (z.B. die Vorab-Publikationen wichtiger Ergebnisse der PISA-Studie), aktuelle politische oder bildungspolitische Texte (z.B. Pressereaktionen auf die PISA-Studie) oder wissenschaftliche Online-Zeitschriften.

Bei der Verwendung von Texten aus dem Internet für wissenschaftliche Hausarbeiten gilt, dass die Textsorten ihrer je spezifischen Aussagefähigkeit entsprechend verwendet werden müssen. So ist zu unterscheiden, ob die Texte wissenschaftlich fundiert sind oder ob sie private Meinungsäußerungen darstellen. Leser und Leserinnen müssen auch diese Quelle später noch finden und prüfen können. WWW-Adressen können allerdings ungültig werden, „umziehen“, verändert oder ganz vom Netz genommen werden. Quellen für Hausarbeiten müssen aber überprüfbar sein. Es ist deshalb hilfreich zu fragen: Auf welchem Server liegt der Text (z.B. Bildungsserver)? Ist es ein „betreuter“ Server? Gibt es ein Lektorat für die Texte? Welche Institution oder Person veröffentlicht den Text oder auch das Bild? Ist in der Quelle ein Verfallsdatum ausgewiesen?

Auch die Verwendung von *Suchmaschinen* kann bei der Literaturrecherche hilfreich sein. Sie liefern zu einem Suchbegriff eine Fülle von Material aus dem gesamten Internet - kommerzielle und private Seiten, Datenbanken etc. Zahlreiche Seiten, die diesen Suchbegriff enthalten, werden angezeigt, deshalb muss man sorgfältig auswählen.

Zitierweise in wissenschaftlichen Arbeiten

Beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten ist die differenzierte und kritische Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur wesentlich um sich im Forschungs- und Diskussionsstand auszukennen und diesen beurteilen zu können. Dabei ist das Zitieren von fremden Informationsquellen unumgänglich. Um keinen „geistigen Diebstahl“ zu begehen, müssen Fundstellen angegeben und Zitate im Text kenntlich gemacht werden. Zu unterscheiden sind wörtliche Zitate (eingeschlossen in Anführungszeichen) und sinngemäße oder zusammenfassende Zitate (mit vgl. für Vergleiche). Die Techniken der Quellenangabe und des Zitierens werden in der angegebenen Literatur zum wissenschaftlichen Arbeiten ausführlich dargestellt. Im Rahmen dieser Handreichung soll auf genaue Ausführungen hierzu verzichtet werden. Betont werden soll allerdings, dass auch bei der Verwendung von Texten aus dem Internet unbedingt zitiert werden muss. Wird Literatur aus dem Internet verwendet, muss die Fundstelle mindestens folgende Informationen enthalten: Autor, Erscheinungsjahr der Publikation, Titel, vollständige und korrekte Internetadresse (URL) und Datum des Zugriffs mit Tag, Monat, Jahr.

Tipps für den Arbeitsprozess

- In allen Teilen muss erkennbar sein, ob es sich um die Wiedergabe von Gedanken aus der Literatur handelt oder um eine eigene Meinung.
- Sammeln Sie vor dem Schreiben die Schwerpunkte des Themas: Was halte ich selbst für wichtig? Was sind die wesentlichen Aussagen der Literatur?
- Machen Sie Auszüge aus der Literatur und entscheiden Sie dabei vor allem, welche Inhalte weggelassen werden müssen, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

- Denken Sie beim Schreiben daran, dass die zentralen Begriffe geklärt werden und dass die Arbeit verständlich gehalten werden sollte.
- Schreiben Sie in *eigenen* Worten, unter Verwendung der Fachsprache.
- Lesen und überarbeiten Sie den Text mehrfach.
- Spüren Sie nach dem ersten Schreiben Wiederholungen auf und versuchen Sie diese zu vermeiden, indem Sie Abschnitte umstellen, umformulieren, Brüche glätten oder benennen, Teile verbinden, Aussagen präzisieren.
- Machen Sie den „roten Faden“ durchgängig erkennbar.
- Lesen Sie selbst laut und feilen Sie an Ihrem sprachlichen Ausdruck.
- Lassen Sie andere Menschen zuhören oder lesen. Bemühen Sie sich um Anregungen und Kritik von KommilitonInnen und Lehrenden.
- Wenn Sie Ihre Arbeit abgeben, behalten Sie grundsätzlich eine Kopie, um auszuschließen, dass Ihr Werk verloren gehen könnte.
- Nach Abschluss der Arbeit sollte ein Gespräch dazu zwischen Studierenden und Lehrenden stattfinden. Lesen Sie Ihre Arbeit selbst noch einmal, bevor Sie sich - meist erfolgt dies in größeren zeitlichen Abstand- eine Rückmeldung geben lassen.

Literatur

Bänsch, A. (2002): Wissenschaftliches Schreiben. Seminar und Diplomarbeiten. 7. Auflage. München u.a. .

Becker, H. S. (1994): Die Kunst des professionellen Schreibens. Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/New York.

Böhmman, M./ Schäfer, R./ Neumann, A. (2004): Kursbuch Lehramtsstudium. Weinheim und Basel.

Bünting, K.-D./ Bitterlich, A./ Pospiech, U. (1996): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin.

Corsten, H./ Deppe, J. (2002): Technik des wissenschaftlichen Arbeitens. Wege zum erfolgreichen Studium. Wien.

Duden (2000): Die schriftliche Arbeit. Bearbeitung von J. Niederhauser. 3. Auflage. Mannheim.

Eco, U. (1993): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Heidelberg.

Hofmann, K. (1983): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten für Pädagogen. Düsseldorf.

Hoppe, U./ Kuhl, J. (1996): Diplomarbeiten schreiben am PC. Text, Graphik und Recherche mit Windows, Word und WWW. München.

Meyer-Krentler, E. (1990): Arbeitstechniken Literaturwissenschaft. München.

Pönicke, K. (1988): Wie fertigt man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion. Duden-Taschenbücher. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Rückriem, G./ Stary, J./ Franck, N. (1997): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung. 10. Auflage. Paderborn u.a..

Runkehl, J./ Siever, T. (2000): Das Zitat im Internet. Hannover.

Sesink, W. (1994): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten ohne und mit PC. 2. Auflage. München.

Stary, J./ Kretschmer, H. (1990): Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium. Frankfurt.

Standop, E.: Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. 13. Auflage. Wiesbaden.

Standop, E./ Meyer, M. L. (1998): Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. 15. Auflage. Heidelberg, Wiesbaden.

3. Varianten, Ergänzungen, Innovationen

Die bisher genannten Formen des Leistungsnachweises – Klausur, Referat und wissenschaftliche Hausarbeit – sind in der Seminar- und Vorlesungspraxis der letzten Jahre häufig variiert, ergänzt oder auch kombiniert worden. So kann zum Beispiel eine Hausarbeit mit einem Referat verbunden werden, ein Referat kann zu einem Lehrexperiment oder zu einer projektorientierten Präsentation ausgebaut werden und beide können auf eine Klausur schon vorbereiten. Wir stellen im Folgenden eine Reihe solcher Ergänzungs- und Übergangsformen vor. Sie zeigen zum einen noch deutliche Bezüge zu den genannten klassischen Formen des Leistungsnachweises, sie zeigen zum anderen auch Strukturen, die deutlich auf ganz neue Formen wie das Lerntagebuch und das Portfolio hinführen.

3.1 Gestaltung einer Seminarsitzung: Lehrexperiment (Friederike Heinzel)

Die Schulerfahrungen, mit denen Studierende ein Lehramtsstudium beginnen, stehen oft in großem Widerspruch zu den Ansprüchen, die in der Theorie über Lernen und Unterricht formuliert werden. Ihre Schulzeit war meist durch Frontalunterricht geprägt und sie konnten eher selten Erfahrungen mit Formen selbstständigen Lernens sammeln.

Von Lehrerinnen und Lehrern wird heute aber erwartet, dass sie Inhalte auf vielfältige Weise und mit passenden Methoden vermitteln können. Die Kenntnis von und die Fertigkeit im Umgang mit Unterrichtsmethoden gehört zu den wichtigsten Grundlagen des Berufs der Lehrerin oder des Lehrers bei der Unterrichtsvorbereitung und Durchführung. Professionelles Handeln verlangt daher umfassende methodische Kenntnisse und Fertigkeiten. Deshalb ist es notwendig, dass Studierende in der Lehramtsausbildung das eigene Methodenrepertoire erweitern, Unterrichtsmethoden erproben und Lehrerfahrungen kritisch reflektieren lernen.

In einem Lehrexperiment wird die Aufgabe übernommen, den KommilitonInnen in Anwesenheit des Hochschullehrers oder der Hochschullehrerin ein ausgewähltes Thema zu vermitteln. Durch solche Lehrexperimente kann didaktisches Denken und Handeln gefördert werden, denn es müssen fachliche Inhalte des Studiums didaktisch präsentiert werden.

Weitere Gründe sprechen dafür, im Studium aktivierende Lehr- und Lernformen durch eigenes Tun zu erfahren und auszuprobieren:

- Lernen ist als bloße Tätigkeit des Aufnehmens auch in der Hochschule wenig effektiv
- Die Fähigkeit, Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu verstehen und Schwierigkeiten nicht zu überspielen, entwickelt sich auch aus der Bewusstwerdung eigener Lern- und Sozialisationsprozesse

- Es wird im Hochschulalltag ein Perspektivenwechsel und Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden eröffnet
- Lernen durch Lehren wird ermöglicht.

Was gehört zu einem Lehrexperiment?

Inhaltliche Erarbeitung des Themas

Ein gutes Lehrexperiment setzt voraus, dass Sie sich alleine oder in einer Arbeitsgruppe zu dem Thema fachlich kompetent gemacht haben. Es ist also notwendig zu einem gewählten Thema die Fachliteratur zu studieren, sich in das Thema zu vertiefen und Expertise dafür aufzubauen.

Häufig kann auf Literaturvorschläge der Seminarleitung und auf den Handapparat zur Lehrveranstaltung in der Universitätsbibliothek zurückgegriffen werden. Ergänzend ist meist noch eine eigene Literaturrecherche z.B. in Fachzeitschriften nötig. Sinnvoll ist es die ausgewählte Literatur in Studiengruppen gemeinsam zu diskutieren, Fragen zu klären und Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden.

Bestimmung der Ziele und Auswahl der Inhalte

Es geht nun um die Frage, welche Aspekte des erarbeiteten Themas für die Studierenden, die an der Lehrveranstaltung teilnehmen, wirklich wichtig sind. Der Unterrichtsgegenstand muss also begründet reduziert werden. Für diese Entscheidung spielt z.B. eine Rolle, welches Vorwissen bereits vorhanden ist, welche Zugänge die TeilnehmerInnen zum Thema haben, welche Bedeutung dem Thema aktuell und für die Zukunft zukommt, welche Struktur, Prinzipien und Perspektiven deutlich werden sollen.

Methodische Konzeption der Seminarsitzung

Wer Lernsituationen arrangiert, benötigt Methodenkompetenz, d.h. er oder sie muss entscheiden, auf welche Weise ein gegebener Inhalt in einer bestimmten Lerngruppe gut angeeignet werden kann.

Bei der Konzeption der Seminarsitzung ist grundsätzlich zu entscheiden: Sollen die Studierenden nur zuhören oder auch aktiv werden? Und es ist zu bedenken: „Ich höre - ich vergesse, ich sehe - ich behalte, ich tue - ich verstehe.“ (Heraklit)

Die möglichen Methoden reichen von Kurzreferaten (s.u.) bis hin zum Einsatz kreativer und aktivierender Verfahren, die ein selbstständiges Lernen und eine produktive Aneignung von Inhalten ermöglichen. Ein Referat ist eine Methode für frontale Phasen; kreative und aktivierende Formen der Lehre werden hauptsächlich in Phasen individueller Erarbeitungen, von Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder Erarbeitungen im Plenum genutzt.

Als wichtige Planungsbereiche bei der Konzeption der Seminarsitzung sind zu berücksichtigen: Zeitliche Strukturierung, Lehrziele, Lehrinhalte, Lehrformen, Medieneinsatz. Eine tabellarische Darstellung des Unterrichtsablaufs mit folgendem Aufbau sollte deshalb erstellt werden:

Zeit	Ziel	Inhalt	Methoden	Medien
3 Min. (...)	Einstieg (...)	Hinführung zum Thema Leistungsbewertung (...)	Gesprächsimpuls (...)	Schüleraussagen zu Noten auf Tonband (...)

Sollten Sie ein Kurzreferat einplanen, denken Sie daran:

- Es sollte nicht länger als 20-25 Minuten dauern.
- Suchen Sie sich einen motivierenden Titel (z.B. in Frageform).
- Stellen Sie die Gliederung vor und geben Sie Orientierung.
- Finden Sie einen interessanten Einstieg (z.B. Denkanreiz, Aktualität, Scherz).
- Beim Kernvortrag bedenken:
 - Weniger ist mehr!
 - Sprechen Sie laut und langsam!
 - Prinzip der Anschaulichkeit einhalten! Visualisieren!

Setzen Sie einen klaren Schlusspunkt (z.B. Zusammenfassung, Kerngedanken, Verbindungen, offene Fragen, Diskussionsanreiz).

Feedback/ Reflexion

Planen Sie insgesamt nur eine Einheit von 60-70 Minuten und verwenden Sie die verbleibenden 20-30 Minuten für ein Feedback. Ziel dieser Rückmeldephase ist es, dass Sie Anregungen erhalten, um über eine Verbesserung Ihres Unterrichts nachdenken zu können. Es gilt Formen zu finden, die es allen Beteiligten ermöglichen, sich auf diese Situation der Rückmeldung und gegenseitigen Beratung einzulassen. Informieren Sie sich über unterschiedliche Rückmeldemethoden und wählen Sie eine oder zwei Methoden aus, die Ihnen sinnvoll erscheinen und die Sie ausprobieren möchten. Sie können auch die Seminarleiterin oder den Seminarleiter bitten, diese Phase zu moderieren. Auch der Seminarleiter oder die Seminarleiterin sollte ihnen ein Feedback geben.

Verschriftlichung

Die Verschriftlichung sollte folgende Teile enthalten:

- Titelblatt mit den üblichen Angaben zur Person, zur Veranstaltung, zur Art des Leistungsnachweises und das Thema des Lehrexperiments
- Inhaltsverzeichnis
- Einleitung

- Beschreibung der Lernvoraussetzungen (Lehrveranstaltung, Lerngruppe, Raum)
- Sachanalyse, d.h. inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema
- Darstellung der Ziele des Lehrexperiments mit Begründung
- Methodische Konzeption des Lehrexperiments mit Begründung
- Reflexion und Auseinandersetzung mit Feedback
- Bilanz
- Literaturliste
- Anhang mit verwendeten Materialien

Die Arbeit soll maschinenschriftlich verfasst sein, in der Regel mit dem Schriftgrad 12, Zeilenabstand 1,5 und mindestens 3 cm Seitenrand. Die Seiten sollten nummeriert werden.

Literatur

- Adl-Amini, B./ Künzli, R.** (1991): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim.
- Bastian, J./ Combe, A./ Langer, R.** (2003): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim, Basel, Berlin.
- Becker, G. E.** (2001): Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Bd. 1-3. Weinheim.
- Berendt, B.** (Hrsg.) (2002): Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Grundwerk. Berlin.
- Knoll, J.** (1997): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 7. Auflage. Weinheim und Basel.
- Meyer, H.** (1993): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt.
- Papst-Weinschenk, M.** (1995): Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm. Frankfurt am Main.
- Peterßen, W. H.** (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. München.
- Seibert, N.** (Hrsg.) (2000): Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn.
- Seifert, J. W.** (1997): Visualisieren – Präsentieren - Moderieren. Offenbach.
- Wiechmann, J.** (Hrsg.) (1999): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel.

3.2 Der kleine Forschungsbericht (Friederike Heinzl)

LehrerInnen sollen die Lernprozesse ihrer SchülerInnen begleiten und fördern. Es ist deshalb notwendig, dass LehrerInnen in den Handlungsfeldern Schule und Unterricht genau beobachten und ihr eigenes Handeln überdenken können. Zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört es zudem, schulpraktische Problemstellungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Methoden zu reflektieren. Besonders in der ersten Phase der Lehrerbildung geht es darum Reflexionsvermögen einzuüben und einen Habitus auszubilden, der sich auch an den Fragestellungen und Methoden der Wissenschaften orientiert.

Deshalb ist es wichtig, dass im Studium Praxisreflexion unter dem Leitgedanken des forschenden Lernens realisiert werden kann und Studierende kleinere Untersuchungen mit Bezug zu pädagogischen Handlungsfeldern durchführen und auswerten können. Forschendes Lernen ermöglicht Studierenden, sich mit Ergebnissen und Methoden von Untersuchungen auseinander zu setzen und selbst forschend tätig zu werden.

Im Rahmen von Seminaren können kleine empirische Untersuchungen realisiert werden. So kann z.B. zu einer interessanten Fragestellung ein Interview mit einer LehrerIn oder mit einer SchülerIn durchgeführt und ausgewertet werden oder Unterrichtsphasen können beobachtet und interpretiert werden, ein Kind oder Jugendlicher kann im Schulalltag über einige Stunden oder Tage begleitet, eine Schulklasse mit Hilfe eines Fragebogens befragt, einzelne SchülerInnen können getestet, ausgewählte Schülerarbeiten analysiert oder das eigene Handeln mit Hilfe eines ForscherInnentagebuchs in bestimmten Situationen reflektiert werden.

Im Folgenden werden wesentliche Handlungen bei der Durchführung einer empirischen Untersuchung dargestellt. Dabei handelt es sich nicht um eine festgelegte Abfolge von Schritten.

Vorbereitung

Zunächst muss eine vorläufige Forschungsfrage festgelegt werden sowie eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und mit Theorien zur interessierenden Frage erfolgen, was zur Präzisierung der Fragestellung führen sollte. Zudem muss die Methode erörtert werden, mit der die Frage untersucht werden soll. In quantitativen Studien sind zudem die Hypothesen zu bilden.

Erhebung

In der Erhebungsphase geht es darum Daten, Texte oder Dokumente zur interessierenden Forschungsfrage zusammen zu tragen oder zu erstellen. Dabei kann bereits vorhandenes Material (z.B. historische Quellen, Schülertexte, Schulprogramme, Bilder) für die Forschung aufbereitet werden.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass eigene Erhebungen durchgeführt werden. Vor der Datenerhebung steht dann die Auswahl der Verfahren und Erhebungsinstrumente (z.B. Fragebögen, Tests, Interview- und Beobachtungsleitfäden, teilnehmende Beobachtung, Narrative Interviews, Gruppendiskussion, Schülertexte, Forschertagebuch) und das Festlegen der Untersuchungsgruppe. Weiter ist es notwendig die Untersuchungsinstrumente zu erarbeiten und zu erproben oder sich in Beobachtungsverfahren (z.B. standardisierte Beobachtung, ethnographische Beobachtung, Videobeobachtung, Einzelfallbeobachtung, Selbstbeobachtung) einzuüben.

