

Marlene Schwarzl

Einsatzmöglichkeiten der Portfoliomethode im kaufmännischen Unterricht

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik
an der Karl-Franzens-Universität Graz

Begutachterin: Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Stock

Institut: Wirtschaftspädagogik

Graz, Jänner 2011

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Datum:

Unterschrift:

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen danken, die mich während meiner gesamten Studienzzeit sowie während der Erstellung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Allen voran gilt mein besonderer Dank meinen Eltern, die mir immer zur Seite gestanden sind und mich in jeder Hinsicht unterstützt haben.

Für die fachliche Unterstützung möchte ich Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Stock, der Betreuerin meiner Diplomarbeit, großen Dank aussprechen, die mir stets bei Fragen weitergeholfen hat.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung.....	1
1.2	Zielsetzung und Fragestellung	2
1.3	Aufbau der Arbeit.....	3
2	Grundlegendes zum Begriff Portfolio.....	4
2.1	Verständnis des Portfoliobegriffes.....	4
2.1.1	Design und Kunst.....	5
2.1.2	Finanzwelt.....	5
2.1.3	Management und Marketing	6
2.1.4	Bildung.....	7
2.2	Enge und weite Fassungen des Portfoliobegriffes	8
3	Die Portfoliomethode im Bildungsbereich.....	10
3.1	Rahmenbedingungen	10
3.2	Einbindung in den Unterricht	13
3.3	Portfolioarten	15
3.3.1	Prozessorientierte Portfolios	16
3.3.2	Produkt- bzw. ergebnisorientierte Portfolios	18
3.3.3	E-Portfolio	19
3.4	Portfolioprozess.....	21
4	Portfoliomethode und Leistungsbewertung unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung.....	24
4.1	Handlungsorientierung	25
4.1.1	Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikation	28
4.1.2	Selbstorganisiertes Lernen	35
4.2	Leistungsbewertung	37
4.2.1	Methode der direkten Leistungsvorlage.....	39
4.2.2	Einsatz von Bewertungsrastern	40
4.2.3	Reflexion.....	41
4.2.3.1	Beratungsgespräche während des Portfolioprozesses	43
4.2.3.2	Abschlussgespräch am Ende des Portfolioprozesses.....	44
4.2.4	Portfoliomethode und Noten	44

4.3	Portfoliomethode und die Erfüllung der Anforderungen an alternative Leistungsbewertungsmethoden.....	46
5	Einsatzmöglichkeiten der Portfoliomethode im kaufmännischen Unterricht	49
5.1	Portfoliomethode und Übungsfirma	51
5.1.1	Übungsfirmen im kaufmännischen Unterricht	53
5.1.2	Anwendung der Portfoliomethode in der Übungsfirma.....	55
5.2	Portfoliomethode und Projektunterricht	59
5.2.1	Projektunterricht im kaufmännischen Unterricht.....	62
5.2.2	Anwendung der Portfoliomethode im Projektunterricht.....	64
5.3	Ausblick.....	68
6	Zusammenfassung	70
7	Literaturverzeichnis.....	72

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Rahmenbedingungen für die Portfoliomethode.....	11
Abbildung 2:	Modell zur Charakterisierung von Portfolioarten.....	15
Abbildung 3:	Dimensionen der Handlungskompetenz	30
Abbildung 4:	Beurteilungsraster für die Portfoliomethode.....	45
Abbildung 5:	Charakteristika der Übungsfirma und ihre Integration in den Übungsfirmenmarkt	52
Abbildung 6:	Phasenfolge des Projektunterrichts	61
Abbildung 7:	Beurteilungsraster für Projektarbeiten	66

1 Einleitung

Im ersten Teil dieser Arbeit wird mittels der Problemstellung, Zielsetzung und Fragestellung in das ausgewählte Thema eingeführt und eine Übersicht über den Aufbau und Inhalt der einzelnen Kapitel gegeben.

1.1 Problemstellung

Die Outputorientierung hat zu einem Paradigmenwechsel im Bildungswesen geführt. Im Mittelpunkt stehen heute die Kompetenzen, welche die SchülerInnen im Laufe ihrer Schulzeit erworben haben und die sie im zukünftigen Beruf einsetzen können. Das Erreichen der beruflichen Handlungsfähigkeit zieht eine Veränderung des Lehrens und Lernens in der Schule nach sich.¹ Zudem sind Noten und Abschlusszeugnisse nicht mehr angemessen, um zu dokumentieren, dass SchülerInnen die im Lehrplan angegebenen Kompetenzen und Wissensinhalte besitzen.²

An kaufmännischen Schulen werden nicht nur die vermittelten Lerninhalte, sondern auch didaktisch-methodische Grundlagen in Zweifel gezogen. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Reformprogrammen wird unter anderem der Begriff der Handlungsorientierung diskutiert.³ Handlungsorientierung zielt darauf ab, die Lernenden zur Urteilsfähigkeit sowie zu kompetentem und verantwortlichem Handeln zu befähigen. Damit dies erreicht werden kann, ist ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess notwendig, in dem die Lernenden bereits erworbenes Wissen und Können in praktischen Handlungs- und Problemzusammenhängen anwenden. Die Lernenden stoßen dabei an ihre Grenzen, jedoch ergeben sich daraus Impulse für weitere Lernprozesse. Im Fokus der Handlungsorientierung stehen zielgerichtete Aktivitäten der Lernenden zum Zwecke des Wissens- bzw. Kompetenzerwerbs.⁴

Lernwege benötigen methodisch-didaktische Strukturierungen, welche schrittweise beim Aufbau von Reflexion helfen. SchülerInnen sollen lernen, Begründungen dafür abzugeben, warum einzelne Lernwege erfolgreich waren oder scheiterten.⁵ Die Portfoliomethode stellt eine Möglichkeit dar, das eigene Lernen zu steuern. Des

¹ Vgl. Stock, M. (2010a), S. 125

² Vgl. Aff, J. (2006), S. 9

³ Vgl. Seifried, J. (2004b), S. 71

⁴ Vgl. Achtenhagen, F./Tramm, T. (1993), S. 167

⁵ Vgl. Schmidt, J. (2005), S. 1 [online]

Weiteren unterstützt sie die Reflexion des eigenen Lernens und kann als Kommunikationsmedium im Unterricht eingesetzt werden. Dadurch kommt es zu einer Erhöhung von Eigenverantwortung und Selbstorganisation im Lernen wie auch zu einer Selbstbeurteilung der Qualität der eigenen Lernleistung.⁶

1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Einsatzmöglichkeiten der Portfoliomethode im kaufmännischen Unterricht, insbesondere in den Unterrichtsgegenständen *Übungsfirma* und *Projektunterricht*, aufzuzeigen. Da kein einheitliches Verständnis des Portfoliobegriffes vorherrscht, ist es unerlässlich, Grundlegendes zum Begriff *Portfolio* zu erklären. Aufbauend auf die theoretischen Hintergründe soll auf die Portfoliomethode im Bildungsbereich eingegangen werden. Dabei soll auf die Kriterien, welche von Lehrenden beachtet werden müssen, näher eingegangen werden, um deren Bedeutung für eine optimale Durchführung der Portfoliomethode darzustellen.

Als zentraler Punkt dieser Arbeit soll die Portfoliomethode und Leistungsbewertung unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung aufgezeigt werden. Es soll herausgearbeitet werden, in welchem Zusammenhang die Portfoliomethode und Handlungsorientierung stehen. Darauf aufbauend sollen Möglichkeiten einer Leistungsbewertung im Rahmen der Portfoliomethode näher erläutert werden. Daraus sollen Einsatzmöglichkeiten der Portfoliomethode im kaufmännischen Unterricht abgeleitet werden, wobei hier auf die handlungsorientierten Unterrichtsgegenstände *Übungsfirma* und *Projektunterricht* eingegangen werden soll.

In der vorliegenden Arbeit sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Welches Verständnis des Portfoliobegriffes herrscht vor?
- Welche Kriterien sind für den Einsatz der Portfoliomethode im Bildungsbereich zu beachten?
- Wie lassen sich die Portfoliomethode und die Leistungsbewertung unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung vereinbaren?
- Welche Einsatzmöglichkeiten der Portfoliomethode im kaufmännischen Unterricht gibt es und welche Rahmenbedingungen sind dabei zu berücksichtigen?

⁶ Vgl. Krause, D./Eyerer, P. (2008), S. 90

1.3 Aufbau der Arbeit

Am Beginn der Arbeit wird Grundlegendes zum Portfoliobegriff herausgearbeitet. Zuerst wird ein theoretischer Hintergrund gegeben, bevor auf das Verständnis des Portfoliobegriffes in den verschiedenen Bereichen sowie auf die enge und weite Fassung des Portfoliobegriffes eingegangen wird.

Danach wird die Portfoliomethode im Bildungsbereich genauer beschrieben. Hierbei werden die Rahmenbedingungen, die unterschiedlichen Einbindungsmöglichkeiten in den Unterricht, die verschiedenen Portfolioarten sowie der Portfolioprozess mit seinen einzelnen Phasen erläutert.

Anschließend wird die Portfoliomethode und Leistungsbewertung unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung aufgezeigt. Zuerst wird die Handlungsorientierung mit den Komponenten der Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikation sowie des selbstorganisierten Lernens genau erklärt. Danach wird auf die Portfoliomethode und Leistungsbewertung eingegangen. Die Reflexion stellt hierbei einen zentralen Punkt der Portfoliomethode dar. Abschließend wird geprüft, ob die Portfoliomethode den Anforderungen an alternative Leistungsbeurteilungsmethoden gerecht wird.

Im letzten Kapitel wird dann die Portfoliomethode in den handlungsorientierten kaufmännischen Unterrichtsgegenständen *Übungsfirma* und *Projektunterricht* behandelt. Dabei wird anfangs jeweils ein theoretischer Hintergrund der Unterrichtsgegenstände gegeben und danach die Verankerung im kaufmännischen Unterricht mittels des Lehrplans der Handelsakademie (2004) konkretisiert. Schließlich wird die Anwendung der Portfoliomethode in den Unterrichtsgegenständen näher erläutert. Ein Ausblick schließt dieses Kapitel ab, bei dem zusammengefasst auf den Einsatz der Portfoliomethode im kaufmännischen Unterricht eingegangen wird.

Abschließend werden nochmals die wichtigsten Erkenntnisse in einer Zusammenfassung dargestellt.

2 Grundlegendes zum Begriff Portfolio

In der Literatur⁷ gibt es keine einheitliche Verwendung für den Begriff *Portfolio*, da er in seiner Bedeutung sehr vielfältig ist. Der Begriff entstand aus der Praxis heraus und wird daher sehr individuell verwendet. Einige AutorInnen, wie beispielsweise HÄCKER, sind der Meinung, dass es das Portfolio an sich gar nicht gibt, sondern dass es sich dabei um ein Konzept handelt, welches verschiedenen Zwecken dient und unterschiedliche Funktionen erfüllt. Demnach gibt es keine einheitliche Umsetzung des Portfolios.⁸

Der Begriff *Portfolio* leitet sich aus dem lateinischen Verb *portare* (dt. tragen) und dem Nomen *folium* (dt. Blatt) ab. Damit wird eine Mappe beschrieben, welche Blätter aufbewahrt und die leicht überall mitgenommen werden kann.⁹ Ein Portfolio lässt sich als eine Sammlung von Leistungen einer Person verstehen, die dadurch die Lernergebnisse und Lernprozesse ihrer Kompetenzentwicklung in einer gewissen Zeitspanne und für gewisse Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die Person hat die Auswahl der Inhalte selbst getroffen und diese auch selbst organisiert.¹⁰ Daraus ergeben sich die wesentlichen Aspekte des Portfoliobegriffes:¹¹

- Kompetenzdarstellung,
- Selbstorganisation,
- Verbindung von Lernprodukt und Lernprozess,
- eine alternative Methode der Leistungsbeurteilung und
- ein umfassendes Unterrichtskonzept.

2.1 Verständnis des Portfoliobegriffes

Angesichts der unzähligen Portfoliovarianten und -begriffe wird hier auf den Kerngedanken des Konzepts eingegangen. Es herrschen Analogien zu anderen Bereichen wie dem Design und der Kunst, der Finanzwelt, dem Marketing und Management vor.¹² Nachfolgend werden diese Bereiche sowie der Bereich der Bildung näher erläutert.

⁷ Vgl. dazu z. B. Brunner, I./Schmidinger, E. (2001), Häcker, T. (2005b) und Wiedenhorn, T. (2006)

⁸ Vgl. Häcker, T. (2005a), S. 13–15

⁹ Vgl. Wiedenhorn, T. (2006), S. 10

¹⁰ Vgl. Hornung-Prähauser, V. u.a. (2007), S. 14 [online]

¹¹ Vgl. Schmidinger, E. (2007), S. 366–367

¹² Vgl. Häcker, T. (2009c), S. 34

2.1.1 Design und Kunst

Der Ursprung des Begriffes *Portfolio* war im Bereich Design und Kunst. Bereits während der Renaissance wurden in diesem Bereich Portfolios verwendet. Hier waren es vor allem KünstlerInnen und ArchitektInnen, welche Portfolios mit sich führten, um sich für Plätze in Akademien zu bewerben bzw. um Bauaufträge zu bekommen. Die Portfolios enthielten Dokumente, welche die Qualität ihrer Arbeit sowie die Weiterentwicklung ihres Könnens im Laufe der Zeit darstellten. Durch Portfolios war bzw. ist es leicht, potenziellen KundInnen jederzeit Beispiele des eigenen Könnens zu zeigen.¹³

Im Bereich Design und Kunst wurden Ziffernnoten über Aus- und Fortbildung als nicht angemessen empfunden, da diese nicht genügend Aussagekraft gehabt hätten.¹⁴ Auch heute werden Portfolios in diesem Bereich eingesetzt. Beispielsweise werden bei diversen Studiengängen die Portfolios für Eingangsprüfungen oder als Nachweis für Studienleistungen herangezogen. Dabei enthalten die Portfolios Produkte des Lernens und Arbeitens wie z. B. Konstruktionszeichnungen.¹⁵

2.1.2 Finanzwelt

In der Finanzwelt wird unter einem Portfolio eine Zusammenfassung der Kapitalanlagen und Vermögensteile einer Person, eines Haushaltes oder einer Institution verstanden. In diesem Zusammenhang wird von einem *Portfoliomanagement* gesprochen. Die Absicht ist eine rechnerische Zusammenfassung, Darstellung und Kontrolle finanzieller Eigenschaften des Portfolios. Durch das Portfolio sollen die von den InvestorInnen gewünschten Merkmale Sicherheit, Rendite und Liquidität erzielt werden.¹⁶ Mit Hilfe des Portfolios soll geklärt werden, wie InvestorInnen ihre verfügbaren finanziellen Mittel zweckvoll auf einem Kapitalmarkt anlegen können. Dazu muss neben den denkbaren Handlungsalternativen auch die Zielfunktion der EntscheidungsträgerInnen näher analysiert werden.¹⁷

¹³ Vgl. Häcker, T. (2009b), S. 27–28

¹⁴ Vgl. Brunner, I./Schmidinger, E. (1997), S. 1074

¹⁵ Vgl. Widulle, W. (2009), S. 134

¹⁶ Vgl. Spremann, K. (2008), S. 8

¹⁷ Vgl. Breuer, W./Gürtler, M./Schuhmacher, F. (2010), S. 1

Die Zielfestlegung wird im Portfoliomanagement als *Performance* bezeichnet, mit den zentralen Komponenten *Rendite* und *Risiko*. Der Grad der Wichtigkeit dieser Komponenten hängt von den jeweiligen Einstellungen der InvestorInnen ab.¹⁸ Die Rendite ist eine Kennzahl, die das Anlageergebnis im Verhältnis zum eingesetzten Kapital darstellt. Risiken werden bei der Berechnung jedoch nicht berücksichtigt.¹⁹ Risiken können nur durch das Vergleichen von mindestens zwei Handlungsalternativen messbar gemacht werden. Durch den Vergleich wird gezeigt, welches Portfolio ein höheres Risiko aufweist, wobei in der Wirtschaft normalerweise die Ablehnung von höheren Risiken beobachtet wird. Ob ein hohes oder niedriges Risiko vorliegt, wird durch eine Nutzenfunktion klassifiziert.²⁰

