



Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?

Werner Brandl

Impressum

Herausgeber: Prof. Dr. Helmut Heseker
heseker@evb.upb.de

Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies
schlegel-matthies@evb.upb.de

Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung
Department Sport und Gesundheit
Fakultät für Naturwissenschaften
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn

Telefon: ++49 (0) 52 51 60-21 95
Telefax: ++49 (0) 52 51 60-34 25

Brandl, Werner:

Portfolio – Wandel in der der Lernkultur und Lehrerbildung?

Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 5, Universität Paderborn, 2004

ISSN:1613-9577

Alle Rechte, insbesondere auf Vervielfältigung und Verbreitung über diese Reihe hinaus sowie der Übersetzung liegen bei den Autorinnen und Autoren. Vervielfältigung und Verbreitung auch in Auszügen nur mit vollständiger Angabe des Autors und des vollständigen Impressums.

Die Herausgeber der Schriftenreihe übernehmen keine Gewähr für die Richtigkeit, die Genauigkeit und die Vollständigkeit der Angaben.

Die in den Beiträgen geäußerten Meinungen und Ansichten müssen nicht mit denen der Herausgeber der Schriftenreihe übereinstimmen.

Inhaltsverzeichnis

Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?

0	„Portfolio“ – eine überraschend einfache Idee.....	6
1	Grundfragen & Grundlagen	7
1.1.	Kompetenzorientiertes Lernen & Lehren	8
1.1.1.	Kompetenzen	8
1.1.2.	Profession – Professionalisierung – Professionalität.....	10
1.2.	„Träges Wissen“ & „Situierendes Lernen“ in der Lehrerbildung.....	12
1.3.	Überwindung der „Kluft zwischen Wissen & Handeln“ – aber wie?	15
2	Portfolio	22
2.1.	Ein Baustein zur Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung.....	23
2.2.	Portfolioprozess: Vom Dossier zur Präsentation	26
2.2.1.	Arbeitsdossier	26
2.2.2.	Mediabox.....	28
2.2.3.	Präsentationsmappe	29
3	REVIS-Portfolio: Aufgabe & Perspektive für die Ernährungs- und Verbraucherbildung	32
3.1.	REVIS-Bildungsstandards	34
3.2.	(Fach-)Didaktische Kompetenz	36
3.2.1.	„Oldenburger Dekalog“ – oder: „Was ist guter Unterricht?“	36
3.2.2.	Kerncurriculum Fachdidaktik (GFD)	39
4	Anhang: Portfolio Schulpraktische Studien für das Lehramt Ernährung und Gestaltung	41
	Links	45
	Literatur	45
	Autor	50

Zusammenfassung

Portfolios sind nicht so neu (wie man zunächst annehmen möchte), sondern als „Arbeitsmappen“ seit langem integraler Bestandteil der Dokumentation bildnerisch-künstlerischer Entwicklung. Seit den 1990er-Jahren werden Portfolios zunehmend auch als Instrumente zur Förderung von Lernen und Reflexion und zur Unterstützung professioneller Entwicklung in der Lehrerbildung (aller Phasen) eingesetzt. Darüber hinaus finden sie als Instrumente zur authentischen Bewertung insbesondere in Zusammenhängen Verwendung, in denen es um die Anwendung von Wissen in praktisch relevanten Situationen geht - und damit um die Verhinderung sog. ‚trägen Wissens‘ (Wissen - obwohl scheinbar vorhanden – kann nicht eingesetzt werden, um komplexe und realitätsnahe Probleme zu lösen). Zur Überwindung dieser ‚Kluft zwischen Wissen und Handeln‘ (wie dieses Phänomen des nicht gelingenden Transfers häufig genannt wird) bietet sich die Einführung von Portfolios in die Lehrerbildung geradezu an (inklusive der Bewertung).

Die ‚Philosophie‘ des Einsatzes von Portfolios gründet sich u.a. auf

- einen konstruktivistischen Ansatz zum Verständnis von Lernen,
- einer Sicht auf die Lernenden, die ‚kompetent‘ Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen,
- Vorstellungen, die sowohl den Lernprozess als auch dessen Ergebnis mit Nachdruck betonen,
- die Bedeutung von Autonomie und Reflexion beim Lernen,
- die Einbettung von Lernprozessen in authentische und situierte Lernumgebungen,
- den Fokus auf das zu legen, was die Lernenden können – und eben nicht auf das, was sie nicht können!

Die Konzeption eines *REVIS*-Portfolios gründet sich auf den o.a. theoretischen Bezugsrahmen. Ziel ist die Sammlung, Dokumentation und Reflexion von Anstrengungen, Fortschritten und Leistungen von Lehrkräften, die auf den Feldern der Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung tätig sind, einschließlich des Nachweises einer kompetenzorientierten Entwicklung von Expertise und Professionalität in der Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung.

Abstract

Portfolios are not new, but have been an integral part of the graphic arts in tracking the professional development of artists. Since the 1990's they have been used in general as a means of encouraging reflective learning and assisting professional development both in education and teacher training (of all levels). They are also being integrated in formal assessment processes, being seen as one form of authentic assessment particularly suited to evaluating the application of theory in practice preventing 'inert knowledge' (defined as theoretical knowledge which cannot be used - although seemingly available - for solving complex, realistic problems). Bridging the 'gap between knowledge and action' (as the disability transferring knowledge from the theoretical to the practical side is often described) the adoption of portfolios seems to be an appropriate tool in teacher training (including its use in assessments).

The 'philosophy' behind the usage of portfolio are e.g.:

- a constructivist approach to understanding learning,
- a view of the learners as 'competent' to take charge of their own learning,
- emphasis on the process as well as the products of learning,
- valuing of autonomy and reflective processes in learning,
- contextualization of learning through authentic and situated learning environments,
- focus on what learners can do – and not where they fail!

The conceptualization of the *REVIS*-portfolio (Reform of the nutrition and consumer education in schools) is based on the above mentioned theoretical framework and focussed on the collection, documentation, and reflection compiled by teaching staff concerning nutrition, health, and consumer education that exhibits the efforts, progress, and achievements in that area, including evidence of competency-based development of expertise and professionalism in nutrition, health, and consumer education.

0 „Portfolio“ – eine überraschend einfache Idee...

„Das Portfolio erzählt gleichsam die Geschichte des Lernens und enthält im Idealfall alles, was hilft, diese Geschichte besser zu erzählen“

(Häcker, 2001, S. 71)

Man nehme eine Sammelmappe mit vielen Fächern, verstaue dort zunächst die Dokumente und Materialien, die sich im Zusammenhang mit einer bestimmten Idee bzw. Aufgabenstellung ansammeln, sichte von Zeit zu Zeit das Material, beschrifte die Reiter an der Mappe mit eindeutigen Rubriken, sortiere neue Dokumente ein, vorhandene um und manche wieder aus, begründe schriftlich die Auswahl, bewerte das Material im Hinblick auf eine bestimmte Thematik, ziehe Schlüsse aus der Reihenfolge, dem Inhalt und der Bedeutung der Dokumente, bringe das Ganze in eine repräsentative Form und zeige das fertige Werk schließlich allen daran interessierten Personen.

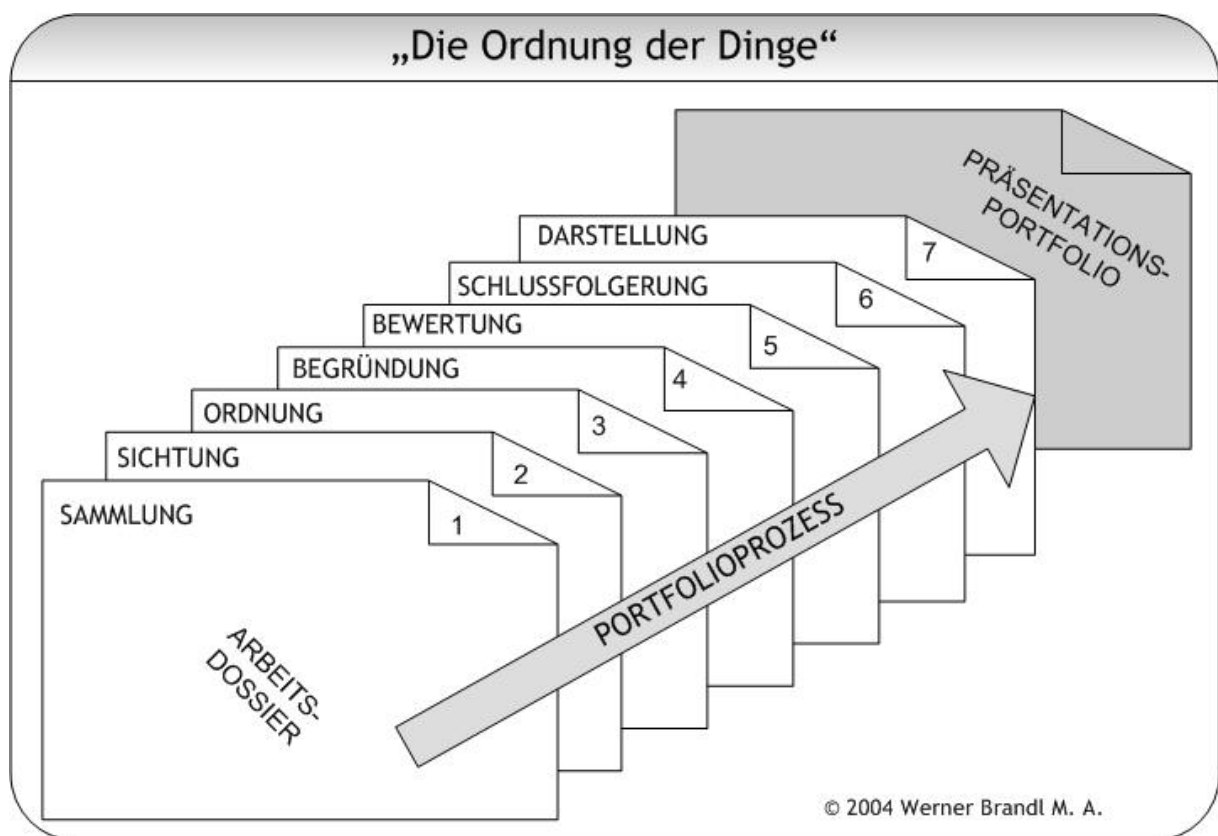


Abbildung 1: Portfolio als Prozess und Produkt

Was zunächst wie die Anleitung zur Konzeption einer (mehr oder weniger) erbaulichen Unterhaltung im Familien- bzw. Freundeskreises klingt, ist ein ernsthaftes Instrument der Protokollierung und Evaluation von Kompetenzentwicklung geworden!

Sehr viel mehr an *praktischer Tätigkeit*¹ steckt allerdings nicht hinter der Idee eines *Portfolios*² – und so neu ist es auch nicht: Die bildenden Künstler stellen schon seit der Renaissance mittels *portafoglios* ihr Schaffen mit der Präsentation ausgewählter Werke unter Beweis und Grafiker, Designer etc. potenziellen Auftraggebern vor; Wertpapierbesitzer lassen gerne Zusammensetzung und Ertrag ihres *Portefeuilles* von entsprechenden Managern optimieren, die eine ausgeklügelte Portfolio-Strategie versprechen.

Und doch hat die Idee einen langen Weg hinter sich, im *wortwörtlichen* Sinne, da der Ausgangspunkt in den 90er Jahren in den USA und Kanada zu finden ist, und im *übertragenen* Sinne, da auf der theoretischen Ebene erst ein langwieriger Paradigmenwechsel in der Betrachtung von Lern- und Lehrprozessen den Weg frei machte für die Integration von Portfolios in Unterrichts- und Erziehungsprozesse – inklusive Bewertung und Beurteilung!

Man muss nicht gleich so euphorisch mit Vierlinger (einem österreichischen Wegbereiter des Portfolio-Gedankens) die „kopernikanische Wende in der Leistungsbeurteilung“ ausrufen, um zu erkennen, welche Chancen Portfolios in der Begleitung von Lernprozessen eröffnen können – bei SchülerInnen und LehrerInnen³ gleichermaßen!

1 Grundfragen & Grundlagen

Im angloamerikanischen Sprachraum, in Kanada, in Österreich und der Schweiz ist das Portfolio schon seit geraumer Zeit als Instrument zur Dokumentation und Bewertung von Leistungsstand und –entwicklung und als integraler Bestandteil von Bildungs- und Lehrerbildungsprozessen verankert. Allmählich werden auch in Deutschland die neuen Perspektiven erkannt, die eine *andere* Art der Feststellung, Dokumentation und Bewertung von *Kompetenzentwicklung* ermöglichen⁴.

¹ Näheres siehe unter 2.2 Portfolioprozess – vom Dossier zur Präsentation

² Ursprünglich bedeutet Portfolio: portafoglio [ital.] Bestand an Wertpapieren (portefeuille); Mappe mit einer Serie von Druckgrafiken oder künstlerischen Fotos.

³ Der Ansicht gewiss und zum Trotz, dass *Genus* und *Sexus* distinkten Bereichen angehören, wird die Schreibung von Gattungsbegriffen willkürlich (und damit auch nicht ausgewogen) gehandhabt.

⁴ In Deutschland sind Material- und Dokumentensammlungen zur Selbst- und Fremdbewertung in Form von Portfolios (teilweise mit anderer Bezeichnung, aber gleicher, zumindest ähnlicher Intention) als überregionale Projekte konzipiert und mit entsprechender medialer Unterstützung eingeführt worden (vgl. Linkliste im Anhang); unter Bezeichnungen wie z.B. „Lernbericht“ und „Projekttagebuch“ sind ähnliche Instrumente der „Prozessbegleitung als Lern- und Reflexionshilfe“ (Fast & Methfessel, 2001) integraler (fach-)didaktischer Bestandteil von Lern- und Lehrprozessen, in denen „vor allem den Lernenden ihre Erfahrungen mit sich und ihren Lernwegen sowie ihre eigene Verantwortung für den Lernprozess deutlich werden“ (S. 44) sollen.

Was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio

- ➔ ist die strukturierte und kommentierte Sammlung von Dokumenten und Materialien unterschiedlicher Art;
- ➔ belegt die individuellen Lernwege und Lernerfolge;
- ➔ wird von den Lernenden selbst zusammengestellt, ergänzt, aktualisiert, kommentiert und bewertet;
- ➔ dient der Dokumentation und Präsentation der Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen und
- ➔ erlaubt eine aussagekräftige Rückmeldung und kohärente Beurteilung von Leistungsstand und Leistungsentwicklung.

Abbildung 2: Portfolio: Synoptische Definition

1.1. Kompetenzorientiertes Lernen & Lehren

1.1.1. Kompetenzen

Kompetenz boomt – politisch, wirtschaftlich, werbestrategisch, fach- und domänenspezifisch, bildungstheoretisch, didaktisch etc. – manche sehen ein „neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt“ (Max, 1999) heraufziehen, das dem Konzept der *Schlüsselqualifikationen* den Rang streitig macht bzw. gar als neue *Schlüsselkompetenz* für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen identifiziert wird (Rychen & Salganik, 2003).⁵ Andererseits werden da und dort – und nicht zu knapp - *Kompetenzlücken* ausgemacht werden (vgl. PISA et. al.).

⁵ Schlussfolgerungen des OECD Projekts „DeSeCo Definition und Selektion von Kompetenzen: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen“, in dem u. a. Weinert eine konzeptionelle Klärung des Kompetenzbegriffes vorgenommen hat (Weinert, 2001a; vgl. Infobox 1).

INFOBOX 1: Kompetenzen (nach Weinert)

1. Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern.
2. Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.
3. Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.
4. Handlungskompetenz als Begriff, der die ersten drei Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.
5. Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern.
6. Schlüsselkompetenzen, d.h. Kompetenzen im oben unter Punkt 2 definierten funktionalen Sinne, die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind

aus: Klieme, 2004, S. 11

Nach dem (inzwischen) klassischen „Referenzzitat“ von Weinert (2001b) bezeichnen Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemstellungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27f).

Kompetenz bezieht sich damit nicht auf *allgemeine* Handlungsfähigkeit, sondern bedeutet *situationsbezogene* Handlungsfähigkeit, die an spezifische Gegenstände & Inhalte und Wissens- & Handlungsbereiche gebunden ist. Die herausragende Bedeutung von Kompetenzen „im Sinne eines kohärenten Ensembles von Wissen und Können, das in einer Person vereinigt ist“ (Bromme, 1997, S. 187) wird weiters dadurch unterstrichen, dass es sich immer um *Kompetenzen bezogen auf bestimmte Gegenstandsbereiche* handelt, die auch nur auf Basis von Fachlichkeit und Fachwissen entwickelt und gefestigt werden können⁶.