Festlegung des Handlungsrahmens

Neben den Entscheidungen zur Erhebung stehen ggf. Festlegungen zu Zeit und Ort der Feldarbeit. Wesentlich für das Gelingen der Forschungsprojekte ist die Entwicklung eines konkreten Handlungsrahmens. Solche Handlungsfelder sind z.B. Schulen, Kindergärten, Lernwerkstätten, außerschulische Bildungseinrichtungen oder andere wesentliche Bereiche des Alltags von PädagogInnen oder Kindern und Jugendlichen. Es muss Kontakt zu Institutionen und/ oder Personen hergestellt werden, organisatorische Absprachen sind zu treffen, Genehmigungen einzuholen, Zeiten zu planen und Termine abzusprechen.

Auswertungsphase

In der Auswertungsphase besteht das Ziel darin, das erhobene Material aufzubereiten, darzustellen und zu analysieren. Die Analyse erfolgt mit speziellen Auswertungsverfahren (quantitative Auswertungen oder interpretative Verfahren). Quantitative Auswertungen zielen auf die statistische Verarbeitung der Daten, die Prüfung der Hypothesen und die Bewertung der Ergebnisse. Hierzu können entsprechende Computerprogramme (z.B. SPSS oder GRAFSTAT) genutzt werden.

Beim qualitativen Vorgehen geht es darum die Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben und den Sinn von Handlungen zu rekonstruieren. Hierzu wurden in der qualitativen Forschung zahlreiche interessante Methoden der Interpretation entwickelt, z.B. Hermeneutische Verfahren, Qualitative Inhaltsanalyse (auch computergestützt z.B. mit MAXqda), Narrative Analysen, Konversationsanalyse, Diskursanalyse, objektive Hermeneutik, Tiefenhermeneutik oder die Dokumentarische Methode. Wichtig ist, dass die Möglichkeiten und Grenzen jedes Verfahrens reflektiert werden.

Erstellung des Forschungsberichts

Im Forschungsbericht geht es um die Erläuterung der Forschungsfrage mit Aussagen zum Forschungsstand, eine Beschreibung der Anlage der Untersuchung sowie die Vorstellung und Reflexion der Ergebnisse. Es kann sich hierbei z.B. um eine Darstellung statistischer Analysen von Verteilungen und Zusammenhängen, um die Dokumentation und Interpretation eines qualitativen Interviews, um einen Beobachtungsbericht, eine Fallstudie oder um ein ForscherInnentagebuch handeln.

Was die Konzeption, Gestaltung und Zitierweise betrifft, gelten die Regeln für wissenschaftliche Hausarbeiten. Bei allen Forschungsberichten ist es wichtig, auf eine gute Gestaltung und einen sinnvollen Aufbau zu achten. Die Fragestellung muss klar formuliert und begründet sein. Jeder Forschungsbericht verfügt selbstverständlich auch über einen bilanzierenden Schluss, ein Literaturverzeichnis und häufig auch über einen Anhang mit ausgewählten Dokumenten aus dem Forschungsprozess.

Je nach Schwerpunktsetzung sind an unterschiedliche Forschungsberichte spezifische Anforderungen zu stellen:

Bei den *Berichten über quantitative Erhebungen* werden neben der Problemstellung zunächst die Hypothesen formuliert. Das Datenmaterial und die Datenverarbeitung werden in Bezug auf die Hypothesen (mit Tabellen und graphischen Darstellungen) zusammengestellt. Es folgt dann eine Ausformulierung der Untersuchungsbefunde, die Interpretation der Ergebnisse und die Beantwortung der Fragestellung.

Bei *Beobachtungsberichten* müssen die Rahmenbedingungen (z.B. die Lernumgebung) beschrieben werden, es müssen Aussagen zur Form der Beobachtung, ihrem Ziel, der Auswahl der Beobachtungspunkte sowie zur Art der Dokumentation der Beobachtungen gemacht werden. Hinsichtlich der Analyse muss dargelegt werden, auf welche Theorien und Verfahren diese zurückgreift. Wichtig sind die Qualität von Übersichten, Beschreibungen oder Transkriptionen, die Fähigkeit zur Rekonstruktion der Erfahrungswirklichkeit der Handelnden und zur Unterscheidung von Perspektiven sowie die theoretische Fundierung.

Ein *ForscherInnentagebuch* enthält Überlegungen zum Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument, eine Begründung für das Tagebuchschreiben, die Darstellung der Aufmerksamkeitsschwerpunkte im Tagebuch sowie eine Beschreibung des Vorgehens beim Tagebuchschreiben. Wichtig sind die Fähigkeit zur Reflexion im Tagebuch, der Anteil beschreibender und Anteil interpretierender Passagen, die Intensität der selbst-reflexiven Auseinandersetzung und der Rückbezug auf Theorien.

Eine *Fallstudie* beinhaltet Fallbeobachtung, Falldarstellung sowie Fallanalyse und wird als Erzählung oder Beschreibung präsentiert. Im Zentrum von Fallstudien stehen häufig einzelne Personen mit ihren Lebens- und Bildungsgeschichten. Aber es können auch kleinere Einheiten (z.B. eine Lernsituation) oder größere Einheiten (z.B. eine Schule) zum Gegenstand von Fallstudien werden. In der Fallstudie sollten die verwendeten Methoden angegeben, der Fall porträtiert (z.B. Bericht über ein Kind mit familiärer, schulischer, therapeutischer oder kompetenzbezogener Vorgeschichte, Themen, Kenntnissen und Fertigkeiten des Kindes, Beschreibung von Lebensbereichen, Darstellung von Szenen) sowie der Prozessverlauf (z.B. Entwicklung während der Beobachtung oder Begleitung) in Bezug auf das Schwerpunktthema (z.B. Schulangst) beschrieben werden. Wichtig sind die Qualität der Beschreibung, die Erfassung der Problematik, die Herstellung theoretischer Bezüge und die Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf Theorien und Handlungsperspektiven.

Forschendes Lernen kann besonders gut im Rahmen von Lehrforschungsprojekten initiiert werden, da hier ein ständiger Austausch im Rahmen einer Studiengruppe und mit der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter möglich ist. Hier können auch Fragestellungen erarbeitet, Forschungsdesigns diskutiert und Forschungsmethoden gemeinsam gelernt werden.

Literatur

Atteslander, P. (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., neu bearbeitete Auflage. Berlin, New York.

Altrichter, H./ Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. erweiterte Auflage. Heilbrunn.

Beck, G.; Scholz, G. (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main.

Bortz, J./ Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg.

Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (2000): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.

Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Pädagogik. Weinheim und Basel.

Geiling, U. / Heinzl, F. (Hrsg.) (2000): Erinnerungsreise - Kindheit in der DDR. Studierende erforschen ihre Kindheiten. Baltmannsweiler.

Heinzl, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München.

Kuckartz, U. (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen, Wiesbaden.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3. korrigierte Auflage. Weinheim.

Mayring, P. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. Auflage. Weinheim.

Wellenreuther, M. (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.

Wosnitza, M./ Jäger, R. S. (1997): Daten erfassen und auswerten - aber wie? Eine elementare Einführung in sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Statistik und computergestützte Datenanalyse. Landau.

3.3 Die Projektarbeit (Klaus-Dieter Lenzen)

Wurde die Arbeits- und Unterrichtsform „Projektarbeit“ in den 70er und 80er noch als die (einzig wahre) schul- und hochschuldidaktische Alternative zum üblichen Regelunterricht und dem gewohnten Seminarbetrieb gefeiert, so sind derart unproduktive Entgegensetzungen in den darauf folgenden Jahren bald überflüssig geworden (vgl. Hahne/ Schäfer 1997). Projektarbeit und Projektunterricht haben sich sowohl in der Schule als auch in der Hochschule als effektive, sozusagen pluralistisch verwendbare Arbeitsformen etabliert. Sie sind mit anderen Arbeitsformen offenbar verträglich und sogar kombinierbar. Und schließlich: Ergebnisse von Projektarbeit dokumentieren Leistung, wie andere Ergebnisse anderer Arbeits- und Unterrichtsformen auch (vgl. Emer/ Horst 2002).

Allerdings verlangt die Arbeits- und Unterrichtsform Projektarbeit bzw. Projektunterricht sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler/ der Studierenden, wie auch auf Seiten der Lehrenden ein spezifisches methodisches Geschick. Die klassische Rolle des Lehrenden wird in der Projektarbeit zu Gunsten einer Moderatorenrolle aufgegeben; Gruppen- bzw. Teamarbeit werden notwendig; Handlungskompetenz und die Fähigkeit, ein erarbeitetes Produkt - eine Ausstellung, ein Werkstück, ein Buch, einen Film, einen Stadtführer - vor dem Plenum des Projektseminars zu präsentieren, werden besonders gefordert und gefördert (vgl. Hänsel 1997; Emer/ Lenzen 2002). Mit anderen Worten: Projektunterricht und Projektarbeit bringen besondere Kompetenzen ins Spiel und machen besondere Formen der Leistungsbewertung notwendig. In Projekten erbrachte Leistungen lassen sich nicht immer nach den Mustern und Verfahren bewerten, nach denen man auch Hausarbeiten oder Klausuren bewertet. Die Bewertung des Projektprozesses verlangt zum Beispiel besondere Aufmerksamkeit; außerdem ist die Gestaltung der Präsentation und des erarbeiteten Projektprodukts wichtig, wird gelernt und sollte beurteilt werden (vgl. Winter 2004).

Zuerst ist dieses Problem wohl in der Schulpädagogik deutlich geworden: Das für die Schule nach wie vor zentrale Verfahren der Notengebung erwies sich den im Projektunterricht erbrachten Leistungen gegenüber als ausgesprochen aussageschwach und unangemessen. Ist in der Projektarbeit das Moment der Handlung interessant, wie soll man das bewerten? Ist die Arbeit von Gruppenarbeit mindestens so bedeutsam wie die der Einzelnen, wie soll das in Noten gemessen werden? Und erst recht das Ergebnis am Ende: Die Mitarbeit in einer Theaterproduktion, die Konzeption einer Ausstellung, das kooperativ erarbeitete Teilcurriculum, die Konstruktion von Unterrichtsmaterialien, der Bau eines technischen Modells, die Präsentation einer Videoproduktion - wie sollen solche Projektergebnisse in Noten gewürdigt und bewertet werden? Meist wurden Projektergebnisse, zumindest in der Schule, als herausragende Leistungen zwar gewürdigt, dies hat den Notenspiegel allerdings in keiner Weise beeinflusst und in Zeugnissen fanden Projektleistungen keinen Niederschlag. Erst in den letzten Jahren gibt es vermehrt Verfahren, Formblätter und Arrangements, die helfen, Projektleistungen festzuhalten, als „besondere Leistungen“ anzuerkennen und differenziert zu beurteilen (vgl. Bastian 1997).

In einigen Bundesländern sind sogar eigene „Projektprüfungen“ vorgesehen (z.B. Baden-Württemberg und Hessen als Teil der Hauptschulabschlussprüfung); damit werden Projekt-Leistungen nicht nur als schulische Leistungen anerkannt und honoriert, sondern sogar eingefordert. Eigene Beurteilungs- und Prüfungsverfahren mussten dafür erst entworfen werden.

Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollten im Verlauf ihres Studiums Verfahren der Projektarbeit und des Projektunterrichts kennen lernen und auch erfahren, wie Projekte beurteilt werden können. Zum einen als Methoden und Verfahren, die in der schulpädagogischen Arbeit nützlich sein werden, zum anderen aber auch als Arbeitsverfahren der Hochschule selbst, als Methoden, mit denen man in Seminaren und Vorlesungen effektiv arbeiten und Leistung belegen kann (vgl. Kaiser/ Kaiser 1977; Hänsel 1996). Da die Leistungsnachweise zu Vorlesungen und Seminaren weniger strikt an die Zuteilung von Noten gebunden sind, können die in der Projektarbeit erbrachten Leistungen in der Hochschule im Prinzip auch leichter angemessen honoriert werden als in der Schule. Die Frage bleibt allerdings auch in diesem Hochschulkontext: Wie können Projektergebnisse angemessen und differenziert bewertet, wie können Studierende auf einen qualifizierten Projektabschluss vorbereitet werden? Welche Ansprüche werden mit einer Projektpräsentation in Seminaren verbunden?

Projektarbeit in Seminaren - zwei Beispiele

Ein Seminar zum Thema „Versuchsschulen/Reformschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ greift zunächst auf zentrale Konzeptbausteine der historischen reformpädagogischen Bewegung zurück, um von hier aus Innovationen kennen- und verstehen zu lernen, die aktuell in Versuchsschulen (Kassel, Wiesbaden, Bielefeld, Hannover) eine Rolle spielen: das Konzept der Arbeit mit heterogenen Gruppen, die neuen Vorstellungen zur Leistungsmessung, das Konzept der Schule als Lebensraum. Einzelne Projektgruppen begeben sich im Anschluss auf eine Phase der theoretischen Einführung dann gezielt auf die Suche. Sie suchen nach den Spuren, die jene historische reformpädagogische Bewegung in der aktuellen Versuchsschuldebatte hinterlassen hat. Die Recherche der einzelnen Gruppen wird in „Quellen“ (Fotos, Belegtexten, Interviews und Videomitschnitten) dokumentiert und am Ende des Seminars zu einer Ausstellung zusammengestellt.

Im Rahmen eines Seminars zum Thema „Leistung erbringen und würdigen“ werden verschiedene Hausarbeiten und Referate vergeben. Eine Studentin entscheidet sich für ein projektorientiertes Arbeitsverfahren. Sie möchte eine möglichst umfassende Dokumentation (Broschüre) von in Schulen verwendeten Zeugnisformularen zusammenstellen. Jedes Zeugnisformular soll abgebildet und nach einem vorab entworfenen Schema kommentiert werden, so dass der kulturelle und historische Kontext des Zeugnisses klar wird. Am Ende dieser Arbeit steht eine reiche Sammlung.

Sie enthält in einer interessanten Zusammenstellung Zeugnisse aus italienischen Grundschulen und türkischen Schulen, aus finnischen und russischen, Zeugnisse der Elterngeneration und solche aus der Kindheit und Jugend der Studierenden selbst. Die Zeugnissammlung wird durch einen Kommentar eingeleitet, der Dimensionen herausarbeitet, in denen sich die Beurteilungsformen unterscheiden.

In den beiden Beispielen sind die Projektergebnisse (Projektprodukte) unterschiedlich: Das erste Projekt schließt mit einer Ausstellung (Foto-Text, Video) ab, das zweite mit einer Broschüre. In der Projektarbeit, die immer auf ein einzeln oder gemeinsam erstelltes Produkt abzielt und für dessen Herstellung einen eigenen Arbeitsschritt vorsieht, können ganz unterschiedliche Objekte entstehen. Solche Objekte haben meist einen anderen Charakter als die üblichen Arbeitsergebnisse von Seminaren und Übungen. Häufig sind es Produkte, die über eine Papier- und Textversion hinaus gehen und andere Medien einbeziehen. Sie werden schriftlich oder mündlich kommentiert, sprechen darüber hinaus aber auch eine eigene Sprache.

Produkte einer Projektarbeit können in diesem Sinne sein:

- ein selbst hergestelltes Lernspiel
- eine neu entwickelte Unterrichtseinheit
- eine kommentierte Ton-Dia-Schau
- ein Lehrfilm
- eine Fotoausstellung
- eine Projektzeitung
- ein plastisches Modell
- eine Ausstellung
- eine Lernbox mit Spielanregungen
- eine szenische Produktion
- eine Lesung u. a.
- die Planung und Durchführung einer Podiumsdiskussion
- die Produktion eines Hörbuchs
- die Produktion eines Hörspiels u. a.

Projekte sind relativ komplizierte, handlungsorientierte Arbeitsverfahren; sie folgen gewöhnlich einer bestimmten Verlaufsstruktur (vgl. Emer/ Lenzen 2002) und schließen mit einer Präsentation des erarbeiteten Produktes ab. Bei der Planung des Projektes ist es wichtig, dass vorab eine Verlaufsstruktur vereinbart wird. Während des Arbeitsprozesses sollten die Projektakteure Beratung einfordern und - im Sinne von Zwischenbilanzen - ihren Projektplan immer wieder überdenken und auf den Stand bringen.

Projekte können auch von einzelnen Studierenden entwickelt werden; ein besonderer Reiz dieser Arbeitsform besteht aber gerade in der gemeinsamen, in Partnerarbeit oder in einer Kleingruppe voran getriebenen Aktion: Zunächst wird eine gemeinsame Zielvorstellung entwickelt, dann werden einzelne Aufgaben arbeitsteilig übernommen und am Ende werden die Einzelergebnisse wieder zu einem gemeinsamen Produkt zusammengefügt.

Von Studierenden, die ein Projekt verfolgen, abschließen und präsentieren, können u. a. die folgenden projekt-adäquaten Teilleistungen eingefordert werden.

- Das Projekt wird mit einem Projektprodukt (einer Broschüre, einer Diaserie, einem Film, einem Modell, einer Ausstellung, einem Lernmaterial, einer CD, s. o.) abgeschlossen.
- Darüber hinaus wird das Projektprodukt im Seminar vorgestellt und erläutert. Die Projektpräsentation verlangt besondere Aufmerksamkeit. Die Auswahl der Präsentationstechniken ist begründet und reflektiert. Es werden angemessene Präsentationsformen eingesetzt.
- Die Präsentation des Projektproduktes wird mit einer (knappen) schriftlichen Kommentierung verbunden. Diese Projektkommentierung kann zum Beispiel die folgenden Punkte enthalten:
 - Problemstellung, von der das Projekt seinen Ausgang genommen hat
 - Verlaufsphasen des Projekts, Darstellung, Kommentierung und Einschätzung des erarbeiteten Projektprodukts
 - abschließende Reflexion.

Literatur

Bastian, J. (1997): Projektunterricht und Leistung. Widersprüche verändern die Praxis. In:

Bastian, Johannes/ Gudjons, Herbert u. a. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg, S. 231-244

Emer, W./ Horst, U. (2002): Wie wir gearbeitet haben und was wir erreicht haben - Projektarbeit reflektieren und zertifizieren. In: Winter, Felix/ v.d. Groeben, Annemarie/ Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn, S. 195-201

Emer, W./ Lenzen, K.-D. (2002): Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Hohengehren.