2.1.3 Management und Marketing

Im Bereich Management und Marketing wird von einer *Portfolio-Analyse* gesprochen, die von MARKOWITZ begründet wurde, welcher sich mit der optimalen Zusammenstellung von Portfolios für InvestorInnen beschäftigt. In Anlehnung daran lässt sich ein Unternehmen als Portfolio von strategischen Geschäftseinheiten darstellen. Unter strategischen Geschäftseinheiten wird eine möglichst homogene und isolierbare Planungseinheit verstanden, welche auf einem definierten Markt selbständig und mit abgrenzbaren Produkten agiert. Im Zentrum der Portfolio-Analyse steht der Wunsch, eine vom Unternehmen beeinflussbare Größe einem vom Markt vorgegebenen Faktor gegenüberzustellen. Als Hilfsmittel dient hierfür eine Matrix, mit welcher Aussagen über die Ausgewogenheit der Produkte getroffen und Hinweise für zukünftige marketingpolitische Aktivitäten geliefert werden können. Die strategischen Geschäftseinheiten lassen sich dadurch positionieren, woran sich Empfehlungen ableiten lassen. Darüber hinaus eignet sich die Portfolio-Analyse für die Untersuchung aller strategischen Geschäftseinheiten der KonkurrentInnen in einem bestimmten Markt. Somit kann mittels einer Portfolio-Analyse das eigene Unternehmen, aber auch die Konkurrenz beurteilt werden.²¹

Ein in Wissenschaft und Praxis weit verbreitetes Modell der Portfolio-Analyse ist das Marktanteils-Marktwachstums Portfolio, welches Ende der 1960er-Jahre von der

¹⁸ Vgl. Bruns, C./Meyer-Bullerdiek F. (2003), S. 1

¹⁹ Vgl. Spremann, K. (2008), S. 71

²⁰ Vgl. Breuer, W./Gürtler, M./Schuhmacher, F. (2010), S. 14–16

²¹ Vgl. Nieschlag, R./Dichtl, E./Hörschgen, H. (1994), S. 907–908 und Esch, F.-R./Herrmann, A./Sattler H. (2008), S. 175

Boston Consulting Group (BCG) entwickelt wurde. Hierbei bilden *Marktwachstum* und *relativer Marktanteil* die zentralen Dimensionen zur Bestimmung der Erfolgspotenziale der strategischen Geschäftseinheiten. Alle strategischen Geschäftseinheiten werden nach vier Quadranten klassifiziert: *Nachwuchsprodukte (question marks)*, *Sterne (Stars)*, *Milchkühe (cash cows)* und *Problemprodukte (dogs)*. Jede dieser Klassifikationen gibt eine unterschiedliche Position hinsichtlich erforderlicher Investitionen und zu erwartender Deckungsbeiträge an. Anschließend wird dem *Ist-Portfolio* ein *Soll-Portfolio* gegenübergestellt, womit festgestellt wird, ob sich das Unternehmen insgesamt in einem ausgewogenen Zustand befindet. Optimal hierbei ist ein Portfolio, das aus wenigen *Nachwuchsprodukten*, einigen *Milchkühen* und möglichst vielen *Sternen* besteht.²²

2.1.4 Bildung

Anfang der 1980er-Jahre war die Qualität des Schulwesens in den USA starker Kritik ausgesetzt. Vonseiten der Geschäftswelt wurde vorgeworfen, dass SchulabsolventInnen nicht über die für die Arbeitswelt erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen. Die wesentlichen Ursachen dafür wurden in den Leistungsbeurteilungsmethoden gesehen. Es wurde festgestellt, dass Lehren und Lernen nicht von der Leistungsbeurteilung getrennt betrachtet werden können. Dies hatte zur Folge, dass alternative Leistungsbeurteilungsmethoden untersucht wurden. Schnell kam es zu einer weiten Verbreitung der Portfoliomethode. Diese hat den Vorteil, dass sie in jedem Unterrichtsgegenstand, in allen Schularten und in allen Schulstufen eingesetzt werden kann. Zu Beginn der 1990er-Jahre wurde die Portfoliomethode auch im deutschsprachigen Raum eingeführt.²³

Die Portfoliomethode stellt eine Brücke zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen dar. Die Lernenden werden dadurch nicht nur in den Lernprozess stärker miteinbezogen, sondern auch in den Bewertungsprozess. Lehrende und Lernende vereinbaren gemeinsam die Beurteilungskriterien und Anforderungen. Dadurch ergibt sich eine Doppelfunktion der Portfoliomethode. Auf der einen Seite wird sie als innovative Lehr-Lern-Methode und auf der anderen Seite als alternative Beurteilungsmethode dargestellt.²⁴

²² Vgl. Schrader, J./Binder, C. (2006), S. 4520–4528

²³ Vgl. Häcker, T. (2009b), S. 28–29

²⁴ Vgl. Häcker, T. (2005a), S. 13 und Schwarz, J. (2001), S. 26

Mit Hilfe der Portfoliomethode lassen sich individuelle Entwicklungs- und Lernfortschritte der SchülerInnen dokumentieren. Die SchülerInnen erkennen somit, wie sie sich verändern und immer wieder mehr dazulernen. Primäres Ziel der Portfoliomethode ist die Entwicklung der Selbständigkeit und der Reflexionskompetenz der SchülerInnen. Sie sollen Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, ihren Lernprozess selbst steuern und ihre Lernschritte selbst planen. Die SchülerInnen erkennen dadurch ihre Stärken, ihre Portfolios zeigen nicht nur die Qualität ihrer Arbeiten und den Leistungsstand, sondern auch, wie sie sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt haben.²⁵

2.2 Enge und weite Fassungen des Portfoliobegriffes

Die Verwendung unterschiedlicher Begriffe wie *Portfolio*, *Portfoliomethode* und *Portfolioarbeit* führt häufig zu Verwirrung. In den USA werden daher enge von weiten Fassungen des Portfoliobegriffes unterschieden. In der engen Fassung des Portfoliobegriffes wird das Portfolio als alternative Leistungsbeurteilungsmethode gesehen und dabei werden das *Portfolio als Instrument* und die *Portfoliomethode* unterschieden.²⁶

Das Portfolio als Instrument ist eine Sammlung von Dokumenten, welche Prozesse und Produkte des Lernens zeigen.²⁷ Die Prozesse und Produkte im Portfolio wählen die SchülerInnen selbst aus und sind in möglichst selbstbestimmten Lernaktivitäten entstanden.²⁸ Bei der Portfoliomethode werden hingegen nicht nur die Produkte des Lernens dokumentiert, sondern es erfolgt zusätzlich eine Beschreibung und Reflexion der Methoden. Zugleich wird eine (Selbst-)Evaluation dokumentiert.²⁹

In der weiten Fassung des Portfoliobegriffes wird das Portfolio als Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument gesehen. Hierbei wird von einer erhöhten Lernförderlichkeit und SchülerInnenorientierung im Unterricht ausgegangen. Es wird von *Portfolioarbeit*, *Portfolioansatz* bzw. *Portfoliokonzept* gesprochen, welches den Prozess stärker hervorhebt und darauf hinweist, dass methodische Elemente, Techniken und Prinzipien wirkungsvoll zu einem Lern-Lehr-Konzept verbunden

²⁵ Vgl. Raker, K./Stascheit, W. (2007), S. 9–10

²⁶ Vgl. Häcker, T. (2009c), S. 36

²⁷ Vgl. Winter, F. (2006), S. 1 [online]

²⁸ Vgl. Schmidinger, E. (2007), S. 366

²⁹ Vgl. Kiss, A. (o.J.), S. 1 [online]

werden.³⁰ BRUNNER beschreibt Portfolioarbeit als „Ausdruck einer Philosophie, in der die Einzigartigkeit eines jeden Menschen hervorgehoben, die Vielfältigkeit menschlicher Begabungen wertgeschätzt, die Interessen der Lernenden berücksichtigt und die Bedeutung der Lernergebnisse für das Lebensprojekt jedes einzelnen erkennbar gemacht werden“³¹.

Es ist offensichtlich, dass hinter der Vielfalt der Portfoliobegriffe ein Kernkonzept steckt, welches sich nur schwer fassen lässt.³² So verwenden beispielsweise BRUNNER und SCHMIDINGER³³ in ihren Beiträgen die Begriffe *Portfolioarbeit*, *Portfoliokonzept* und *Portfolio*, WINTER³⁴ spricht von der *Portfoliomethode* und *Portfolioarbeit* und HÄCKER³⁵ von *Portfolioarbeit*, *Portfoliomethode* und *Portfolio*.

In der vorliegenden Arbeit wird von der Portfoliomethode im Bildungsbereich gesprochen, wobei hier die Begriffe *Portfolio* und *Portfoliomethode* verwendet werden. Der Begriff *Portfolio* wird als Instrument verstanden und der Begriff *Portfoliomethode* wird sowohl in der engen (alternative Leistungsbeurteilungsmethode) wie auch in der weiten (Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument) Fassung betrachtet.

³⁰ Vgl. Häcker, T. (2009c), S. 36

³¹ Brunner, I. (2009b), S. 73

³² Vgl. Häcker, T. (2009c), S. 36

³³ Vgl. Brunner, I. (2009a), S. 11–14, Brunner, I./Schmidinger, E. (2001), S. 17 und Schmidinger, E. (2007), S. 366–371

³⁴ Vgl. Winter, F. (2003), S. 76–81

³⁵ Vgl. Häcker, T. (2005a), S. 13–18 und Häcker, T. (2009a), S. 15–18

3 Die Portfoliomethode im Bildungsbereich

Die Portfoliomethode hat die Diskussion über die Unterrichtsgestaltung wieder angetrieben. Sie steht für eine Weiterentwicklung des Unterrichts, bei dem die SchülerInnen in den Mittelpunkt rücken. Den SchülerInnen kann dadurch die Individualisierung des eigenen Lernprozesses übertragen sowie eine Autonomie in Entscheidungsfindungsprozessen und Eigenverantwortlichkeit zugeschrieben werden. Des Weiteren fordert dies alternative Leistungsbewertungen, welche einen Vergleich des Lernzustands zu Beginn und am Ende der Portfoliomethode erfordern. Die SchülerInnen übernehmen dabei die Verantwortung für die von ihnen selbst gewählten Themen, die Strukturierung und Gewichtung der Inhalte bis hin zur sprachlichen und grafischen Gestaltung des Portfolios.³⁶

Die Portfoliomethode darf nicht als Instrument verstanden werden, sondern sie enthält eine bestimmte Einstellung gegenüber dem Lernen und Lehren. Der Einsatz der Portfoliomethode fordert die Lehrenden dazu auf, den Unterricht für neue Zugänge zu öffnen.³⁷ Damit die Portfoliomethode im Unterricht auch funktioniert, müssen viele methodisch-didaktische Überlegungen angestellt und organisatorische Fragen geklärt werden.³⁸ Es ist notwendig, ein günstiges Umfeld vorzubereiten.³⁹ Der folgende Abschnitt soll zeigen, welche Rahmenbedingungen für eine optimale Umsetzung der Portfoliomethode im Bildungsbereich notwendig sind.

3.1 Rahmenbedingungen

Die Einführung einer Portfoliomethode benötigt einen systemischen Blick, welcher die Prozesse und das Umfeld miteinbezieht. Zu den Voraussetzungen zählen nicht nur externe institutionelle Faktoren, sondern auch Haltungen und Einstellungen von Lehrenden, Eltern, SchülerInnen und der Schulleitung, die Gestaltung des Unterrichts sowie die Kommunikation zwischen den Beteiligten. All diese Faktoren müssen harmonieren, damit die Portfoliomethode erfolgreich ist.⁴⁰

³⁶ Vgl. Endres, W./Wiedenhorn, T./Engel, A. (2008), S. 16

³⁷ Vgl. Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (2007), S. 9

³⁸ Vgl. Wiedenhorn (2006), S. 20

³⁹ Vgl. Oswald, I. (2009), S. 81

⁴⁰ Vgl. Breuer, A. C. (2009), S. 187

Abbildung 1 zeigt ein Modell, erstellt von einer Arbeitsgruppe anlässlich der 2. Internationalen Obermarchtaler Portfoliotagung im Mai 2004, mit den einzelnen Rahmenbedingungen, die für die Umsetzung der Portfoliomethode notwendig sind.⁴¹

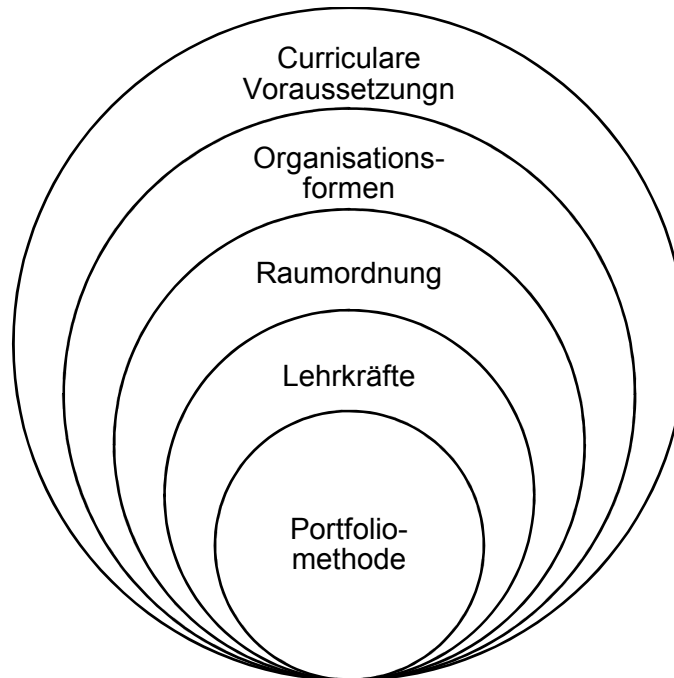


Abbildung 1: Rahmenbedingungen für die Portfoliomethode⁴²

Curriculare Voraussetzungen

Damit die Portfoliomethode in den Unterricht integriert werden kann, müssen zunächst curriculare Voraussetzungen gegeben sein. Die Portfoliomethode eignet sich für die Umsetzung der im Lehrplan der Handelsakademie (2004) verankerten Entwicklung von Schlüsselqualifikationen und Selbständigkeit von SchülerInnen:

- „Schlüsselqualifikationen entwickeln und zum logischen, kreativen und vernetzten Denken fähig sein,
- zum genauen und ausdauernden Arbeiten, selbstständig und im Team, in der Lage sein, [...]
- zur Zusammenarbeit bereit und fähig sein, dh. Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenzen erwerben und anwenden, [...]
- die Notwendigkeit des berufsbegleitenden Lernens erkennen und durch Selbstlernphasen zu eigenständigem Weiterlernen unter Verwendung neuer Technologien befähigt sein [...].“⁴³

⁴¹ Vgl. Oswald, I. (2009), S. 81

⁴² Vgl. Oswald, I. (2009), S. 82

⁴³ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 4 [online]

Um diese allgemeinen Bildungsziele erreichen zu können, müssen Unterrichtsmethoden, wie beispielsweise die Portfoliomethode, entwickelt werden, welche diese Fähigkeiten fördern und messbar machen.⁴⁴

Organisationsformen

Des Weiteren müssen optimale Organisationsformen geschaffen werden, damit die SchülerInnen gut an ihrem Portfolio arbeiten können. Im Lehrplan der Handelsakademie (2004) ist das Konzept für kooperatives, offenes Lernen (COOL-Konzept) verankert. Bei dieser Unterrichtsmethode sind Freiheit zu selbstverantwortlichem Lernen und Kooperation in Teams sowie die Mitbestimmung und Mitgestaltung der eigenen Arbeits- und Lernsituation die Ausgangspunkte. Ein Teil der Unterrichtsstunden wird für das COOL-Konzept verwendet. Diese Unterrichtsstunden sind frei zum eigenverantwortlichen Lernen.⁴⁵ Gemäß Lehrplan der Handelsakademie (2004) kann das COOL-Konzept arbeitsteilig in einer Gruppe mit fachspezifischen und fächerübergreifenden Themen- und Aufgabenstellungen, unter Verwendung von spezifischen, problemorientierten Unterrichtsmitteln und nach Möglichkeit EDV-unterstützt stattfinden.⁴⁶ Dies bildet eine gute Grundlage für den Einsatz der Portfoliomethode in der Handelsakademie.