⁶ Dies stellt auch eine ‚Korrektur‘ des Konzepts der *Schlüsselqualifikationen* dar, das ja gerade von der (prinzipiellen) *Differenz von Gegenstandsbereich und Qualifikationen* ausgeht. Beer hat dezidiert darauf verwiesen, dass für die „spezifische materielle Lernkultur (z. B. praktisch-sinnliche Erfahrungen) und Handlungsorientierung sowie die lebensweltbezogene und handlungsorientierte Integration grundlegender Bildungsziele“ (Beer, 2004, S. 14) der Ernährungs- und Verbraucherbildung eine solche Trennung wenig sinnvoll ist.

1.1.2. Profession – Professionalisierung – Professionalität

Für Kant war es (schon/noch) evident, dass „zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Ueberganges von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein wie sie wolle, fällt in die Augen“ (Kant, 1793, S. 201), verwahrte sich allerdings auch gegenüber dem „Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ mit dem Hinweis darauf, dass dann wohl die Theorie defizitär (gewesen) sein müsse.

Vielleicht ist ja nach mehr als 200 Jahren die Theoriebildung soweit fortgeschritten, dass man die *Verknüpfung* und den *Übergang* meint gefunden zu haben: „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen“ (Klieme, 2004, S. 13)

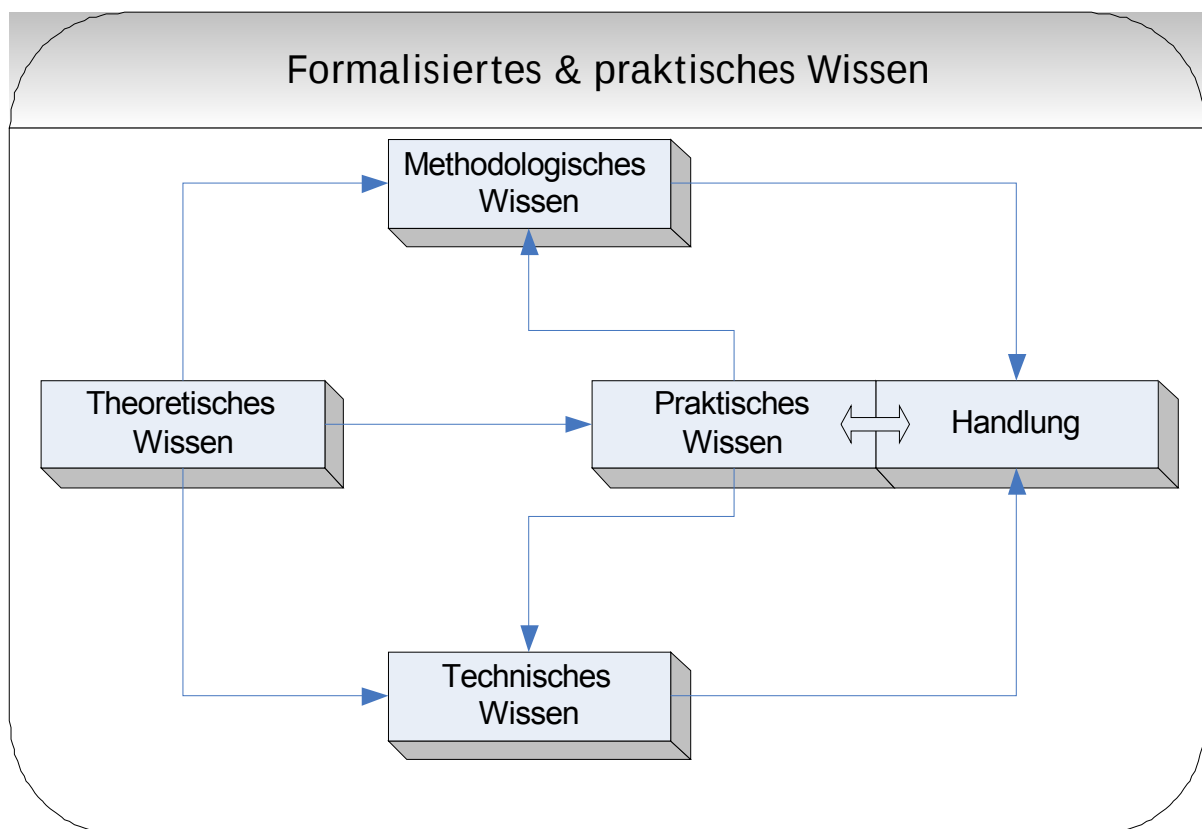


Abbildung 3: Infrastruktur der Kompetenz: Wissen & Handeln

Bei der Betrachtung der *Infrastruktur der Kompetenz* (vgl. Abb. 3) wird deutlich, dass das Verhältnis von formalisiertem Wissen und Handeln nicht nur komplizierter ist, als es der Terminus des „Überganges“ des einen zum anderen suggeriert, sondern auch deutlich komplexer strukturiert ist: Letztendlich resultieren Handlungen aus einer „Gemengelage“ von theoretischem Wissen, Wissen über dieses Wissen, Wissen über die Anwendung des Wissens, Wissen über Methoden der Anwendung des Wissens und praktisches Wissen, wobei zur

Überschreitung des ‚Rubikons‘⁷ neben emotionalen und motivationalen Faktoren auch volitionale Aspekte zudem eine Rolle spielen.

„Pädagogische Professionalität als die reflektierte Relationierung von Wissen und Können basiert, wenn auch nicht ausschließlich, auf dem Einsatz pädagogischen Wissens, und zwar *pädagogischen* Wissens, aber auch *pädagogischen Wissens*“ (Kade & Seitter, 2004, S. 335). Die in der Diskussion um eine Reform der Lehrerbildung stets auftauchenden Begriffe *Profession*, *Professionalisierung* und *Professionalität* beleuchten unterschiedliche Aspekte, gehorchen einer „eigenständigen Funktionslogik“ (Nittel, 2004, S. 344) und beschreiben drei zu unterscheidende Ebenen der Argumentation:

- *Profession*: *Strukturbegriff*, der einen auf gesellschaftliche Arbeitsteilung basierenden Bezug sozialer Einheiten thematisiert;
- *Professionalisierung*: *Prozessbegriff*, mit dem die Dynamik und Synchronisation von individueller Ausbildung und kollektiver Verberuflichung beschrieben wird;
- *Professionalität*: *Handlungsbegriff*, der die besondere Qualität der personengebundenen „Dienstleistung“ umschreibt.

Auf der Betrachtungsebene verfügen *Professionen* als relativ abgeschlossene Sinnwelten „über ein bestimmtes Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum, zur Wissenschaft und schließlich zu sich selbst“ (Nittel, 2004, S. 344).

- Auf der *Gesellschaftsebene* betrachten sich Professionen als mit Mandat (Auftrag) und Lizenz (Erlaubnis) ausgestattet, zentrale gesellschaftliche Aufgaben zu übernehmen;
- in der Beziehung zum „*Publikum*“ entwickelt sich eine „Klientenorientierung“, deren zentrale Aspekte „Strukturaufbau, Strukturhaltung und Strukturveränderung von Identitäten“ darstellen;
- im Verhältnis zur *Wissenschaft* konstituiert sich die Orientierung an einer (mehr oder weniger exklusiven) Leitdisziplin, die das entsprechende Fach- und Reflexionswissen für eine eigenständige Berufskultur zur Verfügung stellt,
- in der *Selbstreferenz* dominiert die Kultivierung eines eigenständigen Leistungsethos‘ mit geregelten und lizenzierten Zugang zu den Berufsrollen. (vgl. Nittel, 2004).

Die Kategorie *Professionalisierung* zielt eindeutig auf Prozesse in der Zeit, in der es um die „Synchronisierung von Akademisierung und formaler ‚Verberuflichung‘ sowie die Verschränkung individueller und kollektiver Lernprozesse“ (Nittel, 2004, S. 347) geht. Die Professionalisierung vollzieht sich zum einen als *individueller* „personengebundener Vorgang des berufsbiografischen „role-making“ (Nittel, 2004, S. 348), in dem sowohl persönliche Entwicklungstendenzen als auch subjektive Kompetenzentwicklungen zur Herausbildung einer

⁷ Eine von Heckhausen im Zusammenhang mit Motivationsprozessen geprägte Metapher für das volitionale/willentliche Überschreiten vom Abwägen zum Handeln.

Berufsidentität (Habitus⁸) beitragen - inklusive der individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata - und zum anderen als *kollektive* Verbreitung und Ausdehnung des Fach-, Experten- und wissenschaftlichen Wissens und Könnens auf der Basis der jeweils gültigen und akzeptierten Berufskultur.

Der Begriff der *Professionalität* schließlich „markiert eine situativ und interaktiv herzustellende soziale Realität, also einen höchst flüchtigen Zustand von Beruflichkeit“ (Nittel, 2004, S. 350), der durch Intuition, persönlichen Stil und individuellen Ermessensspielraum bestimmt, einen spezifischen Modus im professionellen Handeln bezeichnet und als „berufsbiographischer Entwicklungsprozess durch aufeinander abgestimmte Bildungsangebote kontinuierlich zu unterstützen“ ist (Schratz & Wieser, 2002, S. 16). „Als Synonym für „gekonnte Beruflichkeit“ stellt Professionalität die nur schwer bestimmbare Schnittmenge und Amalgamierung aus Wissen und Können dar; sie markiert die widersprüchliche Einheit jener Kompetenzen und Wissensformen, die den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlauben und somit das Unwahrscheinliche – wahrscheinlich werden lassen“ (Nittel, 2004, S. 351).

Reh sieht angesichts der bildungspolitischen Diskussionen zur Professionalität „als Steigerungsformel“ (Reh, 2004, S. 368) keine Alternative, gibt aber zu bedenken, ob mit der Forderung *Professionalität durch Reflexivität* lediglich die eine „Bekenntnisstruktur“ – und damit individuelle Verantwortlichkeit – gemeint ist, ohne die „Reflexivität als organisatorische Struktur“ (Reh, 2004, S. 368), nämlich den Umbau organisatorischer Strukturen bzw. Schaffung neuer Organisationsstrukturen zu forcieren.

1.2. „Träges Wissen“ & „Situierendes Lernen“ in der Lehrerbildung

Was in der neueren Lernforschung allgemein als die Kluft von Lehr-Lernprozessen etikettiert wird, ist die festzustellende „Kluft zwischen Wissen und Handeln“; zurück geführt wird dieses auf das Phänomen des „trägen Wissens“, eines Wissens, das zwar (fach-) systematisch und konzeptorientiert erworben, auch im (hoch-)schulischen Kontext abgefragt werden kann, allerdings in Anwendungssituationen nicht (im notwendigen Ausmaß und mit entsprechender Qualität) zur Bewältigung von konkreten Problemsituationen zur Verfügung steht. Bereits 1929 machte Whitehead auf dieses Phänomen aufmerksam, das er „inert knowledge“ („träges Wissen“) nannte, ein Wissen, das – zwar erworben – nicht in adäquater Weise zur Anwendung gebracht werden kann, da es in *abstrakten Bezügen* angeeignet wurde, die mit der *konkreten Anwendungssituation* wenig zu tun haben: Es bleibt quasi „träge“ im Kopf, es entsteht eine Kluft zwischen Wissen und Handeln, die nicht (ohne Weiteres) überwunden werden kann. Die „klassische“ Lösung dafür lautete „Transfer“, d.h. die Übertragung des Gelernten auf Anforderungen und Situationen außerhalb des Lernkontextes.

⁸ Für einen ‚schnellen‘ Zugriff auf den (komplexen) Habitus-Begriff Bourdieus empfiehlt sich das ‚schmale Bändchen‘ von Kraus & Gebauer (2002).

Der Transfer sollte somit die erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens und erworbener Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- und Fertigungsaneignung noch nicht enthaltenen Aufgaben- bzw. Problemstellung ermöglichen, wenn nicht gar sicherstellen:

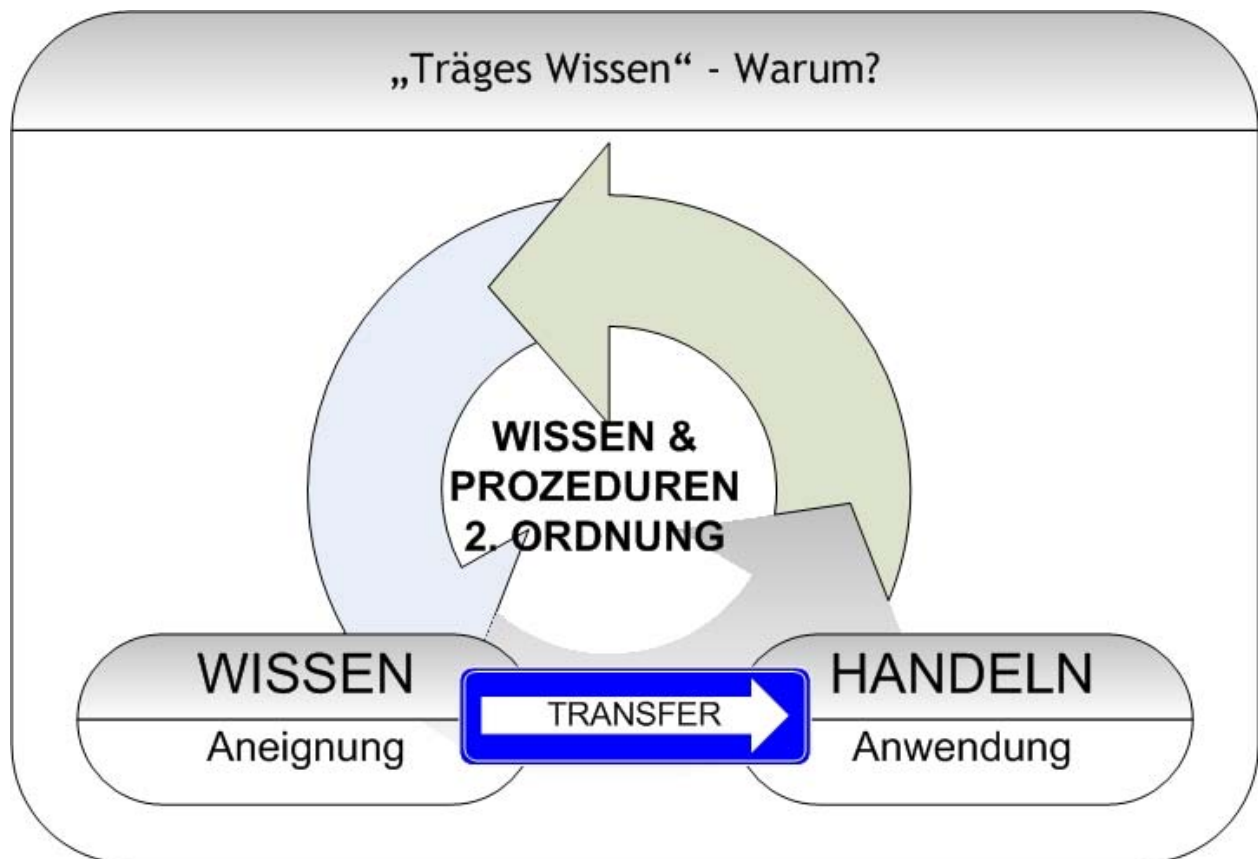


Abbildung 4: "Träges Wissen" – lediglich ein Transferproblem?

Die Befunde aus der Transferforschung hingegen belegen häufig, dass der Transfer *nicht* stattfindet, das „Nadelöhr“ zwischen der Wissensaneignung und Wissensanwendung nicht überwunden werden kann (vgl. Abb. 4) und das Problem des mangelnden Transfers von Wissen nicht nur ein Problem der Schule ist, sondern - neben der im Alltag festzustellenden *Kluft zwischen Wissen und Handeln* - auch die Lehrerbildung – als *Theorie-Praxis-Problem* - tangiert⁹.