Hänsel, D. (1996): Lehrerbildungsreform durch Projekte. In: Hänsel, D./ Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/ Basel, S. 165-175

Hänsel, D. (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/ Basel.

Hahne, K./ Schäfer, U. (1997): Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945. In: Bastian, J./ Gudjons, H.: Theorie des Projektunterrichts. Hamburg, S. 89-105

Kaiser, A./ Kaiser, F. J. (Hrsg.) (1977): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn/ Obb.

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren.

3.4 Das Thesenpapier - eine Ergänzung zum Referat (Susanne Pietsch)

Das Thesenpapier, oft auch „handout“ genannt, soll Referate unterstützen und ergänzen, teils soll es sie ersetzen. Es ist der Versuch, das gesammelte und ausgewertete Material (Quellen, Literatur etc.) hinsichtlich der eigenen Fragestellung zu ordnen und Thesen über den Untersuchungsgegenstand zu formulieren.

Als schriftliche Unterstützung und Ergänzung des Referats ist dabei folgende Gliederung möglich:

- Themennennung, Fragestellung und Gliederung des Referats erfolgen im ersten Abschnitt.
- Im zweiten Abschnitt werden Thesen formuliert und weiterführende Fragen gestellt.
- Ein kurzer Überblick über Ereignisse und Daten folgt im dritten Abschnitt.
- Im vierten Abschnitt können Auszüge aus Quellen oder Forschungen abgedruckt werden
- und im letzten Abschnitt sollten Angaben über die benutzte Literatur erfolgen.

Nicht jedes Papier ist ein Thesenpapier. Abzugrenzen ist es von dem Info- bzw. dem Arbeitspapier. In diesem werden Informationen als Materialsammlung zusammengestellt, die als Hintergrundwissen notwendig sind (z.B. Gesetzestexte, Schaubilder, Zahlenmaterial, Statistiken, Quellen oder Quellenauszüge) und der Unterstützung und Illustration eines Referats dienen. Die Auswahl der mit Quellenangaben versehenen Materialien hängt dabei von der Zielsetzung bzw. Fragestellung ab. Im Unterschied zum Thesenpapier wird hier auf eigene Interpretationen und Bewertungen verzichtet. Mit einem Thesenpapier dagegen sollen im Seminar Stellungnahmen zu einem Sachverhalt formuliert und abgegeben werden. Die formulierten Thesen sind Behauptungen, die im weiteren Verlauf erklärt, eingeordnet und begründet werden müssen. Thesen informieren nicht, sondern drücken Einschätzungen, Urteile und Meinungen aus. Sie sollen zum Widerspruch oder zu Rückfragen provozieren und eine Diskussion anregen. Von daher ist es notwendig, die Thesen kurz und prägnant zu formulieren. Begründungen und Belege dazu gehören nicht wie in einem Infopapier in das Thesenpapier, sondern werden durch den Vortrag geliefert.

Insofern hat das Thesenpapier folgende Funktionen:

- einen Vortrag zu ergänzen,
- den Zuhörern einen strukturierten Leitfaden über das Thema zu bieten
- und Anregungen und Anstöße zur Diskussion über das Referat zu geben.

Hierfür ist es wichtig, dass es Basisinformationen zum Thema enthält, das Thema im Zusammenhang präsentiert, die wichtigste Literatur/Quellen nennt und ein Urteil der Referenten oder Referentinnen über das behandelte Problem mit einer kurzen Begründung umfasst.

Als eine Art Leitfaden für die Diskussion kann ein Thesenpapier unterschiedlich strukturiert sein. Sesink (2003) unterscheidet dabei je zwischen der linearen und kontroversen Abfolge und der dialektischen Entwicklung.

- Bei der linearen Abfolge werden die Vortragenden auf eine stark referierende Position festgelegt, da aufeinander folgend immer eine These vorgestellt und begründet wird.
- Mit der kontroversen Form dagegen, die in ihrer Struktur als Wechselspiel von Thesenvorstellung, Begründung, Entwurf einer Gegenthese und deren Begründung, aufgebaut ist, lassen sich gut kontroverse Positionen zum behandelten Thema darstellen. Wichtig dabei ist, dass nicht der Anschein der Beliebigkeit entsteht und die Argumente im Nebeneinander stehen bleiben, sondern die dargestellten Positionen wirklich gegeneinander gestellt werden und sich die Argumente zu den Thesen und Antithesen aufeinander beziehen.
- In der dialektischen Entwicklung wird eine These vorgestellt und begründet, ebenso eine Gegenthese dazu vorgestellt und begründet und aus dem Dialog von These und Antithese wird eine gemeinsame Position, die Synthese, mit Begründung entwickelt. Dabei geht es nicht um das Aufgeben der einen oder anderen These, sondern um die Möglichkeit der Modifizierung, um miteinander vereinbar zu werden. Hierzu ist die tiefer gehende Herausstellung der Gegensätze notwendig. Erst durch das „In-die-Tiefe-gehen“ (Sesink 2003, 228) können die Grundpositionen auf ihre gegenseitige Vereinbarkeit überprüft und übergreifende Positionen entwickelt werden.

Thesenpapiere können in Form von Overhead-Folien oder anderen medialen Präsentationsformen vorgestellt werden. Ein zusätzliches „Handout“ als Kopie des Thesenpapiers ist jedoch für jeden Teilnehmer hilfreich.

Folgende Regeln sollten für die Erstellung und Verwendung von Thesenpapieren beachtet werden (vgl. Sesink 2003):

- Unterscheiden Sie zwischen Infopapier und Thesenpapier.
- Im Kopf des Thesenpapiers sollten Angaben zum Seminar, Datum der Sitzung und Name der Vortragenden angegeben werden.
- Formulieren Sie das Thema Ihres Thesenpapiers und achten Sie auf den Bezug der von Ihnen formulierten Thesen zu diesem Thema.
- Versuchen Sie Ihr Thesenpapier kurz und prägnant zu formulieren und übersichtlich zu gestalten. Optimal wäre, jede These in einem Satz auszudrücken.
- Versuchen Sie, die Thesen als Behauptung zu formulieren, die zu Widerspruch, Nachfrage oder zur Diskussion provoziert.
- Klar werden sollte, um was für eine Art von These es sich handelt (Wiedergabe, Interpretation, Kritik, Forderung usw.).

- Ordnen Sie die Thesen in eine logische Reihenfolge: überlegen Sie sich, welche Struktur Sie verfolgen wollen.
- Bereiten Sie sich inhaltlich gut darauf vor, die von Ihnen aufgestellten Thesen zu erläutern und zu verteidigen. Überprüfen Sie, ob Sie jede These mit Fakten und Argumenten belegen können. Selbstverständlich können Sie eine These auch wieder aufgeben, wenn Ihnen die in der Diskussion aufgetretenen Gegenargumente einleuchten.
- Nummerieren Sie zur Erleichterung der Orientierung Ihre Thesen durch.

Literatur

Sesink, W. (2003): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Mit Internet - Textverarbeitung - Präsentation. R. Oldenbourg Verlag: München, Wien, 224–229

3.5 Das wissenschaftliche Protokoll (Dietfrid Krause-Vilmar)

Das wissenschaftliche Protokoll ist kein klassisches Protokoll, also weder ein Ergebnisprotokoll (typisch z.B. für Gremiensitzungen, um die Beschlüsse festzuhalten) noch ein Verlaufsprotokoll (kursorisches Nachzeichnen der Diskussion und der Ergebnisse) und freilich auch kein Wortprotokoll (wie z.B. die Stenographischen Berichte parlamentarischer Gremien, z.B. des Hessischen Landtags), obgleich es von all diesen drei Formen etwas enthalten kann und meistens auch enthält. Das wissenschaftliche Protokoll enthält also wie das klassische Protokoll die zusammenfassende Wiedergabe des Diskussionsverlaufs, entscheidende Argumente und Ergebnisse des Seminars.

Der entscheidende Unterschied ist jedoch folgender: Während im klassischen Protokoll die genaue Wiedergabe der Ergebnisse und gegebenenfalls auch der Diskussionen und Argumente erforderlich und hinreichend ist, zeichnet sich das wissenschaftliche Protokoll dadurch aus, dass es qualifizierte Bearbeitungen des Verfassers enthält. Diese Bearbeitungen haben das Ziel, als Ergebnis der Seminarsitzung einen fertigen und gut weiter verwendbaren Text für alle Seminarteilnehmer herzustellen.

Auf welche Weise können diese Bearbeitungen erfolgen?

Zum einen sind sämtliche im Seminar erwähnten Titel der Fachliteratur bibliographisch exakt einzutragen. Auch Ergänzungen von Titeln aus der Fachliteratur, die nicht erwähnt wurden, jedoch einschlägig sind, können sinnvoll sein. Ungenauigkeiten und Unklarheiten in der Argumentation sind stillschweigend richtig zu stellen bzw. zu beheben. Die zugrunde liegende Fachliteratur ist (am besten bereits vorbereitend zur Sitzung) zu lesen und auf deren Grundlage sind Diskussion und Ergebnis zu beurteilen. Deshalb „wissenschaftliches“ Protokoll, weil der Verfasser in die Sache selber nochmals „einsteigt“ und aus der Kenntnis der Sache urteilt (ähnlich einem Koreferat).

Das wissenschaftliche Protokoll ist eine unter Einbeziehung der Fachliteratur sorgfältig redigierte Nachbearbeitung, die auch Exkurse und vertiefende Anmerkungen aufnehmen kann. Der Arbeitsaufwand entspricht demjenigen, der für ein Referat erforderlich ist. Die Anfertigung eines wissenschaftlichen Protokolls setzt voraus, dass im Seminar qualifizierte Beiträge geboten und anregende Dialoge geführt wurden.

3.6 Der kombinierte Leistungsnachweis (Martina Nieswandt)

Eine Variante des traditionellen Leistungsnachweises ist der kombinierte Leistungsnachweis. Dieser besteht aus zwei oder auch mehreren Teilen, die im Zusammenhang mit dem Seminarthema bzw. dem Seminarverlauf stehen. Bestandteile eines kombinierten Leistungsnachweises können in diesem Sinne sein: Ein Buchrezension, die Vorstellung einer Fachzeitschrift, eine Kinder- oder Jugendbuchanalyse, die Recherche einer Institution, der Entwurf eines didaktischen Materials, ein Thesenpapier oder die Auswertung eines Interviews. Wir stellen im Folgenden skizzenhaft zunächst das Spektrum vor, aus dem einzelne Beiträge zum kombinierten Leistungsnachweis ausgewählt werden können, um danach auf mögliche Kombinationen einzugehen.

Rezension

Rezension meint die kritische Besprechung von – fachwissenschaftlicher - Literatur. Eine Rezension enthält die bibliografischen Angaben des Buches (Autor/in, ggf. Illustrator/in, ggf. Übersetzer/in, Titel, Erscheinungsort, Erscheinungsjahr, Auflage) sowie eine wertende Inhaltsangabe. In einer Rezension werden die Besonderheiten eines Buches - positive wie negative Aspekte - hervorgehoben. Z.B. kann ein Rezensent/eine Rezensentin den Schreibstil eines Autors/einer Autorin rezensieren und dessen/deren besondere Fähigkeit, komplexe Sachverhalte anschaulich darzustellen, betonen oder aber - im Gegenteil - die langatmigen, unverständlichen und damit ermüdenden Passagen kritisieren. Rezensiert werden neben dem Grad der Wissenschaftlichkeit eines Buches auch die Übersetzung, die Illustrationen, die grafische Gestaltung, ein Glossar, der Praxisbezug (bei fachdidaktischen Büchern) sowie andere Aspekte. Der Rezensent/die Rezensentin spricht mit der Rezension eine Empfehlung aus, ob und in welchem Kontext das Buch einsetzbar ist. In der Regel wird eine Rezension in einer Zeitung oder Fachzeitschrift veröffentlicht.

Vorstellen einer Fachzeitschrift

Beim Vorstellen einer Fachzeitschrift werden bibliografische Angaben gemacht (Herausgeber/innen, Erscheinungsjahr der Erstausgabe, Ausgaben pro Jahr, Erscheinungsort und Verlag) und das Themengebiet bzw. die wissenschaftliche Disziplin der Fachzeitschrift wird skizziert (z. B. „Pädagogik“ für Allgemeine Pädagogik; „Die Grundschulzeitschrift“, „Grundschule“ und „Grundschulunterricht“ für Grundschulpädagogik und „Praxis Schule“ für den Unterricht in der Sekundarstufe 1). Darüber hinaus geben die einzelnen Rubriken (z. B. Aktuelles, Umfang und Aufbau der Artikel, Rezensionen, Veranstaltungen etc.) einen Einblick in den Aufbau der Zeitschrift und ermöglichen eine Einschätzung für den Gebrauch und Einsatz des Mediums (theoretische Basisartikel verwendbar; konkrete Praxisvorschläge etc.). Das Vorstellen der Fachzeitschrift kann mündlich oder schriftlich (in einer Art Rezension) erfolgen.

Kinder- oder Jugendbuchanalyse

Der Analyse eines Kinder- oder Jugendbuches gehen die bibliografischen Angaben (Autor/in, ggf. Illustrator/in, ggf. Übersetzer/in, Titel, Erscheinungsort, Erscheinungsjahr, Auflage, Seitenzahl, Preis, evtl. Reihe) sowie weitere formale Angaben (Format, Einband, Cover, Besonderheiten) voran. Besonderheiten in Bezug auf formale Angaben sind beispielsweise folgende: Leporellofaltung, Ausstanztechniken, die Verwendung besonderer Papiere und Folien, Besonderheiten in der Schrift/Typografie bzw. im Layout, Bilder und Illustrationen u.v.m.. Als Besonderheit hervor zu heben ist beispielsweise der grün und rot gedruckte Text in Michael Endes Kinder- und Jugendbuch „Momo“. Eine kurze Inhaltsangabe erfasst das Thema/Problem. Das Buch wird in eine literarische Gattung (z.B. Sachbuch, problemorientiertes Buch, fiktiver Roman, Märchen u.a.) eingeordnet. Die Sprache bzw. der Erzählstil wird unter folgenden Stichpunkten analysiert: Ist die Erzählung chronologisch oder a-chronologisch? Gibt es Zeit- und Raumsprünge, Zeit- und Raumverschachtelungen, Dehnung oder Raffung der Zeit, Zeitstillstand? Werden Traum- und Fantasieebenen eingefügt? Welche sprachlichen Besonderheiten gibt es im Satzbau? Werden bestimmte Wortarten als Stilmittel gehäuft eingesetzt oder gerade weggelassen – und warum? Unterscheiden sich die Protagonisten bezüglich ihres Sprachgebrauchs (Akzent, Slang, Sprechfehler..., Sprachspielereien, wie etwa der Gute Riese in Roald Dahls „Sophiechen und der Riese“, etc.)? Bei einem Bilderbuch wird das Verhältnis von Bild und Text noch einmal gesondert analysiert: Illustrieren die Bilder den Text? Geben die Bilder die Textaussage noch einmal auf einer anderen Erzählebene wieder (Verdopplung der Aussage)? Ergänzen sich die Bilder und der Text (jede Ebene bringt ihren Teil ein)? Dominiert eine der beiden Ebenen? Verhalten sich die beiden Erzählebenen kontrapunktisch? Unter dem Aspekt Thema/Problem mit Blick auf die didaktische Verwendung der Lektüre können Aspekte und Themenkomplexe für die Weiterverwendung (z.B. im Unterricht) aufgezählt werden. (Öffentliche) Rezensionen „runden“ eine Kinder- und Jugendbuchanalyse ab.²

Recherche in einer Institution

Mit der Institution sollte telefonisch oder postalisch ein Termin für den Recherchenbesuch vereinbart werden. Mit einem vorbereiteten Interviewleitfaden, zumindest aber mit konkreten Fragestellungen findet dann zu dem vereinbarten Termin ein Gespräch statt, dessen Verlauf und Inhalt später vorgestellt bzw. aufgeschrieben werden soll. Bei Aufzeichnungen per Tonband ist das vorherige (schriftliche) Einverständnis aller am Gespräch beteiligten Personen einzuholen. Die Vorstellung einer Institution bzw. die Verschriftlichung des Gesprächs sollte u. a. folgende Aspekte enthalten:

- Bezeichnung der Institution, Träger der Einrichtung, Finanzierung
- Konzept der Institution, Darstellung der Arbeitsschwerpunkte (Ziele)

² Die Unterstreichungen zeigen eine Gliederungsmöglichkeit auf.

- Anzahl der Beschäftigten/Bediensteten, Vor- und Ausbildung der Mitarbeiter/ innen
- Abschließender Kommentar des Autors/ der Autorin: persönliche Eindrücke, Einschätzung

Entwurf eines didaktischen Materials

Zum Entwurf eines didaktischen Materials gehören folgende Aspekte:

- Beschreibung der Initiation: In welchem Zusammenhang ist die Idee zu diesem Material entstanden (Unterrichtsbeobachtungen, besondere Schwierigkeiten einzelner Schüler mit einem Sachverhalt o.ä.)?
- Ideenskizze: Welche Überlegung steckt hinter dem Entwurf des didaktischen Materials? Welche Kriterien soll das Material erfüllen (Haltbarkeit, Ästhetik, Differenzierungsmöglichkeit, variable Einsetzbarkeit etc.)?
- Erprobung und Reflexion: Das Material wird in einer Gruppe erprobt. Dieser Prozess wird dokumentiert. Wie ist der Einzelne/die Gruppe mit dem Material umgegangen? Wo waren „Überraschungen“ beim Umgang mit dem Material zu entdecken? Was hat schon gut funktioniert, was muss noch optimiert werden?

So weit zu einigen Bausteinen des kombinierten Leistungsnachweises. Ihre Zusammenstellung kann von Seminar zu Seminar variieren. Kombinationen der folgenden Arbeiten sind beispielsweise möglich:

- Rezension + Protokoll + Vorstellen einer Fachzeitschrift
- Rezension + Durchführung, Transkription und Auswertung eines Interviews
- Kinderbuchanalyse + Entwurf einer Unterrichtsstunde/-einheit unter Verwendung der analysierten Lektüre
- Entwurf eines didaktischen Materials + Erprobung des Materials in einem vorgegebenen Kontext + Ausarbeitung (Theorieteil zum Material, Reflexion zum Praxisteil)
- Lerntagebuch begleitend zum Seminar + Buchvorstellung + wissenschaftliche Ausarbeitung mit begrenzter Seitenzahl („theoretischer Baustein“)
- Wissenschaftliche Ausarbeitung mit begrenzter Seitenzahl („theoretischer Baustein“) + Recherche in einer Institution mit schriftlicher Ausarbeitung und Präsentation in einer Seminarsitzung.