Raumordnung

Darüber hinaus muss eine angemessene Raumordnung vorherrschen. Die SchülerInnen müssen möglichst eigenständig und konzentriert an ihren Portfolios arbeiten können. Für Recherchen ist es notwendig, dass sie Zugang zu verschiedenen Medien wie z. B. dem Internet haben. Um das ordnungsgemäße Arbeiten zu gewähren, sind z. B. eine Mediothek sowie eigene Projekt- bzw. Portfolioräume eine wichtige Voraussetzung. Den SchülerInnen stehen hier die notwendigen Informations- und Arbeitsmittel zur Verfügung sowie ein Raum, wo sie sich untereinander über ihre Ergebnisse austauschen können.⁴⁷

⁴⁴ Vgl. Oswald, I. (2009), S. 82

⁴⁵ Vgl. Stadtschulrat für Wien (2010), [online]

⁴⁶ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 5 [online]

⁴⁷ Vgl. Wiedenhorn, T. (2006), S. 23

Lehrkräfte

Da die SchülerInnen im Rahmen der Portfoliomethode in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken, verändern sich die Rollen der Lehrenden hin zu LernberaterInnen. Sie nehmen diese Rolle stärker ein, je mehr Verantwortung die SchülerInnen übernehmen. Von Lehrenden werden in dieser Rolle neue Verhaltensweisen verlangt, denn die SchülerInnen bekommen nur in Sonderfällen Hilfestellungen, jedoch nie konkrete Informationen bzw. Themenvorgaben. Sie sollen dadurch unterstützt werden, Lernhindernisse zu bewältigen, um dann selbständig weiterarbeiten zu können. Vorrangig geben LernberaterInnen Kommentare, Tipps und Anregungen, würdigen und ermutigen die SchülerInnen und akzeptieren ihre Denkweisen.⁴⁸ Wichtig dabei ist, eine gute Vertrauensbasis zwischen Lehrenden und Lernenden zu schaffen. Damit Lernende Kompetenzen erwerben können, ist ein Umfeld erforderlich, in dem Fähigkeiten angewendet und Fertigkeiten trainiert werden können. Dabei sollen Lernende Fehler machen dürfen und Risiken eingehen können. Ein Vertrauen zu Lehrenden bildet dabei eine grundlegende Basis.⁴⁹

All diese Rahmenbedingungen haben Einfluss auf die Portfoliomethode und sind für die Einschätzung der Lernergebnisse von Bedeutung. Es ist dafür zu sorgen, dass diese Rahmenbedingungen gegeben sind, damit die SchülerInnen angemessen lernen können.⁵⁰

3.2 Einbindung in den Unterricht

Wenn sich Lehrende dazu entschließen, die Portfoliomethode in ihrem Unterricht einzusetzen, müssen sie unter anderem Überlegungen zur Gestaltung, Steuerung und Bewertung anstellen. Abgesehen davon, ob im Fachunterricht oder im fächerübergreifenden Unterricht mit der Portfoliomethode gearbeitet wird, gibt es unterschiedliche Modelle für die Integration in den Unterricht.⁵¹ Nachfolgend werden diese Modelle kurz erklärt.

⁴⁸ Vgl. Pfeifer, S./Kriebel, J. (2007), S. 56–58 und Bohl, T. (2005), S. 98

⁴⁹ Vgl. Brunner, I. (2009b), S. 78

⁵⁰ Vgl. Rihm, T. (2009), S. 57

⁵¹ Vgl. Winter, F. (2004), S. 199–200

Das Parallel-Modell

Beim Parallel-Modell arbeiten die SchülerInnen parallel zum Regelunterricht an ihren Portfolios. Jede/r SchülerIn arbeitet individuell nach persönlichen Interessen vertiefend in einem anderen Wissensbereich. Dieser muss nicht unbedingt mit dem aktuellen Unterrichtsstoff zu tun haben. Das erstellte Portfolio soll den Lehrenden zeigen, wie selbständig die SchülerInnen ein Thema erarbeiten können.⁵²

Das Integrations-Modell

Das Integrations-Modell stellt einen Zusammenhang zwischen dem Regelunterricht und der Portfoliomethode her. Im Unterricht werden Inhalte besprochen, welche die SchülerInnen dann mit der Portfoliomethode erweitern müssen. Die SchülerInnen arbeiten nicht zwingend im Unterricht an ihren Portfolios, sondern können diese auch als Hausübung fertigstellen und erstellen die Portfolios somit begleitend zum Regelunterricht. Wichtig dabei ist, dass die Lehrenden den SchülerInnen eine Hilfestellung geben, damit die Qualität der erstellten Portfolios gewährleistet wird.⁵³

Das Zentral-Modell

Das Zentral-Modell stellt die stärkste Form der Integration der Portfoliomethode im Unterricht dar. Die Portfoliomethode ist dabei das Zentrale im Unterricht und der gesamte Ablauf des Unterrichts richtet sich nach der Portfoliomethode aus. Die SchülerInnen sind von Anfang an bei der Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts beteiligt. Zu Beginn gibt es eine Einstiegsphase, danach bildet der Regelunterricht nur noch den organisatorischen Rahmen, da die SchülerInnen ihre eigenen Lernwege einschlagen. Eine Individualisierung des Lernens ist bei diesem Integrationsmodell am Besten möglich, da der Zusammenhang zum gemeinsamen Unterricht nicht verloren geht.⁵⁴

Es wird deutlich, dass die Portfoliomethode in einem engen Zusammenhang zum Unterricht steht und nicht beliebig einsetzbar ist. Der Unterricht spielt eine wichtige Rolle, da erst dadurch die Potenziale der Portfoliomethode entfaltet werden können.⁵⁵ Vor allem offene Unterrichtsformen eignen sich gut für den Einsatz der

⁵² Vgl. Aldermann, B. (2007), S. 7 [online]

⁵³ Vgl. Oswald, I. (2009), S. 85–86

⁵⁴ Vgl. Wiedenhorn, T. (2006), S. 22

⁵⁵ Vgl. Bohl, T. (2005), S. 153

Portfoliomethode. Die SchülerInnen haben dabei die Möglichkeit, unterschiedliche Aufgaben zu übernehmen, welche ihren Fähigkeiten entsprechen. Eine bedeutende Rolle spielt dabei die sorgfältige Planung dieses Unterrichts.⁵⁶ Für die Lehrenden stellt die Integration in den Unterricht ein kleines Unterrichtsentwicklungsprojekt dar. Sie sollten sich am Beginn klare Ziele setzen, die erforderlichen Entwicklungsmaßnahmen zeitlich planen, gewünschte Unterstützungen, wie beispielsweise Austausch mit KollegInnen, festsetzen sowie Überlegungen zur Reflexion der eigenen Entwicklung anstellen.⁵⁷

3.3 Portfolioarten

Es gibt unterschiedlichste Darstellungs- und Nutzungsformen von Portfolios. Je nach Zweck, Schulstufe oder Lernbereich gibt es verschiedene Portfoliomethoden, die sich teilweise überschneiden oder ergänzen. Aber gerade in der Vielfalt der Portfoliomethoden liegen die Vorteile.⁵⁸ Im Quader in Abbildung 2 können alle möglichen Formen von Portfolios festgelegt werden.

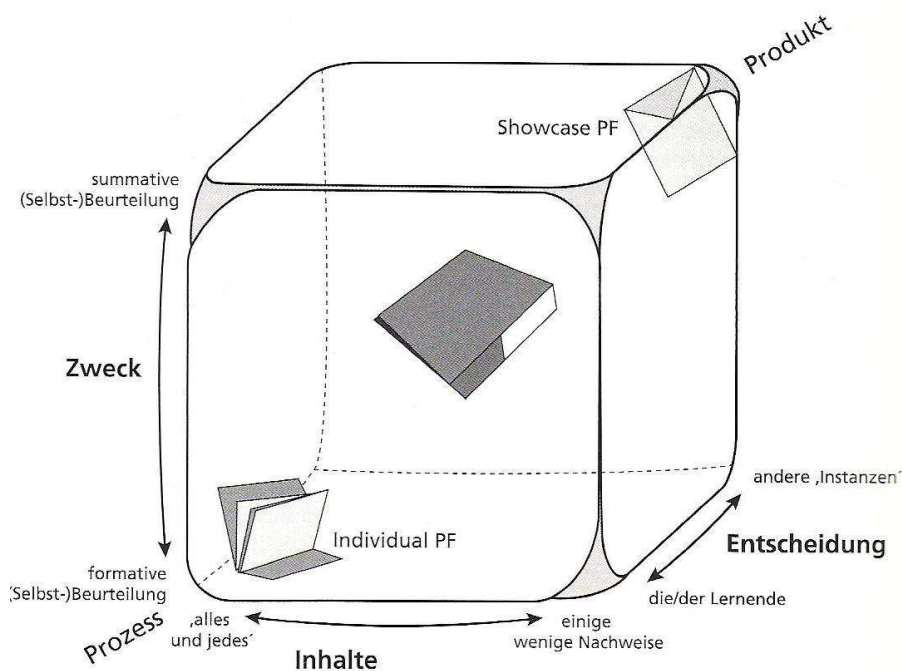


Abbildung 2: Modell zur Charakterisierung von Portfolioarten⁵⁹

⁵⁶ Vgl. Winter, F. (2003), S. 79

⁵⁷ Vgl. Goger, R./Schmidinger, E. (2007), S. 405

⁵⁸ Vgl. Raker, K./Stascheit, W. (2007), S. 19

⁵⁹ Häcker, T. (2005a), S. 15

Dieses Modell soll dem Verständnis über Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede verschiedener Portfolioarten im Spektrum zwischen Portfolio als Entwicklungsinstrument (links unten) und als Leistungsbeurteilungsinstrument (rechts oben) dienen. Die Lehrenden und Lernenden treffen Vereinbarungen hinsichtlich der Dimensionen Zweck, Inhalt und Entscheidungen. Diese bestimmen im Wesentlichen das genaue Aussehen des Portfolios, die Auswahl der Dokumente wie auch die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden.⁶⁰

Eine weitere Möglichkeit stellt die Unterscheidung der Portfolioarten in prozessorientierte und produkt- bzw. ergebnisorientierte Portfolios dar. Nachfolgend soll ein Einblick in die üblichsten Portfolioarten gegeben werden, welcher keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, da neben diesen noch einige Mischformen existieren.⁶¹

3.3.1 Prozessorientierte Portfolios

Die prozessorientierten Portfolios dokumentieren den Prozess des Lernens und die Lernentwicklung. Diese Art von Portfolios umfasst schriftlich fixierte Vorüberlegungen und erste Skizzen sowie Reflexionen über die Lernentwicklung. Im Mittelpunkt dieser Portfolios steht die Entwicklung selbstorganisierten Lernens. Darüber hinaus sollen die SchülerInnen Planungs- und Reflexionskompetenz erwerben.⁶² Im Nachfolgenden sollen die möglichen Formen von Portfolios innerhalb der prozessorientierten Portfolios beschrieben werden.

Das Arbeitsportfolio

In einem Arbeitsportfolio werden ausgewählte Arbeiten von Lernenden zu einem bestimmten Lerngegenstand oder Thema über einen längeren Zeitraum hinweg gesammelt. Die Lernenden erläutern ihre Arbeiten, um die Lernentwicklungen sowohl für sich als auch für Außenstehende nachvollziehbar zu machen. Durch diese Arbeiten sollen die Stärken und Schwächen der Lernenden beschrieben werden, wodurch eine Analyse des Lernprozesses durchgeführt wird und die Lehrenden das Arbeitsportfolio unterstützend bei Beratungsgesprächen heranziehen können. Folglich unterstützt es die Lehrenden bei der bedarfsgerechten, zielgerichteten und

⁶⁰ Vgl. Häcker, T. (2009c), S. 38–39

⁶¹ Vgl. Neher, A. (2009), S. 6–7

⁶² Vgl. Ettmayer, L./Endstrasser, D. (2006), S. 25

differenzierten Planung des Unterrichts. Da in einem Arbeitsportfolio Lernprozesse dokumentiert werden, lernen SchülerInnen mit Selbst- und Fremdevaluation umzugehen. In erster Linie richtet sich ein Arbeitsportfolio direkt an die Lernenden, die dabei lernen sollen, selbstbewusster und selbstgesteuerter zu arbeiten. Des Weiteren besteht auch die Möglichkeit, einzelne Teile des Portfolios in ein Beurteilungsportfolio oder Präsentationsportfolio zu übernehmen.⁶³

Das Lern- bzw. Entwicklungsportfolio

Ein Lern- bzw. Entwicklungsportfolio dokumentiert Lernprozesse und macht diese sichtbar. Ein Portfolio dieser Art wird dann eingesetzt, wenn es um eine vertiefte Wahrnehmung der Art und Weise des Lernens einer Person geht. Dabei nehmen die Lernenden ihre individuellen Lernfortschritte wahr, indem sie ihre Arbeiten des Portfolios zu verschiedenen Zeitpunkten miteinander vergleichen. Dadurch wird, unabhängig vom eigenen Fortschritt und Können, Stolz entwickelt. Weiters eignet sich dieses Portfolio dazu, strategisches Wissen aufzubauen und zu reflektieren. Die Selbstbewertung wird hierbei in den Lernprozess integriert. So soll ein systematischer Überblick über das bereits Geleistete ermöglicht und zur Reflexion angeregt werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für den weiteren Lernprozess. Die Bewertung spielt eine wesentliche Rolle, da sie zur Planung der nächsten Lernschritte herangezogen wird.⁶⁴

Das Prozess- bzw. Projektportfolio

Ein Prozess- bzw. Projektportfolio zeigt die Leistungen von SchülerInnen, welche im Rahmen eines Prozesses bzw. Projektes geschaffen wurden. Zu Beginn müssen die dafür zu erreichende Ziele festgelegt werden. Im Portfolio werden sowohl diese Ziele als auch die einzelnen Teilschritte, die zur Zielerreichung notwendig waren, dokumentiert. Diese Teilschritte können Entwürfe und Überarbeitungen von Lernprodukten wie auch erste Notizen bis hin zum Abschlussbericht umfassen, welche am Ende ebenfalls, wie das Ergebnis und der Lernweg, bewertet werden. In einem Projektportfolio können Pflichtteile, die von allen SchülerInnen angelegt werden müssen, und Wahlteile, bei denen die SchülerInnen selbst entscheiden, welche Aufgaben sie davon bearbeiten, enthalten sein. Das Projektportfolio bewirkt hinsichtlich der Unterrichtsthemen und -inhalte hohe Transparenz bei den

⁶³ Vgl. Klampfer, A. (2005), S. 6 [online] und Breuer, A. C. (2009), S. 170

⁶⁴ Vgl. Albert, U. (2008), S. 287

SchülerInnen. Sie wissen von Anfang an, welcher Zeitraum ihnen zur Verfügung steht, welche Inhalte notwendig sind und welche Ziele erreicht werden müssen. Dadurch sind die SchülerInnen in ihrer Selbständigkeit und Reflexion unterstützt.⁶⁵

3.3.2 Produkt- bzw. ergebnisorientierte Portfolios

Die Produkt- bzw. ergebnisorientierten Portfolios enthalten Sammlungen der besten Arbeiten der Lernenden oder Arbeiten, die für die Lernenden besonders bedeutsam gewesen sind. Bei diesen Portfolios geht es mehr um die Beurteilung der Qualität der Arbeiten des Lernprozesses und die Lernenden müssen zur Auswahlentscheidung der Arbeiten eine schriftliche Stellungnahme abgeben.⁶⁶ Im Nachfolgenden sollen die möglichen Formen von Portfolios innerhalb der Produkt- bzw. ergebnisorientierten Portfolios beschrieben werden.

