

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Portfolio, Portfolioarbeit

Mirjam Zimmermann

erstellt: Februar 2022

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201012/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Portfolio, Portfolioarbeit

Mirjam Zimmermann

1. Zur Vielfalt des Portfoliobegriffs

Der Begriff Portfolio kommt von dem lateinischen Verb *portare* (tragen) und dem Substantiv *folium* (Blatt). Aus dem Italienischen ist der Begriff „portafoglio“ schon seit der Renaissance bekannt und stand für eine Mappe, die Künstler bzw. Künstlerinnen und Architekten zur Bewerbung mit sich geführt haben. Daraus sollten die Qualität ihrer Arbeit, ihre Entwicklung und, durch Skizzen und Entwürfe präsentiert, ihre persönliche Arbeitsweise und ihr persönlicher Stil zum Ausdruck kommen. Heute ist der Begriff auch im wirtschaftlichen Kontext geläufig, indem z.B. von Investmentportfolios gesprochen wird, was eine Aufstellung von Wertpapierbeständen meint.

Im Bildungs- und Schulkontext gibt es bislang „weder ein einheitliches Begriffsverständnis noch einen einheitlichen Verwendungszweck“ (Häcker, 2017c, 35). In der engen Begriffsfassung, die im Kontext von → [Pädagogik](#) und Schule häufig verwendet wird, wird ein Portfolio als ein „alternatives Beurteilungsinstrument, das heißt als eine alternative oder ergänzende Methode der Leistungsbeurteilung betrachtet, welche die Beurteilungsgerechtigkeit erhöht und gestattet, angestrebte *higher order cognitive skills* und *soft skills* in einer ‚ökologisch‘ validen Weise zu beurteilen“ (Häcker, 2017c, 36; Kursivierungen im Original). In seiner weiten Begriffsverwendung wird das Portfolio als „Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument betrachtet [...] und oft von *Portfolioarbeit* gesprochen, was den Prozess stärker hervorhebt und darauf hinweist, dass bei der Arbeit mit Portfolios methodische Elemente, Techniken und Prinzipien wirkungsvoll zu einem Lern-Lehr-Konzept verbunden werden“ (Häcker, 2017c, 36).

Als Definition wird fast durchgängig in der Literatur auf die von Paulson et al. (1991) aus dem Beitrag „What Makes a Portfolio a Portfolio“ verwiesen: „A Portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection“ (Paulson/Paulson/Meyer, 1991, 60).

Im Kontext → [Schule](#) kennt man den Begriff und das dazugehörige

Portfoliokonzept seit Mitte der 1970er-Jahre (Häcker, 2007, 84f.), aktuell besonders im Zusammenhang mit der Darstellung, Einschätzung und Bewertung von Kompetenzen. Unterschieden wird je nach Autorin bzw. Autor zwischen *Projektportfolio* und *Prozessportfolio* (Geiger/Wisor, 2015). Zu Ersteren gehören z.B. Lektüre-/Filmportfolios, Bewerbungsportfolios, Klassenportfolios u.a., die an ein bestimmtes Thema gekoppelt sind und zum Gegenstand oder sogar zum Ersatz einer Prüfung gemacht werden können.

Prozessportfolios umfassen dagegen nach Geiger/Wisor z.B. Kompetenz- oder Prüfungsportfolios, in denen der individuelle Lernprozess über einen bestimmten Zeitraum hinweg unabhängig von konkreten Unterrichtsthemen, sondern eher auf Kompetenzen wie Lesekompetenz, Schreibkompetenz u.a. ausgerichtet dokumentiert werden soll.

Häcker (2017c, 34) systematisiert, davon abweichend, jedoch mit Schnittmengen zwischen den Portfoliotypen:

- Portfolios, die *einem Zweck dienen* (Bewerbungsportfolios, Entwicklungsportfolios u.a.),
- Portfolios, die *eine bestimmte Qualifikation* nachweisen sollen (Medienportfolio, Sprachenportfolio),
- Portfolios, die eine bestimmte Stelle in der *Chronologie eines Bildungsganges dokumentieren* (Eingangs- oder Abschlussportfolio).