So bietet sich in einem Seminar die *Kombination A* (Rezension + Protokoll + Vorstellung einer Fachzeitschrift) an, in einem anderen Seminar hingegen die *Kombination B* (Rezension + Durchführung, Transkription und Auswertung eines Interviews), in einem dritten schließlich noch eine andere Kombination C. Die Seminarleitung legt die genaueren Bestimmungen für die Teilleistungen eines kombinierten Leistungsnachweises fest und teilt sie zu Beginn des Semesters mit.

Beispiel - Kombination A

Die Seminarleitung hat festgelegt, dass folgende drei Leistungen erbracht werden müssen, um einen Leistungsnachweis im Seminar X zu erhalten:

- Rezension eines Buches aus der Literaturliste
- Verfassen eines Verlaufsprotokolls zu einer Sitzung
- Vorstellen einer Fachzeitschrift nach festgelegten Kriterien

Beispiel - Kombination B

Die Seminarleitung hat festgelegt, dass folgende drei Leistungen erbracht werden müssen, um einen Leistungsnachweis im Seminar X zu erhalten:

- Rezension eines Buches zum Thema nach selbstständiger Recherche
- Durchführung und Aufzeichnung eines Interviews;
Transkription und Auswertung des Interviews, Regeln und Kriterien hierzu werden im Seminar erarbeitet

Beide Teilleistungen sind am Ende des Semesters (Abgabedatum) vorzulegen.

Beim kombinierten Leistungsnachweis können die Teilleistungen begleitend zum Semester oder auch in der vorlesungsfreien Zeit – also zu unterschiedlichen Zeiten - erbracht werden. Beim Beispiel *Kombination A* können Studierende begleitend zum Semester an dem Thema arbeiten, um einen Leistungsnachweis zu erhalten. Ihre Teilleistungen fließen unmittelbar in die Seminararbeit ein. Beim Beispiel *Kombination B* hingegen können die Teilleistungen auch in der vorlesungsfreien Zeit erbracht werden.

4. Neue Formen des Leistungsnachweises - Lerntagebuch und Portfolio

Etwas ausführlicher gehen wir im Folgenden auf zwei Formen des Leistungsnachweises ein, die in der Seminar- und Vorlesungspraxis zunehmend Verbreitung finden: das Lerntagebuch und das Portfolio. Beide Formen existieren nicht in nur einer eindeutigen und unverwechselbaren Version; vielmehr gibt es sowohl eine Formenvielfalt von Portfolios als auch sehr unterschiedliche Möglichkeiten, ein Lerntagebuch zu verfassen.

Das Lerntagebuch und das Portfolio markieren in gewissem Sinne die äußeren Punkte eines weiten Spektrums prozessbezogener Arbeitsformen: Auf der einen Seite das Lerntagebuch, in dem der individuelle Lernprozess sehr persönlich dargestellt werden kann, zunächst überhaupt nicht, um Leistung nach außen hin zu präsentieren; auf der anderen Seite das Portfolio, von Anfang an in der Absicht zusammengestellt, Leistungsbelege zu sammeln und anderen vorzustellen; dazwischen eine breite Palette von Mischformen.

Sowohl zum Portfolio als auch zum Lerntagebuch finden wir in der neueren Literatur zahlreiche Veröffentlichungen (s.u.); die folgende Vorstellung der beiden Leistungsnachweis-Formen wird diesen Veröffentlichungen keine weitere systematische Darstellung über „das Portfolio“ und „das Lerntagebuch“ hinzufügen. Vielmehr geht es um eine erste Vorstellung dieser beiden Leistungsnachweis-Formen und vor allem um die Frage: Können wir mit diesen beiden Formen auch in der Lehrerbildung (erste Phase) arbeiten, und - wenn ja - wie?

4.1 Das Lerntagebuch (Klaus-Dieter Lenzen)

Ein Tagebuch führen heißt: Erlebnisse, Wahrnehmungen, Empfindungen, Reflexionen und Begegnungen aufzeichnen, den individuellen Erlebnisprozess schriftlich begleiten, Tag für Tag, Woche für Woche. Tagebücher werden in der Regel individuell geschrieben, nicht um veröffentlicht zu werden. Adressat ist zunächst der Schreibende selbst. Im Unterschied zu solchen im Verborgenen geschriebenen Texten gibt es allerdings veröffentlichte, historisch oder literarisch bedeutsame Tagebücher. Sie werden als Dokumente zur Biographie bedeutsamer Persönlichkeiten geschätzt, als Zeitdokumente oder auch als Belege einer literarischen Gattung.

Auch das Lerntagebuch ist ein Tagebuch. Es ist ähnlich prozesshaft, ähnlich individuell bzw. unverwechselbar. Es konzentriert sich allerdings in den Notizen, Reflexionen und Berichten nicht auf den gesamten Lebensprozess - d. h. sowohl auf Politisches, Soziales, Kulturelles, als auch auf Persönliches/Private - sondern eingeschränkt „nur“ auf den Lernprozess, den die einzelne Person erlebt. Studierende begleiten in Lerntagebüchern ihren universitären Lernprozess, setzen ihn in Beziehung zu Vorwissen und

zu weiterführenden Informationen. Schreibend wiederholen Sie das Pensum einer Vorlesung oder eines Seminars, führen es nicht nur noch einmal vor Augen, sondern ordnen es auch ein in die persönlichen und sachlichen Kontexte, die sich aus der bisherigen Schulbildung und -erfahrung, aus aktuellen Diskussionsprozessen, aus weiterführender Lektüre, aus einer Internetrecherche oder aus dem Gespräch mit Mitstudierenden ergeben. Lerntagebücher - manchmal auch als Lernjournale, Lernhefte, als Student Journals, als Journal books, in spezieller Funktion auch als Lesetagebücher bezeichnet (vgl. Fulwiler 1987, Beck/ Bräuer 2000) - sind insofern individuelle Begleiter.

„Eine eindeutige Definition dessen, was ein Lerntagebuch ist, was hineingehört und was es bewirken soll, gibt es nicht und braucht es meines Erachtens auch nicht zu geben, da viele gleichermaßen unterschiedliche wie sinnvolle Möglichkeiten seiner Anwendung existieren“, schreibt F. Winter (2004, S.261) und bietet gleichzeitig eine Definition an, die den Kern trifft: „Mit Lerntagebüchern werden besondere, eher persönlich gehaltene Formen des Berichtens über eine Arbeit bzw. einen Unterricht angeregt. In einem eigens dafür vorgesehenen Heft werden Beobachtungen, Gedanken, und Gefühle festgehalten. Lerntagebücher können bezogen auf einen Unterrichtsabschnitt, auf längere Hausarbeiten oder begleitend zu einem ganzen Kurs geschrieben werden“ (S. 254).

Formen und Funktionen

So unterschiedlich literarische Tagebücher ausfallen, die von verschiedenen Personen geführt wurden, so unterschiedlich können auch Lerntagebücher ausfallen. Ihre konkrete Gestalt ist allerdings nicht nur abhängig von der Art zu beobachten, zu reflektieren und zu schreiben, die jedes Individuum individuell ausgebildet hat und schreibend weiter ausbildet, sondern auch davon,

- in welchem Veranstaltungskontext (Seminar, Unterrichtsstunde, Schuljahr, Lektürekurs) das Lerntagebuch aufgezeichnet wird,
- auf welchen Zeitraum sich das Lerntagebuch bezieht (auf eine einzelne Stunde, eine Unterrichtseinheit oder ein ganzes Schuljahr/ Semester),
- ob es individuell oder, seltener, von einer Lerngruppe geführt wird,
- in welchem Fachkontext es geführt wird, ob z.B. als Begleitung eines literarischen Werkes (Lesetagebuch) oder in einem Seminar zum Thema „Professionalisierung der Lehrerrolle“,
- in welcher Nähe der Lerngegenstand zu der persönlichen Entwicklung des Schreibenden gerät,
- ob für das Lerntagebuch formale Vorgaben angeregt werden, oder ob die Darstellung völlig offen gelassen wird,
- ob das Lerntagebuch bewertet wird oder dialogisch in den Lehr-Lernprozess einbezogen wird.

Einige dieser Formen und Funktionen können bewusst angestrebt, andere ausgeblendet werden. Es kommt auch immer darauf an, welchen Sinn das Lerntagebuch-Schreiben in einem Lernkontext haben soll, für den schreibend Lernenden einerseits, für den Lehrenden andererseits.

Wozu sich Lerntagebücher eignen

Im Unterschied zu einer Klausur, die am Ende einer Veranstaltung erworbenes Wissen abfragt, ist ein Lerntagebuch nicht punktuell orientiert, sondern prozesshaft organisiert: Es folgt dem Lernprozess von einer Seminarveranstaltung zur nächsten - und hat auch nur dann einen Sinn, wenn es tatsächlich so geführt werden kann. Ein Lerntagebuch erst gegen Ende des Semesters zu beginnen macht überhaupt keinen Sinn; es muss tatsächlich kontinuierlich ‚betreut‘ bzw. weiter geführt werden.

Insgesamt können und sollen Lerntagebücher Formen des selbstständigen Lernens unterstützen (vgl. Beck/ Guldemann 1995). Der Lernende beschreibt seinen Lernprozess, indem er die in einem Seminar oder einer Vorlesung aufgefassten Informationen in Kontexte einsetzt, das heißt mit Vorwissen verbindet, mit eigens recherchierten Zusatzinformationen verknüpft oder in weiterführende Diskussionsprozesse einordnet. Dies ist zunächst die Arbeit des Schreibenden selbst. Es bedeutet selbstständiges Lernen: Wiederholen, noch einmal strukturieren, neu ordnen, mit anderen Kontexten verbinden, das alles im Medium des Schreibens. Im Schreibprozess können Bezüge zwischen dem Lernprozess des Seminars und anderen Lern- und Erfahrungsbereichen hergestellt werden, zum Beispiel Bezüge

- zu Erfahrungen der eigenen Schulzeit
- zu anderen Seminaren und Vorlesungen
- zu Praktikumserfahrungen
- zu begleitender Lektüre (Verbindung von Lesetagebuch und Lerntagebuch)
- zu begleitenden Diskussionen mit anderen Studierenden und Lehrenden
- zu Medienberichten, etc.

Der zumeist individuelle Schreibprozess kann auch geöffnet werden; Lerntagebücher können auch dialogisch geführt werden. Dann muss verabredet sein, dass der Lehrende in regelmäßigen oder unregelmäßigen Abständen Einsicht in die Lerntagebücher nehmen kann, nicht um Zensuren zu verteilen und mit Noten zu bewerten, sondern um die individuellen Lernprozesse zu verfolgen, um evtl. Rückmeldungen, Hilfen oder auch Anregungen zu geben. In solchen Fällen bildet die Arbeit mit Lerntagebüchern eine Grundlage für dialogisches Lernen.

So offen diese Arbeitsform ist, so sehr ist es am Anfang einer jeden Veranstaltung notwendig, dass Klarheit über Ziele, Formen und Verfahren geschaffen wird. In Seminaren sollte deshalb vor Beginn der Arbeit mit Lerntagebüchern geklärt werden, in welcher Form sie verfasst und in welcher sie verwendet werden.

Zu klären ist etwa:

- Zu welchen Anteilen das Lerntagebuch Dokumentation einerseits und andererseits persönliche Reflexion enthalten soll. Ob der dokumentierende Teil des Lerntagebuchs von dem reflexiven Anteil jeweils abgesetzt werden soll, oder ob beide Stränge der Darstellung ineinander geschrieben werden können.
- Welche formalen Anforderungen mit dem Lerntagebuch verbunden werden sollen. Braucht es eine Inhaltsübersicht, werden einzelne Stichworte vorgegeben? Wird eine abschließende Reflexion erwartet, die sich auch auf den gesamten Prozess des Tagebuchsschreibens bezieht? Welchen Umfang sollen die einzelnen Einträge eines Lerntagebuchs jeweils füllen?
- Ist das Lerntagebuch ein Dokument nur für den oder die Lernenden oder wird es auch den Lehrenden (Anbietern eines Seminars) vorgelegt?
- In welcher Form soll das Lerntagebuch als prozessorientierte Begleitung des Lernprozesses in den Verlauf der Veranstaltung einbezogen und dialogisch genutzt werden?
- Sollen alle Beteiligten eines Seminars oder einer Vorlesung ein solches Lerntagebuch als Leistungsnachweis führen oder wird das Lerntagebuch nur als eine mögliche Form der Seminarbegleitung bzw. des Leistungsnachweises angeboten, eine neben anderen?
- Wird das Lerntagebuch als eine Form des Leistungsnachweises akzeptiert - allein oder evtl. in Kombination mit anderen Nachweisen?
- Wie wird das Lerntagebuch bewertet? Soll es eine Benotung geben, einen schriftlichen Kommentar oder eine mündliche Rückmeldung?

In jedem Falle sollten sich die Studierenden darüber klar werden, dass sie sich auf diese Tagebucharbeit nur einlassen können, wenn sie tatsächlich von Seminarstunde zu Seminarstunde „Buch führen“. Die hastige Niederschrift am Semesterende ist völlig unproduktiv und dem Gedanken des Lerntagebuch-Führens völlig zuwider. Außerdem ist zu empfehlen, diese Form der Lernbegleitung pro Semester nur zu einer einzigen Veranstaltung zu nutzen; es erweist sich als schwierig, mehrere Tagebücher nebeneinander zu führen.

Der folgende Textauszug stammt aus einem Lerntagebuch, dem nur wenige formale Kriterien vorgegeben waren. Die Autorin fand eigene Strukturierungshilfen, beschrieb diese im Prozess des Schreibens und fand am Ende zu einer überzeugenden Darstellungsform.

Auszug aus einem Lerntagebuch:

Der Textauszug bezieht sich auf ein Seminar zum Thema „Leistung sehen, fördern werten“, in dem es u.a. um neue Formen der Leistungserbringung und Leistungsbeurteilung (Portfolio Lerntagebuch) ging.

„Mein Arbeitsverlauf zum Vorbereiten und Verfassen der Lerntagebucheinträge lässt sich wie folgt beschreiben: Zunächst begann ich damit, weitgehend unstrukturiert zu dokumentieren, was in der jeweiligen Veranstaltung besprochen worden war. Dabei stützte ich mich auf knappe Stundenprotokolle, die es mir erleichterten zu Hause nachzuvollziehen, was inhaltlich behandelt worden war. Im Anschluss daran notierte ich stichpunktartig, welche Inhalte, Fragestellungen oder Anmerkungen mir besonders wichtig, interessant oder kontrovers erschienen. Dabei verfiel ich häufig in Erinnerungen an meine Schulzeit.

Mit den im Seminar gewonnenen Eindrücken im Hinterkopf reflektierte ich über das, was ich als Schulkind erlebt, gelernt und erfahren hatte. Ich versuchte wieder in mir wach zu rufen, wie ich Unterricht empfunden hatte, wann ich mich wohl fühlte oder welche Umstände dazu beigetragen hatten, dass ich über lange Zeit an stechenden Kopfschmerzen litt, die verschwanden, sobald ich die Schule am Nachmittag verließ. Auf einmal konnte ich mich wieder genau daran erinnern, wie unzufrieden ich immer dann mit mir war, wenn ich meinte, in einer Klassenarbeit nicht das gezeigt zu haben, was ich eigentlich konnte. Wie nervös ich wurde, wenn ich befürchtete gleich vorlesen zu müssen oder wie ich fast verzweifelte, als ich in Biologie meine erste Inhaltsangabe über die Funktionsweise der verschiedenen Mägen einer Kuh erstellen sollte.

Kurzum, meine Schulzeit wurde wieder lebendig. Natürlich musste ich versuchen, all diese ungeordneten Erinnerungen und Einfälle im Hinblick auf eine im Seminar behandelte Fragestellung zu strukturieren. Also nahm ich mir pro Sitzung einen Aspekt heraus und überlegte, inwieweit er meine schulische Entwicklung beeinflusst hat oder für mich relevant gewesen war. Bei diesen Überlegungen wurde ich auf Dinge aufmerksam, die ich vor einigen Jahren, als betroffener Schüler, selbst nicht wahrgenommen hatte. Insofern versprach die Auseinandersetzung mit den Erlebnissen meiner Schulzeit spannend zu werden.

Anfänglich hatte ich bei meinen Überlegungen ausschließlich die Schülerperspektive berücksichtigt. Das heißt, ich reflektierte und überprüfte die Seminarinhalte im Hinblick auf die Bedeutung für Schüler. Ich legte mich zwar als Maßstab zugrunde, stellte aber durchaus auch Vergleiche zum Verhalten und den Erfahrungen meiner Mitschüler an. (...) Irgendwann jedoch wandelte sich meine Perspektive. Ich versuchte die erhaltenen Informationen aus Lehrersicht zu interpretieren. Mich interessierte immer stärker, wie Lehrer diese Informationen verarbeiten und umsetzen könnten, um Unterricht dadurch besser zu gestalten. Ich versuchte aus Seminarbeiträgen Tipps für meine künftige Lehrtätigkeit abzuleiten und stellte mir vor, wie ich angesprochene Situationen lösen würde.

Abschließend möchte ich sagen, dass das Verfassen eines Lerntagebuches doch schwieriger ist, als ich vermutet hatte. Vielleicht mag es in meinem Fall auch daran liegen, dass die jeweiligen Einträge doch umfangreicher geworden sind als die Einträge, die wir als Beispielseite für ein Lerntagebuch in unseren Seminarunterlagen ausgehändigt bekamen. Bei der genauen Betrachtung dieses Zettels ist mir aufgefallen, dass meine Lerntagebuchseiten nicht einer immer gleichen Struktur (Leitfragen) folgen, sondern im laufenden Text formuliert sind. Diese Gestaltung fiel mir leichter und ich

konnte dadurch nicht nur einzelne Aspekte nennen, sondern umfassender darstellen. Für mich hat das Schreiben eines Lerntagebuches viel gebracht. Ich konnte Erinnerungen aufleben lassen, sie mit neuen Erkenntnissen verbinden und vor dem Hintergrund einer im Vergleich zu früher erwachsen gewordenen Person reflektieren. Richtig spannend und für mich unter Umständen noch viel aufschlussreicher als heute, werden meine im Lerntagebuch dokumentierten Einträge in einigen Jahren sein. Wenn ich bereits als Lehrer tätig sein werde und schon einige Zeit im Berufsleben stehe.“

Die Arbeit mit dem Lerntagebuch - Möglichkeiten und Bewertungskriterien

Lerntagebücher können in Seminaren und Vorlesungen auf sehr unterschiedliche Art und Weise eingesetzt werden. Konkrete Formen müssen in Bezug auf das Thema, die Art der Veranstaltung und die Teilnehmerzahl jeweils festgelegt werden. In einer universitären Massenveranstaltung können zum Beispiel keine dialogischen Lerntagebücher geführt werden, in denen der Lehrende auf Tagebucheinträge der Studierenden jeweils kommentierend Bezug nimmt. In kleineren Veranstaltungen hingegen ist eine dichtere Kommunikation vielleicht möglich; geklärt werden muss hier vielleicht, ob Tagebuchtexte in den Seminarverlauf eingeblendet werden sollen, für wessen Augen und Ohren sie bestimmt sind und wie das Verhältnis von sachlicher Auseinandersetzung und persönlichem Bericht aussehen kann. In den das Seminar/ die Vorlesung vorbereitenden Sitzungen sollten Studierende und Lehrende deshalb unbedingt darauf achten, dass zumindest zu den folgenden vier Fragenkomplexen Vereinbarungen getroffen werden:

- Wird ein Lerntagebuch nur von einer einzelnen Person geschrieben oder kann es auch von zwei (mehreren) Personen als dialogisches Lerntagebuch geschrieben werden?
- Wer ist der Adressat des Lerntagebuches? Ist es nur der Schreibende selbst, ist es außerdem der Lehrende oder werden auch die Studierenden in die Arbeit einbezogen?
- Steht das Tagebuch als ein Ergebnis am Ende der Veranstaltung und wird es abgegeben wie eine Seminararbeit oder wird der Schreibprozess in den Seminarprozess einbezogen (Textproben z.B. als Diskussionsvorlagen)?
- Welche Qualitätskriterien können für Lerntagebücher gelten; welche werden für diese Veranstaltung/ dieses Seminar vereinbart?