⁹ Für Helsper ist das professionelle Handeln strukturell durch Widersprüche, Antinomien oder Paradoxien gekennzeichnet:

1. *Konstitutive Antinomien erster Ordnung*: Symmetrie-, Praxis-, Begründungs-, Ungewissheits-, Vertrauensantinomie
2. *zweiter Ordnung*: Nähe-, Sach-, Differenzierungs-, Organisations-, Autonomieantinomie
3. *Widersprüche auf Grund der sozialen Institutionalisierung und Organisation*

Renkl (1996) hat in seiner Metaanalyse das Phänomen der fehlenden bzw. nicht adäquaten Wissensanwendung analysiert und dabei insbesondere *Situiertheitserklärungen* ins Auge gefasst¹⁰:

- *Situiertheitserklärungen* stellen den traditionellen Wissens- und Transferbegriff grundsätzlich in Frage, lehnen auch den Begriff des Transfers aus prinzipiellen Erwägungen ab und postulieren dagegen, dass „es überhaupt kein Wissen als abgespeicherte, abstrakt-dekontextualisierte Repräsentationen gibt, die in einem Kontext erworben und in einem anderen Kontext angewandt werden könnten“ (Renkl, 1996, S. 85). Der Verdienst der Ansätze zum situierten Lernen besteht darin, auf die Vernachlässigung der Bedeutung von materieller und sozialer Umwelt - und damit anderer Personen - im kognitivistisch ausgerichteten Lernparadigma hingewiesen zu haben: „Die Perspektive der situierten Kognition rückt wieder vermehrt Merkmale von Person-Situation-Interaktionen und soziale Aspekte in den Mittelpunkt der Analyse. Diese gilt es damit auch bei der Analyse von Wissensanwendungsproblemen bzw. Transferphänomenen zu berücksichtigen“ (Renkl, 1996, S. 86f).

Bezogen auf die *Lehrerbildung* scheint diese „ein besonders geeignetes Anwendungsfeld für situierte Lernformen zu sein, gerade weil Lehrerhandeln ein außerordentlich komplexes Aufgabengebiet ist, das zudem von künftigen Lehrerinnen und Lehrern ein deutlich anderes Tätigkeitsspektrum einfordert als die Studierenden es in ihrer eigenen Schulpraxis erfahren haben“ (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004, S. 729).

In diesem Kontext wird postuliert, „dass situierte Lernumgebungen einen wertvollen Beitrag liefern könnten, bei Lehramts-Studierenden den Aufbau von notwendigen Handlungsmustern zu fördern, indem die Studierenden in möglichst authentischen und daher komplexen

4. *Dilemmata* im Kontext der fallspezifischen und berufsbiografischen Auseinandersetzung
5. *Handlungsparadoxien* im Sinne pragmatischer Verstrickungen im pädagogischen Handeln (Helsper, 2001, S. 88f)

¹⁰ „Metaprozessklärungen, die davon ausgehen, dass das notwendige Wissen vorhanden ist, aber nicht genutzt wird, entsprechen am ehesten dem Alltagsverständnis des Problems des trägen Wissens. Es wird dabei angenommen, dass Metaprozesse, die gewissermaßen über dem anzuwendenden Wissen laufen, defizitär sind. Beispielsweise fehlt einer Person das metakognitive Wissen um die Anwendungsbedingungen des in Frage stehenden Wissens; eine effektive metakognitive Steuerung des Wissenszugriffs ist damit nicht möglich.

Strukturdefiziterklärungen sehen die Defizite im anzuwendenden Wissen selbst angesiedelt, d.h. das Wissen ist nicht in einer Form vorhanden, die eine Anwendung desselben erlauben würde.

In *Situiertheitserklärungen* wird der traditionelle Wissens- und Transferbegriff der kognitiven Psychologie in Frage gestellt. Die Grundannahme lautet dabei, dass Wissen prinzipiell situativ gebunden ist; deshalb gilt mangelnder Wissenstransfer weniger als „Defizitfall“ denn als Normalfall.“ (Renkl, 1996, S.79)

Lernsituationen Gelegenheit erhalten, typische unterrichtliche Problemlösungen zu erarbeiten, zu diskutieren und zu reflektieren“ (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004, S. 730).

Die Untersuchungsergebnisse einer Studie zum situierten Lernen bei Studierenden für das Lehramt Grundschule konnten aufzeigen, dass die Studierenden mit *situierten Lernerfahrungen aus einer Lehrerperspektive* ihr Wissen nicht nur in Anwendungssituationen besser nutzen konnten, sondern darüber hinaus auch im Erwerb von Faktenwissen (im Vergleich zu einer Kontrollgruppe mit strukturierter Instruktion¹¹) nicht unterlegen waren!

1.3. Überwindung der „Kluft zwischen Wissen & Handeln“ – aber wie?

Die Klage über die nicht bzw. wenig kompatible I. und II. Phase der Lehrerbildung findet in der berufsbiografischen Rückschau (fast) immer einen Niederschlag; dass die I. Phase isoliertes, konzeptuelles und deklaratives Wissen produziere, das selbst innerhalb des (überschaubaren) Kanons der Grundwissenschaften (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik, Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie) nicht zu vernetztem, automatisiertem, prozeduralem Wissen ‚kompiliert‘ wird/werden kann und erst recht nicht als prozedurales Wissen situationsadäquat in der Praxis zum Einsatz gebracht wird/werden kann, ist dabei durchgehender Topos.

Die Debatte um das Problem des Erwerbs von Wissen und Können in der Lehrerbildung, insbesondere die Frage der Verzahnung des *Wissens-* und *Könnensaspekts*, bestimmen zwei kontroverse Positionen die Diskussion:

- Die *Differenzthese* besagt, dass das Wissen aus den pädagogischen Grundlagenfächern (disziplinär begründetes Wissen) und die Wissensbasis professioneller Kompetenz (professionelles Können) prinzipiell zwei unterschiedlichen Bereichen angehöre: „Expertenwissen als professionelles Können ist beispielsweise situationsspezifisch organisiert und zeichnet sich durch die Fähigkeit zu rascher kategorialer Wahrnehmung von Situationen nach relevanten, insbesondere handlungsrelevanten Situationsmerkmalen aus. Vor allem aber kommt prozeduralem Wissen eine besondere Bedeutung zu“ (Nölle, 2002, S.49)

¹¹ „Die Studierenden der Kontrollgruppe erhielten ein ‚faires Treatment‘ – sie erhielten nicht nur die gleichen fachlichen Inhalte wie die Experimentalgruppe – diese wurden sogar strukturierter und systematischer angeboten; es wurden ihnen auch verschiedene Anwendungsbeispiele dargeboten, die die Theorie illustrieren sollten“ (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004, S. 743). In einer Vorgängeruntersuchung (Lankes et. al. 2000), in der in der *Lernsituation die Schülerperspektive* situiert wurde, während in den *Anwendungssituationen die Einnahme der Lehrerperspektive* erfordert war, kam doch zu einer deutlichen Kluft zwischen Lern- und Anwendungssituation, sodass „die *Situierung der Schülerperspektive* nicht geeignet ist, um den Aufbau anwendbaren Wissens zu unterstützen (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004, S. 731) – was allerdings nicht bedeutet, dass Kenntnis der individuellen Zugänge der SchülerInnen zu Wissensbeständen (bzw. deren Fehler und Misskonzepte) obsolet wäre!

- Die *Integrationsthese* besagt, dass Lehrerinnen und Lehrer sehr wohl eine Integrationsleistung erbringen, indem sie aufgabenorientiert denken und „dieses aufgabenorientierte Denken lässt sich mit dem allgemeindidaktischen Konstrukt des Interdependenzverhältnisses von Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen parallelisieren“ (Nölle, 2002, S. 50).

„Bemerkenswert dabei ist, dass beiden Thesen die Überzeugung zu Grunde liegt, professionelle Kompetenz könne nicht unabhängig von den Handlungsvollzügen und Kontextbedingungen der beruflichen Praxis erworben werden“ (Nölle, 2002, S. 49).

Andererseits wird dagegen gehalten, dass „die Differenz zwischen Wissen und Können, zwischen Reflexion und Handlung nicht aufhebbar ist“ (Neuweg, 2002, S. 21). Gerade weil dem so ist, ist die Problemstellung so ‚vertrackt‘¹² und sind Lösungen in weiter Ferne: „Was wir bräuchten und nicht haben, ist ein umfassendes, psychologisch begründetes Modell der Genese von Expertise in schlecht-strukturierten Domänen im Allgemeinen, von Lehrerkompetenzen im Besonderen“ (Neuweg, 2002, S. 20)

In der Diskussion um die Wirksamkeit von Lehrprozessen auf die Lernergebnisse werden gerne „zwei puristische Positionen zum Lehren und Lernen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001) gegenübergestellt: Dabei handelt es sich zum einen um eine eher *kognitivistisch* gefärbte Auffassung von Lernen, in der es um die Gestaltung von gegenstandszentrierten Lernumgebungen zur Vermittlung systematisch strukturierten Wissens geht und zum anderen um eine *konstruktivistisch* geprägte Sichtweise von Lernprozessen¹³, in der die Gestaltung von situierten Lernumgebungen als Basis für konstruktive Eigenaktivitäten der Lernenden im Vordergrund steht. Das als (vermeintlich unauflösbarer) Gegensatz vom „Primat der Instruktion“ und dem „Primat der Konstruktion“ apostrophierte Verhältnis von Lehrenden, Lernenden und Wissenserwerb, wurde von Mandl & Reinmann-Rothmeier (1997; 2001) durch eine integrierte und pragmatische Auffassung von Lernen und Lehren überwunden. Mit der Gestaltung *problemorientierter Lernumgebungen* auf der Grundlage einer gemäßigt konstruktivistischen Auffassung von Lernprozessen wurde versucht, die Prinzipien von *Instruktion und Konstruktion* miteinander zu verbinden¹⁴: „Aus pragmatischer Sicht erscheint es zum einen weder möglich

¹² Selbst die anscheinend einfachen alltagspsychologischen Annahmen über den Zusammenhang von Wissen und Handeln bleiben letztlich zirkulär und widersprüchlich: „Wissen fungiert als Grundlage für Handeln oder Handeln gilt als Möglichkeit, neues Wissen zu erwerben; allerdings ist auch das Phänomen des „Handelns wider besseren Wissens“ hinlänglich bekannt“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1996, S. 1)

¹³ Für die Ernährungs- und Verbraucherbildung sind die „Grundfragen, Grundlagen und Grundpositionen“ für eine „konstruktivistische Wende auch in der hauswirtschaftlichen Bildung“ von Brandl (1999) paradigmatisch angedacht und andiskutiert worden.

¹⁴ Nach Jahren bzw. Jahrzehnten der (verschämten) Nichtachtung, hat sich Gudjons – auf der Basis eines integrierten Konzeptes – um die Rehabilitation des Frontalunterrichts verdient gemacht und den „Frontalunterricht – neu entdeckt“ hat, indem er via „Integration in offene Unterrichtsformen“ darlegt, dass *REVIS – Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen* Werner Brandl 2004

noch sinnvoll, im Unterricht ständig fertige Wissenssysteme nach feststehenden Regeln vermitteln zu wollen; auf der anderen Seite hätte es wenig Sinn, allein auf die Konstruktionsleistungen der Lernenden zu vertrauen. Diese Erkenntnis scheint sich inzwischen auch in den beiden puristischen Theorierichtungen durchzusetzen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 626f).

Die Problemorientierung (als integratives Konzept) gilt als optimales Gestaltungsprinzip von (schulischen und außerschulischen) Lernumgebungen, wenn es gelingt, diesen unter Einbezug von fünf Leitlinien zu konzipieren und umzusetzen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 627ff):

1. *Situiert und anhand authentischer Probleme lernen*

Der Ausgangspunkt für erfolgreiche(re) Lernprozesse sollten authentische Problemstellungen sein, also solche, die an den Erfahrungen der Lernenden bzw. realen Aufgabenstellungen anknüpfen können und so – quasi *aus* der Lebenswelt und *für* die Lebenswelt - Bedeutsamkeit für die Lernenden haben. Der je spezifische Kontext stellt den Background der Lernprozesse dar, in der systematisch strukturiertes Wissen zur Problemlösung zwar unerlässlich ist, allerdings in den situierten Lernprozess integriert ist.

2. *In multiplen Kontexten lernen*

Damit das in bestimmten Situationen erworbene Wissen und Können auch in anderen (ähnlichen oder verschiedenen) Anwendungssituationen anwendbar bleibt, ist die

der Frontalunterricht durchaus unverzichtbar ist, wenn es gelingt, diesen „als Unterrichtsphase mit relativem Stellenwert,

- relativ, - weil er bezogen ist auf schüleraktive Sozialformen (relatio = lat. Bezug);
- Stellenwert, - weil er in einem umfassenderen methodischen Arrangement sinnvolle didaktische Funktionen hat, die nur ein frontales Setting abdecken kann“ (Gudjons, 2003, S. 36)

neu zu beleben.

Die Orientierung an der Lebenswelt und die Forderung nach Anwendbarkeit von Wissen im Alltag wird in den sog. Kernfächern (z. B. Physik und Chemie) mit den BMBF-geförderten Programmen „Physik bzw. Chemie im Kontext“ ebenfalls als notwendiges Nachdenken über die *Verknüpfung von Prinzipien des kontextbasierten, situierten Lernens mit dem Aufbau eines systematischen und anwendbaren Konzeptverständnisses* diskutiert: [www.physik-im-kontext.de] bzw. [www.chik.de]

Für die Ernährungs- und Verbraucherbildung wurde die Forderung nach der Integration von „systematischem und situationsbezogenem Lehren und Lernen“ auf einer Fortbildungsveranstaltung der PH Heidelberg unter der Leitung von Frau Prof. Methfessel am 4./5. März 2004 unter dem Titel „Zwischen Nährstoffbedarf, Lebensmittelauswahl und Esskultur: Herausforderungen der neuen Lehrpläne an ‚systematisches‘ und ‚situationsbezogenes‘ Lehren und Lernen“ ebenfalls aufgenommen und als unerlässlich für eine zukunftsorientierte haushaltsbezogene Bildung proklamiert.

Lernumgebung so zu gestalten, dass das zu Lernende/Gelernte in unterschiedlichen Kontexten aufzubauen und anzuwenden ist.

3. *Unter multiplen Perspektiven lernen*

Der Erwerb von Wissen und Aufbau von Können sollte berücksichtigen, dass bei der Betrachtung von Lerninhalten und Problemstellungen durchaus unterschiedliche Aspekte bedeutsam sind; diese unterschiedlichen Sichtweisen gilt es ebenfalls in den Lernprozess miteinzubeziehen.

4. *In einem sozialen Kontext lernen*

Kooperatives Lernen und Problemlösen in Gruppen bleiben - unabhängig von der Notwendigkeit individueller Konstruktionsleistungen – auch in problemorientierten Lernumgebungen eine unabdingbare Voraussetzung für der Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung.

5. *Mit instruktionaler Unterstützung lernen*

Das auf Wissenskonstruktion und Fertigkeitserwerb ausgerichtete Lernen muss von den Lehrenden mit instruktionalen Hilfestellungen bei der Problemlösung begleitet werden; neben vielfältigen Formen des eigenständigen Lernens in komplexen Situationen sind das notwendige Wissen und Know-how als instruktionale Unterstützungsmaßnahme zur Verfügung zu stellen.

Lenzen (2003) diagnostiziert (nicht ausschließlich, aber doch sehr pointiert) einen Mangel an Professionalität in der Lehrerschaft – für ihn letztendlich auch der Grund für das um sich greifende Burn-out-Syndrom¹⁵ und entwirft ein Anforderungsprofil des professionellen Lehrers:

Eine professionelle Lehrkraft

- verfügt über die Fähigkeit, gültiges Wissen bei den Schülern entstehen zu lassen und dieses auch begründen zu können.
- verfügt über technisch kontrolliertes Regelwissen des Unterrichtens und des Erziehens.
- verfügt über problemorientiertes Lösungswissen in wechselnden Handlungssituationen.
- verfügt über deklaratives (also wiedergebbares) theoretisches Professionswissen und entsprechende Deutungsmuster.
- nutzt vorhandene organisationsmittel zur routinisierten Handlungsentlastung und beschafft sich diese gegebenenfalls auch auf eigene Kosten.
- versteht sich nicht als Belehrender, nicht als Verwalter von ewigen Wahrheiten.
- begreift sich auch als „Ingenieur“ bei der Schaffung von Lernumgebungen.
- definiert klare Unterrichtsziele und führt einen klar strukturierten Unterricht durch.
- verfügt über ein Selbstkonzept als Lehr-Lern-Experte.