Das Beurteilungsportfolio

Ein Beurteilungsportfolio dient der Beurteilung der Arbeiten in einem Portfolio. Sofern Portfolios der Leistungsmessung und somit der Notengebung dienen sollen, ist es notwendig, die Kriterien, nach denen sie beurteilt werden, klar festzusetzen. Diese Kriterien umfassen Umfang, Inhalt, sprachliche Gestaltung sowie die äußere Form und bilden die Grundlage für eine Beurteilung. Die Lernenden sind bei dieser Portfolioart an eine klare Struktur gebunden. Bei der Notengebung reicht jedoch nicht nur die Vergabe einer Ziffernote aus, sondern es ist auch notwendig, ein Worturteil dazu abzugeben.⁶⁷ In das Portfolio werden ausgewählte und bereits überarbeitete Arbeiten aufgenommen, welche den Bildungsgang und das erzielte Leistungsniveau der Lernenden darstellen.⁶⁸

Das Veröffentlichungs- bzw. Präsentationsportfolio

Das Veröffentlichungs- bzw. Präsentationsportfolio enthält eine von Lernenden selbst getroffene Auswahl der besten Arbeiten oder Arbeiten, mit denen die Lernenden am zufriedensten sind. Der Schwerpunkt liegt dabei in der kontinuierlichen Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie der Lernprodukte. Die Veröffentlichung bzw. Präsentation der Ergebnisse stellen einen weiteren Schwerpunkt dieses Portfolios

⁶⁵ Vgl. Jervis, K. (2009), S. 48 und Raker, K./Stascheit, W. (2007), S. 21–22

⁶⁶ Vgl. Aldermann, B. (2007), S. 2 [online]

⁶⁷ Vgl. Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009), S. 75 und Wiedenhorn, T. (2006), S. 18–19

⁶⁸ Vgl. Winter, F. (2002), [online]

dar und sind verpflichtend. Dabei kann das erstellte Portfolio selbst präsentiert werden oder aber auch als Grundlage für einen Beitrag einer Präsentation oder Ausstellung verwendet werden. Der Rahmen der Veröffentlichung kann von weiteren Lehrenden bis hin zur erweiterten Öffentlichkeit, wie z. B. BesucherInnen eines Schulfestes, reichen. Bei der Veröffentlichung des Portfolios können verschiedene Varianten vorgenommen werden. Beispielsweise kann nur das Produkt präsentiert werden oder aber auch die erarbeiteten Inhalte und dazu die Reflexion zum Entstehungsprozess. Darüber hinaus kann diese Art von Portfolio ebenso fächerübergreifend eingesetzt werden.⁶⁹

Das Kompetenz- bzw. Bewerbungsportfolio

Ein Kompetenz- bzw. Bewerbungsportfolio erstellen SchülerInnen am Ende ihrer Schulzeit oder Studierende nach Abschluss ihres Studiums, um eine Selbstdarstellung der eigenen Person abzugeben. Dieses Portfolio erweitert bzw. ersetzt die gewöhnliche Form der Bewerbung. Es enthält neben dem Bewerbungsschreiben, dem Lebenslauf und den Zeugnissen ausgewählte Arbeiten aus verschiedenen Bereichen. Mit Hilfe dieses Portfolios können Lernende ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen besser darstellen. Die Arbeiten im Portfolio beschreiben die eigene Persönlichkeit genauer und heben die persönlichen Stärken, Interessen und Fähigkeiten hervor. Es werden die Kompetenzen, die über eine Person besonders viel aussagen bzw. die eine Person charakterisieren, zusammengefasst und es wird beschrieben, wie, in welchem Zusammenhang und in welchem Ausprägungsgrad die Kompetenzen entwickelt und erworben wurden.⁷⁰

3.3.3 E-Portfolio

Der Einsatz von elektronischen Medien bietet neue Chancen für das Lehren und Lernen. Damit diese realisiert werden können, ist eine kreative, zielbezogene und didaktische Gestaltung notwendig. Die Nutzung von elektronischen Medien erfordert darüber hinaus auch Gestaltungsaktivitäten hinsichtlich der Strukturen, wie z. B. der Lehrpläne, und der Kulturen oder der Lehrgewohnheiten in der jeweiligen Bildungsinstitution. Durch ein E-Portfolio ist ein ökonomischer Erfolg elektronischer Medien gegeben, denn die neuen Lernprodukte stellen einen Vorteil gegenüber den

⁶⁹ Vgl. Endres, W./Wiedenhorn, T./Engel, A. (2008), S. 27–29 und Reichert, R. (2008), S. 115

⁷⁰ Vgl. Brater, M. (2008), S. 492, Hornung-Prähauser, V. u.a. (2007), S. 41 [online] und Raker, K./Stascheit, W. (2007), S. 24

vorhandenen dar und dieser Vorteil drückt sich unter anderem durch die didaktische Qualität aus.⁷¹

„E-Portfolios sind ein Werkzeug zur strukturierten Sammlung, Speicherung und Darstellung sowohl des ‚Weges‘ (Bemühungen, Fortschritte) als auch des ‚Zieles‘ (Wissenszuwachs, Aufbau von Fach-, Methoden- oder Sozialkompetenzen) mittels digitaler Informationsobjekte.“⁷²

Ein E-Portfolio ermöglicht somit die Integration einer Vielzahl digitaler Artefakte auf zahlreichen Sinneskanälen wie ein digitales Bild, den Sound und Text, ein Video und eine Animation, eine flexible, kontextbasierte Vervollständigung, den Austausch und die Verwendung für unterschiedliche Zwecke, eine chronologische Beschreibung einer Lernbiografie sowie die Einleitung und Dokumentation von Gruppenlernprozessen durch die Verwendung webbasierter Kommunikationswerkzeuge und Lernumgebungen.⁷³ Durch den erleichterten Zugang zum E-Portfolio kann eine intensivere Rückmeldung und Lernprozessentwicklung zwischen Lernenden über Instituts- und Klassengrenzen hinaus stattfinden. Darüber hinaus dehnt die Verwendung von Web-2.0-Technologien, speziell Social-Software-Technologien, den Erstellungs-, Feedback- und Präsentationsspielraum beachtlich aus.⁷⁴ All diese Aspekte zeigen die Vorteile eines E-Portfolios gegenüber einem papierbasierten Portfolio. Gegenwärtig gibt es eine Reihe von Portfolioprogrammen, welche in bereits bestehende Lernplattformsysteme, wie beispielsweise *Moodle*, implementiert werden können.⁷⁵

Um die Stärken der E-Portfolios zu entfalten, muss das verwendete elektronische System problemlos funktionieren und leicht zu bedienen sein. Des Weiteren müssen alle am Ausbildungsprozess direkt Beteiligten wie auch alle involvierten Personen aktiv einbezogen werden. Darüber hinaus ist der Portfolioprozess mit seinen einzelnen Phasen nicht nur bei E-Portfolios, sondern auch bei prozessorientierten und produkt- bzw. ergebnisorientierten Portfolios sorgfältig zu planen.⁷⁶

⁷¹ Vgl. Euler, D. (2002), S. 4 [online]

⁷² Salzburg Research (2006), S. 4 [online]

⁷³ Vgl. Hornung-Prähäuser, V. (2006), S. 1 [online]

⁷⁴ Vgl. Schaffert, S./Kalz, M. (2008), S. 19–20 [online]

⁷⁵ Vgl. Widulle, W. (2009), S. 134

⁷⁶ Vgl. Mahlow, C./Müller Fritschi, E./Forrer Kasteel, E. (2010), S. 146

3.4 Portfolioprozess

Es gibt viele verschiedene Anwendungsmöglichkeiten der Portfoliomethode im Unterricht, wie beispielsweise während eines Projektes. Die Einzelheiten zur Durchführung der Portfoliomethode ergeben sich meist erst aus der Praxis heraus. Zu Beginn der Durchführung der Portfoliomethode müssen alle Rahmenbedingungen geklärt werden. Damit die Portfoliomethode zielführend umgesetzt werden kann, ist es notwendig, den Zweck des Portfolios festzulegen. SchülerInnen sollen nicht ziellos und willkürlich Informationen sammeln, sondern sollen wissen, welche Informationen relevant sind. Wird die Portfoliomethode bewertet, müssen die Bewertungskriterien von Lehrenden und Lernenden gemeinsam festgelegt werden.⁷⁷ Dadurch wird maximale Transparenz über die Anforderungen hergestellt.⁷⁸ Danach werden die folgenden Portfoliophasen, wie HÄCKER⁷⁹ sie beschreibt, durchlaufen.

Collection

Je nach Zielformulierung beginnen die SchülerInnen mit der Sammlung relevanter Informationen in einer Mappe. Die Recherche in unterschiedlichen Medien führt zu einer hohen Anzahl an Informationen. Die SchülerInnen sollten jedoch immer einen Überblick über die gesammelten Informationen behalten.⁸⁰ Je vielfältiger die gesammelten Informationen sind, z. B. Diagramme, Bilder, Texte, desto aussagekräftiger ist das Portfolio. Durch die verschiedenen Dokumente wird gezeigt, wie die SchülerInnen für die Erreichung des formulierten Ziels vorgegangen sind.⁸¹

Selection

Im nächsten Schritt wird das eigentliche Portfolio angelegt, in dem die Lernprodukte bearbeitet, ergänzt und sortiert werden. In das Portfolio werden keine Originale aufgenommen, sondern nur bearbeitete Informationen wie z. B. Zusammenfassungen von Zeitungsartikeln oder Auszüge von Büchern. Originale können von den SchülerInnen in einem Anhang beigelegt werden. Darüber hinaus kann es auch vorkommen, dass SchülerInnen zu einem Punkt zu wenige Informationen gesammelt haben und noch einmal Recherche betreiben müssen.⁸²

⁷⁷ Vgl. Müller, A. (2005), S. 11

⁷⁸ Vgl. Häcker, T. (2005a), S. 15

⁷⁹ Vgl. Häcker, T. (2005a), S. 16–17

⁸⁰ Vgl. Wiedenhorn (2006), S. 15

⁸¹ Vgl. Müller, A. (2005), S. 12–14

⁸² Vgl. Born, J./Brunner, I. (2005), S. 4 [online]

Reflection

Die Reflexion bildet das Herzstück der Portfoliomethode. Die SchülerInnen müssen zur Auswahl der Lernprodukte Stellung nehmen. Aus der Stellungnahme soll hervorgehen, warum die SchülerInnen die ausgewählten Produkte ins Portfolio aufgenommen haben, wie sie daran gearbeitet haben und was die SchülerInnen daran gelernt haben. Durch die Beantwortung dieser Fragen denken die SchülerInnen über den Lernprozess und dessen Ergebnisse nach und sind dadurch aufgefordert, ihre eigenen Leistungen und Entwicklungen zu reflektieren.⁸³ Dies wird als Metakognition bezeichnet. Die SchülerInnen kennen ihre eigenen Lern- und Denkprozesse sowie Kontrollstrategien, um diese Prozesse zu steuern.⁸⁴

Des Weiteren ist es wichtig, mit anderen über die Inhalte des Portfolios zu sprechen. Durch gezieltes und angemessenes Feedback von Lehrenden und KollegInnen in Gesprächen werden die Einsichten der SchülerInnen mit anderen Ansichten, Meinungen und Überzeugungen konfrontiert. Die SchülerInnen können ihre Inhalte dadurch in einen Zusammenhang bringen oder verändern und sich erneut selbst reflektieren.⁸⁵ Dies stellt den Übergang in die nächste Phase dar.

Projection

Durch die Arbeit mit Portfolios wird sichtbar, dass Lernen ein diskontinuierlicher Prozess ist. In der Phase der Projection beschäftigen sich die Lernenden mit der Reflexion der erkennbaren Brüche oder Hindernisse beim Lernen. Ziel dabei ist es, weitere Perspektiven für das zukünftige Lernen zu entwickeln. Die Lernenden setzen dies meist in Form eines Nachwortes um, in dem sie auf die in der Reflexion gewonnenen Einsichten eingehen.⁸⁶

Presentation

Nach Fertigstellung des Portfolios wird das Portfolio zu einem Medium gemeinsamer Betrachtung, Kommunikation und Beurteilung. An den Präsentationen können SchülerInnen, KollegInnen, Lehrende, aber auch Eltern beteiligt sein.⁸⁷ Den SchülerInnen sollten unterschiedliche Formen der Präsentation ihrer Leistungen

⁸³ Vgl. Winter, F. (2003), S. 79

⁸⁴ Vgl. Peterßen, W. H. (2009), S. 194

⁸⁵ Vgl. Easley, S.-D./Mitchell, K. (2004), S.107 und Brunner, I. (2009c), S. 94

⁸⁶ Vgl. Krause, D./Eyerer, P. (2008), S. 93–94

⁸⁷ Vgl. Häcker, T. (2005a), S. 17

geboten werden. Die Lehrenden haben dabei die Aufgabe, die SchülerInnen zur Veröffentlichung zu ermutigen. Durch die Veröffentlichung werden die erbrachten Leistungen für die SchülerInnen bedeutsamer. Sie nehmen wahr, dass die Portfoliomethode einen konkreten Zweck erfüllt und bestimmte AdressatInnen erreicht. Durch die Veröffentlichung übernehmen die SchülerInnen die Verantwortung für ihre eigenen Leistungen und gleichzeitig wird diese von anderen gewürdigt.⁸⁸ Durch die verschiedenen Formen der Präsentation der Leistungen sind die SchülerInnen besonders motiviert, qualitätsvolle Produkte in ihr Portfolio aufzunehmen.⁸⁹

⁸⁸ Vgl. Bräuer, G. (2007), S. 59–60

⁸⁹ Vgl. Winter, F. (2004), S. 207

4 Portfoliomethode und Leistungsbewertung unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung

Die gesellschaftlichen Veränderungen stellen nicht nur für Politik, Wirtschaft und Kultur eine Herausforderung dar, sondern auch für den Bildungsbereich. Die Schulen sollen lebendiger, lebensnäher und kritikfreudiger gestaltet werden. Im Zentrum steht dabei die Herausforderung, die Inhalte, Ziele, Methoden und Medien so aufeinander abzustimmen, so dass sich die Unterrichtswirklichkeit vom Frontalunterricht unterscheidet. Der Frontalunterricht, in dem die Lehrenden im Mittelpunkt stehen, kann die zentralen Qualifikationen der Zukunft nicht vermitteln. Er wird zwar von großer Bedeutung bleiben, jedoch wird ohne ergänzende Methoden und Inhalte die Unterrichtswirklichkeit für die SchülerInnen langweilig und lebensfremd. Darüber hinaus räumt der Lehrplan ein größeres didaktisches Gestaltungsfeld ein, welches die LehrerInnen zu neuen methodischen Wegen auffordert.⁹⁰

„Im Hinblick auf die angestrebte Veränderung hin zum unternehmerischen Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler muss auf die Integration entsprechender Lehr- und Lernmethoden bei der Vermittlung fachlicher Inhalte besonderer Wert gelegt werden.“⁹¹

Die Portfoliomethode setzt im Kern der schulischen Handlungsorientierung an. Die Lehrenden und Lernenden orientieren ihr Lern-, Lehr- und Leistungsverhalten an der Form der Leistungsfeststellung, -bewertung und -beurteilung der jeweiligen Schule. Reformansätze, wie die Portfoliomethode, die zu einem Wandel einer Lern-Lehr-Kultur beitragen möchten, müssen daher gerade an dieser Stelle ansetzen.⁹²

Mit Hilfe der Portfoliomethode kann eine Verbindung der Bewertungs- und der Unterrichtsfunktion mit dem Ziel der individuellen Lernförderung durchgeführt werden. Es findet eine Leistungsdarstellung statt, die den Prinzipien Kommunikation, Partizipation und Transparenz folgt sowie das eigene Lernen reflektiert. Damit sehen die Lehrenden und Lernenden, über welche Kompetenzen die Lernenden verfügen

⁹⁰ Vgl. Aff, J./Grohmann, S./Kögler, G. (1991), S. 5

⁹¹ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 4 [online]

⁹² Vgl. Häcker, T. (2009a), S. 15

und welche Lernfortschritte sie gemacht haben. Darüber hinaus führt dies zu einer Steigerung des selbständigen Lernens.⁹³

Wesentlich für den nachhaltigen Lernerfolg ist nicht nur das Durchführen der Prozesse im Unterricht, sondern es ist auch eine Form der schriftlichen Reflexion, verknüpft mit einer Sammlung von Lernergebnissen sowie einer Aufzeichnung der Lernschritte erforderlich. Die Reflexionen helfen dabei, die Lernprozesse bewusster zu entwickeln und sie demzufolge der klaren und wiederholbaren Gestaltung zugänglicher zu machen. Die Ausrichtung auf handlungsorientierten Unterricht stellt darüber hinaus die Bedeutung der Leistungsfeststellung, -bewertung und -beurteilung in den Fokus. Eine angemessene Form dieser sowie eine adäquate Form der Dokumentation der Leistungen sind für diese Unterrichtsmethode erforderlich.⁹⁴

In den folgenden Abschnitten wird nun auf die Portfoliomethode und Leistungsbewertung unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung näher eingegangen. Zuerst wird die Handlungsorientierung und die damit verbundene Handlungskompetenz und die Schlüsselqualifikation sowie das selbstorganisierte Lernen behandelt. Danach werden die Leistungsbewertung und die Portfoliomethode dargestellt.

4.1 Handlungsorientierung

In der allgemeinen Didaktik und in den Fachdidaktiken gilt die Handlungsorientierung schon seit längerem als Alternative zum lehrerInnenzentrierten Unterricht. Handlungsorientierter Unterricht hält die SchülerInnen zum selbständigen Arbeiten an und fördert die angestrebten fachlichen, sozialen, ökologischen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen.⁹⁵

Der Begriff *handlungsorientierter Unterricht* ist kein neuer und nicht klar abgrenzbar von verwandten Ansätzen wie z. B. offener Unterricht oder entdeckender Unterricht. Der gemeinsame Schwerpunkt dieser Ansätze liegt in der eigentätigen, intensiven

⁹³ Vgl. Häcker, T. (2005b), S. 1

⁹⁴ Vgl. Schmidt, J. (2005), S. 7 [online]

⁹⁵ Vgl. Spinner, K. H. (2004), S. 133

Auseinandersetzung und aktiven Aneignung eines Lerngegenstandes.⁹⁶ Das Konzept wurde auf einer bis ins 17. Jahrhundert zurückreichenden Theorietradition entwickelt. Die Klassiker der Pädagogik sahen es als selbstverständlich an, dass Bildung durch Anregung von Kopf, Herz und Hand statt findet. So forderte Johann Amos COMENIUS damals das *Lernen mit allen Sinnen*.⁹⁷ Mit dem Leitgedanken *Lernen mit Kopf, Herz und Hand!* charakterisierte Johann Heinrich PESTALOZZI den Zusammenhang bei der Entstehung physischer Kräfte mit der Entfaltung der Geisteskräfte. Die bedeutungsvollsten Impulse haben ihren Ursprung jedoch aus der Reformpädagogik vom Anfang des 20. Jahrhunderts. Georg KERSCHENSTEINER hob in seinem pädagogischen Ansatz die Förderung der intellektuellen sowie der manuellen und praktischen Fähigkeiten hervor, welche durch eine *Arbeitsschule* realisiert werden sollten. Hugo GAUDIG betonte vor allem die Aspekte *Selbständigkeit* und *Handlungsfähigkeit* der SchülerInnen. Johannes LANGERMANN bezeichnete als erster in seinem Buch *Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen* handelnden Unterricht als *selbständiges Handeln* der SchülerInnen. Vor allem war es aber John DEWEY, der mit seinem pädagogischen Ansatz *Learning by doing* erfahrungsbezogenes Lernen bekannt machte.⁹⁸

Handlungsorientierter Unterricht wird nach GUDJONS definiert als „Unterrichtsprinzip, das bestimmte Merkmale hat, das argumentativ theoretisch begründbar ist (lernpsychologisch wie sozialisationstheoretisch) und das in verschiedenen Unterrichtszusammenhängen realisiert wird“⁹⁹.