Insgesamt kann sich die Arbeit mit dem Lerntagebuch als eine sehr produktive Arbeitsform erweisen. Sie kann zusammenfassend als eine Form der Leistungsbewertung bezeichnet werden, die – obwohl solistisch angelegt – doch sehr kommunikativ wirken kann und zwar für alle Beteiligten: Sie stärkt die Kommunikation des Lernenden mit sich selbst, die zwischen den Lehrenden und Lernenden und vielleicht auch die der Studierenden untereinander. Mit „Kommunikation“ ist dabei nicht nur das dialogisierende Reden gemeint, sondern immer auch das Schreiben.

Die Form des Lerntagebuches trägt dazu bei, zugleich die Rede- als auch Schreibpraxis zu entwickeln. Studierende, die am Ende des dritten Semesters einen umfangreichen Praxisbericht abgeben müssen, können sich darauf sinnvoll vorbereiten, wenn sie in Lerntagebücher ihre Beobachtungs-, Reflexions- und ihre Schreibpraxis überprüfen und weiter entwickeln.

Literatur

Beck, E./ Guldemann, T. u. a. (Hrsg.) (1995): Eigenständig lernen. St. Gallen.

Bräuer, G. (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg.

Fulwiler, T. (Ed.) (1987): The journal book. Portsmouth (NH).

Winter, F./ v.d. Groeben, A./ Lenzen, K.-D. (Hrsg.) (2002): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn, S. 195-201

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren.

4.2 Das Portfolio (Susanne Pietsch)

Den Begriff Portfolio findet man in Wirtschaft, Berufsbildung, Fremdsprachen, Schule und in letzter Zeit zunehmend häufiger auch im Bereich der Lehrerbildung. Er bezieht sich allgemein auf die strukturierte Darstellung von (berufl.) Leistungen und Erfolgen (Hascher/Schratz 2001). Neben der Hausarbeit, dem Lerntagebuch, der Projektarbeit, dem Referat u.a. ist das Portfolio eine Form des Leistungsnachweises.

Ursprünglich kommt das Portfolio aus Amerika und bedeutet (Akten-)Mappe, d.h. eine Mappe, in der wichtige Dokumente gesammelt werden (Langenscheidt 1993, 531). Im Lateinischen bedeutet Port „Hafen“, das Französische „la porte“ wird übersetzt mit „die Tür“. Das englische Wort „portable“ sowie das französische „porter“ verweisen auf Mobilität und Flexibilität: es ist tragbar, zu tragen. „Folio“ meint sowohl „ein Buchformat in der Größe eines halben Bogens (ca. 21x33 cm)“, als auch „eine Doppelseite im Geschäftsbuch“ (Langenscheidt 1993, 240). Lateinisch bedeutet „folio“ Blatt, Zeichen und wird als Verweis in alten Handschriften genutzt. Es entspricht dem französischen „feuille“ in seiner Bedeutung „Blatt“. Wird der Begriff Portfolio gleichgestellt mit „portefeuille“, bedeutet es einerseits den „Geschäftsbereich eines Ministers“ oder den Bestand an Wertpapieren und andererseits, aus dem Französischen kommend, „Brieftasche, Aktentasche“ (Wahrig 1991). In seiner veralteten Sprachverwendung steht es für Zufluchtsort, Ort der Geborgenheit. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Materialien, Blätter wahlweise zum Schutz und zur Dokumentation in eine Mappe gegeben oder für diese vorgeschlagen werden, welche in ihrer Verwendung mobil und flexibel gehandhabt werden kann.

Für den universitären Arbeitszusammenhang können Portfolios als „direkte Leistungsvorlage“ (Vierlinger 1999) zur Dokumentation, Präsentation, Reflexion und Beurteilung verschiedener Leistungen und individueller Lernfortschritte genutzt werden.

Definitionen

So vielfältig Einsatz und Verwendung in Wirtschaft, Berufsbildung, Fremdsprachen, Schule und Lehrerbildung sind, so unterschiedlich sind auch die in der Literatur verzeichneten Definitionen des Portfolios. Das Portfolio gibt es nicht. Hinter dem Begriff verbirgt sich vielmehr ein Konzept, das unterschiedlichen Zwecken dienen und dessen Umsetzung sehr unterschiedlich ausfallen kann (vgl. Häcker/Rihm 2004): So kann es als „eine zielgerichtete Sammlung von Schülerarbeiten, welche Anstrengungen des Lernenden, den Lernfortschritt und die Leistungsresultate auf einem oder mehreren Gebieten zeigt“ (Lissmann 2001, 487) verstanden werden, als eine *Methode zur Leistungsbeurteilung* (Lissmann 2001, 486) oder als „eine Sammlung von (...) *Erfahrungsstücken*“, welche eine „*Reportage über die Geschichte des Lernens*“ darstellt (Niggli 2001, 28).

Im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung kann zwischen Portfolios als schriftlichen Leistungsdokumenten und Portfolios zur Leistungsdemonstration unterschieden werden (Andexer/Thonhauser 2001, 53). Einerseits kann das Portfolio die Funktion einer zweckgerichteten Sammlung von Arbeiten im Zusammenhang mit einem Lehr-/Lernprozess übernehmen, es kann andererseits auch als „*prozessgeleitete Dokumentation im biographischen Kontinuum professioneller Entwicklung* im Spannungsfeld zwischen Person und Institution, zwischen Produkt und Prozess, zwischen Wünschenswertem und Möglichem“, oder auch als „*entwicklungsorientiertes Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung künftiger Lehrpersonen*“ verstanden werden (Schratz und Tschegg 2001, 19).

Wintersteiner (2002) sieht das Portfolio weniger als alternative Form der Leistungsbeurteilung sondern als *Möglichkeit, bestimmte Leistungen hervor zu bringen sowie als Medium der Selbstreflexion*, das helfen kann, „die Kluft zwischen Wissens- und Kompetenzerwerb zu überbrücken“ indem es dazu beiträgt, „dass Wissenserwerb, Reflexion des *unbewussten Wissens*, des *impliziten Habitus*, und der Erwerb von ersten Kompetenzen (...) möglichst eine Einheit bilden“ (ders. 2002, 35). Ob als Lernhilfe, als Prozessfolio, als Bewertungsinstrument oder als Instrument zum Laufbahnmanagement im Bereich der beruflichen Weiterbildung, es geht, so Behrens (2001), um die Unterstützung von Lernverhalten und individuellen Entwicklungsprozessen sowie um die Förderung der Metakognitionsfähigkeit.

Das von Lernenden angelegte Portfolio wird in vorgegebenen Zeit- oder Lernabschnitten (Seminar, Studium) stetig erweitert und dokumentiert deren Erfahrungen und Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen.

Formen und Funktionen

In der Literatur werden in der Auseinandersetzung mit dem Thema auf den ersten Blick verwirrend viele unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet: Lernportfolio, Prozessfolio, Kompetenzportfolio, teaching-Portfolio, Bewertungsportfolio, Entwicklungsportfolio, Ausbildungsportfolio, Sprachenportfolio, um nur einige zu nennen. Die Definition ist abhängig von der Intention und Funktion des Portfolios in seiner jeweiligen Verwendung:

- Als *Lehr- und Lerninstrument* dient es der verbesserten Steuerung individualisierten und differenzierten Lernens. Hierzu können z.B. das Lernportfolio, teaching-portfolio, Sprachenportfolio zugeordnet werden.
- Als *alternatives Beurteilungsinstrument* ermöglicht es, Lernprodukte und –prozesse abzubilden und zu bewerten. Dazu können das Ausbildungsportfolio, Beurteilungs- oder Bewertungsportfolio gezählt werden.
- Zur Kommunikation über Leistungen auf verschiedenen Ebenen kann es als *Entwicklungsinstrument* in Form eines Entwicklungs- oder Prozessportfolios eingesetzt werden.

- Als (politisches) *Instrument im Laufbahnmanagement* dient es als Vorzeige- oder Bewerbungsmappe und Kompetenzportfolio auf dem Arbeitsmarkt.
- Für die Untersuchung bzw. Rekonstruktion individueller Lernprozesse kann es seinen Einsatz als *innovatives Forschungsinstrument* finden.

Entsprechend ihrer Funktionen können grundsätzlich drei Gruppen von Portfolios unterschieden werden (Andexer und Thonhauser 2001, 54; Rebel/Wilson 2002, 64):

- Portfolios zur Dokumentation von Entwicklungen, die unter bestimmten Bedingungen stattfinden und prozessdiagnostisch erfasst werden
- Portfolios zur Dokumentation bisher erbrachter und aktueller Leistungen im Zusammenhang mit Produktdiagnostik
- Portfolios als Bericht über aktuelle Leistungsfähigkeiten anhand einer Auswahl von besten Leistungen; hierbei müssen eingeschätzte Leistungspotentiale bzw. Leistungskapazitäten im Zusammenhang gesehen werden.

Zur Unterscheidung von Veranstaltungsportfolio und Studienportfolio

Wir unterscheiden im Seminar-, Vorlesungs- und Prüfungsbetrieb vor allem zwischen zwei Grundformen des Portfolios und zwar zwischen dem Veranstaltungs-Portfolio einerseits und andererseits dem Studien-Portfolio (vgl. Kap. 1).

In einem Veranstaltungsportfolio sind diejenigen Leistungen zusammengestellt, die sich auf eine einzelne Veranstaltung (Seminar, Vorlesung) beziehen. In einem Studien-Portfolio ist eine Auswahl der Arbeitsergebnisse und Leistungsbelege zusammengestellt, die sich auf das gesamte Studium beziehen.

Diese beiden Grundformen des Portfolios können formal natürlich variiert werden; dennoch gelten für sie bestimmte Standards. Die folgenden Hinweise zur Form und zu den Standards eines Studien-Portfolios und eines Veranstaltungs-Portfolios sollen die Vieltätigkeit der Portfolio-Arbeit nicht aufheben, sie sollen vielmehr Orientierungen und Anregungen geben.

Das Veranstaltungs-Portfolio kann - in Absprache mit dem Veranstalter des Seminars bzw. der Vorlesung - als eine Form des Leistungsnachweises gewählt werden. Das Veranstaltungs-Portfolio versammelt Arbeitsergebnisse, Berichte, Dokumente, anhand derer die Studierenden ihren Lern- und Arbeitsprozess in einer bestimmten Veranstaltung darstellen können. Es hat die Funktion, Leistungen eines Studierenden in einer bestimmten Veranstaltung zu bilanzieren. Dabei muss es nicht vollständig sein, sondern kann eine gezielte Auswahl anbieten, die sich auf den Verlauf der Veranstaltung bezieht.

Das Veranstaltungs-Portfolio kann die folgenden Belege, Materialien und Inhalte enthalten:

- Lerntagebuch
- ausgewählte Seminar- oder Vorlesungsmitschriften / -protokolle
- Buchbesprechung oder Vorstellung einer Zeitschrift
- kommentierte Diskussionsprotokolle
- Kurzreferate
- Werkstücke (CD-Produktion, Hörspiel, Video u. a.)
- didaktische Erfindungen (z.B. Lernspiele) und Konzepte (z.B. zur Rechtschreibförderung).

Das Veranstaltungs-Portfolio wird vor der Abgabe mit einem Text abgeschlossen, der die eigenen Lern- und Arbeitsleistungen in den gesamten Verlauf der Veranstaltung einordnet.

Das Studien-Portfolio kann - in Absprache mit den Prüfern - als Grundlage des Prüfungsgesprächs dienen. Es enthält ausgesuchte Arbeitsergebnisse, anhand derer der Studienverlauf eines Prüfungskandidaten deutlich und seine Arbeitsschwerpunkte verständlich gemacht werden können. Im Prüfungsgespräch wird die Mappe selbst nicht bewertet. Sie dient aber als Grundlage und Leitfaden der Prüfung. Es werden weiterhin mindestens die Prüfungsbereiche geprüft, die laut Prüfungsordnung vorgesehen sind; sie können inhaltlich in dem Portfolio angelegt sein.

Das Studien-Portfolio hat die Funktion, Leistungen der Studierenden in ihrem Studium zu bilanzieren. Es muss nicht vollständig sein, sondern wird eine gezielte Auswahl anbieten, die auf der Grundlage einer Selbsteinschätzung der Studierenden getroffen wurde. Die Anzahl der vor der Abschlussprüfung in das Portfolio aufzunehmenden Arbeiten könnte sich an den im jeweiligen Studiengang vorgeschriebenen Leistungsnachweisen orientieren sowie an den Prüfungsthemen selbst.

Das Studien-Portfolio besteht aus einem Pflicht- und einem Wahlteil. Verpflichtend ist ein einleitender Kommentar, in dem die einzelnen Arbeiten dem Verlauf des Studiums zugeordnet und die Kriterien der Auswahl verständlich gemacht werden. In einer begründeten Auswahl - im Wahlteil - folgen diesem einleitenden Kommentar dann die einzelnen Arbeitsbelege, Materialien und Medien, wiederum einleitend knapp kommentiert.

Aus den folgenden Belegen kann dabei z.B. ausgewählt werden:

- Lern- und Forschungstagebücher
- Interviews, Recherchen, kleine empirisch orientierte Studien
- Semesterhefte (zur Reflexion und Planung eigener Lernprozesse)
- kommentierte Liste der Bücher, die im Studium wichtig waren

- Dokumentation außeruniversitärer Bildungserfahrungen
- Klausurtexte
- Dokumentationen (z.B. Fotodokumentationen, Videos)
- Schaubilder, Grafiken, Diagramme, mindmaps mit Erläuterungen
- Werkstücke (z.B. Modelle)
- Projektarbeiten
- Auszug aus einem Praktikumsbericht (mit Reflexion)
- Referat oder Lehrexperiment (Gestaltung einer Seminarsitzung) mit Reflexion
- Hausarbeiten (mit Einschätzung)
- Beurteilungen
- kleine wissenschaftliche Beiträge.

Der einleitende Kommentar des Studien-Portfolios kann wesentliche Anknüpfungspunkte für das Prüfungsgespräch bieten; die einzelnen Arbeitsbelege können im Prüfungsgespräch aufgegriffen werden.

Portfoliobeurteilung - Möglichkeiten und Bewertungskriterien

Portfolios geben Aufschluss über methodisches Vorgehen und inhaltliche Auseinandersetzung, Intensität (Quantität) und Niveau (Qualität). Da sich Leistungsbedingungen der einzelnen Autoren und die Portfolioarbeiten untereinander stark unterscheiden, kann die Durchführung einer Portfoliobeurteilung nicht objektiv sein. Ein gewisses Maß an Standardisierung ist jedoch notwendig, um unterschiedliche Portfolios zur gleichen Zielsetzung beurteilen zu können. Die Beurteilung ist nicht alleinige Aufgabe des Lehrers, sondern wird durch Formen der Selbstbeurteilung und den Dialog aller Beteiligten ersetzt. Hierfür bedarf es der Transparenz des Beurteilungsprozesses statt dessen Anonymisierung (vgl. Rüdiger 2002). Um über Qualität sprechen zu können, werden Ziele und Bewertungskriterien und -maßstäbe für die Produkte benötigt. Bewertungsraster können als Liste oder als Matrix erstellt werden. (Lern)Zielkataloge mit Bewertungsskalen kombiniert dienen als Bewertungsraster, um unterscheiden zu können, welche Ziele bereits erreicht worden sind. Tischler (2002) beschreibt die Beurteilung des Portfolios als „Balanceakt zwischen Produkt- und Prozessbetrachtung“, bei welchem die Identifikation des Autors mit dem Thema, die Nachvollziehbarkeit der Aussagen und die Entwicklung neuer Handlungsstrategien zur Produktbetrachtung gehören und der Umgang mit einigen Lernerfahrungen, das Hinterfragen eigener Gedanken und die kritische Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis zur Prozessbetrachtung gehören. Werden Portfolioinhalte zur Leistungsfeststellung genutzt und mit Noten bewertet, so muss die Bewertungsskala entweder der Notenskala angepasst werden (Brunner 2002) oder es wird vereinbart, dass alle Arbeiten, die nicht befriedigend sind, weiter bearbeitet werden müssen, bis sie den Qualitätsansprüchen der Gruppe genügen. Für die Beurteilung von Portfolios können „Ankerbeispiele für *good practice* und andere *benchmarks*“ im Sinne einer *curricularen Bezugsnorm* zu Vergleichen mit den jeweiligen Portfolios herangezogen werden, sowie *konzept-orientierte Ratings* (vgl. Thonhauser 2000) mit für Beurteiler/innen und Beurteilte transparenten Kategorien und Kriterien.

Auch das TZI-Dreieck nach Ruth Cohen (1993) kann als Instrument für die Reflexion der Portfolioarbeit genutzt werden. Das Modell der themenzentrierten Interaktion, berücksichtigt gleichwertig die Person „ich“, die Aufgabe/das Thema „es“ und die Gruppe „wir“ im Umfeld „globe“. Folgende Leitfragen könnten für die Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen nach dem TZI-Dreieck formuliert werden (vgl. Nadas/Nietzschmann 2001):

Ich: Welche Aufgabe habe ich heute übernommen? Wie habe ich mich eingesetzt? Was habe ich heute gelernt? Was ist mir gut gelungen? Womit habe ich Schwierigkeiten gehabt? Was hat mir besonders Spaß gemacht? Was war mir unangenehm? Was würde ich das nächste Mal anders machen? Wobei benötige ich Hilfe (vom Lehrer/von Mitschülern)?