¹⁵ Lenzen konstatiert allerdings selbst heftigen Widerspruch: „Die Tatsache fehlender Stressresistenz, das Burn-out-Phänomen also, muss als Folge fehlender Professionalität gesehen werden. Pädagogen reagieren auf diese Hypothese mit Abwehr und Aggression“ (Lenzen, 2003, S. 482) – und das mit Recht!

- geht kompetent mit der Verwendung und Gliederung von Unterrichtszeit um.
- strukturiert kompetent und lernorientiert die Innenarchitektur eines Lernraumes.
- verfügt über automatisiertes curriculares Wissen.
- ist in der Lage, schnell und situationsangemessen prozedural zu handeln.
- verfügt über diagnostische Kompetenzen.

(Lenzen, 2003, S. 483f).

Diesem Anforderungsprofil lässt sich durchaus zustimmen – allein die Frage bleibt, wie sich denn die gewünschten Kompetenzen erwerben und entwickeln lassen!

Wodurch zeichnen sich „kompetente“ LehrerInnen (eigentlich) aus? Und – vor allem - wie wird man es? Oelkers kennzeichnet die *Kompetenz „guter“ Lehrerinnen und Lehrer*:

Diese

- „schaffen es, mit komplexen und heterogenen Situationen produktiv und zielbezogen umzugehen, obwohl es viele Störungen ihrer guten Absichten gibt;
- sie verstehen sich auf Enttäuschungsmanagement und Konfliktbearbeitung und können unter Stress handeln;
- sie setzen ihr Know-how für Schüler ein und wissen zugleich, wie man mit den unvermeidlichen Paradoxien des Berufs umgeht;
- sie können die Lernprozesse innerhalb des Klassenzimmers steuern und verwenden den je geeigneten Mix aus konservativen und progressiven Methoden;
- sie lassen sich überprüfen und lernen mit dem „Blick von Aussen“;
- der Kern ihres Wissens sind erfahrungsgesättigte Überzeugungen, die angereichert werden können, aber nicht beliebig ausgetauscht werden;
- das Wissen ist erprobtes *Know-how* und eine dazu passende *réflexion engagée*.
- Gute Lehrkräfte vermeiden Ideologien und sind professionelle Idealisten“

(Oelkers, 2004, S. 17).

Betrachtet man Kompetenzbereiche, die als unerlässlich für eine professionelle Entwicklung im Lehrberuf angesehen werden, so sind die Diskrepanzen gar nicht so groß – wenn auch die Termini häufig schwanken:

- Bromme (1997) definiert in einer „Topologie des professionellen Wissens“ (S. 195ff) *fachliches Wissen, curriculares Wissen, die Philosophie des Schulfaches, pädagogisches Wissen und fachspezifisch-pädagogisches Wissen* als die Kernelemente.
- Weinert (1998) stellt *Sachkompetenz, Diagnostische Kompetenz, Didaktische Kompetenz* (diese ausdifferenzierend: Direkte Unterweisung, Offener Unterricht,

Projektarbeit, Teamarbeit, Individualisiert selbständiges Lernen) und *Klassenführungskompetenz* in den Vordergrund.

- Für Neuenschwandner (2004) sind *Fachkompetenzen, reflexive Kompetenzen, soziale und didaktische Kompetenzen* zentrale Bezugspunkte.
- Das Projekt VERBAL (Balzer, Bodensohn & Frey, 2004) favorisiert *Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz*.
- Helmke (2003) fordert *Expertise in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnostik*.
- Die GFD (2004) als Dachverband der Fachdidaktiken sieht in den Kompetenzbereichen (Modulen) *Grundlagen fachbezogenen Lernens und Lehrens (FLL), Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens (FRK), Fachunterricht – Konzeptionen und Gestaltung (FKG) Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis (UFW)* das A und O (siehe Infobox 3).
- Frey (2004) schließlich konstatiert als „Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs“ immerhin *34 fachliche, soziale, methodische und personale Fähigkeitsdimensionen*¹⁶.

Konsens hingegen ist relativ problemlos über die „Säulen der Professionalität“ als solche zu erzielen (vgl. Abb. 5):

- fachspezifisches und bereichsübergreifendes Wissen
- allgemein- und fachdidaktische Kenntnisse
- Methodenkenntnisse und -umsetzung
- nachhaltige Gestaltung von Lernumgebungen und Lernprozesse
- Beherrschung pädagogisch-psychologische Bewältigungsstrategien
- reflexive und diagnostische Fähigkeiten
- berufsbegleitende Qualitätssicherung

¹⁶ Diese 34 Fähigkeitsdimensionen clustert er nach einer Faktorenanalyse, die sechs Fähigkeitsdimensionen liefert, schließlich zu den vier Kompetenzklassen: Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz, Methodenkompetenz. Zur Kritik an dieser Konstruktion bzw. dem zu Grunde liegenden Kompetenzkonstrukt vgl. Klieme 2004.

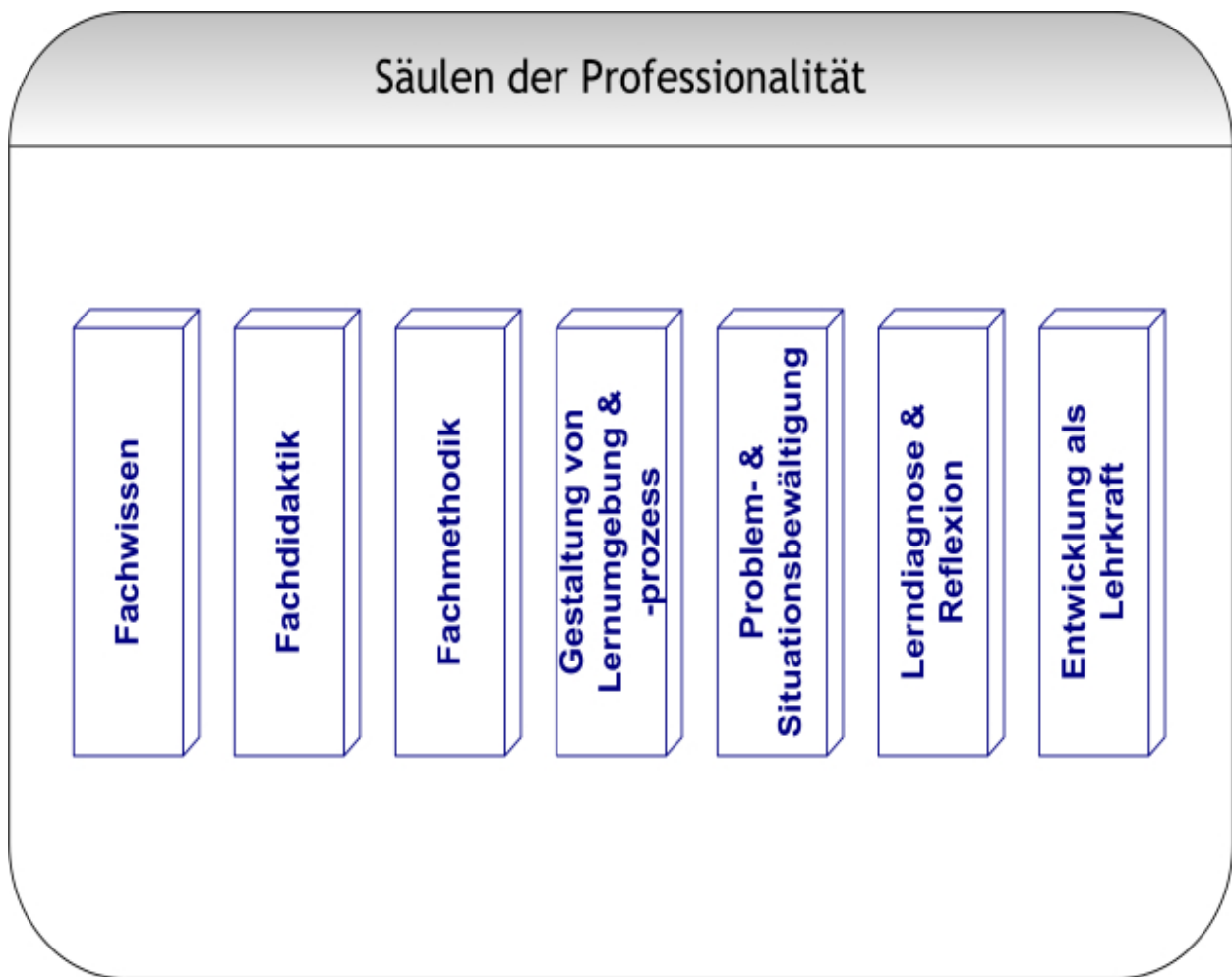


Abbildung 5: Säulen der Lehrprofessionalität

Die *Problemorientierung als theoretischem Bezugsrahmen* und eine darauf aufbauende lern- und motivationspsychologische Begründung für die Gestaltung von Lernumgebungen und Lehrprozessen könnte das Fundament für eine Neuorientierung der Lehrerausbildung bilden. Wenn es gelingt, die Entwicklung professionellen Wissens und Könnens an die folgenden Grundsätze anzubinden, verschwindet zwar nicht die Kluft, ein schmales, und dennoch tragfähiges „Brückchen“¹⁷ wäre sicherlich gebaut:

- *Authentizität*: Konkrete Aufgaben- und Problemstellungen aus der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit

¹⁷ So stellt Nölle im Vergleich von Ausbildungsmodellen mit geringer bzw. hoher Praxisintegration fest: „Vielfältig und systematisch vernetztes (theoretisches) Wissen über Unterricht, verbunden mit episodischen Elementen begünstigt offenbar differenziertere Situationsauffassungen von Unterricht“ (Nölle, 2002, S. 65).

- *Situiertheit*: Unterrichts- und Erziehungsalltag als Interpretations- und Handlungsrahmen
- *Kontextvielfalt*: Variierende Anwendung in komplexen Unterrichts- und Erziehungssituationen und Übertragung auf andere Aufgaben- und Problemstellungen
- *Mehrperspektivität*: Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen, Ermöglichung divergierender Denkwege, Vielfalt an Problemlösungen
- *Sozialbezug*: Kooperation, Kollaboration mit Mitstudierenden und kollegiale Supervision durch Mentoren und Schulpraxisbetreuer
- *Konstruktion*: Eigenaktivität in der Konzeption und Durchführung von Lern- und Lehrhandlungen für den Aufbau von Wissensstrukturen und Eigenverantwortlichkeit für diese Lern- und Lehrprozesse
- *Instruktion*: Gegenstandszentrierte Informationsvermittlung und Anregung, Unterstützung und Beratung bei Lern- und Lehrprozessen
- *Autonomie*: Selbststeuerung und Selbstverantwortung in der Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen (vgl. Infobox 3)
- *Kompetenzerfahrung*: Aufbau von Kompetenz und Erfahrung von Selbstwirksamkeit in unterrichtlichen und erzieherischen Real- und Trainingsituationen

Dabei können Portfolios helfen, „die Kluft zwischen Wissens- und Kompetenzerwerbs zu überbrücken, und zwar dadurch, dass sie dazu beitragen, dass Wissenserwerb, Reflexion des ‚unbewussten Wissens‘, des ‚impliziten Habitus‘, und der Erwerb von ersten Kompetenzen im Unterrichten möglichst eine Einheit bilden“ (Wintersteiner, 2002, S. 36).

2 Portfolio

Ihrer *Funktion* nach lassen sich die Portfolios nach Andexer & Thonhauser (2001) in drei Gruppen einteilen:

- als Dokumentationen über Entwicklungen unter bestimmten (mehr oder weniger kontrollierten) Bedingungen (*Prozessdiagnostik*);
- als Dokumentationen über einmal erbrachte bzw. aktuelle Leistungen (*Produktdiagnostik*)
- als Berichte über den (aktuellen) *Leistungsstand* und die (potenzielle) *Leistungskapazität*.

und dabei um die

- *Dokumentation* von eigenen und fremden Lernbiographien und Lernsituationen,
- *Reflexion* von Erziehungsszenarien und Unterrichts- und Lernhandlungen
- *Einschätzung* der Stärken und Schwächen der eigenen Person und derjenigen, die in gemeinsame Lern- und Lehrprozesse involviert sind

- *Beschreibung* und Einordnung von eigenen und fremden Erfahrungen und Standpunkten
- *Verknüpfung* von lernbiographischen und metakognitiven Prozessen
- *Analyse* von situationalen und organisationalen Bedingungen etc.

Wenngleich Portfolios vorrangig unter dem *formativen* Aspekt eines Instruments zur Erfassung Entwicklungsprozessen betrachtet werden, sind *summative* Aspekte der Leistungsmessung und –beurteilung nicht ausgeschlossen, vielmehr ist davon auszugehen, dass ein Portfolio auch als *Produkt* für die Beurteilung und Bewertung von *Lernergebnissen* ein reliable(re)s Feedback zum Lernprozess durch die Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung ermöglicht.

2.1. Ein Baustein zur Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

„Pädagogische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern sind nur dann in anspruchsvoller Weise zu entwickeln, wenn sie

- von Anfang an angebahnt,
- gründlich fundiert,
- differenziert entfaltet und
- habituell gefestigt

werden.

Dazu kann das Studium für einen Beruf in der Schule nur dann beitragen, wenn erfahrbar wird, dass

- die wissenschaftlich fundierte Reflexion praktischer Prozesse
- nicht nur theoretisch anspruchsvoll (...) ist,

sondern dazu taugt,

- konkrete Prozesse differenziert zu verstehen,
- professionell zu kommunizieren und
- konstruktive Lösungen zu entwickeln“

(Schlömerkemper, 2003, S. 8).

Auf die Lehrerbildung bezogen, soll die Portfolioarbeit helfen - neben dem Aufbau von *Prozesskompetenz* –, Theorie- und *Praxiskomponenten* besser aufeinander zu beziehen und erfolgreicher zu integrieren.

Nach Häcker (2001, S. 73) sind dabei folgende sechs „Essentials“ unabdingbar:

1. Klarheit der Ziele

Die Ziele, Inhalte und Verwendung des Portfolios sind transparent und verbindlich zu dokumentieren.

2. Verbindung von theoretischer Arbeit mit praktischer Anwendung

Portfolioarbeit muss theoretische Reflexion mit praktischer Anwendung und Erprobung in der Schule verknüpfen.

3. *Multidimensionalität der Nachweise*

Ein umfassender Einblick in die Kompetenzentwicklung ist über die Sammlung von Nachweisen unterschiedlicher Art zu gewährleisten.

4. *Authentizität der Nachweise*

Die Dokumentation und Reflexion eigener Erfahrungen aus Unterrichts- und Erziehungssituationen ist die notwendige Basis für die Kompetenzentwicklung.

5. *Sichtbarmachen von Wachstum und Veränderung*

Ausgewählte Darstellungen aus unterschiedlichen Stationen des zurückgelegten und noch zu absolvierenden Lernweges - Rückblicke, augenblickliche Zustandsbeschreibungen und Vorausschau auf zukünftige Entwicklungsvorhaben – lassen Entwicklungen sichtbar und Kompetenzen veränderbar machen.

6. *Eigentümerschaft des Lernenden*

Individuelle Entscheidungen über die Aufnahme von Nachweisen, die Art und Anzahl der Nachweise und die Form der Präsentation gewährleisten die Selbstevaluation des Entwicklungsprozesses.

Wenngleich das Portfolio eine sehr individuelle Sicht auf Unterricht und Erziehung beabsichtigt und verdeutlicht, ist sein Entstehungsprozess in ein soziales Umfeld eingebettet, das *Kooperation* und Kollaboration geradezu notwendig macht (sei in der Zusammenarbeit mit Studierenden und Betreuerinnen, seien es die Interaktionen mit den Schülerinnen und Kommunikationssituationen mit ‚nicht lehrendem‘ Schulpersonal etc). Der Portfolioprozess basiert auf klaren und für alle Beteiligten transparenten *Kriterien* der Erstellung und Bewertung. Die Begleitung der Lehramtsstudierenden von der Einstiegsphase in das Praktikum bis zur Prüfungsphase (und darüber hinaus) sichert die *Kontinuität* in der Kompetenzentwicklung. Individuelle und institutionelle *Kontexte* können sofort und vor Ort integrativ und reflexiv auf Aufgaben- und Problemstellungen bezogen werden. Neben der Fähigkeit zur Selbstorganisation fordert und fördert ein Portfolio Phantasie und *Kreativität*.