Für JANK und MEYER ist handlungsorientierter Unterricht „ein ganzheitlicher und schülerInnenaktiver Unterricht, in dem die zwischen den Lehrenden und den SchülerInnen vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der SchülerInnen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“^{100,101}.

⁹⁶ Vgl. Gudjons, H. (2001), S. 10

⁹⁷ Vgl. Jank, W./Meyer, H. (2002), S. 319

⁹⁸ Vgl. Koch, K. (2007), S. 104–105

⁹⁹ Gudjons, H. (2001), S. 10

¹⁰⁰ Jank, W./Meyer, H. (2002), S. 315

¹⁰¹ In der vorliegenden Arbeit werden alle Wortzitate der neuen deutschen Rechtschreibung sowie dem geschlechtergerechten Sprachgebrauch angepasst.

Darüber hinaus beschreibt GUDJONS folgende fünf Merkmale für die Handlungsorientierung:¹⁰²

1) *Aktivierung vieler Sinne*

Unter Verbindung möglichst vieler Sinne, wie z. B. des Kopfes, des Gefühls, der Hände, der Augen und Nase, versuchen SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam etwas zu tun. Dadurch soll geistiges und sinnlich-körperliches Tun vereinigt werden. Die Wirklichkeit wird nicht nur erklärt, sondern handelnd erkundet.

2) *Selbstverantwortung und methodische Kompetenz der SchülerInnen*

Handlungsorientierter Unterricht ist an Ziele gerichtet, welche sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden festgelegt werden. Den SchülerInnen wird Raum für Selbstorganisation und Selbstverantwortung sowie die Möglichkeit eigene Interessen einzubringen, gegeben. Interessen werden meist erst durch erste Handlungserfahrungen entwickelt, daher muss die Planung handlungsorientierter Unterrichtseinheiten gegebenenfalls verändert werden, sollten sich erhebliche neue Interessen ergeben.

3) *Produktorientierung*

Es werden Produkte angestrebt, welche sinnlich-fassbar oder gegenständlich sind, einen Gebrauchswert oder einen Mitteilungswert haben. Sowohl die Ergebnisse als auch die Schwierigkeiten des Lern- und Arbeitsprozesses sollen anderen Personen mitgeteilt werden. Dieser Prozess ist wesentlich für den Zusammenhang von Denken und Handeln.

4) *Kooperatives Handeln*

Durch kooperative Arbeitsformen, wie z. B. PartnerInnenarbeit oder ein gemeinsames Klassengespräch, lernen die SchülerInnen voneinander und miteinander. Dabei wird der Prozess des Zusammenarbeitens genauso bedeutend wie das Produkt.

5) *Lebensbezug*

Handlungsorientierter Unterricht versucht eine Verbindung zwischen Lernen in der Schule (und anderen Lernorten) und der umgebenden Wirklichkeit herzustellen. Er ist fächerübergreifend und interdisziplinär.

¹⁰² Vgl. Gudjons, H. (2003), S. 109–112

Die Portfoliomethode kann im Zusammenhang mit handlungsorientiertem Lernen die Rolle eines lernwegbegleitenden Metainstruments einnehmen. Darüber hinaus ist der Einsatz der Portfoliomethode erst in Kombination mit handlungsorientiertem Lernen vorteilhaft, da hier die Dokumentation, Selbsteinschätzung und Reflexion des Kompetenzerwerbs von Lernaktivitäten, welche auf Handeln und Erfahrungen basieren, abhängt.¹⁰³

4.1.1 Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikation

Der Bildungsbegriff wurde in der Berufsausbildung und Berufspädagogik vormalig durch vermeintlich wertneutrale Begriffe wie *Kompetenz* und *Qualifikation* abgelöst. Es ist jedoch schwierig, eine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffes wiederzugeben, da sich der Begriff mit dem Qualifikationsbegriff überschneidet.¹⁰⁴ Durch die Bezeichnung der *beruflichen Handlungskompetenz* wurde im Zuge der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen der Begriff *Qualifikation* zunehmend durch den Begriff *Kompetenz* ersetzt.¹⁰⁵

Der Begriff *Kompetenz* leitet sich aus den lateinischen Wörtern *comepetens* (dt. angemessen) und *competere* (dt. zusammentreffen) ab. Unter dem Begriff wird Zuständigkeit verstanden und die Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen. In die Erziehungswissenschaft ist der Begriff vorwiegend als Befähigung und Können eingegangen. In anderen Wirtschaftsdisziplinen, wie z. B. der Arbeitswissenschaft oder dem Personalmanagement, scheint der Begriff in einer wechselnden Verknüpfung von Zuständigkeit/Dürfen und Fähigkeit/Können auf.¹⁰⁶

Hingegen ist *Qualifikation* ein aktiver Aneignungsprozess fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie die Vollständigkeit aller Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Person zur Bewältigung ihrer Aufgaben besitzen muss. Es werden dabei auch die sich verändernden Qualifikationsstrukturen und künftig notwendigen Qualifikationen am Arbeitsplatz berücksichtigt. Die Gesamtheit aller Kompetenzen ergibt die berufliche Handlungskompetenz und somit die

¹⁰³ Vgl. Widulle, W. (2009), S. 134

¹⁰⁴ Vgl. Wilsdorf, D. (1991), S. 38–41

¹⁰⁵ Vgl. Hahne, K. (2007), S. 13

¹⁰⁶ Vgl. Vonken, M. (2005), S.16–18

Berufsfähigkeit. Ausschlaggebend ist die Verwertbarkeit und Anwendbarkeit wie auch ihr Bezug auf Handlungen in konkreten Situationen.¹⁰⁷

Handlungen sind „Verhaltensweisen, die Maßnahmen und Sachen bewusst einsetzen, um ein Ergebnis zu erreichen“¹⁰⁸. Eine Handlung gilt als vollständig, wenn die Person die Planung, Ausführung und Kontrolle durchläuft.¹⁰⁹

Die Handlungskompetenz ist das Ergebnis handlungsorientierten Unterrichts und daher ein wesentlicher Bestandteil.¹¹⁰ „Die Erziehungswissenschaft betrachtet die Kompetenzen als die wichtigsten Eigenschaften eines Menschen, als vielseitige Erscheinungsform von Humankapital und als durch Bildung und Erziehung beeinflussbar.“¹¹¹ Die Handlungskompetenz umfasst die Fachkompetenz (in der Literatur auch als Sachkompetenz¹¹² bezeichnet), Individualkompetenz (auch als Personale Kompetenz¹¹³, Selbstkompetenz¹¹⁴ oder Moralkompetenz¹¹⁵ bezeichnet), Sozialkompetenz und Methodenkompetenz. Jedoch dürfen diese Kompetenzen nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie sich gegenseitig stützen. Handlungskompetenz ist „die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung handeln zu können“¹¹⁶. Abbildung 3 stellt die „anzustrebenden Dimensionen“¹¹⁷ der Handlungskompetenz dar.

¹⁰⁷ Vgl. Wilsdorf, D. (1991), S. 47

¹⁰⁸ Aebli, H. (1991), S.185

¹⁰⁹ Vgl. Peterßen, W. H. (2009), S. 146

¹¹⁰ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 3 [online]

¹¹¹ Lenke Kocsis, F. (2007), S. 224

¹¹² Vgl. Peterßen, W. H. (2009), S.12

¹¹³ Vgl. Enggruber, R./Bleck, C. (2005), S. 10 [online]

¹¹⁴ Vgl. Reetz, L. (1999), S. 40

¹¹⁵ Vgl. Peterßen, W. H. (2009), S. 12

¹¹⁶ Wilsdorf, D. (1991), S. 42

¹¹⁷ Degendorfer, W. (1993), S. 461

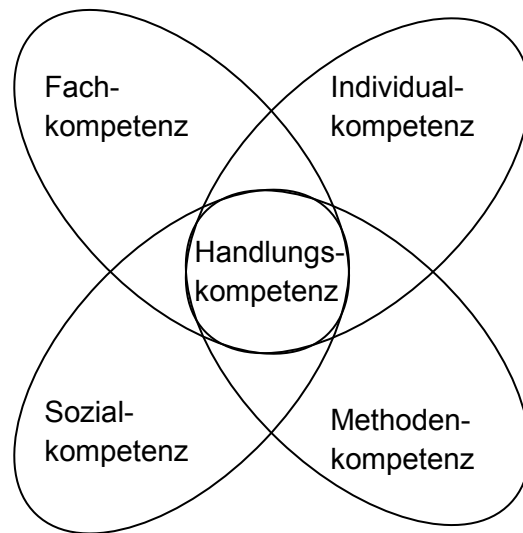


Abbildung 3: Dimensionen der Handlungskompetenz¹¹⁸

Fachkompetenz

Die Fachkompetenz beschreibt die Erfahrungssicherheit und das Know-how einer Person in einem bestimmten Bereich. Die Person, die über die Fachkompetenz verfügt, kann diese problemlösungsorientiert anwenden und sich darüber hinaus Kenntnisse und Wissen eigenständig aneignen und dann mit den/dem bisherigen Kenntnissen/Wissen verknüpfen.¹¹⁹

Gemäß Lehrplan der Handelsakademie (2004) sollen die „Absolventinnen und Absolventen einer Handelsakademie [...] über die zur Erfüllung der an sie gestellten Aufgaben erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen verfügen. Sie sollen auf ihre Aufgabe als verantwortliche Mitgestalterinnen und Mitgestalter in Staat und Gesellschaft, vor allem auf ihre Rolle als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bzw. Unternehmerinnen und Unternehmer und als Konsumentinnen bzw. Konsumenten vorbereitet sein“¹²⁰.

¹¹⁸ Vgl. Peterßen, W. H. (2009), S. 14 und Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 4 [online]

¹¹⁹ Vgl. Kießling-Sonntag, J. (2000), S. 215

¹²⁰ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 4 [online]

Individualkompetenz

Die Individualkompetenz beschreibt „die Fähigkeit, die eigene Identität zu erarbeiten, zu erproben und zu bewahren“¹²¹. Zu dieser Kompetenz zählen beispielsweise die Verantwortungsübernahme für das Lernen, Selbstmotivierung, Zielorientierung, Offenheit gegenüber Neuem und ein gutes Zeitmanagement. Die Individualkompetenz verbindet kognitive und affektive Lernfähigkeiten. In den Lehrplänen ist die Individualkompetenz unter dem Begriff *Persönlichkeitsbildung* verankert.¹²²

Im Lehrplan der Handelsakademie (2004) sind in den Bildungs- und Lehraufgaben des Unterrichtsgegenstands *Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz* beispielsweise folgende Individualkompetenzen beschrieben, wobei die SchülerInnen

- „Einsicht in die Konsequenzen des eigenen Verhaltens gewinnen und Verantwortung für ihr Handeln übernehmen,
- Bereitschaft zur Verhaltensänderung entwickeln,
- sich selbst Ziele setzen und ihr Leben selbstständig organisieren können,
- mit Zeitdruck und Stress umgehen können,
- konsequent ihre Ziele verfolgen [...]
- Eigeninitiative ergreifen [...].“¹²³

Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz umfasst eine Vielzahl an menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie bestimmte Verhaltensweisen einer Person in verschiedenen Situationen. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen beginnt bereits im Kindesalter durch die Familie mittels Lernprozessen in interaktiven Beziehungen.¹²⁴ In regelmäßig neuen Situationen wird sozial kompetentes Handeln erzielt und insbesondere dann langfristig in das eigene Verhalten übernommen, wenn es im Konsens mit Wertorientierungen und moralischen Leitvorstellungen steht.¹²⁵ Die Zusammenarbeit auf allen Ebenen der Gesellschaft ist unentbehrlich, was

¹²¹ Sieland, B./Rahm, T. (2007), S. 201

¹²² Vgl. Heuermann, A./Krützkamp, M. (2003), S. 11–12

¹²³ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 36 [online]

¹²⁴ Vgl. Fleischer, T. (2007), S. 210–213

¹²⁵ Vgl. Kasten, H. (2008), S. 11

voraussetzt, dass Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit und Kooperation vorhanden ist.¹²⁶

Im Lehrplan der Handelsakademie (2004) sind in den Bildungs- und Lehraufgaben des Unterrichtsgegenstands *Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz* beispielsweise folgende Sozialkompetenzen beschrieben, wobei die SchülerInnen

- „[...] soziale Kompetenz erwerben (Umgehen mit anderen und Rücksichtnahme auf andere, Toleranz und situationsangepasstes Verhalten), [...]
- Gruppenprozesse erkennen und Konfliktlösungskompetenz erwerben können und
- Teamfähigkeit erwerben und umsetzen können.“¹²⁷

Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz beschreibt die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, die für eine zielgerichtete Planung von Arbeitsschritten notwendig ist. Personen, die über Methodenkompetenz verfügen, arbeiten rationell, entwickeln Lernstrategien, wenden Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht an und beherrschen unterschiedliche Präsentationstechniken sowie die Durchführung von Visualisierungen und den Einsatz verschiedener Medien.¹²⁸ Es handelt sich dabei um methodisch-strategisches Lernen, welches durch organisieren, strukturieren, gestalten und entscheiden charakterisiert wird.¹²⁹

Die Methodenkompetenz ist ebenfalls im Lehrplan der Handelsakademie (2004) verankert, vergleichsweise in den Bildungs- und Lehraufgaben des Unterrichtsgegenstands *Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies*, wobei die SchülerInnen

- „Kommunikations- und Präsentationstechniken anwenden und deren Auswirkungen beurteilen können,
- sich im betrieblichen Alltag situationsadäquat verhalten und ihre kommunikativen Fähigkeiten einsetzen können, [...]
- grundlegende betriebswirtschaftliche Aufgabenstellungen genau, formal richtig, termingerecht, zielorientiert und in Eigenverantwortung bearbeiten können, [...]

¹²⁶ Vgl. Klippert, H. (2007), S. 37

¹²⁷ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 36 [online]

¹²⁸ Vgl. Lehmann, G./Nieke, W. (2001), S. 6 [online]

¹²⁹ Vgl. Klippert, H. (2010), S. 31

- vernetztes Denken bei der Bearbeitung von einfachen und komplexen Fällen zeigen, [...].¹³⁰

Der Begriff der Handlungskompetenz ist eng mit dem der Schlüsselqualifikation verbunden. Gegenwärtig zählen die Schlagworte *Zielstrebigkeit*, *Kontaktfähigkeit* und *Problemlösungskompetenz* in Stellenanzeigen zum Standard. All diese Schlagworte können unter dem Begriff *Schlüsselqualifikation* zusammengefasst werden.¹³¹ Der Begriff geht auf MERTENS zurück, welcher in seinen Überlegungen von einer jungen Generation ausging, welche keine ausreichende Bildung für die Zukunft hatte. In der Übermittlung von Schlüsselqualifikationen sah er eine Erneuerung der gesamten Berufsbildung, in dem die angehenden Berufsleute besser auf den raschen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Wandel vorbereitet werden sollten.¹³² Daher kommt in den Schlüsselqualifikationen eine allgemein höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit zum Ausdruck. Dabei kann nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden, so dass aus einer allgemeinen Kompetenz heraus ein Transfer auf eine konkrete berufliche Situation möglich ist.¹³³ MERTENS gliederte die Schlüsselqualifikation in vier verschiedene Bereiche.¹³⁴

- 1) Die *Basisqualifikationen*, welche Qualifikationen höherer Ordnung umfassen wie z. B. logisches Denken und analytisches Vorgehen.
- 2) Die *Horizontalqualifikationen* dienen der effektiven Nutzung von Informationshorizonten wie z. B. Gewinnung, Verstehen und Verarbeiten von Informationen.
- 3) Die *Breitenelemente* sind spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten der beruflichen Tätigkeiten am Arbeitsplatz, welche zur Routine gehören.
- 4) Die *Vintagefaktoren*, welche Wissens- und Könnensunterschiede zwischen unterschiedlichen Altersgruppen beseitigen.