Andere von Häcker genannte Portfoliotypen akzentuieren die *Form des* mit ihm verbundenen *Unterrichts* (Projektportfolio), das *Medium* (Digitales Portfolio) oder den *Zeitraumen* (Jahresportfolio, Schulzeitportfolio, Kursportfolio u.a.).

2. Entstehung und Entwicklung

In dem 1983 in den USA veröffentlichten Bericht „A Nation at Risk“ kritisierte eine Regierungskommission die Qualität der Lehre („Teaching for the Test“) und der Lehrkräfte. Dieser Bericht gilt als Auslöser für Bildungsreformbemühungen ab Mitte der 1980er-Jahre in den USA, im Rahmen derer Ansätze zu „alternative, authentic, performance assessment“ entwickelt wurden (Häcker, 2017b, 29), darunter die Portfolioarbeit. Portfolios werden darauffolgend „quer durch alle Fächer, in allen Schularten und auf allen Schulstufen bis hin zu den *colleges* eingesetzt [...]. Die Suche nach Möglichkeiten, ‚höhere kognitive Funktionen‘ und ‚dynamische Fähigkeiten‘ in möglichst authentischen Situationen zu erfassen und zu bewerten, wird nahezu zeitgleich in Kanada, Australien, England, Skandinavien und einer Reihe anderer Länder betrieben“ (Häcker, 2017b, 29).

Erste deutschsprachige Veröffentlichungen finden sich dann Anfang der 1990er-Jahre: Dietrich von Queis stellt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung

und Wissenschaft (BMBW) das Portfolio als Antwort auf die Suche nach einem „Modell, das Evaluation, Qualifikation und Weiterbildung in angemessener Weise verbindet, d.h. eingebunden ist in einen Kontext, in dem Hochschullehrer selbstbestimmt die eigenen Lehrleistungen dokumentieren und bewerten und diesen Prozess zugleich als selbstgesteuerte Verbesserung und Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz wahrnehmen und nutzen“ (Queis, 1993, 7). Gleichzeitig entstehen im Kontext der Schule auf der Suche nach alternativen Formen der → [Leistungsbewertung](#) und der schüleraktiven Lernmethoden eher praktisch orientierte Publikationen z.B. zum Portfoliokonzept in der Grundschule (Brunner/Schmidiger, 2000). Die Bedeutsamkeit der Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernens z.B. über Portfolios (Biermann/Volkwein, 2010) finden sich auch im Zusammenhang mit der sogenannten → [Reformpädagogik](#), → [Freiarbeit](#) und dem → [Projekt\(unterricht\)](#). Auch hier ist man bemüht, ein möglichst breites Bild der Fähigkeiten und der Entwicklung der Lernenden mittels authentischer Dokumentation zu bekommen und dieses in den Dienst eines zunehmend selbstständigen Lernens zu stellen.

3. Konzeptuelle Grundlagen der Portfolioarbeit

„Unterrichtliches Handeln organisiert sich um den Dreh- und Angelpunkt der Schule herum: den Leistungsbeurteilungskontext. An der Art, wie in einer Schule oder einem Schulsystem die Leistungsentwicklung, -feststellung und -beurteilung praktisch betrieben werden, orientieren Lernende und Lehrende weitgehend ihr Lern-, Lehr- und Leistungsverhalten. Daher müssen Reformansätze zur Veränderung einer Lern-Lehr-Kultur an diesem Punkt ansetzen“ (Häcker, 2017a, 15). Genau an dieser Stelle schulischer Handlungsorientierung greift die Portfolioarbeit, indem sie den Lernprozess, der oftmals gegenüber den Lernprodukten vernachlässigt wird, berücksichtigt und ausgiebig reflektiert. Aber nicht nur in der Betonung des Prozesses, sondern auch durch die Betonung der vorhandenen Kompetenzen, nicht der Fehler bzw. Defizite, soll mit Hilfe der Portfolioarbeit eine fremdbestimmte, testorientierte Leistungsfeststellung auf Seiten der Lehrkräfte ersetzt werden durch eine selbstbestimmte Leistungsfeststellung unter Einbeziehung der Lernenden (→ [Lernende/Lehrende](#)). Damit verbunden wird die Hoffnung, das leistungsbezogene Versagensrisiko in der Schule zu minimieren: „Es geht darum, das ‚Lernen zu lernen‘ und erworbenes Wissen zielorientiert auf neue Probleme anwenden zu können“ (Häcker, 2017a, 16f.).