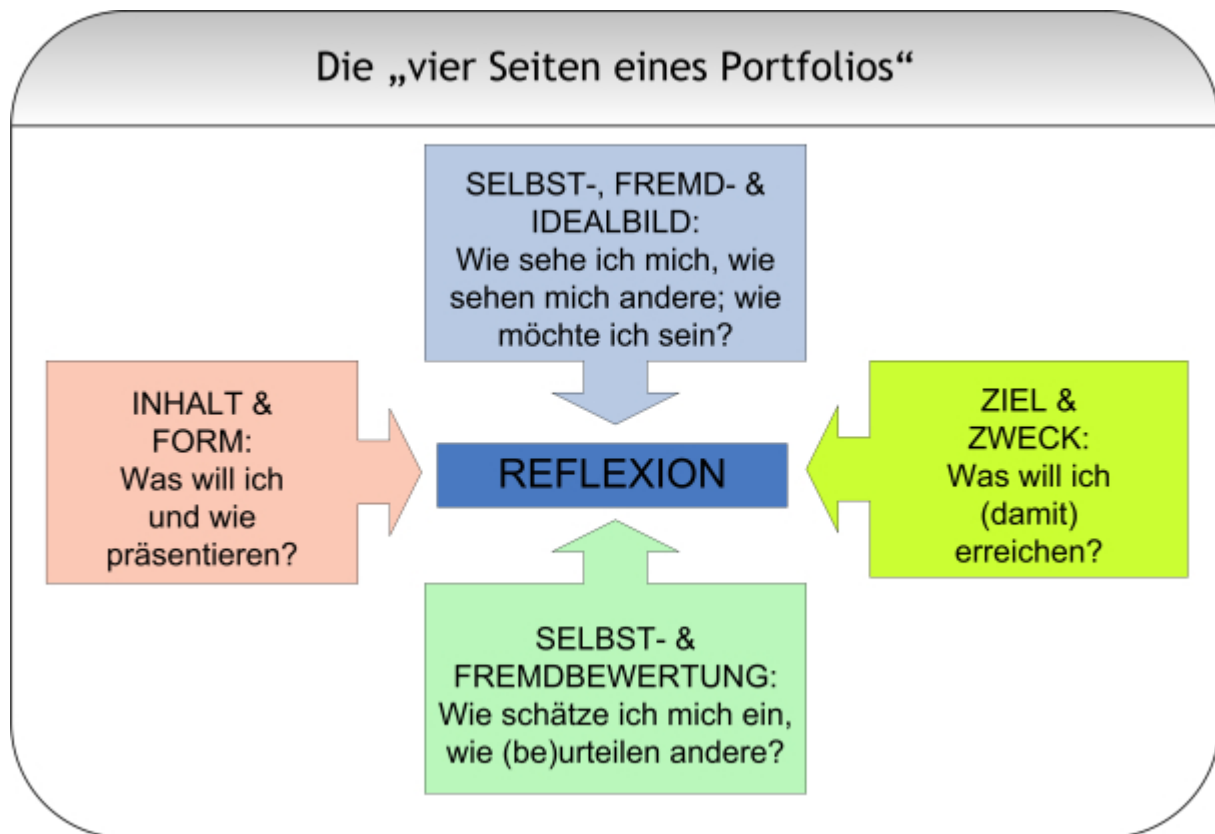


Abbildung 6: Die "vier Seiten eines Portfolios"

Den zentralen Aspekt der Portfolioarbeit stellt die *Reflexion* über den eigenen Entwicklungsgang als (angehende) Lehrkraft dar. Dies impliziert u. a. eine kritische Betrachtung (vgl. Abb. 6) des Selbst-, Fremd- und (vielleicht auch) Idealbildes, die in der ‚Rollenübernahme‘ auch Elemente der Verunsicherung einbringen, die u. a. die Frage „Was will ich (warum/mit welchem Ziel/welchen Mitteln) erreichen?“ thematisiert und der Diskussion über die Eignung (neben der Neigung) für den Beruf nicht ausweicht, sondern in fundierter Form und mit entsprechendem Feedback forciert. Dass neben den inhaltlichen Komponenten auch formale Kriterien in den Bewertungsprozess einfließen und damit Überlegungen zu ihrer Gestaltung evozieren, ist dem Präsentationsgedanken des Portfolios inhärent.

2.2. Portfolioprozess: Vom Dossier zur Präsentation

Je nach Zweck und Adressat fällt auch die Art des Portfolios und die Weise seiner Erstellung sehr unterschiedlich aus. Der in den folgenden Arbeitsschritten dargestellte Portfolioprozess bezieht sich in der Intention auf das im Anhang skizzierte *Portfolio Schulpraktische Studien*, das für das *Lehramt Ernährung und Gestaltung* am Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern – Abteilung II – in München konzipiert und implementiert wurde.

2.2.1. Arbeitsdossier



Das Arbeitsdossier¹⁸ umfasst alle Dokumente und sonstigen Unterlagen, z. B.:

- Unterrichtsbeobachtungen,
- Schülerarbeiten,
- Unterrichtsentwürfe,
- Merkzettel,
- Flyer,
- Zeitungs- und Zeitschriftenausschnitte,
- Kopien
- etc. pp.,

die in einem ersten Schritt - zunächst unter formalen Ordnungsgesichtspunkten – in geeigneter Form gesammelt und aufbewahrt werden.

Es empfehlen sich als Archivierungssystem alle Ordnungs- und Sammelmappen, die – wegen der unterschiedlichen Art der Unterlagen (Format, Material) – eine schnelle und dennoch bereits vorsortierende Ablage und ein ebenso rasches und präzises Wiederfinden der Materialien erlauben. Das so angelegte Dossier ist Ausgangspunkt und ständige Arbeitsgrundlage für den gesamten Portfolioprozess. Dokumente und andere Nachweise werden daraus entnommen, gesichtet, an- und zugeordnet, um- und aussortiert, mit Kommentaren versehen, in Prozesse

¹⁸ Dossier: gesammelte Unterlagen und Schriftstücke zu einem Vorgang

der Begründung und Bewertung übergeführt, mit Schlussfolgerungen versehen und endlich in einer (vorläufig) abschließenden Form dem Präsentationsportfolio zugeführt.

Tabelle 1: Beobachtungsbogen für die Unterrichts- und Erziehungspraxis

Bildungsstandard Lehrplan/Bildungsplan LP GS 2000: 1.4 Lehrerpersönlichkeit Vorbildwirkung & Führungskompetenz Beobachtungs- & Analysefähigkeit 2.1 Lernen & Lehren allgemeine & individuelle Hilfestellung Selbstbeobachtung & Selbstreflexion des Lehrenden	1 Beobachtungsauftrag Unterrichtliche/erzieherische Maßnahme - Lehrerpersönlichkeit - Aspektbeobachtung - Stellung & Bewegung im Raum statisch dynamisch - Kommunikation & Interaktion verbal (sprachlich) nonverbal (körpersprachlich) Studierende 1 u. 2: Stundenbeginn bis Zielangabe Studierende 3 u. 4: Lehrerdemonstration	Didakt./meth./päd./psych. Begründung Pädagogik: Erziehungsstil (freizügig, partnerschaftlich, autoritär) Schulpädagogik: Proxemik (Standort & Bewegung im Raum) Klassenführungs- & Sozialkompetenz Psychologie: Mimik & Gestik Kongruenz von verbaler & nonverbaler Information Fachdidaktik: Korrektur Schülerpraxis Unfallverhütung
3 Bewertung	2 Beobachtung	4 Korrektur/Alternative 

Zur Unterstützung der schulpraktischen Studien - die Schnittstelle, an der berufsbezogenes Wissen und reflektierende Praxis miteinander verzahnt werden (sollen) – wird ein *Beobachtungsbogen für die Unterrichts- und Erziehungspraxis* (vgl. Tab. 1: Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung zur Lehrerpersönlichkeit unter kommunikativen und interaktiven Gesichtspunkten) empfohlen, der einerseits die in die Grundlagen und Leitlinien der Bildungsstandards/Lehr- und Bildungspläne usw. eingeflossenen Bildungsziele auf die konkrete, zu beobachtende Unterrichts- und Erziehungssituation reflektierend bezieht, zum anderen die Beobachtungen (vor jeder übereilten Bewertung und vorschnellen Suche nach Korrekturen und Alternativen) an die Begründungen aus den Grundwissenschaften (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, (Schul-)Pädagogik, (Pädagogische) Psychologie etc.) anzuknüpfen sucht und in der Zusammenschau von Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Unterrichts- und Erziehungssituation und Theorierahmen die Beobachtungen ein- und zuordnet

und daraus Kriterien zur Bewertung des Beobachteten und Anstöße für Korrekturen und Alternativen generiert.

2.2.2. Mediabox

Portfolios umfassen in der Regel nicht nur allein schriftliche Dokumente, sondern enthalten häufig auch Medien und Materialien in vielfältigen Formen, z. B.:

- Videoaufzeichnung (z. B. einer Lehrerdemonstration)
 - Audioaufzeichnung (z. B. eines Interviews mit dem Hausmeister)
 - selbst angefertigte Unterrichtsmaterialien
 - eigenständig hergestellte Unterrichtsmedien
 - exemplarische Schülerarbeiten
 - CD-ROM/DVD einer Präsentation
- etc.



Zur Aufbewahrung können entsprechende Archivierungsboxen herangezogen werden. Die Medien- und Materialbox ist ein integraler Bestandteil der Präsentationsportfolios.¹⁹

¹⁹ Da der Bereich *Gestaltung* Bestandteil des *Lehramtes Ernährung und Gestaltung* ist, wird erwartet, dass das fachliche Wissen und Können u. a. auch in der formalen Gestaltung von Mediabox und Präsentationsportfolio zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Anhang: *Portfolio Schulpraktische Studien für das Lehramt Ernährung und Gestaltung*).

2.2.3. Präsentationsmappe



Im Präsentationsportfolio (inkl. Mediabox) findet der Portfolioprozess zunächst seinen materiellen Abschluss; in sortierter, strukturierter, kommentierter, klassifizierter, reflektierter Form wird das Ergebnis (Produkt) dokumentiert und zur (vorläufig) abschließenden Selbst- und Fremdevaluation ‚freigegeben‘.

Die Fähigkeit zur Selbstdarstellung und –bewertung setzt eine ebensolche für die Selbstorganisation der Präsentation voraus, d. h. die Entscheidung darüber, was und in welcher Form letztendlich präsentiert wird, ist wesentlicher Bestandteil des Portfolioprozesses – und damit nicht determinierbar.

Nichtsdestotrotz gibt es zur Unterstützung und Begleitung des Auswahl- und Präsentationsvorganges auf dem nordamerikanischen Markt unzählige ‚Handreichungen‘ bzw. ‚Guidebooks‘²⁰, die bei der Erstellung behilflich sind. Jenseits individueller Vorlieben für die formale Gestaltung und Gliederung, sollten die folgenden Elemente nicht fehlen:

- *Deckblatt* mit Angabe der Autorin, Ausbildungsinstitution und Zweck des Portfolios
- *Inhaltsverzeichnis/Gesamtübersicht* zum leichteren Auffinden von Dokumenten und Materialien
- Tabellarischer *Lebenslauf* (inkl. Foto), der insbesondere auf ausbildungsrelevante schulische und außerschulische Erfahrungen verweisen sollte
- *Bewertungsraster* (vgl. Tab 2, S. 43) mit Selbstbewertung
- *Statements & Essays*
 - o zum Entscheidungsprozess für die Berufswahl „Lehrerin“
 - o zum pädagogischen Leitbild

²⁰ Eine Recherche auf www.amazon.com ergibt allein für die Suche nach „keywords: portfolio and (teaching and teacher)“ über 15000 Buchtitel, die unzähligen Anleitungen zum Portfolioprozess im Internet gar nicht mitgerechnet!

- o zur Bildungsdimension (der eigenen Person und der Schülerinnen)
- *Kommentierte Dokumente & Nachweise zu*
 - o Sequenzierung/Planung von Unterricht
 - o Unterrichtsskizzen/Unterrichtsverläufen/Unterrichtsbeispielen
 - o Sachanalysen
 - o didaktischen Überlegungen
 - o methodischen Fragestellungen
 - o Material- und Medieneinsatz
 - o pädagogisch-psychologischen Entscheidungen
 - o Leistungsbeurteilung/Schülerarbeiten
 - o Artikeln aus Fachzeitschriften/Rezension von Fachliteratur
 - o Selbsteinschätzungen (zur persönlichen und fachlichen Entwicklung etc.)
 - o Fremdbeurteilungen (durch Mitstudierende, Betreuerinnen etc.)
 - o Maßnahmen der Schulentwicklung
 - o ...
- *Anhang*
 - o Material, auf das in Statements, Essays und Kommentaren Bezug genommen wird

Die *Bewertung* des Portfolios erfolgt anhand der Kriterien, Deskriptoren und Levels, die vorab mittels eines Bewertungsrasters verbindlich festgelegt wurden (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Bewertungsraster Portfolio "Schulpraktische Studien"

Lehramt Ernährung & Gestaltung Portfolio Schulpraktische Studien: Kriterien & Deskriptoren					
	ausgezeichnet (8 P.)	überdurchschnittlich (6 P.)	Standard (4 P.)	unbefriedigend (2 P.)	nicht annehmbar (0 P.)
 INHALT & ASPEKTE	sehr tiefgehende & ausgesprochen differenzierende Ausführungen	tiefgehende & differenzierende Ausführungen	gründliche & abwägende Ausführungen	vordergründige & wenig differenzierende Darstellung	oberflächliche & triviale Ausführungen
VIELFALT & SPANNBREITE	ausgesprochen detaillierte und umfangreiche Dokumentation	detaillierte und umfangreiche Dokumentation	summarische & informative Dokumentation	eingeschränkte & spärliche Dokumentation	dürftige & lückenhafte Dokumentation
STRUKTUR & ÜBERBLICK	sehr umfassende & sehr logisch strukturierte Darstellung	umfassende & logisch strukturierte Darstellung	ausgewogene & systematisierte Darstellung	unausgewogene & wenig systematisierte Darstellung	reduzierte & unstrukturierte Darstellung
BEZUG PRAXIS & THEORIE	äußerst präziser & überzeugender Theorie-Praxis-Bezug	präziser & überzeugender Theorie-Praxis-Bezug	plausibler & adäquater Theorie-Praxis-Bezug	unklarer & bedingt nachvollziehbarer Theorie-Praxis-Bezug	unstimmiger & nicht nachvollziehbarer Theorie-Praxis-Bezug
ANALYSE & REFLEXION	sehr souveräne & autonome Argumentation	eigenständige & kritische Argumentation	ausgewogene & überlegte Argumentation	oberflächliche & wenig kritische Argumentation	banale & unkritische Argumentation
FORM & GESTALTUNG	überzeugende & ausgesprochen originelle Präsentation	einwandfreie & kreative Präsentation	akzeptable & ansprechende Präsentation	unzulängliche & wenig ansprechende Präsentation	unzureichende & dürftige Präsentation

3 REVIS-Portfolio: Aufgabe & Perspektive für die Ernährungs- und Verbraucherbildung

Wenn die „Krise des Gesundheitswesens“ u.a. auch eine „verkannte Bildungskrise“ (Heindl, 2004), Ernährungs- und Verbraucherbildung „Bildung für Lebensführung“ (Schlegel-Matthies, 2003) mit der Zieldimension „Consumer Literacy“²¹ (Schlegel-Matthies, 2004) ist, dann sind die Institutionen des Bildungsbereiches mehr denn je aufgefordert, über Präventions- und Interventionsmaßnahmen sehr gründlich nachzudenken! Allerdings bleiben Konzeptionen solcher Maßnahmen ohne Verständigung über das „wohin?“ und „wozu?“ – die Zieldimensionen nämlich – und deren Verankerung in Bildungsstandards und Kerncurricula (un)ausgesprochen „aktionistisch“.²²

Die in den ernährungs- und verbraucherbildenden Ausbildungsgängen Schüler unterrichtenden und Lehrer bildenden Lehrkräfte haben die Notwendigkeit einer Diskussion über eine Bildungsoffensive in ihrem Verantwortungsbereich gesehen und in einer ersten Analyse den Stellenwert der „Ernährung in der Schule“ (Heseker, Schneider, Beer, 2001) unter die Lupe genommen, erheblichen Handlungsbedarf entdeckt und mit dem Folgeforschungsprojekt *REVIS* eine systematische Weiterentwicklung und Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in (allgemein bildenden) Schulen begründet (vgl. Beer, 2004; Heseker & Beer, 2004).