Heute ist durch die Verknüpfung der wirtschaftspolitischen Problemfelder und der immer rascheren Veralterung des Wissens ein verstärkter Erwerb von Schlüsselqualifikationen, welche durch handlungsorientierten Unterricht angeeignet werden,

¹³⁰ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 37–38 [online]

¹³¹ Vgl. Glaeske, A./Overbeck, B. (1990), S. 123

¹³² Vgl. Dubs, R. (1995), S. 174

¹³³ Vgl. Reetz, L. (1990), S. 19–25

¹³⁴ Vgl. Mertens, D. (1974), S. 41–42 [online]

gefordert.¹³⁵ Dabei sollen Qualifikationen entwickelt werden, die langfristig von Bedeutung sind, auf andere Anwendungsbereiche übertragen werden können und lebenslanges Lernen möglich machen.¹³⁶ Schlüsselqualifikationen stehen mit fachlichen Qualifikationen in einer Korrelation, da sie Bildungselemente sind. Des Weiteren sind sie persönlichkeitsbezogen und für das Zusammenleben in der Gesellschaft von Bedeutung.¹³⁷ Sie verknüpfen persönliche, intellektuelle und soziale Befähigungen, welche den Lernenden die Gelegenheit geben, Berufs- und Lebenssituationen bedarfsgerecht, problemlösend bzw. lebensbewältigend zu begegnen.¹³⁸

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen macht es möglich, die Berufsbildung für eine fach- und berufsübergreifende Qualifizierung zu öffnen, die beruflichen Lernprozesse in Betrieb und Schule als Unterstützung zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu gestalten und auf diese Weise ebenfalls an die berufspädagogische Tradition der Berufserziehung als Bildungsprozess anzuknüpfen.¹³⁹ Die Schlüsselqualifikationen werden immer stärker in den Lehrplänen verankert. Um bei den SchülerInnen eine Lernkompetenz zu entwickeln, ist es notwendig, schülerInnenorientierte didaktische Konzepte, welche bei den SchülerInnen Selbstverantwortung, Selbstvertrauen und Selbständigkeit hervorrufen sowie Verantwortung und Kreativität entwickeln, anzuwenden. Der Einsatz der Portfoliomethode ist dazu geeignet, die Lernenden dabei zu unterstützen.¹⁴⁰

Die Übermittlung von Schlüsselqualifikationen und handlungsorientiertem Lernen sollen den neuen Anforderungen der Gesellschaft gerecht werden, den rasanten Zerfall von Qualifikationen reduzieren sowie für die berufliche Tätigkeit relevante soziale und personale Qualifikationen herausbilden.¹⁴¹ Dabei ist zu beachten: „Wer Handlungsfähigkeit will, muss handeln lassen! oder Wer Selbstständigkeit will, muss Selbstständigkeit gewähren!“¹⁴²

¹³⁵ Vgl. Degendorfer, W. (1993), S. 460

¹³⁶ Vgl. Huisinga, R./Lisop, I. (1999), S. 248

¹³⁷ Vgl. Wilsdorf, D. (1991), S. 57

¹³⁸ Vgl. Ott, B. (2000), S. 188

¹³⁹ Vgl. Reetz, L. (1999), S. 33

¹⁴⁰ Vgl. Schmidinger, E. (2009), S. 69–70

¹⁴¹ Vgl. Rützel, J. (1995), S. 115

¹⁴² Peterßen, W. H. (2009), S. 143

4.1.2 Selbstorganisiertes Lernen

Mit der Portfoliomethode werden sowohl Lernergebnisse als auch der eigene Lernprozess von SchülerInnen aufgezeigt und dadurch der Reflexion zugänglich gemacht. Diese metakognitiven Beschäftigungen mit dem eigenen Lernen gelten als Voraussetzung für das Selbst-Steuern des eigenen Lernens. Lehrende sehen in Portfolios eine große Chance der individuellen gezielten Lernförderung.¹⁴³

Seit den 1990er-Jahren spielen konstruktivistische Lerntheorien in der Schulpädagogik und Didaktik eine Rolle.¹⁴⁴ Diese unterstellen, dass SchülerInnen ihr Wissen und ihre Kompetenzen selbst durch einen aktiven Konstruktionsprozess erwerben. Daraus resultiert, dass Lehrende als WissensvermittlerInnen geringe Wirkung auf den Lernprozess der SchülerInnen haben. Damit das Lernen optimal unterstützt und zu einem sinnhaften, nachhaltigen Prozess für Lernende wird, müssen Lehrende auf ihre Funktion als WissensvermittlerInnen zunehmend verzichten.¹⁴⁵ Der Diskurs über Selbständigkeit als Ziel von Erziehung und Unterricht fokussiert heute auf der einen Seite aktuelle gesellschaftliche Anforderungen und auf der anderen lern- und erkenntnistheoretische Begründungen.¹⁴⁶

Selbstorganisiertes Lernen wird als Methode zur Realisierung des von der EU geforderten *lebenslangen Lernens* betrachtet.¹⁴⁷ Unter lebenslangem Lernen wird „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“¹⁴⁸ verstanden. Das Konzept fordert, dass allen BürgerInnen stets Lernmöglichkeiten zugänglich sind. Durch lebenslanges Lernen können Grundfähigkeiten und Lernmöglichkeiten auf höherem Niveau erworben und aufgefrischt werden.¹⁴⁹ Portfolios begleiten fortdauernd den Lernprozess und können eine Basis für die Dokumentation des lebenslangen Lernens bilden.¹⁵⁰

¹⁴³ Vgl. Häcker, T. (2005a), S. 13

¹⁴⁴ Vgl. Drieschner, E. (2010), S. 8

¹⁴⁵ Vgl. Raker, K./Stascheit, W. (2007), S. 29

¹⁴⁶ Vgl. Drieschner, E. (2010), S. 9

¹⁴⁷ Vgl. Hornung-Prähäuser, V./Wieden-Bischof, D. (2010), S. 247

¹⁴⁸ Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001), S. 9 [online]

¹⁴⁹ Vgl. Hornung-Prähäuser, V./Wieden-Bischof, D. (2010), S. 247

¹⁵⁰ Vgl. Widulle, W. (2009), S. 134

Das Konzept des selbstorganisierten Lernens wurde 2003 von HEROLD/LANDHERR entwickelt und bietet angemessene Voraussetzungen zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Im Gegensatz zum traditionellen Frontalunterricht werden beim selbstorganisierten Lernen Probleme selbständig von Lernenden gelöst. Dies führt zum Wandel des lehrerInnenzentriert geprägten Unterrichts – dem Frontalunterricht – hin zum schülerInnenaktiven Unterricht mit dem wesentlichen Element des selbstorganisierten Lernens.¹⁵¹ SchülerInnen sollten von Anfang an lernen, ihren eigenen Lernprozess selbst zu organisieren und für ihren Lernfortschritt selbst verantwortlich zu werden. Der Grad der Selbständigkeit soll dabei immer wieder erhöht werden.¹⁵²

Beim selbstorganisierten Lernen entscheiden die Lernenden in der Gruppe oder in individuellen Lernphasen allein, was und wie sie lernen. Dabei entscheiden sie über die Lernaufgaben und Lernschritte, die Regeln der Aufgabenbearbeitung, die Lernmittel, -methoden und -werkzeuge, das Zeitmanagement, die Form des Feedbacks und der ExpertInnenhilfe sowie über die soziale Unterstützung durch KollegInnen und LernpartnerInnen. Die Lernenden werden in ihrer Selbstbestimmung oft durch mangelnde Lernmittel oder Zeit eingeschränkt, daher wird der Begriff *selbstbestimmtes Lernen* sparsam verwendet und die Begriffe *selbstorganisiertes Lernen* bzw. *selbstgesteuertes Lernen*, welche allgemeiner und offener sind, verwendet.¹⁵³

Damit sich Lernende selbst organisieren können, ist der Besitz von Urteilsfähigkeit notwendig. Dadurch sind die Lernenden in der Lage, sich selbst, den umgebenden Verhältnissen wie auch allen anderen beeinflussenden Bildungsinstitutionen kritisch gegenüberzustehen.¹⁵⁴ Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass Lernende über die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen verfügen. Die Lernenden erwerben erst von Zeit zu Zeit Lernkompetenzen.¹⁵⁵ Die SchülerInnen müssen beim selbstorganisierten Lernen unterstützt werden. Oft geschieht es, dass nur teilweise bei der Bearbeitung von Aufträgen mitgearbeitet wird. Um dem entgegenzuwirken, können obligatorische Präsentationen über die

¹⁵¹ Vgl. Unruh, T./Petersen, S. (o.J.), S. 56–57 und Hepting, R. (2004), S. 64

¹⁵² Vgl. Bannach, M. (2007), S. 35

¹⁵³ Vgl. Greif, S./Kurtz, H.-J. (1996), S. 27–28

¹⁵⁴ Vgl. Krause, D./Eyerer, P. (2008), S. 82

¹⁵⁵ Vgl. Hoidn, S. (2010), S. 376

Arbeitsergebnisse sowie die Übernahme von Verantwortungsbereichen, wie z. B. die Dokumentation der Arbeitsergebnisse, eingefordert werden.¹⁵⁶

4.2 Leistungsbewertung

Die Handlungsorientierung im Unterricht erfordert alternative Leistungsbeurteilungsmethoden. Die Schule hat die Aufgabe, passende Lernumgebungen zu schaffen, damit die SchülerInnen die erforderlichen Kompetenzen erwerben können, um sich an der immer schnelleren Veränderung der Welt ausrichten zu können. Aus diesem Grund ist es auch notwendig, alternative Bewertungsverfahren zu entwickeln, welche sich auf die Anwendung der Kompetenzen beziehen.¹⁵⁷ Damit SchülerInnen gezielt gefördert werden können und Rückmeldung über ihren Entwicklungsstand erhalten können, brauchen Lehrende Informationen über die Lernenden. So gelingt es, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule auszuführen. Bei der Leistungsbeurteilung muss das gesamte Leistungsspektrum berücksichtigt werden, das heißt es muss sowohl das Leistungsergebnis wie auch der Leistungsprozess beurteilt werden.¹⁵⁸

Im 19. Jahrhundert hat sich die Leistungsbewertung, so wie sie heute vorwiegend durchgeführt wird, herausgebildet. Primäres Ziel war es, die SchülerInnen einzuordnen und ihnen einen Rang zuzuteilen. Zur Orientierung diente dabei vor allem das Militär. Diese Form der Leistungsbewertung hat sich über mehr als hundert Jahre weitgehend beibehalten und es fällt daher schwer, diese zu verändern. In einer demokratischen, offenen Gesellschaft reicht es nicht mehr aus, die SchülerInnen sachgerecht einzustufen, sondern es ist erforderlich, im Gespräch Erfahrungen über das eigene Lernen und die eigenen Fähigkeiten zu bekommen und diese bei der Entwicklung zu unterstützen. Es ist notwendig, greifbare Verfahrensweisen und transparente Kriterien zu finden, um das Lernen wie auch die erbrachten Leistungen zusammen zu bewerten. Die SchülerInnen sollen dadurch ihre eigenen Leistungen und Ergebnisse selbst reflektieren, kontrollieren und bewerten, wodurch sie eine komplexe Urteilsfähigkeit erwerben.¹⁵⁹

¹⁵⁶ Vgl. Seifried, J. (2004a), S. 581

¹⁵⁷ Vgl. Breuer, A. C. (2009), S. 271

¹⁵⁸ Vgl. Riedl, A. (2004), S. 146

¹⁵⁹ Vgl. Winter, F. (2009a), S. 165–166

Die Notengebung gerät immer wieder in Kritik, da sie nicht nur von der Qualität der erbrachten Leistung abhängt, sondern auch von anderen Faktoren wie z. B. den PrüferInnen, der Schule, den anderen KandidatInnen. Noten entsprechen daher nicht der Objektivität, Validität und Reliabilität, denn identische Leistungen werden oft von verschiedenen Lehrenden und Schulen unterschiedlich beurteilt. Durch Noten ist die Leistung der SchülerInnen nicht klar genug erkennbar. Es ist nicht ersichtlich, nach welchen Bezugsnormen die Noten vergeben wurden: etwa nach der sozialen Bezugsnorm, welche sich an der Durchschnittsleistung einer Gruppe orientiert, oder nach der kriterialen Bezugsnorm, welche sachliche Anforderungen hat, oder nach der individuellen Bezugsnorm, welche sich am individuellen Lernfortschritt orientiert. Eine Note sagt nicht viel über das Leistungsniveau aus, denn hinter gleichen Ziffern können sich unterschiedliche Leistungsprofile verbergen. Jede/r SchülerIn hat ihre/seine eigenen Stärken und Schwächen in den einzelnen Gegenständen. Darüber hinaus weisen Ziffernnoten einige pädagogisch bedenkliche Nebenwirkungen wie z. B. Stressvermehrung, Steigerung der Prüfungsangst, Konkurrenzdenken oder Notenangst auf. Dennoch ist derzeit an keine Abschaffung der Leistungsüberprüfung und -beurteilung zu denken.¹⁶⁰

Bei offenen Lernformen wird meist keine Leistungsbewertung durchgeführt, stattdessen verbleibt diese weitgehend in traditionellen Unterrichtsformen. Jedoch führt dies zu einer geringeren Akzeptanz und Verbreitung offenen Unterrichts. Der gegenwärtige Wunsch nach alternativen Formen der Leistungsbewertung lässt sich aus diesem Grund auf ein methodisch-didaktisches Defizit bei Lehrenden ableiten.¹⁶¹ Die Veränderung des Unterrichts hin zu offenen Lernformen, zu schülerInnen-zentriertem Arbeiten, projektorientierten, fächerübergreifenden Unterricht fordert eine neue Art der Beurteilung. Die ursprünglichen Ziffernnoten passen nicht mehr in dieses Konzept. Die offenen Lernformen fordern zum Dialog auf, welcher nicht bei der Beurteilung enden darf.¹⁶²

Die Portfoliomethode wird nicht nur als neue Methode der Dokumentation und Bewertung von SchülerInnenleistungen gesehen, sondern auch als Hilfsmittel zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. Dabei werden sowohl außerschulische,

¹⁶⁰ Vgl. Sacher, W. (2002), S. 20–26

¹⁶¹ Vgl. Bohl, T. (o.J.), S. 2 [online]

¹⁶² Vgl. Engstler, K. (2002), S. 158

häusliche Arbeiten als auch Ergebnisse, die in Gruppenarbeiten und im offenen Unterricht erbracht werden, in die Leistungsbilanz aufgenommen.¹⁶³

4.2.1 Methode der direkten Leistungsvorlage

Die Methode der direkten Leistungsvorlage beseitigt eine Beurteilungsmethode, welche bei den SchülerInnen nicht beliebt ist.¹⁶⁴ Grundsätzlich bekommen nur die Lehrenden die Leistungsnachweise der SchülerInnen zu Gesicht und transformieren deren Werte in eine Note. Die AdressatInnen wie z. B. LehrmeisterIn, FirmenchefIn und weiterführende Schulen sehen dann nur die Noten und müssen sich daraus ihr Urteil bilden. Die Lehrenden sollten jedoch die Entscheidung über die Aufnahme in verschiedene Institutionen den dort Tätigen überlassen. Einige wiederum sind der Meinung, dass die Schule mit dem Verzicht auf Noten einen enormen Machtverlust erleide.¹⁶⁵

Im Jahr 1973 hat Rupert VIERLINGER die direkte Leistungsvorlage ins Leben gerufen. Im Zuge der Schaffung einer Gesamtschule an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz war er auf der Suche nach einem angemessenen Instrument der Leistungsbeurteilung. Es sollte nicht mehr nach den Noten gefragt werden, sondern nach dem Können. Bei der Methode der direkten Leistungsvorlage werden die Noten eliminiert, wodurch die AdressatInnen den unmittelbaren Blick auf die SchülerInnenleistung erhalten. Die SchülerInnen legen eine Mappe an, in der sie unter Beratung der Lehrenden die besten Belegstücke ihres Lernfortschritts sammeln. Diese Mappe kann als Portfolio bezeichnet werden. Es können beispielsweise Prüfungsarbeiten, korrigierte Arbeiten, Referatsunterlagen, Projektarbeiten, diverse Arbeitsblätter und informelle Tests in das Portfolio aufgenommen werden. Wichtig dabei ist, dass die SchülerInnen keine Kenntnisse vortäuschen, da eine Begegnung mit den AdressatInnen schlimme Folgen hätte, wenn sich diese über die Echtheit der Leistungsnachweise vergewissern wollen. Bei wesentlichen Belegstücken können die Lehrenden Erläuterungen angeben, ganz im Sinne einer verbalen Beurteilung. Wichtig dabei ist, dass die AdressatInnen die Leistung immer selbst überprüfen können und sich ein eigenes Urteil bilden.¹⁶⁶ Bei der direkten