In diesem dritten Teil zu den konzeptionellen Grundlagen der Portfolioarbeit sollen didaktische Prinzipien (3.1.), Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit (3.2.) und Integrationsmöglichkeiten von Portfolios in den Unterricht (3.3.) vorgestellt werden.

3.1. Didaktische Prinzipien

Als didaktische Prinzipien der Portfolioarbeit werden, wie aus der obigen Darstellung schon deutlich wurde, die *Schülerorientierung*, die *Kompetenzorientierung* (bes. Obst, 2010, 82; Obst, 2015), die *Prozessorientierung* und die Bedeutung von *Reflexion und Evaluation* (→ [Evaluation/Feedback](#)) besonders im Kontext von Leistungsbeurteilung genannt (Häcker, 2017; Riehm, 2017; Brunner, 2017). Dass die Begründung der Lernhandlungen und damit von konkreten Themen und Wegen nicht von den Lehrenden, sondern durch die Lernenden selbst erfolgen soll, wird teilweise als Ausgangspunkt der Portfolioarbeit genommen, weil der Sinngehalt von den Lernenden selbst als bedeutsam für die eigene (weitere) Lebensführung bewertet werden müsse, damit Lernen gelingen könne (Riehm, 2017, 55).

Weil Lernen eben gerade nicht mit einer reinen Zielfixierung einhergehen sollte, sondern auch die Auseinandersetzung mit dem Lernen selbst zentral sei, gehe es weniger um das Ergebnis als um den im Portfolio zu dokumentierenden „sukzessiven Aufweis von Such-Bewegungen, von Situationen des Nicht-Wissens, Nicht-Könnens, Nicht-Weiterkommens, von notwendigen Rück-Schritten, die Fort-Schritten vorangegangen sind, schließlich von Durch-Brüchen, denen wieder Stagnationen folgen etc. Es geht also um den Aufweis von Erkenntnis-Wegen mit all den sie begleitenden emotional-motivationalen Befindlichkeiten“ (Riehm, 2017, 56).

Vergleicht man gängige Projektmappen oder → [Lapbooks](#) mit Portfolios, ist ein zentraler Unterschied, dass zu möglichst vielen Lernprodukten eine individuelle Reflexion vorhanden sein soll, die eben jene Suchbewegung dokumentiert, den Lernzuwachs durch punktuelle Selbstevaluation ergänzt und durch mögliche Fremdeinschätzungen belegt. Reflexion und Selbstevaluation (→ [Metakognition](#)) sind damit zentrale Elemente der Portfolioarbeit, die entsprechend angeleitet werden müssen (siehe unten).

3.2. Rahmenbedingungen

„Die Portfoliomethode eignet sich wie fast kein anderes Instrument zur differenzierten Förderung und Beurteilung von Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, so wie sie in fast allen modernen Lehrplänen aufgeführt sind“ (Inglin, 2017, 81). Folgende Rahmenbedingungen helfen, damit die Arbeit im Rahmen des Portfoliokonzepts sinnvoll durchgeführt werden kann:

Zeitrahmen: Weil die Portfolioarbeit dem üblichen Einzelstundenrhythmus nicht angemessen ist, empfiehlt es sich, auf → [Projektunterricht](#) bzw. Wochenplanarbeit auszuweichen oder längere Arbeitsphasen anzubieten, in denen mit dem Portfolio gearbeitet wird. Notwendig ist dabei aber, einen groben Zeitrahmen abzusprechen und zu bestimmten Punkten Besprechungstermine

anhand der vorliegenden Ergebnisse auszumachen.