Wir: Wie ist es mir in der Gruppe ergangen? Wie war die Arbeit verteilt? War ich mit der Verteilung zufrieden? Konnte ich meine Fähigkeiten in die Gruppe einbringen? Welche Rollen gab es in der Gruppe? Was müsste sich ändern, damit ich mich wohl fühle in der Gruppe? Was müsste sich ändern, damit ich in der Gruppe noch besser arbeiten kann? Wo brauchen wir mehr Unterstützung durch den Lehrer? Wo benötigen wir mehr Selbständigkeit?

Es: Wie bin ich mit dem derzeitigen Vorhaben zufrieden? Welche inhaltlichen und persönlichen Herausforderungen bietet das Thema für mich? Bin ich damit zufrieden? Welche anderen weitergehenden Vorschläge habe ich zu dem Thema?

Der Globe: In welcher Lernumgebung befinden wir uns? Wie unterstützt oder verhindert sie den eigenen Lernprozess? Können Veränderungsvorschläge für die Gestaltung der Lernumgebung formuliert werden? Wie wird unsere Arbeit in der Lerngruppe / im Umfeld gesehen?

Zur Gestaltung einer Portfolios

Für die formale Gestaltung eines Portfolios gibt es die äußere Form betreffend keine festgelegten Vorgaben. Die Unterlagen können in einem A4-Ordner gesammelt und durch Trennblätter gegliedert werden, um die Unterlagen gleich übersichtlich zu strukturieren. Inwieweit dieses Format für ein Portfolio einheitlich beibehalten oder der Ordner durch andere Arbeitsergebnisse in anderen Formaten ergänzt wird, hängt einerseits von den ausgewählten Inhalten und deren Formaten ab und bleibt andererseits der Fantasie und Gestaltungsfreude der Autoren und Autorinnen überlassen. Auch so können Portfolios aussehen:



Künstlerisch-praktische Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen zu dem Thema „Wer bist du eigentlich?“. Erstellt im Zeitraum von 14.8.03 bis 24.11.03 von Frau Iréna Bause.

Die einzelnen Inhaltselemente des Portfolios sollten jedoch miteinander durch einen „roten Faden“ verbunden werden, der durchgängig gedruckt, in einheitlicher Schriftart und -größe geführt und dadurch erkennbar sein sollte. Sinnvoll ist, dem fertigen Portfolio eine Einleitung und ein Verzeichnis der Inhalte mit Seitenanzahl oder mit angegebenem „Fundort“ im Portfolio zu geben und persönliche Angaben als Autorin des Portfolios (Name, Anschrift, Semester, ...) beizufügen.

Literatur:

Andexer, H./ Thonhauser, J. (2001): Portfolio in der Lehrer(innen)ausbildung: Begriff, Erwartungen, Erfahrungen. In: journal f. lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 53

Behrens, M. (2001): Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 8ff

Cohn, R./ Terfurth, C. (Hrgs.) (1993): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart.

Häcker, T./ Rihm, T. (2004): Portfolio? In: HLZ 1/2004 24f

Hascher, T./ Schratz, M. (2001): Portfolios in der LehrerInnenbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 4ff

Lissmann, U. (2000): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, R.S.: Von der Beobachtung zur Notengebung. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau, 283 – 329

Nadas, E./ Nitzschmann, R. (2001): Erfahrungen mit Lerntagebüchern. Ein Instrument der gegenseitigen Rückmeldung und der Bewertung? In: Pädagogik 5/2001, 25ff

Niggli, A. (2001): Portfolios und der Theorie-Praxis-Bezug im Umgang mit Ausbildungsstandards. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 26ff

Rebel, K./ Wilson, S. (2002): Das Professionelle Portfolio in der Angelsächsischen Lehrerbildung aus deutscher und kanadischer Sicht. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg): Forum Lehrerfortbildung. Heft 36, Grebenstein 2002, 60 – 77

Rüdiger, I. (2002): Prüfung - chacun pour soi. In: Erziehungskunst - Zeitschrift für Pädagogik Rudolf Steiners. 3/2002, 273ff

Schratz, M./ Tschegg, K. (2001): Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 17ff

Thonhauser, J. (2000): Bewusstsein über die Fähigkeit zu bedeutsamen Leistungen anstatt Rückblick auf übersprungene Hürden. Über den Versuch, die Portfolio-Idee in die Lehrerbildung zu bringen. www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2000/thonhauser_sbg_2000_2.doc (09.08.2005)

Tischler, K. (2002): Portfolio und Leistungsbeurteilung konkret. In: ide 1/2002, 48ff

Vierlinger, R. (1999): Leistung spricht für sich. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg.

Wahrig, G. (1991): Deutsches Wörterbuch. Bertelsmann Lexikon. München, S. 1004

Wintersteiner, W. (2002): Portfolio als Medium der Selbstreflexion. In: ide, 1/02, 35ff

5. Lerntagebücher und Portfolios in der Lehrerbildung - erste Erfahrungen, einige Hinweise

(Susanne Pietsch, Klaus-Dieter Lenzen)

Damit es tatsächlich zu einer Verbesserung der Leistungsbeurteilung kommen kann, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt werden. Notwendig ist neben einem konstruktiven Dialog zwischen den Beurteilenden und den Beurteilten über Leistungsansprüche sowie Kategorien und Kriterien ihrer Beurteilung, Sensibilität bei der Wahrnehmung von Leistungsindikatoren wie auch ein soziales Klima für die Auseinandersetzung über vorgelegte Leistungen als eines der zentralen Anliegen von Schule und universitärer Lehre (vgl. Thonhauser 2000). Die Begleitung der Arbeit mit Portfolios und Lerntagebüchern bedarf der Prozesskompetenz, der Erfahrung mit Moderation und der formativen Evaluation (vgl. Wintersteiner 2001).

Die ersten Erfahrungen mit Portfolios und Lerntagebüchern in der Hochschule Kassel (Fachbereich Erziehungswissenschaft) lassen sich, getrennt nach Problemen und Chancen, wie folgt zusammenfassen.

5.1 Lerntagebücher und Portfolios - Chancen und Probleme

Chancen der Arbeit mit dem Lerntagebuch

Lerntagebücher eignen sich besonders für offene Unterrichts- bzw. Seminarformen, in denen die Beteiligung der Lernenden angesprochen und ihnen unterschiedliche Lernwege offen gelassen werden (vgl. Winter 2004). Denen, die ein Lerntagebuch schreiben, kann man nicht genau vorschreiben, in welchen Schritten sie das tun sollen, welchen Umfang sie einhalten und welche Schreibstandards sie erreichen sollen. Diese Offenheit ist zunächst verwirrend, sowohl für Lehrende als auch für Studierende.

- Lerntagebücher können monologisch geführt werden oder auch dialogisch angelegt sein.
- Sie sind prozessorientiert, können aber auch rein ergebnisorientiert abgefragt werden (das fertige Lerntagebuch wird bewertet).
- Lerntagebücher müssen nicht immer systematisch organisiert sein, sie können auch assoziativ vorgehen, spontane Einfälle zulassen und sprunghaft organisiert sein (wie ein Forschertagebuch auch).
- Lerntagebücher können als eindrucksvolle Dokumentationen von Lehr- bzw. Lernveranstaltungen fungieren, oder auch ‚nur‘ einen einzelnen Lernprozess begleiten.
- Lerntagebücher können in allen Schulstufen, in unterschiedlichen Veranstaltungen der Lehrerbildung verwendet werden und dabei unterschiedlichen Zielvorstellungen folgen.

Chancen der Arbeit mit dem Portfolio

Die Arbeit mit dem Portfolio bietet viele Vorteile: Sie fördert die Selbstverantwortung für die eigene Lerntätigkeit, steigert Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbstmotivation, macht Stärken und Schwächen bewusst, ist zeitraum- statt zeitpunktbezogen und unterstützt Evaluationsprozesse (Schratz/Tschegg 2001, 19). Desweiteren unterstützt sie den Aufbau von Prozesskompetenz, hilft, Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander zu beziehen und übt Selbsteinschätzungsfähigkeit, Selbstreflexion und metakognitives Arbeiten der Lernenden (Häcker 2001, 73). Lernenden und Lehrenden ermöglicht die Portfolioarbeit einen Dialog über Gelerntes zu führen, hilft, Arbeiten in einem größeren Zusammenhang zu sehen und macht den Lernenden Leistungsunterschiede und unterschiedliche Zugänge zum Lernen deutlich (vgl. Brunner/Schmiedinger 2000, 25). Als ein weiterer Vorteil des Portfolios wird benannt, dass die Beurteilung nicht nur unter summativen, sondern auch unter formativen Aspekten interessiert und dabei Hinweise auf Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten enthalten und berücksichtigt werden. Lernende sind dabei angehalten, über die Qualität ihrer Leistungen selber zu urteilen woraus sich „ein Anstoß zur Selbstreflexion über die `inneren´ und `äußeren´ Bedingungen der eigenen Entwicklung“ ergibt, sowie die Möglichkeit „positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (Rebel/Wilson 2002, 64).

Probleme der Arbeit mit Lerntagebüchern und Portfolios

Erfahrungen mit Veranstaltungs-Portfolios zeigen,

- dass die Arbeit daran sehr zeitaufwendig ist, sowohl für die Autorinnen im Verfassen und Erstellen des Portfolios, wie auch für die Seminarleitung im Begleiten und Lesen der meist umfangreicheren Dokumente,
- dass die Portfolios in sehr unterschiedlichen Ausführungsniveaus vorgelegt werden (können), was eine Beurteilung erschwert,
- dass diese Beurteilung noch wenig erfahren und routiniert ist, und dass sie sehr unterschiedlich stattfindet, in Form von schriftlichen und mündlichen Feedbacks und meist zeitaufwändig ist,
- dass die verschiedenen Einzelteile in einem Portfolio nicht immer repräsentativ für ein Ganzes sind und so nicht immer ein Gesamtbild vermitteln (vgl. Niggli 2001).

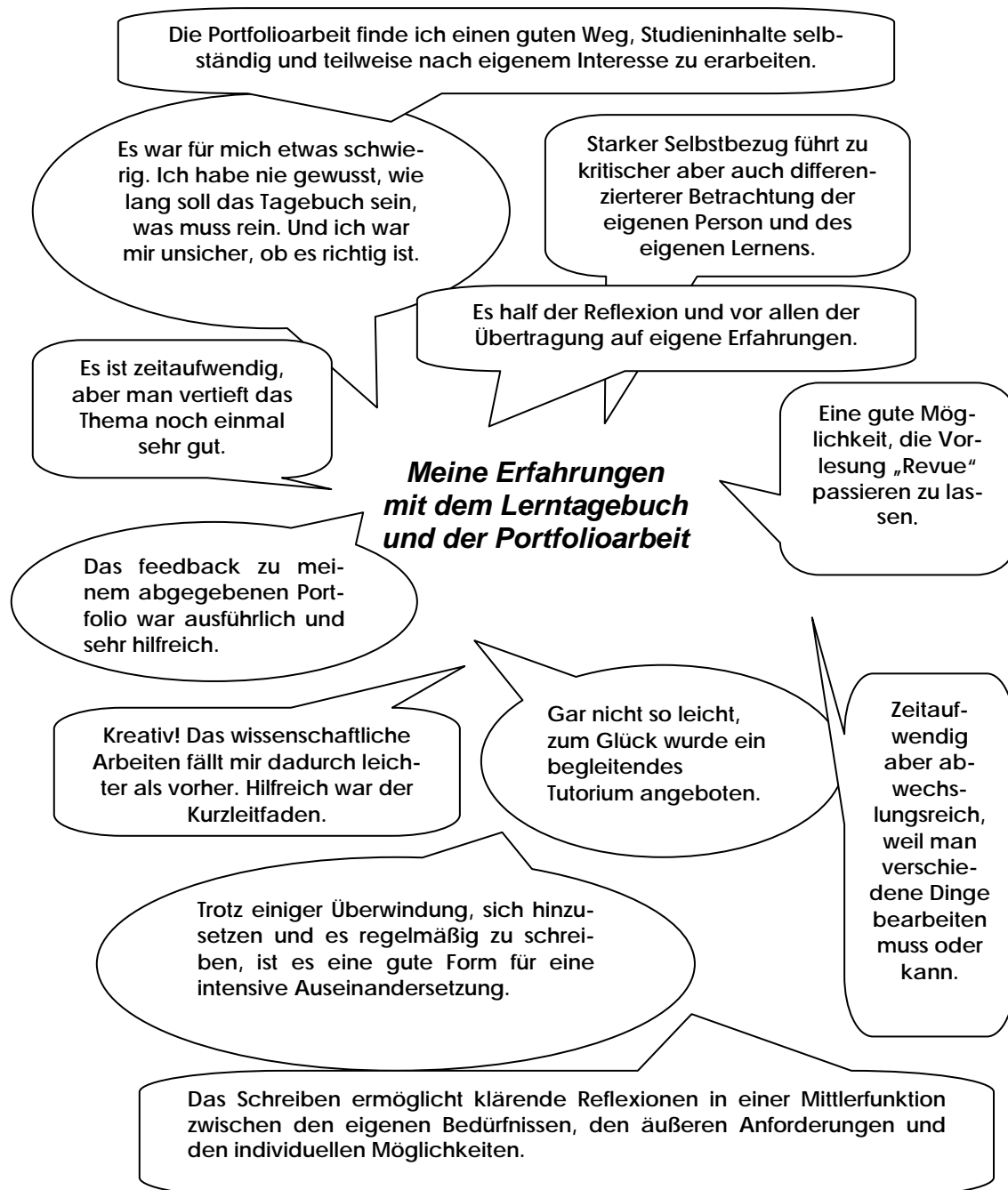
Zur Unterstützung von Beratungs- und Beurteilungsgesprächen wurden bisher unterschiedliche Vorgehensweisen erprobt. Eine Möglichkeit sind kriterienorientiert verfasste Fragenkataloge in unterschiedlichem Umfang, wie sie im Anhang als Beispiele angefügt sind. Diese können als Ideensammlung verstanden und je nach Bedarf entsprechend Funktion und Zielsetzung der erwarteten Portfolios neu zusammengestellt werden.

Probleme der Rezeption und Beurteilung von Lerntagebüchern und Portfolios

- Die Durchführung einer Portfoliobeurteilung kann nicht objektiv sein, da sich Leistungsbedingungen der einzelnen Autoren und die Portfolioarbeiten untereinander stark unterscheiden.
- Ein gewisses Maß an Standardisierung ist jedoch notwendig, um unterschiedliche Portfolios zur gleichen Zielsetzung beurteilen zu können.
- Die Beurteilung ist nicht alleinige Aufgabe des Lehrers, sondern wird durch Formen der Selbstbeurteilung und durch den Dialog aller Beteiligten ersetzt. Hierfür bedarf es der Transparenz des Beurteilungsprozesses statt dessen Anonymisierung (vgl. Rüdiger 2002).
- Um über Qualität sprechen zu können, werden Ziele und Bewertungskriterien und -maßstäbe für die Produkte benötigt. Bewertungsraster können als Liste oder als Matrix erstellt werden.
- Erstellte (Lern)Zielkataloge mit Bewertungsskalen kombiniert dienen als Bewertungsraster, um unterscheiden zu können, welche Ziele bereits erreicht worden sind.
- Die Beurteilung des Portfolios ist ein „Balanceakt zwischen Produkt- und Prozessbetrachtung“ (Tischler 2002), bei welchem die Identifikation des Autors mit dem Thema, die Nachvollziehbarkeit der Aussagen und die Entwicklung neuer Handlungsstrategien zur Produktbetrachtung gehören und der Umgang mit eigenen Lernerfahrungen, das Hinterfragen eigener Gedanken und die kritische Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis zur Prozessbetrachtung gehören.
- Werden Portfolioinhalte zur Leistungsfeststellung genutzt und mit Noten bewertet, so muss die Bewertungsskala entweder der Notenskala angepasst werden (Brunner 2002) oder es ist Grundsatz, dass alle Arbeiten, die nicht befriedigend sind, weiter bearbeitet werden müssen, bis sie den Qualitätsansprüchen der Gruppe genügen.
- Für die Beurteilung von Portfolios empfiehlt sich die Darstellung von *Ankerbeispielen* für *good practice* und anderen *benchmarks*, die im Sinne einer *curricularen Bezugsnorm* zu Vergleichen herangezogen werden können, und ein *konzept-orientiertes Rating*, mit für Beurteiler/innen und Beurteilte transparenten Kategorien und Kriterien (vgl. Thonhauser 2000).

5.2 Rückmeldung von Studierenden

Die in schriftlichen Rückmeldungen zu diversen Seminarveranstaltungen, in denen mit Lerntagebüchern und/oder Portfolios gearbeitet wurde, gesammelten Rückmeldungen von Studierenden zu ihren Erfahrungen mit dieser Art des Arbeitens sollen hier dargestellt werden. Die Reflexionen, die Studierende formuliert haben, wurden von uns aus den Zitaten sinngemäß nachformuliert und als Textcollage zusammengestellt.



6. Ratschläge für Studierende und Lehrende

Im alltäglichen Seminar- und Vorlesungsbetrieb wird mit unterschiedlichen Formen der Leistungserbringung und Leistungsbewertung gearbeitet. Zu jeder dieser Formen sind im Laufe der Zeit bestimmte Erfahrungen gesammelt worden: Sie beziehen sich zum Beispiel darauf, welche Darstellungsprobleme in Hausarbeiten besonders häufig auftauchen, wie die Arbeit mit Lerntagebüchern angeleitet werden sollte, zu welchen Seminarthemen die Arbeit mit Portfolios sich als besonders günstig erweist und wann nicht, wann Klausuren sinnvoll sind und wozu sie nicht taugen. Wir werden im Folgenden solche Erfahrungen zusammen tragen und zwar in zwei Schritten.

- Im ersten Abschnitt geben wir einige Tipps an Studierende. Sie sollen ihnen helfen, die Wahl einer bestimmten Form des Leistungsnachweises begründet zu treffen und eine angemessene Arbeitsweise zu entwickeln.
- Im zweiten Abschnitt geben wir einige Tipps an Lehrende. Sie sollen ihnen helfen, Veranstaltungsangebote sinnvoll mit bestimmten Formen von Leistungsnachweisen zu verknüpfen und die davon abhängige Arbeit (Korrektur, Rückmeldung) realistisch einzuschätzen.