Auf diesem - kurz skizzierten - Fundament einer (notwendigen) Trendwende²³ in der Ernährungs- und Verbraucherbildung und Neuorientierung der zuständigen Fachdidaktiken sind auf der Handlungsebene der Aus-, -fort- und -weiterbildung von Lehrkräften Reformen zu initiieren und praktisch umzusetzen. Gesellschaftliche Entwicklungstendenzen (politisch, wirtschaftlich, wissenschaftlich, technologisch, kulturell) machen es auch im Sektor einer ernährungs- und verbraucherbezogenen Bildung unerlässlich, sich über Standort und Standpunkt, Aufgaben- und Problemstellung, Mittel und Wege, Ziele und Resultate der Bildungsbemühungen in kritischer Betrachtung und Würdigung des Erreichten und Erwünschten zu verständigen. Wer andere darin begleiten und unterstützen will, „kompetent im Alltag“ (Thiele-Wittig, 2003) zu agieren, kommt eben nicht umhin, die eigene Kompetenzentwicklung professionell zu betreiben.

²¹ „Consumer Literacy“ im Verständnis von *REVIS* zielt auf eine weitgehend verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-)Gesellschaft. Hierfür ist eine Grundbildung, die alle Bürgerinnen und Bürger zu eben dieser Teilhabe befähigt und sie mit den entsprechenden unverzichtbaren Kulturwerkzeugen ausstattet, dringend erforderlich“ (Schlegel-Matthies, 2004, S. 19).

²² Die mit den LandFrauenverbänden und dem Deutschen Hausfrauenverband vereinbarten Kooperationen zur Einführung eines „Haushaltsführerscheines“ in allen Schulen ist eine solche Erinnerung an die Verantwortung und Herausforderung an die Professionalität der in den haushaltsbezogenen Fächern unterrichtenden Lehrkräfte!

²³ Vgl. das von Heindl auf fünf Handlungsebenen bezogene Schulentwicklungskonzept einer ästhetisch-kulturellen Ernährungsbildung mit den Trendwenden: in den Köpfen von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften, durch gemeinsames Lehren und Lernen, in den Institutionen, im alltäglichen Schulleben und durch politische Unterstützung (Heindl, 2004, S. 229).

Zielgruppe eines *REVIS-Portfolios Ernährungs- und Verbraucherbildung* sind dabei alle, die im Lernfeld der Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. Abb. 7) tätig sind.

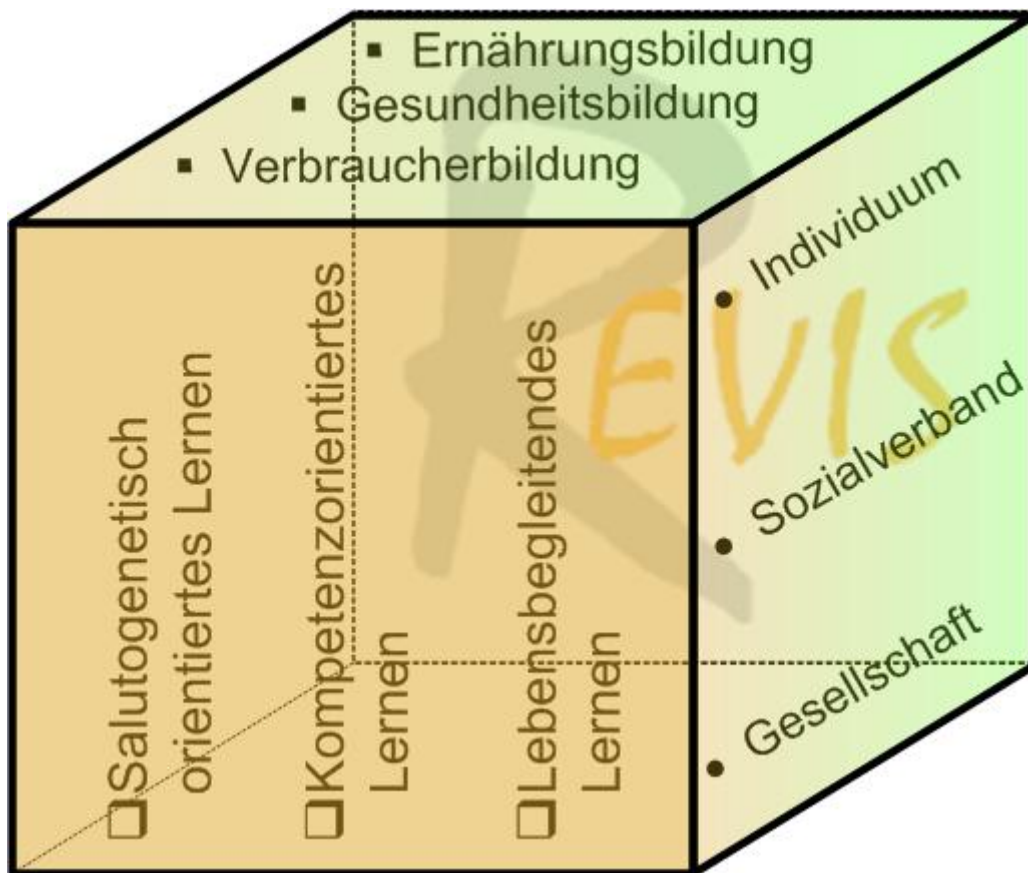


Abbildung 7: Dimensionen der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Es möchte dabei die Lehrkräfte²⁴ in der Dokumentation und Einschätzung der Kompetenzentwicklung in folgenden Bereichen unterstützen:

- Aus-, Fort- und –weiterbildung auf den Gebieten der fachspezifischen und bereichsübergreifenden Aspekte der Ernährungs- und Verbraucherbildung
- Kompetenzentwicklung in fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Themenstellungen
- Kreativität im Umgang mit ernährungs- und verbraucherbezogenen Thematiken und deren Umsetzung in nachhaltige Lernprozesse
- Reflexion und Überprüfung der Kommunikations-, Interaktions- und Integrationsfähigkeiten
- Selbstevaluation und berufsbiografische Entwicklung

²⁴ umfasst ebenso Lehramtsstudierende, Referendare, Seiten- und Wiedereinsteiger, Referenten, Dozenten etc.

3.1. REVIS-Bildungsstandards

Die Bildungsziele, die der *REVIS*-Konzeption einer Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung²⁵ zu Grunde liegen, bilden den Referenzrahmen, der in einem Portfolio, das auch die Komplexität und Bedeutung einer Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Breite und Tiefe dokumentieren kann, abgebildet werden muss.



Abbildung 8: REVIS-Bildungsziele

²⁵ Die vom Verband HaBiFo [www.habifo.de] für die *haushaltsbezogene Bildung* formulierten übergeordneten *Bildungsziele der Haushaltslehre*:

- eigen- und sozialverantwortliche Lebenserhaltung, -führung und -gestaltung;
- bedürfnis- und bedarfsorientierter nachhaltiger Umgang mit Ressourcen;
- Sicherung der Lebensqualität und Förderung der Alltagskultur;
- Eigen- und sozialverantwortlicher Umgang mit Gesundheit und Krankheit;
- individuell förderliche und sozialverträgliche Kultur des Zusammenlebens in Haushalt, Familie, Gemeinschaft und Gesellschaft;
- Entwicklung und Erhalt von Humanvermögen (bzw. humanen Ressourcen) im generationsübergreifenden Kontext;
- zukunftsgerechte Gestaltung von Wirtschaft, Sozialleben und natürlicher Umwelt (Methfessel, 2004)

finden sich dort – in ausdifferenzierter, erweiterter bzw. präziser Form – integriert wieder.

Die übergeordneten Bildungsziele sind – zumindest in dieser Allgemeinheit – nicht 1:1 in Portfolio-Frage- und Problemstellungen zu übernehmen. Dennoch lassen sich die relativ abstrakten Zielformulierungen wohl eher auf die heterogenen Bedürfnisse von Lehrkräften in unterschiedlichen Bildungsgängen fokussieren, wenn es gelingt, die erforderlichen Kompetenzen genauer zu fassen. Unabhängig von den domänenspezifischen Inhalten, sind mittels einer Kompetenzmatrux (Abb. 9) das Aufgaben- und Problemspektrum eines Portfolios zu konkretisieren:

- Fakten & Fachbegriffe: relevantes Faktenwissen und fundierte Fachkenntnisse
- Analyse & Struktur: Freilegen der Teilaspekte und Herstellen von Beziehungen
- Situation & Kontext: Herstellen des Lebensweltbezugs und Einordnung in einen Gesamtzusammenhang
- Anwendung & Gestaltung: Alltagsbewältigung und Lebensgestaltung
- Beurteilung & Bewertung: Begründungen für Entscheidungen, Urteile
- Reflexion & Evaluation: Verantwortlichkeit für die Tragweite und Entwicklung von Handlungsoptionen

KOMPETENZMATRIX							
Portfolio Ernährungs- & Verbraucherbildung							
	FAKTEN & FACH-BEGRIFFE	ANALYSE & STRUKTUR	SITUATION & KONTEXT	ANWENDUNG & GESTALTUNG	BEURTEILUNG & BEWERTUNG	REFLEXION & EVALUATION	
Bildungsziel 1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	
Bildungsziel 2							
Bildungsziel 3							
Bildungsziel 4							
...							
...							
...							

Faktenwissen & Fachkenntnisse

Elemente & Zusammenhänge

Lebensweltbezug & fächerübergreifende Dimensionen

Umsetzung der Kenntnisse, Prinzipien & Verfahren

Entscheiden, Urteilen & Begründen

Bedeutung & Entwicklung von Optionen

Abbildung 9: Kompetenzmatrix

3.2. (Fach-)Didaktische Kompetenz

Nach Auffassung von Klingberg (die inzwischen von vielen Allgemein- und FachdidaktikerInnen geteilt wird) kommt es in der *didaktischen Logik* u.a. darauf an, „Didaktik vom Lernen aus zu denken und Lehren ‚in den Dienst‘ des Lernens zu nehmen“ (Klingberg, 1997, S. 87)²⁶.

„Lehrer vermitteln nicht Gegenstände als solche, sondern sie vermitteln die Beziehung zwischen den Lernenden und den Unterrichtsgegenständen. Lehren ist also ‚drittes Glied‘ in einem Vorgang, den der Lernende selbst vollziehen muß. Lehrende sind in diesem Prozeß Mittler, ‚Mittelsmänner‘ und ‚Mittelsfrauen‘“ (Klingberg, 1997, S. 39), die mittels höchst elaboriertem Spiel auf der methodischen Klaviatur ihre didaktische Kompetenz zur Initiierung, Begleitung, Analyse und Evaluation von Lernprozessen einsetzen.

Die *didaktische Kompetenz* konstituiert sich nach Klingberg als „das Vermögen, das Faktorengefüge des Unterrichts (Ziele, Inhalte, Organisationsformen, Methoden, Mittel) so in Bewegung zu setzen und dynamisieren, daß in einem kreativen Lehr- und Lernprozeß gesellschaftlich geforderte und pädagogisch legitimierte Ziele erreicht werden“ (Klingberg, 1990, S. 75) und erweist sich darin, dass

- übergreifende konzeptionelle (»strategische«) didaktische Positionen verfügbar sind,
- langfristige Planung, Projektierung von (überschaubaren) Langzeitprozessen und Zuordnung von einzelnen Vorhaben, Projekten, Lehr- und Lernsequenzen in diesem Kontext ermöglicht wird,
- antizipierte Ziele und Prozeßverläufe planmäßig realisiert werden können,
- didaktische Programme (Lehrpläne etc.) methodisch bewusst umgesetzt werden können,
- Unterricht insgesamt als Prozess gestaltet werden kann.

3.2.1. „Oldenburger Dekalog“ – oder: „Was ist guter Unterricht?“

Meyer hat nach eigener Überzeugung für eine empirisch gehaltvolle und *auf die Kompetenzentwicklung orientierte Didaktik* „nach gründlichen Absprachen mit Theoretikern und Praktikern“ (Meyer, 2004, S. 17) einen „Kriterienmix“ mit zehn Merkmalen als „Oldenburger Dekalog“ (Meyer, 2003; vgl. Infobox 2) zur Beschreibung guten Unterrichts kompiliert; und in der Tat lässt sich damit unterrichtliches Geschehen durchaus in seiner Komplexität fassen:

²⁶ Insofern hat tatsächlich ein Paradigmenwechsel stattgefunden, der sich u.a. auch in der nun übliche(re)n Reihenfolge *Lern- und Lehr/prozess/struktur/methode* etc. ausdrückt!

INFOBOX 2: Zehn Merkmale guten Unterrichts

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

aus: Meyer, 2004, S. 17

Alle zehn Merkmale

- haben eine äußere, der direkten Beobachtung zugängliche Seite;
- seien so ausgewählt und definiert worden, dass sowohl LehrerInnen als auch die SchülerInnen zu ihrer Realisierung beitragen könnten;
- seien so definiert, dass damit sowohl die direkte Instruktion als auch Formen offenen Unterrichts und eine konstruktivistische Lernumgebung analysiert und bewertet werden könnten;
- seien fachdidaktisch gesehen neutral. Sie könnten aber fachdidaktisch konkretisiert oder durch weitere fachdidaktische Kriterien ergänzt werden;
- seien zwar durchnummeriert, aber dies bedeute keine Rangfolge, es handele sich eher um ein Puzzle aus einzelnen Bausteinen, das erst zusammen gefügt ein Ganzes ergäbe! (Meyer, 2004, S. 18).

Die zehn Gütekriterien für guten Unterricht lassen sich (nach Meyer) auf die *grundlegenden Dimensionen jeglichen unterrichtlichen Handelns* (Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Prozess-, Handlungs- und Raumstruktur²⁷) beziehen; sie konstituieren darüber eine klare Strukturierung von Unterricht, an den sich entsprechende Qualitätsmaßstäbe für guten Unterricht anlegen lassen. Guter Unterricht verfügt demnach über:

- klare Ziel-, Inhalts- und Prozessabstimmung
- methodische Vielfalt
- individuelle Lernwege
- förderndes und forderndes Lernklima
- funktionale und effiziente Lernumgebung
- transparente Leistungserwartung und –kontrolle.

Ein Portfolio, das zur Entwicklung professioneller Kompetenz in der Ernährungs- und Verbraucherbildung beitragen will, wird sowohl diese Gütekriterien als auch die grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns zum Gegenstand von entsprechenden Artikulations- und Reflexionsprozessen anbieten.

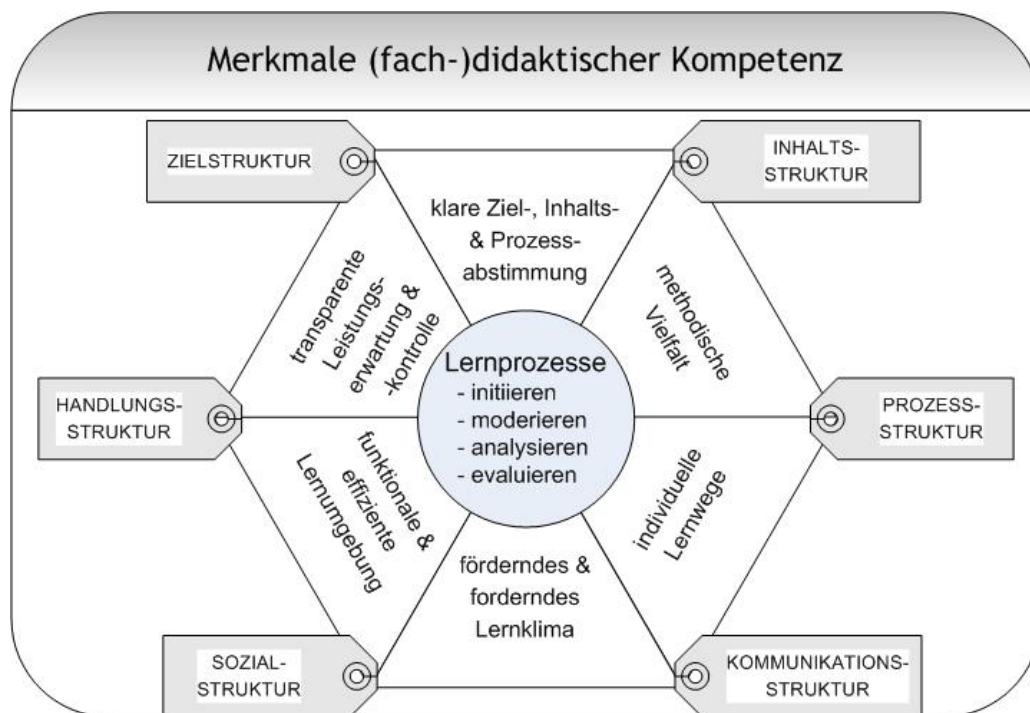


Abbildung 10: Didaktische Kompetenz

²⁷ Die sechste Strukturdimension, der *Raum* fehlt bei Jank & Meyer (2002, S. 62); warum diese Dimension bei Meyer (2004) eine solch gleichrangige und ‚prominente‘ Rolle einnimmt, ist nicht ganz nachvollziehbar – und der Grund, weshalb in der Darstellung der „Merkmale (fach-)didaktischer Kompetenz“ (Abb. 8) - statt dieser Raum-Dimension - die für ‚moderne‘ Lernumgebungen wichtige Kommunikationsstruktur eingefügt ist!