Raum: Da die Schülerinnen und Schüler sich selbstständig Informationen beschaffen und sich auch über den Stand ihrer Arbeiten austauschen müssen, ist zumindest ein „Portfolioklassenzimmer“ einzurichten, bzw. die Arbeit in die Bibliothek/Mediathek zu verlegen und somit die Raum-/Zeitstruktur zu lockern.

Außerdem ist es sinnvoll, grundlegende Literatur zusammenzustellen, eine Linkliste vorzubereiten und möglichst weitere (eventuell auch digitale) Kommunikationsräume anzubieten, in denen (leise) Unterhaltungen stattfinden können.

Lehrkräfte: Da die Rolle der Lehrkräfte sich ändert und sie mehr zu Lernbegleitern und -begleiterinnen werden, kann es sinnvoll sein, die Wochenunterrichtsstunden des Deputats teilweise neu im Sinne eines „Expertenpools“ zu verteilen, auf den die Schülerinnen und Schüler zugreifen können und aus dem heraus die Betreuung verantwortet wird (konkrete Vorschläge bei Inglin, 2017, 83).

3.3. Integrationsmöglichkeiten von Portfolios in den Unterricht

Es gibt Portfolios, die auf die gesamte Schulzeit angelegt sind. Zu Beginn der Portfolioarbeit sollte für Schülerinnen und Schüler allerdings ein übersichtlicher Zeitraum mit einer klar begrenzten Aufgabe festgesetzt werden, um die Arbeit damit kennenzulernen.

Zur *Integration des Portfolios* in den Unterricht unterscheidet Oswald Inglin (2017, 85) vier Möglichkeiten:

1. Das Portfolio wird mehr oder weniger angeleitet bzw. selbstständig von den Schülerinnen und Schülern parallel zum Unterricht geführt.
2. Selbstständig erarbeitete Portfolios können punktuell in den Unterricht integriert werden.
3. „Statt“ regulärem Unterricht werden Unterrichtsthemen nach persönlichen Interessen individuell erarbeitet und im Portfolio dokumentiert.
4. Im Portfolio werden die vom Lehrplan vorgeschriebenen Kompetenzen dokumentiert, so dass sich der gesamte Unterricht an der Erstellung und Auswertung der Portfolios orientiert.

Bezüglich der Wahl, welche Portfolioform im Unterricht Verwendung finden soll (→ [Unterrichtsplanung](#)), kann eine Entscheidung eventuell sogar gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler getroffen und diese begründet werden.

Ebenso sollte gemeinsam über die *Zusammenstellung* des Portfolios gesprochen werden.

Während *Leistungs-* oder *Bildungsportfolios*, wie sie z.B. teilweise in Waldorfschulen/Rudolf-Steiner-Schulen verwendet werden, als alternatives Bewertungskonzept nicht von einer einzelnen Lehrkraft eingeführt werden können, sondern – fächer- oder schulübergreifend initiiert – die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über die Ziffernnoten hinaus dokumentieren, liegen z.B. Kurs- oder Projektportfolios in der Verantwortung der Klassen- oder Kursleitung. Die Einlagen können aus *Pflicht-* und *Wahleinlagen* eher *prozessorientiert* aus verschiedenen Stadien der Entstehung oder *ergebnisorientiert* angelegt sein. Denkbar ist auch, z.B. die Auswahl für das Portfolio begründen zu lassen. Die jeweilige Dokumentation erfolgt in einem individuell erstellten Hefter mit einem Inhaltsverzeichnis.