In beiden Abschnitten beschränken wir uns auf eine Darstellung in Schlaglichtern. Es geht - auf zwei pin-boards - jeweils um eine Sammlung von möglichst knappen und prägnant formulierten Tipps, Hinweisen, Erfahrungen, Einsichten.

Ratschläge für Studierende

- ☞ Nicht alle Formen der Leistungserbringung eignen sich für alle Seminar- und Vorlesungsthemen gleichermaßen gut. Wählen Sie unter den angebotenen Formen diejenige aus, von der Sie denken, dass sie zu dem Charakter und dem Thema der Veranstaltung besonders gut passt.
- ☞ Klären Sie rechtzeitig, mit welchem sozialen Kontext die angebotenen Formen der Leistungserbringung verknüpft sind: Soll das Portfolio ein Gruppen-Portfolio werden oder das von einer/ einem Einzelnen? Werden Hausarbeiten als Partnerarbeiten zugelassen oder nur als die Arbeit von Einzelnen eingefordert?
- ☞ Denken Sie daran, dass jede Form der Leistungserbringung mit einer besonderen Arbeitsweise verknüpft ist. Haben Sie die Zeit dazu, ein ganzes Semester über das Lerntagebuch seminarbegleitend zu führen, in jeder Woche den Eintrag niederzuschreiben? Können Sie sich beim Verfassen einer Hausarbeit größere Zeitabschnitte für die Recherche und das Verfassen von Texten frei halten?
- ☞ Achten Sie im Verlauf Ihres Studiums darauf, dass Sie mit möglichst vielen Formen der Leistungserbringung Erfahrungen sammeln können: Sie sollten nicht immer „nur“ Hausarbeiten schreiben, nicht immer „nur“ Portfolios oder „nur“ Klausuren.

- ☞ Die Arbeit mit Portfolios ermöglicht und verlangt Freiräume und Kreativität: Sie beinhaltet Tätigkeiten wie Sammeln, Auswählen, sich orientieren, Bewerten, Dokumentieren und zur Sprache kommen, als veröffentlichte Prozessdokumentation und Selbsteinschätzung. Fragen Sie nach einem Leitfaden oder Vereinbarungen, die für die Sammlung des Materials angewendet werden, oder nach offenen und verbindlichen Anteilen. Durch diese Vorgaben und Vereinbarungen über die Inhalte gewinnt das Portfolio eine steuernde Funktion für Ihre Aktivitäten und Arbeiten.
- ☞ Portfolios dokumentieren und beurteilen im pädagogischen Bereich einerseits anhand ausgesuchter Werkstücke die Qualität von Ihrer Leistung, andererseits können/sollen Sie es als Medium der Selbstreflexion nutzen: Es ermöglicht Ihnen Ihren eigenen Lernprozess, Veränderungen, Entwicklungen aufzuzeigen - diese sollten sie schriftlich begleitend aufzeigen und reflektieren.
- ☞ Um die mögliche Vielfalt verschiedenster Bestandteile in Portfolios miteinander zu verbinden, schreiben Sie einen genannten „roten Faden“ in Form eines ein- und begleitenden Kommentars, der die losen Elemente einem Mosaik gleich verbindet, damit der „Fremdleser“ Ihr Portfolio und die darin aufgezeigten, diskutierten und reflektierten Aspekte verstehen und versuchsweise nachvollziehen kann.

Ratschläge für Lehrende

- ☞ Nicht alle Formen der Leistungserbringung eignen sich für alle Seminar- und Vorlesungsthemen gleichermaßen gut. Bieten Sie für Ihr Seminar bzw. Ihre Vorlesung jeweils nur die Formen an, von denen Sie denken, dass sie zu dem Charakter und dem Thema der Veranstaltung besonders gut passen.
- ☞ Machen Sie rechtzeitig deutlich, mit welchem sozialen Kontext Sie die angebotenen Formen der Leistungserbringung verknüpft sehen wollen: Soll das Portfolio ein Gruppen-Portfolio werden oder das von einer/ einem Einzelnen? Lassen Sie Hausarbeiten als Partnerarbeiten zu oder nur als die Arbeit von Einzelnen?
- ☞ Lassen Sie sich im Verlauf der Veranstaltung Zeit, nach dem „Stand der Arbeiten“ zu fragen. Kommen die Studierenden nach den Hinweisen, die Sie gegeben haben, mit der Form des Lerntagebuchs zurecht? Sind die vereinbarten Referate in Arbeit und wie soll das Lehrexperiment aussehen, das für die Gestaltung einer nächsten Sitzung geplant ist?
- ☞ Jede Form der Leistungserbringung ist mit einer besonderen Arbeitsweise verknüpft; jede Form der Leistungserbringung verlangt auch eine besondere Form der Betreuung und der abschließenden Bewertung. Die angebotenen Formen der Leistungserbringung haben auch etwas mit der Veranstaltungsteilnahme zu tun. Sind Sie in der Lage, die vergebenen Hausarbeiten zu betreuen; wie viele Portfolios und Lerntagebücher können Sie nach Abschluss einer Veranstaltung durchsehen?
- ☞ Beziehen Sie Mitstudierende in die Beurteilung von Arbeitsergebnissen ein (z.B. Beurteilung von Präsentationen).
- ☞ Eine Selbsteinschätzung der Studierenden bietet einen guten Einstieg in das gemeinsame Gespräch über im Portfolio dokumentierten Prozesse und Reflexionen.

- ☞ Wenn die Seminarstruktur es erlaubt, können Reflexions- und Vorstellungsphasen eingeplant werden, in welchen die Studierenden in Gruppenarbeiten sich ihre bisherigen Arbeiten aus ihrem Portfolio gegenseitig vorstellen und darüber ins Gespräch kommen.

7. Materialien für die Seminar- und Vorlesungsarbeit

7.1 Leitfragen zur Erstellung eines Lerntagebuchs

Damit die Arbeit mit dem Lerntagebuch nicht ein bloßes reproduzierendes Aufzeichnen wird, können Leitfragen mit konkreten Hinweisen zu vertiefender und kritischer Reflexion auffordern. Leitfragen und Beispiele sollten dabei offen genug formuliert werden, um individuellen Stil zu ermöglichen.

Das folgende Beispiel ist ein an der Uni Münster im Studiengang Psychologie entwickelter Auszug aus einer Anleitung zur Erstellung von Lerntagebüchern und von Rambo & Nückles zitiert (vgl. Das Hochschulwesen 3/2002, 113ff).

Es ist empfehlenswert, das Lerntagebuch für sich selbst um bestimmte Leitfragen herum zu organisieren, mit denen Sie die Reflektion über die Stunde strukturieren können. Für die Entwicklung einer solchen individuell stimmigen Heuristik sollen die untenstehenden Leitfragen als Anhaltspunkte dienen. Selbstverständlich ist es weder erforderlich noch überhaupt möglich, alle der im Folgenden aufgeführten Fragen in Bezug auf jede einzelne Stunde zu bearbeiten. Sie sollten vielmehr versuchen, jeweils diejenigen Fragen auszuwählen, die Ihnen in Bezug auf die betreffende Sitzung als besonders markant bzw. ergiebig erscheinen.

- Welche Sachverhalte erscheinen mir so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?
- Welche zentralen Konzepte erscheinen mir so wichtig und nützlich, dass ich sie gerne behalten möchte? Kann ich diese kurz und prägnant definieren?
- Welche weiterführenden Fragen wirft das Gelernte auf? Regt es mich zu Gedanken an, die über den Stoff im engeren Sinne hinausführen?
- Gibt es Bezüge zwischen dem Gelernten und dem Seminar (seiner Gestaltung, seinen Rahmenbedingungen, seinem Ablauf) selbst?
- Sind mir Bezüge und Anknüpfungspunkte zwischen dem Thema der Stunde und aus anderen Fächern/Seminaren bereits bekannten Theorien, Befunden oder Methoden aufgefallen?
- Fallen mir Beispiele aus meiner eigenen (biografischen) Erfahrung ein, die das Gelernte illustrieren, bestätigen oder ihm widersprechen?
- Welche Aspekte des Gelernten fand ich interessant, nützlich, überzeugend, und welche nicht? Warum?
- Welche Fragen blieben offen? Was erschien mir unklar? Was erschien mir falsch?
- Welche Aspekte des Gelernten kann ich bei gegenwärtigen oder zukünftigen Tätigkeiten (Praktika, Beruf) selber nutzen? Wie könnte eine solche Nutzung aussehen?
- Habe ich Erfahrungen oder Beobachtungen gemacht, die mir bei zukünftigen Präsentationen helfen können?

Auszug aus einer Anleitung zur Erstellung von Lerntagebüchern, die von den Autoren in Seminaren im Diplomstudiengang Psychologie eingesetzt wird.

7.2 Leitfaden zur Erstellung eines Portfolios (Susanne Pietsch)

Der folgende beispielhafte Leitfaden richtet sich an Studierende, die im Rahmen ihrer zweisemestrigen Mitarbeit in einem universitären Projekt ein Veranstaltungs-/Projektportfolio erstellen.

Sie haben sich für die Mitarbeit in dieser Veranstaltung entschieden.

Dokumentieren und reflektieren Sie bitte Ihre Mitarbeit und verarbeiten Sie Ihre pädagogischen und didaktischen Erfahrungen.

Hierzu führen Sie bitte in dieser Zeit ein Tagebuch, in welchem Sie nicht nur notieren, was Sie mit Ihrem Patenkind oder mit der Spielgruppe gemacht und erlebt haben, sondern vor allem auch Ihre eigenen Überlegungen, Gedanken, Beobachtungen, Fragen und Selbstbeobachtungen in der Beziehung zu dem Kind.

Der Schreibprozess ermöglicht eine Distanz zum Geschehen und das Geschehene kann, nachdem es erlebt ist, neu durchdacht und nacherzählt werden. Wichtig ist ein kontinuierliches Schreiben - so können Entwicklungen und Lernprozesse auch kontinuierlich unterstützt werden.

Ihre Tagebuchaufzeichnungen sind einerseits eine wichtige Quelle für Diskussionen in der Projektgruppe, andererseits sind sie Grundlage für den Zwischen- und Abschlussbericht der Projektarbeit.

Statt einer großen Abschlussarbeit können Sie verschiedene kleinere Arbeiten und Arbeitsergebnisse aus Ihrer Zeit der Projektmitarbeit in einem Portfolio verfassen.

Den Begriff Portfolio findet man in Wirtschaft, Berufsbildung, Fremdsprachen, Schule und in letzter Zeit zunehmend häufiger auch im Bereich der Lehrerbildung. Er bezieht sich nach Hascher/Schratz (2001) allgemein auf die strukturierte Darstellung von (beruflich) Leistungen und Erfolgen.

Ursprünglich kommt das Portfolio aus Amerika und bedeutet (Akten-)Mappe, d.h. eine Mappe, in der wichtige Dokumente gesammelt werden.

Im pädagogischen Bereich dokumentieren und beurteilen Portfolios durch ausgesuchte Werkstücke die Qualität von Leistungen.

In der Literatur werden in der Auseinandersetzung mit dem Thema auf den ersten Blick verwirrend viele unterschiedliche Begriffe verwendet; um nur einige zu nennen: Lernportfolio, Prozessfolio, Kompetenzportfolio, teaching-Portfolio, Bewertungsportfolio, Entwicklungsportfolio, Ausbildungsportfolio, Sprachenportfolio.

Die Definition ist abhängig von der Intention und Funktion des Portfolios in seiner jeweiligen Verwendung und Anwendungs- bzw. Einsatzbereiche (vgl. Häcker 2002).

Für die Projektarbeit übernimmt das Portfolio verschiedene miteinander verbundene Funktionen.

Es ist Arbeitsmethode, Dokumentationshilfe, Kommunikations- und Präsentationsinstrument, Hilfe und Kontrolle eigenständigen Lernens und Lernbegleitung, Brücke zwischen Theorie und Praxis, Bewertungs- und Beurteilungssystem und Evaluationsmethode oder auch Instrument der Qualitätssicherung

In der universitären Lehrerbildung an der Universität Kassel soll es in dieser Veranstaltung als Arbeits- und Vorzeigepportfolio aber auch als Medium der Selbstreflexion genutzt und in der Praxis als alternatives Beurteilungsinstrument und als pädagogisch-diagnostisches Medium erprobt werden.

Einerseits soll Ihr Portfolio eine Art „Arbeits- und Vorzeigemappe“ (Behrens 2001) werden, in welcher Sie Ihre Arbeit und Lernergebnisse mitteilen und im Verlauf des Jahres und zum Abschluss Ihrer Projektarbeit präsentieren. Portfolios als Lehr- und Lerninstrument dienen der verbesserten Steuerung individualisierten und differenzierten Lernens und sind Dokumentationshilfe und Präsentationsinstrument.

Mit Hilfe Ihres Portfolios können Sie Entwicklungen, Wachstum und Veränderungen dokumentieren und reflektieren - das Portfolio wird als „Entwicklungs- oder Prozessportfolio“ ein „entwicklungsorientiertes Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung“ (Schratz und Tschegg 2001). Es dokumentiert Ihre „Sammlung von (...) Erfahrungsstücken“ und wird zu einer „Reportage über die Geschichte des Lernens“ (Niggli 2001). Dabei soll das Portfolio auch als „Medium der Selbstreflexion“ (Wintersteiner 2002) Auskunft über Ihre selbst eingeschätzten Lernentwicklung und -fortschritte geben und eine veröffentlichte Form der Selbsteinschätzung darstellen.

Im Verlauf der Projektarbeit werden Sie zunehmend mehr Informationen und „Daten“ über Ihr Patenkind erhalten und möglichst umfassende Eindrücke und Erfahrungen mit und über den Anderen und sich selbst sammeln mit dem Ziel des Begleitens und Verstehen-Lernens. In diesem Zusammenhang kann das Portfolio als Methode zur Beurteilung, die der Pädagogischen Diagnostik zugeordnet ist, also als pädagogisch diagnostisches Medium verstanden, genutzt und ausgebaut werden (vgl. Lissmann 2001).

Im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung lernen Sie durch die Arbeit mit dem Portfolio ein alternatives Beurteilungsinstrument kennen, das zunehmend mehr im schulischen Alltag zum Einsatz kommt, um Lernprodukte und -prozesse zu begleiten, abzubilden und zu bewerten.

Am Ende Ihrer Projektarbeit bitte ich Sie, der Projektgruppe mit Hilfe Ihres Portfolios Ihre Arbeit zu präsentieren. Das Portfolio soll dabei u.a. das Jahr dokumentieren, Wachstum und Veränderungen aufzeigen, Ihren Fortschritt und ihre persönliche Lernwege dokumentieren sowie Auskunft über Ihre Selbsteinschätzung über das geben, was Sie in der Zeit gelernt haben.

Die Arbeit mit dem Portfolio beinhaltet Tätigkeiten wie Sammeln, Auswählen, sich orientieren, Bewerten, Dokumentieren und zur Sprache kommen (vgl. Hecker 2002).

Die Sammelmappe ist als „direkte Leistungsvorlage“ (Vierlinger 1999) Grundlage für Gespräche über das Lernen, Veränderungen, Wachstum und über den (Arbeits-) Prozess.

Sie können Beschreibungen von Eindrücken, Erfahrungen und Gefühle, Dokumentationen, Reflexionen von (Unterrichts-)Handlungen, Erörterungen von Schwierigkeiten, Bewertung von Stärken und Eigenleistungen, Verarbeitung von Lerninhalten sowie Auszüge von Arbeiten von Schülern und Schülerinnen in Ihr Portfolio aufnehmen. Es besteht somit wie ein Mosaik aus mehreren, miteinander lose verbundenen Elementen. Diese werden durch einen ein- und begleitenden Kommentar zu einer Einheit zusammengeführt.

Das Portfolio ist Ihre veröffentlichte Selbsteinschätzung. Dabei veröffentlichen Sie (nur) das, was Sie veröffentlichen wollen und dies in einer strukturierten und kommentierten Weise, so dass es für andere nachvollziehbar ist.

Das Material wird aufgrund gemeinsamer Vereinbarungen gesammelt: Einige Dokumente sind für Ihr Portfolio verpflichtend, andere können Sie selbstbestimmt einbringen. Durch diese Vorgaben und Vereinbarungen über die Inhalte gewinnt das Portfolio eine steuernde Funktion für Ihre Aktivitäten und Arbeiten. Angaben hierzu werden noch besprochen.

Für die formale Gestaltung Ihres Portfolios gibt es nur einige wenige Vorgaben. Für den Anfang rate ich Ihnen, alle Unterlagen in einem A4-Ordner zu sammeln und diesen mit Trennblättern zu gliedern. So strukturieren Sie Ihre Unterlagen gleich übersichtlich. Inwieweit Sie für Ihr Portfolio dieses Format einheitlich beibehalten oder ob Sie den Ordner als ein Element in eine Schachtel einfügen, oder diesen durch andere Arbeitsergebnisse in anderen Formaten ergänzen, hängt einerseits von den von Ihnen ausgewählten Inhalten und deren Formaten ab und bleibt andererseits Ihrer Fantasie und Gestaltungsfreude überlassen. Die einzelnen Inhaltselemente Ihres Portfolios sollten jedoch miteinander durch einen „roten Faden“ verbunden werden. Dieser sollte durchgängig gedruckt, in einheitlicher Schriftart und -größe geführt und dadurch erkennbar sein.

Sinnvoll ist es, Ihrem fertigen Portfolio eine Einleitung und ein Verzeichnis der Inhalte mit Seitenanzahl oder mit angegebenem „Fundort“ in Ihrem Portfolio zu geben.

Gestalten Sie für Ihr Portfolio ein kreativ ansprechendes, passendes Cover und geben Sie ihm einen Titel. Geben Sie nach dem Deckblatt bitte den Zeitraum Ihrer Projektmitarbeit, sowie Ihre persönlichen Angaben als Autorin des Portfolios (Name, Anschrift, Semester, ...) an.

Literatur:

Behrens, M. (2001): Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 8ff

Häcker, T. (2002): Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? In: Die Deutsche Schule, 94. Jg. 2002, H2, 204ff

Hascher, T./ Schratz, M. (2001): Portfolios in der LehrerInnenbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 4ff

Hecker, U. (2002): Perspektive Portfolio. In: Grundschulunterricht 10/2002, 45-46

Lissmann, U. (2001): Die Schule braucht eine neue Pädagogische Diagnostik. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg. 2001, H.4, 486ff

Niggli, A. (2001): Portfolios und der Theorie-Praxis-Bezug im Umgang mit Ausbildungsstandards. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 26ff

Schratz, M./ Tschegg, K. (2001): Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 17ff

Vierlinger, R. (1999): Leistung spricht für sich selbst. Konzept der direkten Leistungsvorlage. Heinsberg.