3.2.2. Kerncurriculum Fachdidaktik (GFD)

Die von der GFD²⁸ im *Kerncurriculum Fachdidaktik* dargestellten Ausbildungsziele und – kompetenzen, die im Rahmen der Lehrerbildung anzustreben und die von allen Lehramtstudierenden erreicht werden sollten, umfassen drei Module (vgl. Infobox 3); diese kennzeichnen die Kompetenzbereiche, die für eine fachdidaktische Ausbildung und Qualifizierung eine wesentliche Rolle spielen. Die angeführten Kompetenzen stellen ein Bündel von Fähigkeiten dar, die nicht etwa additiv und hierarchisch zusammengeschnürt werden, sondern sich in spezifischer Weise mit unterschiedlichem Schwerpunkt auf Kernbereiche des Lehrberufes beziehen:

INFOBOX 3: Kerncurriculum Fachdidaktik

Modul 1a: Grundlagen fachbezogenen Lernens und Lehrens (FLL)

1. Fähigkeit zur Reflexion des eigenen fachlichen Lernprozesses
2. Fähigkeit zur beispielhaften Erläuterung fachlicher Sachverhalte unter Berücksichtigung verschiedener Elemente des Vorverständnisses von Schülerinnen und Schülern (inkl. fachbezogener Kommunikationsfähigkeit und Diagnostik)
3. Kenntnis und Beurteilung beispielhafter fachdidaktischer Ansätze für die Unterstützung von Lernprozessen
4. Kenntnis und Begründung fachlicher Möglichkeiten zur Steigerung der Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern
5. Fähigkeit zur Auswahl von Medien und Gestaltung von Einsatzkontexten zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse.

Modul 1b: Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens (FRK)

1. Fähigkeit zur Reflexion über die Bedeutung und Entwicklung des Faches bzw. der beteiligten Fächer
2. Fähigkeit zur Reflexion von Grundstrukturen des Kommunikationsprozesses zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Öffentlichkeit
3. Fähigkeit zur Erkundung und kritischen Analyse von schulischen und außerschulischen fachbezogenen Praxisfeldern
4. Planungs- und Umsetzungsfähigkeit von fachlichen Erkenntnissen in ausgewählte Praxisbereiche sowie deren kritische Überprüfung und Weiterentwicklung
5. Fähigkeit zur fachbezogenen Kommunikation und Vermittlung von Fachinhalten.

²⁸ Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. – Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften
[gfd.physik.hu-berlin.de/]

Modul 2: Fachunterricht – Konzeption und Gestaltung (FKG)

1. Fähigkeit zur begründeten Darlegung von Bildungszielen des Fachunterrichts
2. Fähigkeit zur Begründung schulpraxisbezogener Entscheidungen auf der Basis soliden und strukturierten Wissens über fachliche wie fachdidaktische Theorien und Strukturierungsansätze
3. Fähigkeit zur didaktischen Rekonstruktion ausgewählter Fachkonzepte und Erkenntnisweisen
4. Fähigkeit zum (exemplarischen) Planen und Gestalten eines strukturierten Lerngangs, einer Unterrichtseinheit, einer Unterrichtsstunde und von Unterrichtssequenzen mit angemessenem fachlichen Niveau, bezogen auf verschiedene Kompetenz- und Anforderungsbereichen (Breite, Tiefe), die auf Kumulativität und Langfristigkeit hin angelegt sind
5. Fähigkeit zum (exemplarischen) Planen und Gestalten von Lernumgebungen selbst gesteuerten fachlichen Lernens (Ausschnitte aus dem Spektrum Projekte, Lernstationen, Freiarbeit usw.)
6. Fähigkeit zur Analyse und Reflexion eigener Unterrichtstätigkeit und von Schülerlernprozessen.

Modul 3: Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis (UFW)

1. Fähigkeit zu lern- und lehrtheoretischen Modellierungen des fachlichen Lehrens und Lernens
2. Fähigkeit zur exemplarischen Rezeption von fachdidaktischen Forschungsarbeiten, –methoden und –ergebnissen sowie deren Beurteilung und Bewertung
3. Kenntnis von Kompetenzmodellen und Standarddefinitionen sowie von Studien und Methoden zur Erfassung und Beurteilung von Schülerleistungen (inkl. nationaler und internationaler Vergleichsstudien)
4. Fähigkeit zur Reflexion und Überprüfung von Unterrichtskonzepten sowie zur Weiterentwicklung von Unterrichtsansätzen und –methoden (auch fächerverbindender Art) unter Berücksichtigung neuer fachlicher Erkenntnisse
5. Fähigkeit zur Beurteilung des Lehrens und Lernens im jeweiligen Unterrichtsfach/Lernbereich im historischen Wandel
6. Fähigkeit zur Anwendung ausgewählter Methoden fachdidaktischer Forschung in begrenzten eigenen Untersuchungen.

aus: GFD, 2004

„Was die Überprüfung des Erreichens der Kompetenzstufen anbelangt, kann sich die GFD vorstellen, dass Evaluationsansätze weit über die bisher bekannten und praktizierten Formen wie Klausuren oder mündliche Prüfungen hinaus gehen könne: „Sie können z. B. pädagogische Tagebücher oder handlungsbezogene Demonstrationen von Wissen und Fertigkeiten im Rahmen schulpraktischer Studien einschließen. (...). Auch Formen der Selbstevaluation (wie z. B. das Lehramtsportfolio oder ein Fremdsprachenportfolio, etwa für Fremdsprachenstudierende) sollten unbedingt einbezogen werden“ (GFD, 2004, S. 8).

Die in den GFD-Modulen angeführten Kompetenzen sind in einem Portfolio, das den Fokus auf die Kompetenzentwicklung von Lehrern und Dozenten der Ernährungs- und Verbraucherbildung legt, in geeigneter Weise zu implementieren.

4 Anhang: *Portfolio Schulpraktische Studien für das Lehramt Ernährung und Gestaltung*

Die Einführung und Einbindung von Lehramtsstudierenden in die Schulpraxis war und ist eine Thematik, die für viele (wenn nicht alle) Beteiligten in unterschiedlicher Art und Weise den beklagenswerten Zustand der Lehrerbildung schlechthin verkörpert. Nichts will eigentlich so recht zueinander passen: Die Studierenden beklagen den Praxisschock, der sie ereilt, wenn sie zum ersten Mal leibhaftige Schülerinnen und Schülern gegenüber stehen und darüber neben ihrem fachlichen auch ihr didaktisch-methodisches und ebenso ihr pädagogisch-psychologisches Wissen nicht in die Tat umsetzen können und dies der (zu) theoriefixierten Ausbildung in den Vorlesungen und Seminaren der Lehrerbildungsinstitutionen anlasten. Die SchulpraxisbetreuerInnen sind in Jahren der beruflichen Tätigkeit in ihrer Expertise für Lern- und Lehrprozesse so fortgeschritten, dass sie ihr mühsam und selbstständig elaboriertes Unterrichtshandeln nicht ohne Grund – und Stolz – als Maßstab zur Gestaltung von Unterricht und Bewertung der Unterrichtsgestaltung der ihnen anvertrauten Novizen heranziehen – und nach zwei Seiten hin Unverständnis artikulieren, indem ihnen die „Flausen“, die die Lehrkräfte in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, aber auch der Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie den Studierenden in die „Köpfe“ gesetzt haben sowohl von der theoretischen Seite her betrachte wenig abgewinnen können und als wenig praxistauglich einstufen.

Das Problem Theorie vs. Praxis bzw. deren zu wenig bis nicht beachteter Zusammenhang wird deshalb - wenig verwunderlich - in der Klage über die Bildungsdefizite und in den Überlegungen zur Neukonzeption der Lehrerbildung dann auch immer wieder verdächtigt, eine Entwicklung und Qualitätssteigerung der Kern- und Teilkompetenzen für den Lehrberuf insgesamt zu be- bzw. verhindern (vgl. Terhart, 2000) – und deshalb eine innigliche(re) Verknüpfung von Theorie und Praxis gefordert ist.

„Wenn wirklich Kompetenzen die Ausbildung beschliessen sollen, müssen die wissenschaftlichen und die berufspraktischen Teile aufeinander bezogen und verzahnt werden, nicht zuletzt im Blick auf das Themenaufkommen, also das, was die Reflexion bestimmen soll“ (Oelkers, 2004, S. 14) – und wer, wenn nicht die PraktikumslehrerInnen – und nicht zu vergessen: die SchülerInnen der Praktikumsklassen – sind entscheidende authentische Herausforderungen und situative Katalysatoren zum Aufbau professioneller Kompetenz, die Berufsanfänger „mental und habituell“ (Oelkers, 2004) prägen.

Die Perspektiven einer „phänomenographischen Didaktik“ (Kroksmark, 1995) - nämlich das (implizite) Wissen, (implizite) Know-how und die Kompetenzen der angehenden LehrerInnen zum Gegenstand der Reflexion und Selbstevaluation der Lernprozesse in den Schulpraktischen Studien zu machen – eröffnen die Möglichkeit, die subjektiven Theorien, Voreinstellungen und kognitiven Strukturen der Berufsanfängerinnen ohne das oftmals als kontraproduktiv empfundene Überstülpen von Expertenwissen und –können zu kohärenten Kernkonzepten entwickeln zu lassen.

Orientierungsrahmen zur Konzeption des Portfolios „Schulpraktische Studien“²⁹ stellen zum einen die von Mandl für „problemorientiertes Lernen“ aufgestellten Leitlinien (vgl. Infobox 4) und zum anderen die von Terhart (2000) abgeleitete Aufgabenstellung für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung dar.

INFOBOX 4: Problemorientierte Lernumgebungen (nach Mandl)

1. *„Eigenaktivität“*: Wissen wird vom Lernenden immer auf der Grundlage früherer Erfahrungen konstruiert. Es ist aus diesem Grunde erforderlich, diese kognitiven Strukturen der Lernenden zu erfassen und daran die didaktische Planung zu orientieren. Die Lernenden sollten zudem aktiv in diesen Planungsprozess eingebunden werden. Zudem ist es notwendig, Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich das Wissen handelnd zu erschließen.
2. *Authentizität und Situiertheit*: Die Lernumgebung ermöglicht den Lernenden, mit realistischen Problemen und authentischen Situationen umzugehen, wodurch ein Rahmen und Anwendungskontext für das zu erwerbende Wissen bereitgestellt wird. Die Lernumgebung regt dazu an, an eigenen Handlungsproblematiken zu arbeiten. Dabei gelingt es dem Lernenden durch Formen der Dezentrierung, des Standpunktwechsels oder der gedanklichen Variation, im Sinne einer reflexiven Haltung, neue Aspekte zur Überwindung festgefahrener Handlungsmuster zu gewinnen.
3. *Variierte Kontexte*: Verschiedenartige Aufgabenbedingungen führen zur Integration spezifischer Anwendungsbedingungen in die Wissensstruktur. Wissen bleibt dadurch nicht nur auf den Kontext fixiert, sondern kann flexibel auf andere Problemstellungen übertragen werden. Die Lernenden erkennen ferner, welches Wissen auf andere Situationen übertragbar und welches Wissen situationsspezifisch ist.
4. *Multiple Perspektiven*: Die Möglichkeit, Lernende Probleme aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachten und bearbeiten zu lassen, fördert ebenso die situationsangemessene flexible Anwendung von Wissen. Der Perspektivenwechsel regt dazu an, sich auf andere Wirklichkeitskonstruktionen einzulassen, wodurch gegenseitiges Verstehen erst möglich wird. Weiterhin hilft er den Lernenden, sich von eigenen, aber nicht mehr funktionalen Handlungs- und Deutungsmustern zu trennen.
5. *Sozialer Kontext*: Die Lernumgebung fördert explizit kooperatives Lernen, weil Wissen und Bedeutung sozial konstruiert und auf Plausibilität geprüft werden. Lernende werden in der Interaktion mit Experten (Lehrenden) in die „community of practice“ im Rahmen situierter Problemstellungen eingeführt. Sie lernen dadurch eine elaborierte Wissensstrukturierung und können ihr Wissen situativ verankern und mit Vorwissen verknüpfen. Wissen wird dadurch

²⁹ Meinem Kollegen, Herrn Fabian Müller-Klug, sei an dieser Stelle dafür gedankt, dass er die Aufgabe der Organisation und Implementation der Portfolioarbeit in das von ihm vertretene Fach „Medien und Kommunikation“ frictionslos integriert hat und damit – in Kooperation mit den Studierenden und PraktikumslehrerInnen – das Projekt in seiner schwierigen Pilotphase begleitet!

bedeutungsvoll verankert, es bleibt nicht zusammenhangslos und kann somit auch besser erinnert werden.“

aus: Schüßler, 2004, S. 25f

Die im abschließenden Bericht der von der KMK eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ formulierten Leitlinien für den Lehrerberuf beschreiben auch die Grundsätze für die - durch das Portfolio begleitete - Kompetenzentwicklung in den schulpraktischen Studien. Die im Abschlussbericht formulierten Teilkompetenzen benennen die Inhaltsfelder, die es zu entwickeln gilt, um der Kernkompetenz - das Lernen durch Lehren zu unterstützen - substantiell zu stützen:

- Unterrichten
- Erziehen
- Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren
- Berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln

Zur inhaltlichen Strukturierung und zeitlichen Sequenzierung der „Kompetenzentwicklung Schulpraktische Studien“³⁰ stellen die Begleitinstrumentarien (Abb. 11) eine Hilfestellung für die Erstellung eines Portfolios dar, das über einen Zeitraum von zwei Jahren die „Schulpraxis“ der Studierenden begleitet³¹ und ihr Lernen und Lehren dabei unter den Aspekten

- Konzeption & Planung
- Organisation & Gestaltung
- (Fach-)Didaktik & Methodik
- Pädagogik & Psychologie
- Profession & Entwicklung

thematisiert, dokumentiert, reflektiert und evaluiert (vgl. Brandl, 2004b)

³⁰ Die *Fokussierung* einerseits und *Beschränkung* andererseits auf die „Schulpraktischen Studien“ basieren auf der Überlegung, dass die Domäne *erstens* so wichtig und wesentlich für die Kompetenzentwicklung ist, dass sich Einsatz und Aufwand eines Portfolios lohnen, dass *zweitens* eine Ausdehnung auf das gesamte Spektrum der Fächer bzw. die Grundwissenschaften der Lehrerbildung wegen der Fülle und Unüberschaubarkeit als eher kontraproduktiv anzusehen ist.

³¹ Ich bin meinem Kollegen, Herrn Fabian Müller-Klug, zu Dank verpflichtet, dem die Organisation und Implementation der Portfolioarbeit in das von ihm vertretene Fach „Medien und Kommunikation“ friktionslos gelungen ist und damit – in Kooperation mit den Studierenden, den Lehrkräften und insbesondere den Fachdidaktikerinnen und PraktikumslehrerInnen des Staatsinstituts für die Ausbildung von Fachlehrern – Abteilung II - in München - das Projekt in seiner schwierigen Pilotphase begleitet!