Portfoliogespräche sind zentraler Angelpunkt der Arbeit mit Portfolios: „Portfolios sind nur so gut wie die Gespräche, die darüber geführt werden“ (Brunner, 2017, 94). Gerade weil die Auseinandersetzung mit dem Thema im Portfolio dokumentiert werden soll, sind schon im Arbeitsprozess Gespräche mit Mitschülerinnen und Mitschülern, mit Eltern und den Lehrkräften notwendig, weil durch die Konfrontation mit anderen Ansichten und Rückfragen die Selbstreflexion vertieft und verändert wird. Hier helfen Formblätter zur Selbsteinschätzung, zur Fremdbewertung sowie zur Rückmeldung z.B. nach Gruppenprozessen weiter, wie man sie u.a. auf der Internetseite der Laborschule Bielefeld findet (<http://www.portfolio.laborschule.de/>).

4. Ein Beispielportfolio: „Das Leiden der Menschen und der Glaube an Gott“

Als Beispiel sei ein Kursportfolio der Jahrgangsstufe 12 (Obst, 2015, 251f.) aus dem Religionsunterricht angeführt, aus dessen kriterialem Bewertungsraster der Ablauf und die Schwerpunktsetzung deutlich werden. Die Schülerinnen und Schüler mussten hier als Leistungsnachweis neben der Erstellung des Kursportfolios ein Gruppenprojekt durchführen, protokollieren und die Ergebnisse in einer selbst gestalteten Kurssitzung vorstellen sowie eine Klausur schreiben. Die Kriterien für die Bewertung des Kursportfolios waren den Schülerinnen und Schülern im Vorhinein bekannt. Die Kursportfolios wurden anhand dieser Kriterien anschließend besprochen und bewertet.

Welche Inhalte Gegenstand eines Portfolios sein können, muss vorgegeben bzw. abgesprochen werden und sollte zumindest in Auswahl auch der Wahl der Schülerinnen und Schüler überlassen werden; denkbar sind (Obst, 2010, 83):

Kriterien für das Kursportfolio	
Thema des Kurses: Das Leben der Menschen und der Kirche in Ost	
I. Formale Kriterien:	
<ul style="list-style-type: none"> • Ist das Portfolio inhaltlich abgegrenzt worden? • Ist es vollständig (zeitl. Bearbeitungsprozess)? • Ist das Portfolio als Gesamt- und in einem Teilaspekt (literarisch/linguist. und Theol. bzw. Philosophisch) gegliedert? • Hat die Kollegin/der Kollege/ste inhaltlich am Portfolio gearbeitet/Teilnahme an einzelnen Bausteinen - das zeigt einen angemessenen Umgang mit Arbeit und Lernzeit - oder ist alles „auf den letzten Drücker“ erledigt worden? • Hat die einzelne Bausteine auf die Grundlage der Lerninhalte bearbeitet werden - vollständig oder teilweise? Welche Entwicklung ist daraus erkennbar? • Sind die einzelnen Teile sprachlich (D., E., G., A. etc.) im letzten Zustand? Welche? Sind die Darstellungen vollständig und die Übersetzung gelungen? 	
II. Reflexionsniveau des Vorfalls des Gruppenprojekts:	
<p>Wollten die Dokumentationen des Vorfalls des Gruppenprojekts deutlich, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> • die zur Verfügung stehenden Zeit effizient genutzt wurde (regelmäßige Treffen, zeitliche Konzentration 1-2 Stunden, systematische Bearbeitung des Les., Schreibens)? • die Arbeitsergebnisse sichtbar waren? • die Gruppe gemeinsam geplant, reflektiert und diskutiert hat? • vorgegebene Strukturen genutzt und eigenständig erweitert (Material genutzt wurde)? • die Themen inhaltlich selbstständig bearbeitet wurden? • Ergebnisse nach einem selbstbestimmten und diskutierten wurden? • die Präsentationen gemeinsam vorbereitet wurde? 	
III. Reflexionsniveau des Präsentations des Gruppenprojekts:	
<ul style="list-style-type: none"> • Ist die Präsentation inhaltlich klar (Vorbereitung)? • Hat die die Kollegin/ste in der Präsentation nicht einen selbstbestimmten Inhalt? 	
IV. Thematische Kernthesen (z. B. Essay, Seminar etc.):	
<ul style="list-style-type: none"> • Zeigt diese Bausteine, dass die Kollegin/der Kollege/ste theologisch reflektiert (Freiheit, Freiheit, Liebe und nicht selbstständig unter Berücksichtigung der im Unterricht bearbeiteten Themen und Themen der Präsentation bearbeitet wurden)? • Welche Texte und Zitate aus dem Kurs in angemessener Form aufgeführt? • Ist die Anzahl von Zitaten und Zitierten begrenzt? Hat sich die Kollegin/der Kollege/ste selbst und seinen/ihren Kompetenzen bewiesen? • Ist der Essay die Bearbeitung gegenüber mit in der Argumentation überzeugend? 	