Wintersteiner, W. (2002): Portfolios als Medium der Selbstreflexion. In: ide 1/02, 35ff

7.3 Fragensammlung zur Beurteilung von Portfolios (Susanne Pietsch)

Die folgende Checkliste wurde speziell für das universitäre Forschungsprojekt "Projekt K" entwickelt und wird als Grundlage für Feedback- und Reflexionsgespräche verwendet.³

Seminarthema: _____ <div style="text-align: center; margin-top: 5px;"> SS _____ / WS _____ </div>

Produktbetrachtung

	-	0	+
Layout und Ausdruck			
• Angaben zur Person als AutorIn sind vorhanden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Titel für das Portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• ansprechendes Layout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• kreative Gestaltungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Covergestaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• klares framework (Gerüst, Rahmen, Gliederung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Einleitung			
O Gliederung			
• klarer sprachlicher Ausdruck	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Nachvollziehbare Aussagen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Erkennbare Identifikation des Autors mit dem Thema?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Entwicklung neuer Handlungsstrategien?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Übergänge / Verbindungen einzelner Inhaltselemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• roter Faden ist vorhanden / teilweise erkennbar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

³ Näheres zum Projekt K unter www.uni-kassel.de/~projektK

- +

Datensammlung

- Umfang der Datensammlung
- Authentizität der Daten
- Multidimensionalität der Nachweise/Dokumente

- Datenmaterial ist vielfältig und abwechslungsreich einseitig
- verschiedene Textsorten
 - Mitschrift der Veranstaltung vollständiges Tagebuch (Originalform)
 - Gedichte Tabellen
 - Geschichten Schaubilder/Grafiken
 - Zusammenfassungen Diagramme
 - überarbeitetes Tagebuch
 - Tagebuch in Auszügen
 - Reflexions-/Beobachtungsbögen
 - Protokolle

Fotos Tonband Video CD Bilder/Zeichnungen

- Integration von Rückmeldungen / feedbacks von anderen oder von der Seminarleitung beinhaltet?
- Begründung für die Dokumentenaufnahme? Bedeutung für den Lernprozess?
Zur Wahrnehmung von Veränderungen im Lernprozess und zur Stimulierung und Förderung metakognitiver Fähigkeiten
- Verbindung theoretischer Arbeit mit praktischen Anwendungen?

Prozessbetrachtung

- 0 +

Prozessdarstellung

- | | | | |
|--|---|---|---|
| • Prozessdokumentation? | 0 | 0 | 0 |
| ○ Textentwürfe | | | |
| ○ Veränderungsvorschläge | | | |
| ○ Überarbeitungen | | | |
| ○ Folgeschreiben | | | |
| • Sichtbarmachung von Veränderungen | 0 | 0 | 0 |
| • differenzierte Dokumentation von Lernzuwachs (Fortschritten) in verschiedenen Bereichen | 0 | 0 | 0 |
| • Beendigung des Entwicklungsprozesses mit einer abschließenden Selbstevaluation/Selbstreflexion | 0 | 0 | 0 |

Reflexionsgedanken

- | | | | |
|--|---|---|---|
| • Formulierung von Gedanken über das eigene Lernen und Vorgehen (Metakognition) | 0 | 0 | 0 |
| • Eindeutige Nennung eigener Stärken und Schwächen | 0 | 0 | 0 |
| • Formulierung von Beispielen aus der eigenen (biografischen) Erfahrung, die das Gelernte oder die Erfahrungen im Umgang mit dem Lerngegenstand illustrieren, bestätigen oder dem widersprechen? | 0 | 0 | 0 |
| • Ausdruck von negativem/positivem Monitoring (z.B. Verständnisschwierigkeiten und/oder positive Lernerfahrungen) | 0 | 0 | 0 |
| • Hinterfragung eigener Gedanken | 0 | 0 | 0 |
| • Konsequenzen (Nutzen) für die gegenwärtige und zukünftige Tätigkeiten formuliert? | 0 | 0 | 0 |
| • kritische Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis | 0 | 0 | 0 |
| • Verknüpfung von fachspezifisches Denken/Wissen mit eigenen Gedanken und Problemdarstellungen? | 0 | 0 | 0 |
| • Interpretationsversuche von Ergebnissen | 0 | 0 | 0 |
| • Nennung künftiger Lernschritte, -ziele und/oder Vorsätze bezüglich der eigenen Arbeit | 0 | 0 | 0 |

Themengebundene Betrachtung

	-	0	+
• Beschreibung der eigenen Motivation/Interesse am Thema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Differenzierte Ausarbeitung zu einem Themenbereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umfang _____			
Quellen/Zitate _____			
Literaturangaben _____			
• Bedeutung des Themas für den Schulalltag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Dokumentation/Präsentation der GA am Blocktag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Theoretische Überlegungen zu gezielter Förderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Praxisvorschläge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Rezension eines Buches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Titel des Buches: _____			
• Ausblick	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Selbstreflexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Unterlagen /Aufzeichnungen aus dem Seminar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstige Bemerkungen

Kommentare und Beurteilung des Portfolios aus der Sicht der Studierenden
--

7.4 Stichworte zu einer Projektbewertung (Klaus-Dieter Lenzen)

Gelungene Projektarbeiten zeigen in Verlauf und Ergebnis häufig sehr hohe Leistungen; dennoch ist es schwierig solche Leistungen angemessen zu würdigen und zu beurteilen. Aus der projektdidaktischen Diskussion ist dieses Problem seit langem bekannt; Johannes Bastian schrieb in diesem Sinne, bezogen auf das schulische Projektlernen „dass Projektunterricht von Beginn an in einem Spannungsverhältnis zu traditionellem Schullernen stand: Vor allem zur dominanten Rolle des Lehrenden als Instrukteur, zur separaten Vermittlung von Wissen in Fächern und nicht zuletzt zu traditionellen Formen der Leistungsbewertung, die abfragten und prüften, was Lehrpläne vorschrieben und Lehrerinnen und Lehrer beigebracht hatten“ (1997, S. 232). In modifizierter Form gilt dies auch für den Vorlesungs- und Seminarbetrieb. Auch hier stellt sich das Problem: Wie soll die Projektarbeit einer Gruppe von Studierenden beurteilt werden, welche Würdigung erfahren die Handlungs- und Problemlösungskompetenz der einzelnen Projektakteure, wie geht das gelungene Projektprodukt in die Wertung ein, wie seine Präsentation?

Bewertungsformen im Projektprozess

Seit einigen Jahren gibt es Versuche, auch Projektarbeiten an die in Schule oder Hochschule üblichen Bewertungssysteme anzubinden oder neue Bewertungsformen zu finden. Unterschiedlich komplex differenzierte Dokumente/ Formulare sind dazu entwickelt worden, auch Mischformen zu anderen Bewertungen, so zum Beispiel das Projekt-Portfolio (vgl. Emer/ Lenzen 2002, Winter 2004, Weber 2004). Solche Versuche beziehen sich auch auf Lernformen, die, anknüpfend an die Tradition des Projektunterrichts, aktuell in den Vereinigten Staaten und in Europa neue Verbreitung finden, so das „Service learning“ (vgl. Sliwka/ Petry u.a. 2004).

Der Leistungsaspekt kann im Verlauf von Projektarbeiten u. a. durch die folgenden Dokumente und Unterlagen begleitet werden:

- durch den Abschluss eines Projektvertrages
- durch eine Beratung im Verlauf des Projektes
- durch ein abschließendes Zertifikat
- durch eine abschließende Projektbewertung.

Die drei erstgenannten Unterlagen werden im Folgenden nur knapp kommentiert. Das letztgenannte Dokument soll dann etwas genauer ausgeführt werden.

In einem *Projektvertrag*, der gewöhnlich nach Abschluss der Vorbereitungs- und Planungsphase eines Projektes aufgezeichnet wird, sind

- die Ziele des Projektes benannt
- es wird eine kurze Vorstellung des Projektes (Zielsetzung, Ablauf) gegeben

- die Projektmitarbeiter werden genannt
- ihre besonderen Aufträge werden umrissen
- und das angestrebte Projektziel wird vorgestellt.

Der Projektvertrag wird von allen beteiligten Personen unterzeichnet bzw. zwischen ihnen vereinbart und weist die Leistungsziele des Projektes aus.

Eine *Beratung* ist im Verlauf von Einzel- und Gruppenprojekten fast immer notwendig. Sie sollte schon im Projektvertrag erwähnt sein. Die Projektgruppe bzw. der einzelne Projektakteur stellt in einem kurzen Gespräch den Stand seiner Arbeit vor, weist evtl. auf Probleme hin, die in der Arbeitsgruppe oder in der Kooperation mit außeruniversitären Institutionen bestehen und zieht eine Zwischenbilanz über die bereits erreichte Leistung.

Ein *Projektzertifikat* bescheinigt spezielle Kenntnisse, erworbene Fähigkeiten oder besondere Leistungen, die im Rahmen eines Projektes erbracht wurden. Das Zertifikat benennt diese Leistungen und stellt das Projekt kurz vor; es führt die Mitarbeiter des Projektes auf und wird jeder einzelnen Person - in der Art einer Urkunde - ausgehändigt. Projektzertifikate eignen sich auch, um die Bewertungen verschiedener Institutionen (z.B. auch beteiligter außeruniversitärer Stellen, Schulen, kommunaler Büros, Praktikumstellen) zusammenzuführen.

Beispiel für eine Projektbewertung

Projektarbeiten unterscheiden sich von anderen Arbeitsformen u.a. dadurch,

- dass Handlungslernen große Bedeutung gewinnt (Wie werden unterschiedliche Kompetenzen, etwa intellektuelle, kreative, organisatorische, erfinderische, produzierende eingebracht und realisiert?),
- dass das Prozesslernen große Bedeutung gewinnt (Wie gelingt individuell und gemeinsam die Planung, Organisation, Entscheidungsfindung, Konfliktregelung?),
- dass das Anwendungslernen große Bedeutung gewinnt (Welche Kompetenzen, Inhalte und Methoden werden aus verschiedenen Fächern/ Disziplinen eingebracht?),
- dass das Produkt eine besondere Bedeutung gewinnt (Welches Handlungsergebnis wird angestrebt und in welchem Medium wird es präsentiert?),
- dass die Präsentation eine besondere Bedeutung gewinnt (Wie wird die abschließende Präsentation vom Projektplenum und vom Projektberater bewertet? Wie verständlich, plausibel und eindrucksvoll ist die Vermittlung?).

Eine Projektbewertung muss auf diese methodischen und didaktischen Besonderheiten eingehen, wenn sie angemessen sein will. Die folgende Liste versucht diesen Grundgedanken in ihren Stichworten zu berücksichtigen.

Projektthema:

Beteiligte Personen:

Projektbetreuer:

Kurzbeschreibung des Projektvorhabens:

Inhaltliche Skizze:

Notwendige Arbeitsprozesse:

Ergebnis der Projektgruppe:

Einzelbeiträge:

Handlungslernen

- organisatorische Arbeiten:
- gestalterische Arbeiten:
- kommunikative Arbeiten:
- Recherche:

Prozesslernen

- Leistungen in der Planungsphase:
- Leistungen in der Durchführungsphase:
- Leistungen in der Präsentationsphase:
- Leistungen im Projektmanagement:
- Leistungen in der Projektgruppe:

Anwendungslernen

- Spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten:
- Anwendungsbereiche von Kenntnissen und Fertigkeiten:

Produktorientiertes Lernen

- thematische Angemessenheit des Produkts:
- Gebrauchswert des Produkts für den Projektverlauf:
- Gebrauchswert des Produkts über den Projektverlauf hinaus:
- Projektprodukt und Medienwahl:

Präsentation

- Gruppenleistung in der Präsentation:
- Einzelbeitrag in der Präsentation:
- In die Präsentation einbezogene Materialien und Medien:
- Differenziertheit/ Aktualität/ Interesse:
- Feedback des Projektplenums (Seminargruppe):
- Feedback des Projektbetreuers:
- Selbstbeurteilung der Gruppe:

Gesamtbeurteilung:

Beurteilung des einzelnen Leistungsbeitrages:

Eine Projektbewertung, die auf der Grundlage einer solchen (oder abgewandelten) Liste geschieht, wird nicht vom Projektbetreuer bzw. Seminarveranstalter allein „ausgefüllt“ werden können, sondern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Projektgruppe in den Leistungsbeurteilungs-Prozess mit einbeziehen. Die Liste soll als Grundlage eines Dialogs über Leistung dienen. Die Projektgruppe selbst wird in ihrem Abschlussgespräch damit beginnen, ihre Leistung zu bilanzieren; der Projektbetreuer kann diesen Dialog über Leistung zu einem gemeinsamen Abschluss führen.

Literatur

Bastian, J. (1997): Projektunterricht und Leistung. In: Bastian/ Gudjons u. a. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg.

Emer, W./ Lenzen, K.-D. (2002): Projektunterricht gestalten, Schule verändern. Hohengehren.

Sliwka, A./ Petry, C./ Kalb, P. E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim/ Basel.

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren.

Weber, R. (2004): Projektportfolio. Handreichung zur Erstellung von Portfolios beim Projektlernen. Düsseldorf (Typoskript) Erhältlich über: Umbruch. Bildungswerk für Friedenspolitik und gewaltfreie Veränderung, Dortmund.

Literatur

- Andexer, H./ Thonhauser, J.** (2001): Portfolio in der Lehrer(innen)ausbildung: Begriff, Erwartungen, Erfahrungen. In: journal f. lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 53
- Behrens, M.** (2001): Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 8ff
- Beyer-Kessling, V.** (2002): Portfolio – ein Zauberwort? In: Grundschulunterricht 11/2002, 19 – 22
- Brunner, I./ Schmidinger, E.** (2000): Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Schulpraxis. Linz.
- Brunner, I.** (2002): Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. In: ide 1/2002, 56ff
- Cohn, R./ Terfurth, C.** (Hrsg.) (1993): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart.
- Goerss, K. V.** (1993): Portfolio assessment: a work an process. Middle Scholl Journal, Vol 25, 20 – 24
- Häcker, T.** (2001): Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 68ff
- Häcker T.** (2002): Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des lernsubjekts? In: Die Deutsche Schule, 94 (2), 2002, 204 – 216
- Häcker, T./ Rihm, T.** (2004): Portfolio? In: HLZ 1/2004 24f
- Hascher, T./ Schratz, M.** (2001): Portfolios in der LehrerInnenbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 4ff
- Jabornegg, D.** (1997): Das Portfolio – Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform. Ein Erfahrungsbericht. In: Dubs, R. & Luzi, R. (Hrsg.): Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen, 411 – 425
- Lissmann, U.** (2000): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, R.S.: Von der Beobachtung zur Notengebung. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau, 283 – 329
- Lissmann, U.** (2001): Die Schule braucht eine neue Pädagogische Diagnostik. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg. 2001, H.4, 487
- Nadas, E./ Nitzschmann, R.** (2001): Erfahrungen mit Lerntagebüchern. Ein Instrument der gegenseitigen Rückmeldung und der Bewertung? In: Pädagogik 5/2001, 25ff
- Niggli, A.** (2001): Portfolios und der Theorie-Praxis-Bezug im Umgang mit Ausbildungsstandards. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 26ff
- Palmer, P. M./ Holahan, M. E./ Johnstone, J. R.** (1996): The Challenge of Change: The M. Ed. Portfolio. In: M. D. Collins & B. G. Moss (Eds): Literacy Assessment for Today's School Harrisonburg, VA: College Reading Association 1996, pp 123 - 134
- Pauslon, F. L./ Paulson, P. R./ Meyer, C. A.** (1991): What makes a portfolio a portfolio? In: Educational Leadership, 48, 1991, pp. 60-63
- Rambow, R./ Nückles, M.** (2002): Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. In: Das Hochschulwesen 3/2002, 113-121

-
- Rebel, K./ Wilson, S.** (2002): Das Professionelle Portfolio in der Angelsächsischen Lehrerbildung aus deutscher und kanadischer Sicht. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg): Forum Lehrerfortbildung. Heft 36, Grebenstein 2002, 60 – 77
- Rüdiger, I.** (2002): Prüfung - chacun pour soi. In: Erziehungskunst - Zeitschrift für Pädagogik Rudolf Steiners. 3/2002, 273ff
- Schratz, M./ Tschegg, K.** (2001): Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 17ff
- Schwarz, J.** (2001): Portfolios in der LehrerInnenbildung einführen. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2001, 59
- Thonhauser, J.** (2000): Bewusstsein über die Fähigkeit zu bedeutsamen Leistungen anstatt Rückblick auf übersprungene Hürden. Über den Versuch, die Portfolio-Idee in die Lehrerbildung zu bringen.
www.sbg.ac.at/erz/salzbürger_beitraege/herbst2000/thonhauser_sbg_2000_2.doc
(09.08.2005)
- Tischler, K.** (2002): Portfolio und Leistungsbeurteilung konkret. In: ide 1/2002, 48ff
- Vierlinger, R.** (1999): Leistung spricht für sich. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg.
- Wahrig, G.** (1991): Deutsches Wörterbuch. Bertelsmann Lexikon. München, S. 1004
- Wintersteiner, W.** (2002): Portfolio als Medium der Selbstreflexion. In: ide, 1/02, 35ff

Autorenspiegel

Dorit Bosse

Jg. 1957, Dr. phil., seit 1995 Leiterin des Referats für Schulpraktische Studien der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Praxisorientierung in der Lehrerbildung, Schulpädagogik, Lern- und Unterrichtsmethoden.

Friederike Heinzel

Jg. 1962, Dr. phil., seit 2003 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Verbindung von Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik, Methoden der Kindheitsforschung, interaktive Lehr-Lern-Szenarien im Grundschulunterricht.

Klaus-Dieter Lenzen

Jg. 1946, Lehrer und wiss. Angestellter an der Laborschule Bielefeld, 2002–2004 Vertretungsprofessur in Kassel, Arbeitsschwerpunkte: Primarstufe, Projektmethode, Theaterpädagogik und Ästhetische Bildung, Reformpädagogik und Versuchsschulen.

Martina Nieswandt

Jg. 1971, Grundschullehrerin. Seit 2002 pädagogische Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel: Arbeitsschwerpunkt: Betreuung der Blockpraktika/Sonderform Lesen.

Susanne Pietsch

Jg. 1962, Diplompädagogin und Sonderschullehrerin. Seit 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel bei Friederike Heinzel. Arbeitsschwerpunkte: Praxisforschung, Lern- und Professionalisierungsprozesse in der Lehrerbildung, projektorientiertes Lernen und Fallarbeit in der Lehrerbildung.

Dietfrid Krause-Vilmar

Jg. 1939, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel: 1975 - 2005. Schwerpunkte: Sozialgeschichte der Erziehung und der Schule; Regionale NS-Forschung unter historisch-politischen Bildungsaspekten.