¹⁶³ Vgl. Winter, F. (2004), S. 203

¹⁶⁴ Vgl. Vierlinger, R. (2009), S. 44

¹⁶⁵ Vgl. Vierlinger, R. (2002), S. 33–34

¹⁶⁶ Vgl. Vierlinger, R. (2009), S. 40–42

Leistungsvorlage sind Portfolios Zeugnisse, in denen die Leistungen selbst dargestellt werden.¹⁶⁷ Gegenwärtig haben Portfolios eine beachtliche Verbreitung gefunden, wobei Grundschulen bei der Verbreitung als Vorreiter agierten und Sekundarschulen nach und nach in die Arbeit einstiegen.¹⁶⁸

4.2.2 Einsatz von Bewertungsrastern

Mit Hilfe der Portfoliomethode sollen die Lernprozesse von Lernenden und die Qualität der erbrachten Leistungen dargestellt werden. Damit diese auch bewertet werden können, ist es notwendig, ein sogenanntes Bewertungsraster (auch *rubrics* genannt) zu erstellen.¹⁶⁹

Ein Bewertungsraster ist ein Hilfsmittel der lernbegleitenden Diagnostik. Lernen erstreckt sich über einen längeren Zeitraum, in dem die Lernenden nicht ohne Rückmeldung auskommen. Ein Bewertungsraster liefert Informationen über den Lernstand und hilft bei der Steuerung nachfolgender Lernangebote. Darüber hinaus kann es auch zur Beurteilung von Lernergebnissen herangezogen werden.¹⁷⁰

Aus diesem Grund werden Bewertungsraster häufig auch als Beurteilungsraster bezeichnet, jedoch ist der Begriff *Bewertungsraster* neutraler und lässt nicht gleich auf eine Beurteilung mit Ziffernnoten schließen. Sie helfen den Lernenden ihre eigenen Lernleistungen zu reflektieren und einzuschätzen und beinhalten Kriterien wie z. B. Lernziele oder Arbeitsschritte, welche erreicht bzw. durchgeführt werden sollen. Des Weiteren enthält ein Bewertungsraster eine Bewertungsskala für die einzelnen Kriterien, welche zweistufig (Kriterium erfüllt, Kriterium nicht erfüllt) oder mehrstufig sein kann. Darüber hinaus bietet die Anwendung von Bewertungsrastern die Möglichkeit, Schlüsselqualifikationen wie Selbstreflexions- und Selbsteinschätzungsfähigkeit zu erlernen.¹⁷¹

Wenn sich Bewertungsraster beispielsweise auf das soziale Verhalten und die Lern- und Arbeitstechniken beziehen, sind die SchülerInnen angeregt, angemessene Lerntechniken auszuwählen, mit denen sie ihre selbstgesetzten Lernziele erreichen,

¹⁶⁷ Vgl. Winter, F. (2009a), S. 169

¹⁶⁸ Vgl. Vierlinger, R. (2009), S. 42

¹⁶⁹ Vgl. Brunner, I./Schmidinger, E. (1997), S. 1076

¹⁷⁰ Vgl. Lissmann, U. (2007), S. 93

¹⁷¹ Vgl. Brunner, I./Schmidinger, E. (2001), S. 64

die eigene Lernmotivation beizubehalten, die Zielerreichung zu kontrollieren und wenn erforderlich ihre Lernstrategie zu ändern. Wesentlich dabei ist, dass sie von den Lehrenden dazu in den Portfoliogesprächen systematisch Rückmeldung bekommen.¹⁷²

Die Verwendung von Bewertungsrastern ist sinnvoll, da die beinhalteten Kriterien ein zielgerichtetes Vorgehen ermöglichen. Für die Lernenden wird die Leistungserwartung transparent, da sie an der Entwicklung und Festlegung der Kriterien beteiligt sind und für die Lehrenden wird die Bewertung der Leistungen erleichtert. Bei der Formulierung der Kriterien müssen diese mit Indikatoren belegt werden. Diese Indikatoren sind beobachtbar und können aufgezeichnet werden. Wesentlich dabei ist, wie die Kriterien und Indikatoren entwickelt und formuliert werden.¹⁷³

4.2.3 Reflexion

Der Schwerpunkt der Portfoliomethode liegt in „der eigenverantwortlichen Problemlösung, der Reflexion des eigenen Lernprozesses und deren angemessener Darstellung und Dokumentation“¹⁷⁴. Bei der Portfoliomethode ist es unabdingbar, mit anderen über die Inhalte zu sprechen, um besser lernen zu können. Dabei benötigen die SchülerInnen angemessene und gezielte Rückmeldung von Seiten der Lehrenden, aber auch von KollegInnen. Darüber hinaus sollen Lernende lernen, ihre eigenen Lernfortschritte selbst zu beurteilen.¹⁷⁵

Bei der Selbstreflexion geht es um das Nachdenken über das eigene Handeln in bestimmten Situationen. Der Ablauf einer Selbstreflexion erfolgt in verschiedenen Lernschritten. Der gesamte Lernprozess sollte dabei in einer Variation zwischen kollektiven und individuellen Phasen geschehen. In den individuellen Phasen setzen sich die Lernenden mit ihren persönlichen Erfahrungen und dem persönlichen Lernen auseinander. Bei den kollektiven Lernphasen kommt es zum Austausch ihrer Erfahrungen mit anderen und es wird sichtbar, wie diese in ähnlichen Situationen handeln.¹⁷⁶ Durch die Analyse von favorisierten Lerntechniken können persönliche Lernstrategien und Kompetenzen entwickelt werden. Darüber hinaus nimmt die

¹⁷² Vgl. Schmidinger, E. (2009), S. 70

¹⁷³ Vgl. Bohl, T./Kucharz, D. (2010), S. 134–136

¹⁷⁴ Pfeifer, S./Kriebel, J. (2007), S. 37

¹⁷⁵ Vgl. Easley, S.-D./Mitchell, K. (2004), S. 107

¹⁷⁶ Vgl. Wahl, D. (2005), S. 44–50

Bedeutung des Gelernten und seine Anwendbarkeit außerhalb der Schule zu, indem die eigenen Lebensumstände und die gesellschaftlichen Bedingungen erkannt werden.¹⁷⁷

Da die Lernenden bei der Portfoliomethode an der Bestimmung der Kriterien, nach denen die Inhalte von Portfolios zusammengestellt werden sollen, beteiligt sind, ist es für die Lernenden leichter festzustellen, welche Inhalte in das Portfolio aufgenommen werden sollen. Sie müssen über erbrachte Leistungsergebnisse nachdenken, diese bewerten und auch entscheiden, welches Produkt den aktuellen Leistungsstand geeignet darstellt. Entscheidend dabei ist, dass sich Lernende für die Auswahl der Inhalte vor anderen rechtfertigen können.¹⁷⁸ Bevor die SchülerInnen ihr Portfolio abgeben, führen sie noch eine Selbstbewertung durch. Diese Selbstbewertung könnte z. B. mittels eines Bewertungsrasters erfolgen.¹⁷⁹

Wenn bei der Portfoliomethode die Reflexion vorgeschrieben und auch bewertet wird, wird diese von den SchülerInnen als zusätzliches Kontrollinstrument angesehen. Bei der Reflexion wird dann darauf geachtet, mögliche negative Konsequenzen zu vermeiden. Dies hat zur Folge, dass nicht mehr auf die Entfaltung der Möglichkeiten des Lernens eingegangen wird und dies führt zu einer Verweigerung der Reflexion.¹⁸⁰ Um dem entgegenzuwirken, muss zu Beginn eine vertrauensvolle Lernatmosphäre geschaffen werden, damit sich die Lernenden öffnen können.¹⁸¹

In den Portfoliogesprächen können die Lernenden zeigen, was sie bereits gelernt haben, ihre Reflexionen erklären und ihre Meinung zu den ausgewählten Arbeiten im Portfolio äußern.¹⁸² Die Portfoliogespräche können dabei während des Portfolioprozesses stattfinden und es gibt ein Abschlussgespräch am Ende des Portfolioprozesses.

¹⁷⁷ Vgl. Brunner, I. (2009b), S. 73

¹⁷⁸ Vgl. Mietzel, G. (2007), S. 466

¹⁷⁹ Vgl. Pfeifer, S./Kriebel, J. (2007), S. 82

¹⁸⁰ Vgl. Häcker, T. (2007), S. 75

¹⁸¹ Vgl. Kurtz, H.-J. (1996), S. 109

¹⁸² Vgl. Stampfl, L. (2009), S. 122

4.2.3.1 *Beratungsgespräche während des Portfolioprozesses*¹⁸³

Während der Portfolioarbeit ist es für SchülerInnen förderlich, kontinuierlich Feedback über ihre aktuelle Arbeit zu erhalten. Dabei geht es um die Entstehung der Leistung, ihre Qualität und Wege zur Weiterentwicklung. Dafür ist eine intensive Beratung und Kooperation mit unterschiedlichen GesprächspartnerInnen erforderlich. Die Initiative für ein Beratungsgespräch geht meist von den Lernenden aus und es können dabei folgende unterschiedliche Varianten durchgeführt werden:

- *Peer-Beratungen*

Hierbei wählen Lernende eine/n SchülerIn aus, welche/r ihnen Feedback über ihre Arbeit geben soll. Die Qualität dieser Beratungen variiert stark. Es werden inhaltlich gehaltvolle Anstöße, Tipps sowie konstruktive Ratschläge gegeben, häufig auch nur Hinweise.

- *Instructor-Beratungen*

Die Lehrenden übernehmen hierbei die Beratung. Dabei versuchen sie die SchülerInnen zu ermutigen, an Positives anzuknüpfen und machen deutlich, dass Fehler wesentliche Anknüpfungspunkte für das Lernen sind. SchülerInnen haben dadurch keine Angst vor Fehlern. Diese Art der Beratung ist bei den SchülerInnen sehr beliebt, da die Lehrenden allein schon durch die Zeitaufwendung Anerkennung für die Portfolioarbeit schenken.

- *Eltern- bzw. ExpertInnenberatungen*

Bei einer Elternberatung übernimmt ein Familienmitglied die Beratung, bei einer ExpertInnenberatung ein/e Experte/Expertin wie z. B. ein/e FachlehrerIn. Diese Art der Beratung findet außerhalb der Unterrichtszeit statt und die Lehrenden erfahren nur durch die Protokolle im Portfolio bzw. durch das, was in Instructor-Beratungen erzählt wird, von den Inhalten dieser Gespräche. Insgesamt spielen diese Beratungen jedoch keine wesentliche Rolle für die SchülerInnen, da die Rückmeldungen ihrer Eltern stets positiv ausfallen und sie bei den ExpertInnenberatungen mit anderen Lehrenden keinen Unterschied zu den Instructor-Beratungen sehen.

¹⁸³ Vgl. Pfeifer, S. (2009), S. 146–147

4.2.3.2 *Abschlussgespräch am Ende des Portfolioprozesses*¹⁸⁴

Die Grundlage für ein Abschlussgespräch bildet das fertige Portfolio und, falls vorhanden, kann auch ein Bewertungsraster miteinbezogen werden. Meist ist davon auszugehen, dass sich SchülerInnen ein Abschlussgespräch wünschen, damit sie sich bei nachfolgenden Prozessen verbessern können. Als Einstieg können beispielsweise Fragen nach den besten Arbeiten im Portfolio oder nach möglichen Verbesserungen gestellt werden.

Des Weiteren kann Bezug auf die verschiedenen Einschätzungen der Lernenden und Lehrenden in den Bewertungsrastern genommen werden. Wesentlich dabei ist, dass das Gespräch von den Fragen durch die Lehrenden gesteuert wird, jedoch die SchülerInnen das Gespräch dominieren und den Inhalt gestalten. Nach Beendigung des Gespräches erhalten die Lernenden eine Kopie des Protokolls, um bestimmte Punkte beim nächsten Portfolio zu verbessern. Die SchülerInnen haben während des Abschlussgespräches die Möglichkeit, ihre Kompetenzen aufzuzeigen, Verbesserungen für die Zukunft darzulegen, ihre Schwierigkeiten während der Portfolioarbeit zu erläutern und Verbesserungsvorschläge zu bringen. Daher bietet das Abschlussgespräch sowohl für Lernende als auch für Lehrende ein Feedback über die durchgeführte Portfoliomethode.

Die Reflexion trägt nicht nur zur Förderung der Lernkompetenz bei, sondern auch zur Förderung der Handlungskompetenz. Vollständige Lernprozesse benötigen eine eigenständige und kontinuierliche Planung sowie Überwachung und Regulation durch die SchülerInnen. Dies erfordert eine Unterrichtsmethode, die diese Aktivitäten zulässt, wie beispielsweise die Portfoliomethode, mit der die selbständige Aneignung neuen Wissens und Könnens erreicht werden kann.¹⁸⁵

4.2.4 Portfoliomethode und Noten

Grundsätzlich ist die Portfoliomethode als alternative Leistungsbeurteilungsmethode entwickelt worden. Aktuell lässt sich jedoch feststellen, dass die Portfoliomethode als spezifische Form der Leistungsfeststellung verwendet und mit Noten beurteilt wird. Gemäß §3 der Leistungsbeurteilungsverordnung ist die Beobachtung der Mitarbeit der SchülerInnen während des Unterrichts ein Hilfsmittel der Leistungsbeurteilung.

¹⁸⁴ Wenn nicht anders angegeben vgl. Pfeifer, S./Kriebel, J. (2007), S. 87–88

¹⁸⁵ Vgl. Peterßen, W. H. (2009), S. 195

Demnach kann auch die Portfoliomethode zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden. Wird eine Portfoliobeurteilung durchgeführt, ist der Einsatz eines Beurteilungsrasters von Vorteil. In diesem muss für die SchülerInnen klar erkenntlich sein, welche Kriterien für die einzelnen Noten erbracht werden müssen und die Skala sollte dabei ebenfalls fünf Stufen umfassen. Abbildung 4 zeigt einen Beurteilungsraster, der bei der Beurteilung der Portfoliomethode eingesetzt werden kann.¹⁸⁶

	<i>Sehr gut</i>	<i>Gut</i>	<i>Befriedigend</i>	<i>Genügend</i>	<i>Nicht genügend</i>
Selbstständigkeit der Arbeit	deutliche Selbstständigkeit, wo dies möglich ist	mit entsprechender Anleitung selbstständig	Mängel in der Durchführung werden durch merklliche Ansätze der Selbstständigkeit ausgeglichen	keine Selbstständigkeit	keine Selbstständigkeit
Erfassung des Lehrstoffes	weit über das Wesentliche hinausgehend	über das Wesentliche hinausgehend	das Wesentliche zur Gänze erfasst	die wesentlichen Bereiche überwiegend erfasst	die wesentlichen Bereiche überwiegend nicht erfasst
Anwendung und Durchführung der Aufgaben	weit über das Wesentliche hinausgehend	über das Wesentliche hinausgehend	das Wesentliche zur Gänze erfüllt	die wesentlichen Bereiche überwiegend erfüllt	die wesentlichen Bereiche überwiegend nicht erfüllt
Eigenständigkeit	deutliche Eigenständigkeit bei Transfer auf neuartige Aufgaben, wo dies möglich ist	Transfer mit entsprechender Anleitung	Mängel in der Durchführung werden durch merklliche Ansätze der Eigenständigkeit ausgeglichen	kein eigenständiger Transfer	kein eigenständiger Transfer

Abbildung 4: Beurteilungsraster für die Portfoliomethode¹⁸⁷

Voraussetzungen für eine Notenbeurteilung sind zum einen, dass die Lernenden zu Beginn über Lernziele und Beurteilungskriterien informiert werden und darüber hinaus bei der Planung und Festlegung dieser mitentscheiden dürfen. Zum anderen muss während des Lernprozesses eine Fremdbeurteilung durch Lehrende oder KollegInnen sowie eine Selbstbeurteilung durchgeführt werden, welche dann reflektiert und selbst bewertet wird.¹⁸⁸ Die Beurteilung bei der Portfoliomethode beinhaltet somit sowohl Elemente der Selbst- als auch der Fremdbeurteilung. Werden Portfolios mit Ziffernoten beurteilt, geschieht dies meist durch die Lehrenden, welche dabei aber auch die Selbstbeurteilung berücksichtigen müssen. Zur Beurteilung können z. B. der Themen- und Selbstbezug der Reflexion, die Tiefe

¹⁸⁶ Vgl. Brunner, I./Schmidinger, E. (1997), S. 1081 und Leistungsbeurteilungsverordnung (2004), [online]

¹⁸⁷ Brunner, I./Schmidinger, E. (2001), S. 71

¹⁸⁸ Vgl. Ott, B. (2000), S. 219–223

der Auseinandersetzung mit dem Portfolio, die Verwendung relevanten Fachwissens bei Argumentationen sowie die Voraussetzungen zur formalen Gestaltung des Portfolios herangezogen werden.¹⁸⁹

Im Rahmen einer Portfolioprüfung erscheint die Notengebung am Ende der Portfoliomethode als sinnvoll. Die Portfolioprüfung stellt eine Möglichkeit dar, die erbrachten Leistungen während der Portfoliomethode zu beurteilen. Bei einer Portfolioprüfung erläutern und reflektieren die SchülerInnen ihren Bildungsgang mit Hilfe der gesammelten Dokumente. Des Weiteren werden von den PrüferInnen vertiefende Fragen gestellt, um festzustellen, inwieweit sich die Lernenden die dokumentierten Bereiche angeeignet haben. Als Grundlage einer Beurteilung dient dann die Qualität des Portfolios wie auch die mündliche Prüfung.¹⁹⁰

4.3 Portfoliomethode und die Erfüllung der Anforderungen an alternative Leistungsbewertungsmethoden

Die Portfoliomethode bietet die Antwort auf die Frage der Leistungsüberprüfung erworbener Kompetenzen. Mit Hilfe der Portfoliomethode wird nicht nur zum selbstorganisierten Lernen befähigt, sondern auch das Problem der Beurteilung von Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen gelöst.¹⁹¹

Die Portfoliomethode hat folgende Potenziale zur Erfüllung der Anforderungen an alternative Leistungsbewertungsmethoden:¹⁹²

- *Die Portfoliomethode ermöglicht unterschiedliche Leistungsnachweise.*
Mit der Portfoliomethode können unterschiedliche Arten von Leistungen angerechnet werden wie z. B. Produkte, welche über einen längeren Zeitraum entstanden sind, Arbeiten, die initiativ erbracht wurden, differenzierte oder individuelle Leistungen und Arbeiten, die teilweise außerhalb der Schule entstanden sind.
- *Die Reflexionsfähigkeit und Bewertung werden aufgebaut.*
Bei der Portfoliomethode werden die Fähigkeiten zur Reflexion, Bewertung, Kontrolle und Selbststeuerung des Arbeitens und Lernens gezielt trainiert.