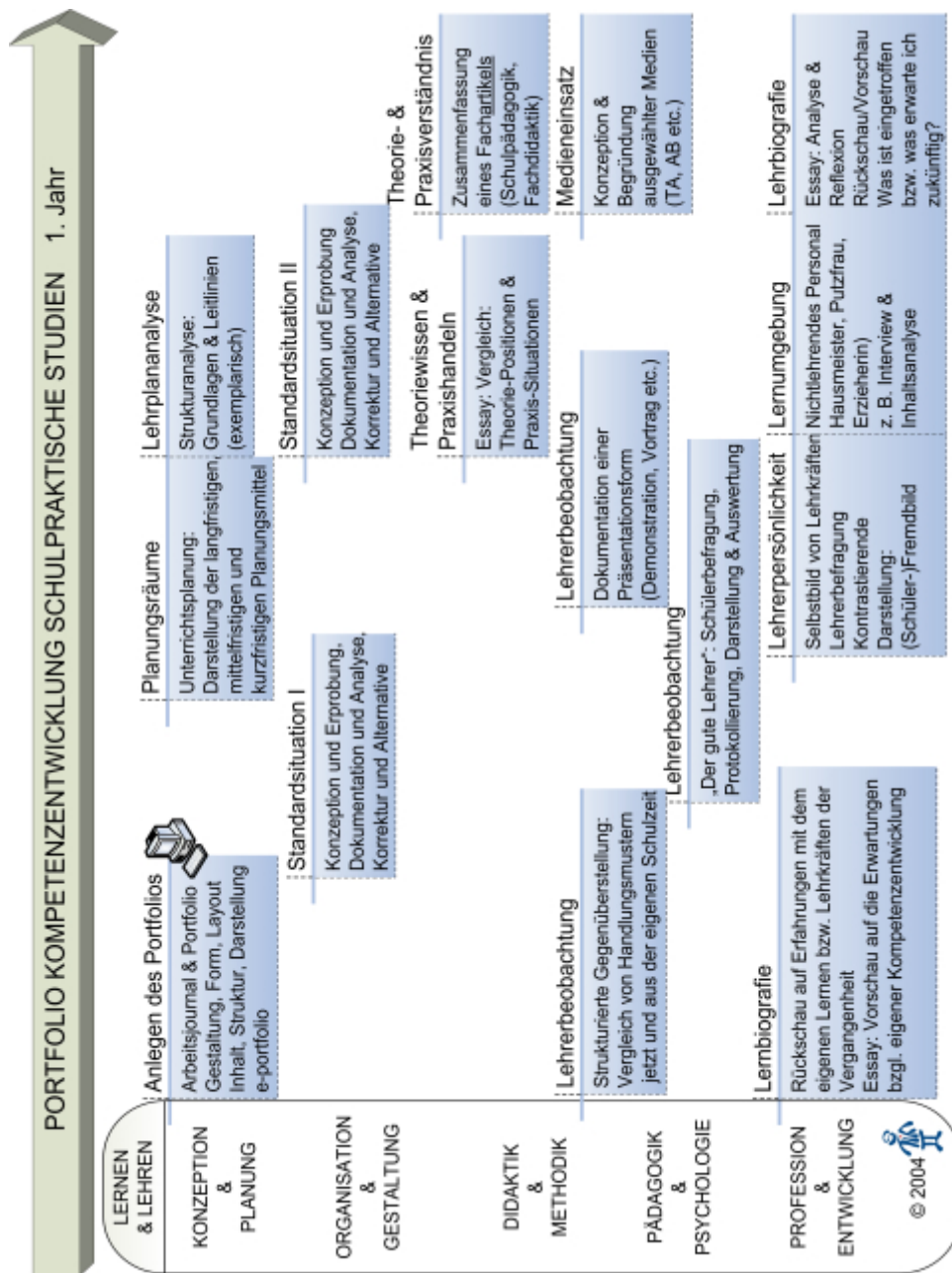


Abbildung 11: Schulpraktische Studien - Lehramt Ernährung und Gestaltung 1. Jahr

Links

Berufswahlpass (Nordverbund): [www.berufswahlpass.de]

Ernährungs- und Verbraucherbildung (Internet-Portal im Rahmen des Modellprojekts REVIS):
[www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/]

Europäisches Portfolio der Sprachen (EPS): [culture2.coe.int/portfolio]

bzw. [www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio/]

HaBiFo (Haushalt in Bildung und Forschung e. V.): [www.habifo.de]

Netzwerk Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung: [www.portfolio-schule.de]

Portfolio:Medienkompetenz: [www.portfolio-medien.de]

Portfolio:Medienkompetenz.Lehrerbildung: [www.learn-line.nrw.de/angebote/portfoliomedien/]

Qualipass (Baden-Württemberg): [www.quali-pass.de] bzw. [www.qualipass.info]

Qualifizierungspass: [www.qualipass.de]

REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen):
[fb6www.uni-paderborn.de/evb/forschung/revis/]

Zirkum (...um...herum...: Kompetenz/Portfolio/Rubric): [www.zirkum.de]

Literatur

Andexer, H. & Thonhauser, J. (2001). Portfolio in der Lehrer/innenbildung: Begriff, Erwartungen, Erfahrungen. Antworten auf 3 Fragen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (4), 53-55.

Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Balzer, L., Bodensohn, R. & Frey, A. (2004). Diagnose und Rückmeldung von Handlungskompetenzen von Studierenden im Blockpraktikum. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4 (1), 30-36.

Beer, S. (2004). *Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 1. Paderborn: Universität Paderborn.

Bohl, T. (2003). Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer – Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 550-566.

Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Brandl, W. (1997). Lernen als »konstruktiver« Prozess: Trugbild oder Wirklichkeit? *Schulmagazin 5bis10*, 53-56.

Brandl, W. (1999). "Konstruktivistische" Wende auch in der hauswirtschaftlichen Bildung? Grundfragen - Grundlagen - Grundpositionen. *Haushalt & Bildung*, (2), 104-111.

Brandl, W. (2004a). 'Kompetenzentwicklung': Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Haushalt & Bildung*, 81 (1), 46-55.

Brandl, W. (2004b). Portfolio in der Lehrerbildung – Ein Beitrag zur Kompetenzentwicklung? *Haushalt und Bildung*, 81 (2), 49-56.

Brandl, W. (2004c). „Rubrics“: Kompetenz- und Qualitätsraster für Lern- und Lehrprozesse. *Haushalt und Bildung*, 81 (3), 41-50.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Handelns*. Bern: Huber.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3 Enzyklopädie der Psychologie) (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenzyer, B. J., Nettles, D. H. & Wyman, R. M. (1996). *How to Develop a Professional Portfolio. A Manual for Teachers*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Clement, L., Chauvot, J., Philipp, R. & Ambrose, R. (2003). A method for developing rubrics for research purposes. In N.A. Pateman, B.J. Dougherty & J.T. Ziliox (Eds.), *Proceedings of the 2003 joint meeting of PME and PMENA* (Vol. 2, pp. 221-227). Honolulu: CRDG.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-228.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). What the self in self directed learning? Findings from recent motivational research. *Pädagogisches Handeln*, 4 (2), 79-88.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dewey, J. (2002/1909). *Wie wir denken*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Fast, L. & Methfessel, B. (2001). Lernberichte und Projekttagebücher. Prozessbegleitung ala Lern- und Reflexionshilfe. Unterricht ARBEIT + TECHNIK., 3 (9), 26, 43-45.
- Fleck, L. (1980/1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727-747.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903-925.
- Gastager, A., Patry, J.-L. & Schwetz, H. (2000). Subjektive Theorien über Unterricht: Wie denken Lehrerinnen und Lehrer über Gegensätze zwischen „konstruktivistischer“ und „traditioneller“ Didaktik? *Pädagogisches Handeln*, 4 (2), 7-26.
- Gerstenmaier, J. (1999). Situiertes Lernen. In Ch. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 236-246). Bern: Huber.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). (2004). *Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken*. Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12. November 2004; unveröff. Manuskript.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck: Studienverlag.
- Grunder, H.-U. (2000). Was heißt ‚praxisorientierte Lehrerbildung‘? *Pädagogisches Handeln*, 4 (3), 47-58.
- Gudjons, H. (2003). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hackl, B. (2002). Der Experte als Technokrat? Gegen ein praktizistisch verkürztes Verständnis pädagogischer Professionalität. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 44-58). Innsbruck: StudienVerlag.
- Häcker, Th. (2001). Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung. *journal für lehrerinnen - und lehrerbildung*, 1 (4), 68-75.
- Häcker, Th. (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *Die Deutsche Schule*, 94 (3), 204-216.
- Häcker, Th. (2004). Qualitäten des Projektlernens mit Portfolios zurückgewinnen. *TheoPrax Magazin für Aus- und Weiterbildung*, 1, 14-22.
- Häder, S. (2004). Der Bildungsgang des Subjekts: Thema – Kontext, Quellen – Methode – Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik* (48. Beiheft), 7-27.
- Hascher, T. (2004). Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4 (1), 44-50.
- Hascher, T., & Schratz, M. (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung. *journal für lehrerinnen - und lehrerbildung*, 1 (4), 4-7.
- Havers, N. (2004). Forschungen zur Effektivität des Lehramtsstudiums. *Bayerische Schule*, 4, 15-18.
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung – Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heindl, I. (2004). Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung – eine Bildungsoffensive. *Ernährungsumschau*, 51 (6), 224-230.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In Hericks, U., Keuffer, J., Kräfft, H. C. & Kunze, I. (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. (S. 83-103). Opladen: Leske + Budrich.
- Herrmann, U. (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Ratschläge*. Weinheim: Beltz.
- Heseker, H. & Beer, S. (2004). Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule. *Bundesgesundheitsbl – Gesundheitsforsch – Gesundheitsschutz*, 47, 240-245.
- Heseker, H., Schneider, L. & Beer, S. (2001). *Forschungsbericht Ernährung in der Schule (EiS)*. Bonn: Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: CornelsenScriptor.
- Johnstone, J. & Hascher, T. (2001). Portfolios als Instrument zur Sicherung von Qualitätsstandards. Ihr Einsatz in der amerikanischen Lehrer/innen-Ausbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (4), 34-43.
- Kade, J. & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 326-341.
- Kant, I. (1793). Ueber den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Berlinische Monatschrift*, 2, S. 201 – 284. [URL: www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/Berlinische_Monatsschrift/]
- Klauer, K.J. (2001). Situiertes Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 635-641). Weinheim: BeltzPVU.
- Klement, K. & Teml, H. (2002). Qualitätsprämissen schaffen Orientierung – Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“ In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 179-199). Innsbruck: StudienVerlag.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56 (6), 10-13.
- Klingberg, L. (1997). *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*. LLF-Berichte Nr. 17. Potsdam: Universität Potsdam.
- Klingberg, L. (1990). *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß*. Berlin: Volk und Wissen.
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einführung in den Thementeil *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 1-9.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kramer, K. (2002). *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren*. Dissertation: Christian-Albrecht-Universität Kiel. [URL: e-diss.uni-kiel.de/diss_752/d752.pdf]
- Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystem. *Politische Studien* (Sonderheft 3), 54, 91-105.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Beiheft. 54-82.
- Kroath, F. (2002). Aktionsforschung. Ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 80-94). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kroath, F. (2004). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 179-193). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kroksmark, T. (1995). Teaching and Teachers' „Didaktik“. *Studies in Philosophy and Education*, 14, 365-382.

- Kunz Heim, D. (2001). Auf dem Weg zu theoriebezogenen Metakognitionen über die eigenen Unterrichtserfahrungen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (4). 44-52.
- Lankes, E. M., Hartinger, A., Marenbach, D., Molfenter, J. & Fölling-Albers, M. (2000). Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (3), 417-437.
- Lenzen, D. (2003). Diagnose Lehrer. Plädoyer für die Professionalisierung eines Berufsstandes. *Universitas*, 58 (683), 475-486.
- Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I. & Wild, K.-P. (1998). Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 14. Beiheft, 143-168.
- Lewis, K. *Preparing A Teaching Portfolio. A Guidebook*. [URL: <http://www.utexas.edu/academic/cte/teachfolio.pdf>]
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1997). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 167-178). Weinheim: Beltz.
- Max, Ch. (1999). *Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Messner, R. (2002). Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 59-79). Innsbruck: StudienVerlag.
- Methfessel, B. (2003). Wandel von Lebensstil und Lebensformen – Zur gesellschaftsgestaltenden Bedeutung von Haushalten. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 129-151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Methfessel, B. (2004). *Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwerpunkt Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Erscheint in R. Bigga & U. Holzendorf (Hrsg.), *Bildungsstandards. Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft*. Berlin-Marwitz: Verlag Sonnenbogen.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*. *Pädagogik*, 55 (10), 36-43.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: CornelsenScriptor.
- Müller, A. (2004). Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. *Pädagogik*, 59 (9), 25-29.
- Mues, F. & Scorticelli, M. D. (2000). *Preparing a Teaching Portfolio*. [URL: <http://www.umass.edu/cft/publications/teaching%20portfolio.pdf>]
- Neuenschwandner, M. P. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4 (1). 23-29.
- Neuweg, G. H. (2000). Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 65-82). Innsbruck: StudienVerlag.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10-29.
- Niggli, A. (2001). Portfolios und der Theorie-Praxis-Bezug im Umgang mit Ausbildungsstandards. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (4). 26-33.
- Nittel, D. (2004). Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 342-357.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48-67.
- Nolle, A. (2003). Pädagogisches Wissen und Können von Lehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zu Stand und Entwicklung ihrer Fach- und Sozialkompetenz. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3 (3), 20-40.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*.
- Oelkers, J. (2004). *Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer wissen und können?*. [URL: www.paed.unizh/ap/home/vortraege.html].

- Rahm, S. & Schratz, M. (2004). LehrerInnenforschung: Professionelle Ressourcen zur Aufklärung komplexer Handlungsfelder nutzen. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 7-18). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rambow, R. & Bromme, R. (2000). Was Schöns "reflective practitioner" durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 245-263). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rebel, K. (2000). WISSEN – Eine mitunter vernachlässigte Dimension bei der Schulfach- und Schulentwicklung. *Pädagogisches Handeln*, 4 (3), 7-23.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-372.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1996). *Wissen und Handeln. Eine theoretische Standortbestimmung* (Forschungsbericht Nr. 70). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie; Bd. D, I, 4; S. 355-403). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 601-646). Weinheim: BeltzPVU.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Rihm, Th. (Hrsg.). (2003). *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen....* Opladen: Leske + Budrich.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Schlegel-Matthies, K. (2003). Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule? In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 71-84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlegel-Matthies, K. (2004). *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2. Paderborn: Universität Paderborn.
- Schlömerkemper, J. (2003). Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95 (1), 6-9.
- Schmidt, S.J. (2003). Was wir vom Lernen zu wissen glauben. *QUEM-report*, 82: *Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung*, 11-26.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Beiheft. 192-214.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2001). The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (pp.183-207). New York: Peter Lang.
- Schratz, M. & Tscheegg, K. (2001). Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(4). 17-25.
- Schratz, M. & Wieser, I. (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 13-43). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schüßler, I. (2004). *Lernwirkungen neuer Lernformen*. QUEM-Materialien, 55.
- Schwarz, J. (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung einführen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(4). 56-60.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Beiheft. 28-53.

- Snadden, D. & Thomas, M (1998). The use of portfolio learning in medical education. *Medical Teacher*, 20 (3). 192-199.
- Steiner, G. (2001). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S.137-205). Weinheim: BeltzPVU.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (3), 8-19.
- Thiele-Wittig, M. (2003). Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B9, 3-6.
- Ulich, K. (2003). „Das kann ich“ – Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen. *Die Deutsche Schule*, 95, 1, 77-85.
- Wellenreuther, M. (2004). *Lehren und Lernen – aber wie?* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-65), Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- White, R. H. (1959). Motivation reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Wilson, S. & Rebel, K. (2001). Das Portfolio in der Hand der Lehrerinnen/Lehrer. Sein Beitrag zu einer reflektierten Praxis. *Pädagogisches Handeln*, 5 (2), 53-62.
- Winter, F. (2001). Wie soll man Lehrerstudenten prüfen? In J. Kiersch & H. Paschen (Hrsg.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung* (Bd. 2, S. 218-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2002). Portfolio und Leistungsbewertung. *ide informationen zur deutschdidaktik*, 26 (1), 91-98.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wintersteiner, W. (2002). Portfolios als Medium der Selbstreflexion. *ide informationen zur deutschdidaktik*, 26 (1), 35-43.

Autor

Werner Brandl M.A.

Institutsrektor

Staatsinstitut für die

Ausbildung von Fachlehrern

- Abteilung II –

Am Stadtpark 20

D-81243 München

E-Mail wbrandl@stif2.mhn.de

URL www.stif2.mhn.de