- Zusammenfassung eines theologischen Sachtextes
- Begründung einer Auswahl von besonders geeigneten Texten zum Thema
- Textanalyse zu einem theologischen Text
- Essay zu einem theologischen Problem
- Dokumentation eines Gruppenprojektes
- frei auswählbare Portfolioeinlagen wie Sammlungen von Zitaten, Gedankensplittern, Briefen, Zeitungsartikeln zum Thema, Liedern, Gedichten.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Abb. 1 Kriterien für ein Kursportfolio.

Empfohlene Zitierweise

Zimmermann, Mirjam, Art. Portfolio, Portfolioarbeit, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2022

Literaturverzeichnis

- Biermann, Christine/Volkwein, Karin, Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten, Weinheim/Basel 2010.
- Brunner, Ilse/Schmidinger, Elfriede, Gerecht beurteilen. Portfolio: Die Alternative für die Grundschulpraxis, Linz 2000.
- Brunner, Ilse, Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolios, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze 5. Aufl. 2017, 73-78.
- **Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze 5. Aufl. 2017.**
- Geiger, Bettina/Wisor, Gabriele, Effektive Portfolioarbeit im Unterricht. Handbuch für kooperatives, individualisiertes und eigenverantwortliches Lernen, Hamburg 2015.
- Häcker, Thomas, Portfolio. Ein Medium des Wandels in der Lernkultur, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze 5. Aufl. 2017a, 15-18.
- Häcker, Thomas, Wurzeln der Portfolioarbeit, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze 5. Aufl. 2017b, 27-32.
- Häcker, Thomas, Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze 5. Aufl. 2017c, 33-39.
- **Häcker, Thomas, Portfolio – ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1, Hohengehren 2. überarbeitete Aufl. 2007.**
- Inglin, Oswald, Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze 5. Aufl. 2017, 81-88.
- Paulson, Pearl/Paulson, Leon/Meyer, C.A., What makes a Portfolio a Portfolio? Eighth Thoughtful Guidelines Will Help Educators Encourage Self-Directed Learning, in: Educational Leadership 48 (1991) 5, 60-63.
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 4. überarbeitete und von Hartmut Lenhart aktualisierte Aufl. 2015.
- Obst, Gabriele, Kompetenzen sichtbar machen. Thesen zur Portfolioarbeit aus fachdidaktischer Perspektive, in: Biermann, Christine/Volkwein, Karin, Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten, Weinheim/Basel 2010, 78-86.

- Rihm, Thomas, Täuschen oder vertrauen? Hinweise für einen kritischen Umgang mit Portfolios, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze 5. Aufl. 2017, 53-59.
- Queis, Dietrich von, Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre, Bonn 1993.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Kriterien für ein Kursportfolio. © Gabriele Obst, in: Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen, 4. überarbeitete und von Hartmut Lenhart aktualisierte Aufl. 2015, 251f.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de