¹⁸⁹ Vgl. Widulle, W. (2009), S. 136

¹⁹⁰ Vgl. Winter, F. (2009b), S. 215–217

¹⁹¹ Vgl. Scheibel, M. (2010), [online]

¹⁹² Vgl. Winter, F. (2009a), S. 167–170

Essentiell dabei ist der Dialog, bei welchem die Beteiligten ihre Standpunkte beschreiben, diese gegenseitig erkunden und neue, allgemein wesentliche Kriterien ermitteln.

- *Durch die Portfoliomethode werden vertiefte Einblicke in die Arbeitsprozesse der SchülerInnen geboten.*

Die Produkte der Portfoliomethode werden in mehreren Stufen erstellt und vor Abschluss diskutiert und bearbeitet. Dadurch übernehmen die Lehrenden phasenweise die Funktion der LernbegleiterInnen und LernberaterInnen. Die SchülerInnen können Auskünfte über ihre Intentionen, Denkvoraussetzungen, Vorgehensweisen und Qualitätsgesichtspunkte geben. Durch die Portfoliomethode gelingt es, diagnostisch relevante Informationen zu gewinnen und geeignete Fördermaßnahmen zu ergreifen.

- *Durch die Portfoliomethode werden viele inhaltliche Aussagen und Rückmeldungen gegeben.*

Durch offene, produktive Dialoge über die Arbeit und ihre Resultate und schriftlich fixierte Reflexionen und Bewertungen entstehen aussagekräftige Rückmeldungen. Daraus resultieren Hinweise für das weitere Lernen und die Unterrichtsgestaltung.

- *Das Portfolio stellt aussagekräftige Leistungsdokumente dar.*

Die Leistungen der SchülerInnen sind direkt im Portfolio dokumentiert und zeigen, was SchülerInnen erreicht und wie sie gearbeitet haben. Durch den Anhang von Selbsteinschätzungen, LehrerInnenkommentaren und Bewertungsrastern wird dies unterstützt. Verschiedene AdressatInnen können in die Leistungen Einsicht nehmen und sich selbst ein Bild davon machen, wodurch die Voraussetzungen für eine Validierung von Einschätzungen und Bewertungen gegeben ist.

- *Durch die Portfoliomethode sind andere Prüfungen und Aufnahmeverfahren möglich.*

Bei Portfolioprfungen legen SchülerInnen ihre Arbeiten und ihren Bildungsgang vor einem Gremium dar, rechtfertigen ihre Aktivitäten und lassen sich stichprobenartig prüfen, sodass ein Einblick in die Aneignung der Arbeiten gegeben werden kann. Dies eignet sich für den Abschluss eines notenfreien Ausbildungsabschnitts. Dieser kann dann in eine quantifizierte Aussage überführt werden wie z. B. ein Abschlusszeugnis. Darüber hinaus eignet sich ein Portfolio als Basis für eine BewerberInnenauswahl.

Im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts müssen verstärkt neue Verfahren der Leistungsmessung und -beurteilung entwickelt werden. Dabei dürfen die Gütekriterien der Messung nicht vernachlässigt werden, damit die Vergleichbarkeit der Leistungen sichergestellt ist sowie Objektivität garantiert wird. Mit Hilfe der Portfoliomethode können sowohl schriftliche, mündliche wie auch praktische Leistungen in die Leistungsbewertung aufgenommen werden. Aus diesem Grund kann die Portfoliomethode als Gesamtkonzept zur Leistungsmessung und -beurteilung im handlungsorientierten Unterricht angesehen werden.¹⁹³

¹⁹³ Vgl. Simon, M. (2005), S. 8–9

5 Einsatzmöglichkeiten der Portfoliomethode im kaufmännischen Unterricht

Die veränderten Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt an SchulabsolventInnen haben in den vergangenen Jahren die Zielsetzung des kaufmännischen Unterrichts hin zur Erreichung komplexer Handlungsfähigkeit der SchülerInnen entwickelt. Durch die erworbene berufliche Handlungskompetenz sollen die SchülerInnen angemessen auf die Arbeitswelt vorbereitet werden. Bis in die 1980er-Jahre waren vorrangig die auf Anweisung ausführenden MitarbeiterInnen begehrt. Gegenwärtig sind jedoch Angestellte mit Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein, Methodenbeherrschung, Problemlösungskompetenz, Kommunikationsfähigkeit und anderen Schlüsselqualifikationen gefragt. Mit Hilfe dieser Schlüsselqualifikationen können z. B. Arbeitsabläufe optimiert, Probleme selbst gelöst und die Qualität gesichert werden.¹⁹⁴ Eine Reihe von Untersuchungen im Bereich beruflicher Qualifikationsforschungen hat dies auch belegt. Der herkömmliche kaufmännische Unterricht kann diese Anforderungen jedoch nicht erfüllen.¹⁹⁵

Diese neuen Anforderungen werden bei der Neugestaltung von Lehrplänen berücksichtigt. Durch den Einsatz entsprechender Unterrichtsmethoden ist die Schule dazu verpflichtet, die Entwicklung und Förderung dynamischer Fähigkeiten und verschiedener Begabungen zu arrangieren. Dadurch können SchülerInnen die gesellschaftlichen Veränderungen weltoffen und entwicklungsbereit bewerkstelligen.¹⁹⁶

Die Handelsakademie hat die Aufgabe, die SchülerInnen zur Studienberechtigung und Berufsvorbereitung für gehobene kaufmännische Arbeiten in der Wirtschaft sowie in der Verwaltung zu qualifizieren. Die Umsetzung dieser Aufgabe erfolgt durch die Eingliederung von Berufs- und Allgemeinbildung.¹⁹⁷

Mit dem Einsatz der Portfoliomethode im Unterricht verändert sich der Unterricht wie auch das SchülerInnenverhalten. Lehrende und Lernende nehmen neue Formen des

¹⁹⁴ Vgl. Simon, M. (2005), S. 7 und Klippert, H. (2007), S. 20

¹⁹⁵ Vgl. Frowein, M. (1992), S. 407–408

¹⁹⁶ Vgl. Grunderlass zum Projektunterricht (2001), [online]

¹⁹⁷ Vgl. Aff, J. (1993), S. 218

Lehrens und Lernens wahr.¹⁹⁸ Die Portfoliomethode eignet sich für einen Unterricht, in welchem die SchülerInnen selbständig und selbstverantwortlich lernen dürfen und können. Den SchülerInnen werden dabei individuelle Lernwege ermöglicht, welche individuelle Lernergebnisse und -produkte zur Folge haben. Dadurch werden nicht nur die verbindlich vereinbarten Lernziele erreicht, sondern auch individuelle Lernziele. Eine effiziente Integration der Portfoliomethode in den Unterricht wird durch die gewählte Unterrichtsmethode bestimmt.¹⁹⁹

Die Portfoliomethode kann gut im kaufmännischen Unterricht angewendet werden. Im Lehrplan der Handelsakademie (2004) sind die folgenden allgemeinen didaktischen Grundsätze verankert, die den Einsatz der Portfoliomethode unterstreichen:

„[...] Insbesondere sollen Unterrichtsmethoden wie Fallstudien, Rollenspiele, Planspiele, projektorientierte Ansätze und Projekte zum Einsatz kommen, wobei einerseits auf die selbstständige Mitarbeit, andererseits auf Formen des sozialen Lernens und die Umsetzbarkeit in der Wirtschaftspraxis besonderer Wert zu legen ist. [...]

Praxisorientierte Aufgabenstellungen und handlungsorientierter Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler zum logischen, kreativen und vernetzten Denken, zum genauen und ausdauernden Arbeiten, selbstständig und im Team, sowie zum verantwortungsbewussten Entscheiden und Handeln führen. Die Übungsfirma ermöglicht Vernetzungen zu allen anderen Unterrichtsgegenständen.“²⁰⁰

Auf Grund dieser allgemeinen didaktischen Grundsätze wird in den folgenden Kapiteln auf die Portfoliomethode und die Unterrichtsmethoden *Übungsfirma* und *Projektunterricht* in der Handelsakademie eingegangen. Diese handlungsorientierten Unterrichtsmethoden regen unter anderem zur selbständigen Arbeit, aber auch zur Teamarbeit an und entwickeln somit wichtige Kompetenzen. Darüber hinaus findet

¹⁹⁸ Vgl. Pfeifer, S./Kriebel, J. (2007), S. 39–40

¹⁹⁹ Vgl. Schmidinger, E. (2009), S. 70–72

²⁰⁰ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 5–6 [online]

ein Arbeits-, Lern- und Schaffensprozess statt, welcher durch den Einsatz der Portfoliomethode ausgezeichnet ergänzt werden kann.²⁰¹

5.1 Portfoliomethode und Übungsfirma

Der handlungsorientierte Ansatz der Übungsfirma bietet SchülerInnen die Möglichkeit, sich zusätzlich zu den theoretischen Kenntnissen auch praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Zukunft anzueignen.²⁰² Die Entwicklungslinien der Übungsfirma als *Bürosimulation* bzw. *Nachahmung der Wirklichkeit* lassen sich bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgen.²⁰³

Die Übungsfirma ist eine Unternehmenssimulation bzw. ein dynamisches Unternehmensmodell, wobei die Lernenden die verschiedenen Aufgabenbereiche, wie beispielsweise das Sekretariat, Rechnungswesen und Marketing besetzen und die in den einzelnen Aufgabenbereichen anfallenden Aufgabenstellungen erledigen.²⁰⁴ Da es sich um eine Simulation handelt, sind die angebotenen Waren bzw. Dienstleistungen und die dafür notwendigen Zahlungsmittel nicht real vorhanden.²⁰⁵

Wie in Abbildung 5 dargestellt, hat jede einzelne Übungsfirma eine tatsächliche Geschäftsbeziehung zu anderen Übungsfirmen am Übungsfirmenmarkt. Die Geschäftsbeziehungen können national, aber auch international stattfinden. Es gibt eine nationale Übungsfirmenzentrale – in Österreich die ACT-Servicestelle – welche unter anderem die Aufgabe hat, die Bank, das Firmenbuch, das Finanzamt und die Sozialversicherung zu simulieren und sie dient darüber hinaus der Unterstützung und Beratung der Übungsfirmen.²⁰⁶

²⁰¹ Vgl. Koch, T. (2009), S. 209

²⁰² Vgl. Frowein, M. (1992), S. 406

²⁰³ Vgl. Hopf, B. (1971), S. 24 und Stock, M./Riebenbauer, E. (2007), S. I

²⁰⁴ Vgl. Greimel-Fuhrmann, B. (2006), S. 1–2 [online] und Berchtold, S./Trummer, M. (2000), S. 24

²⁰⁵ Vgl. ACT (2010), [online]

²⁰⁶ Vgl. Greimel-Fuhrmann, B. (2006), S. 2–3 und ACT (2010), [online]

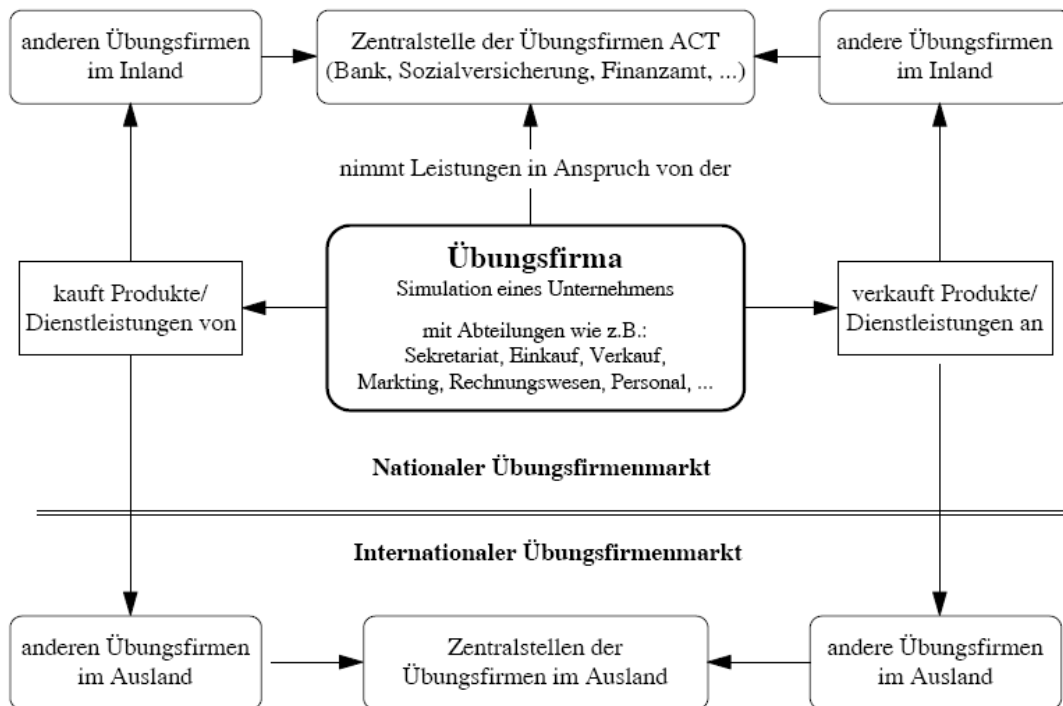


Abbildung 5: Charakteristika der Übungsfirma und ihre Integration in den Übungsfirmenmarkt²⁰⁷

In der Übungsfirma kann erfolgreich gelernt werden, da die SchülerInnen sowohl operative wie auch dispositive Tätigkeiten ausführen können. Das gewählte Modellunternehmen muss so offen und dynamisch wie möglich gestaltet und so veränderbar sein, damit sich eine Vielzahl an verschiedenen betrieblichen Situationen ergibt. Darüber hinaus sollen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, steigend selbständig die Arbeitsprozesse planen und ausführen sowie die Arbeitsorganisation gestalten zu können.²⁰⁸

Es ist notwendig, den SchülerInnen immer wieder bewusst zu machen, dass es sich bei der Übungsfirma um ein Modell handelt. Den SchülerInnen wird dadurch das Lernen im und am Modell ermöglicht.²⁰⁹ *Lernen im Modell* drückt aus, dass die SchülerInnen im jeweiligen Modell Aufgaben- und Problemstellungen bearbeiten können. Sie nehmen die Rolle der MitarbeiterInnen ein, handeln im Modell und erweitern ihre Kompetenzen und ihr Wissen. Hingegen treten beim *Lernen am Modell* die SchülerInnen aus dem Modell heraus und schaffen eine Distanz. Sie betrachten ihr eigenes Handeln und Lernen und reflektieren ihre Erfahrungen.²¹⁰

²⁰⁷ Greimel-Fuhrmann, B. (2006), S. 2

²⁰⁸ Vgl. Kaiser, F.-J. (1993), S. 138

²⁰⁹ Vgl. Berchtold, S./Trummer, M. (2000), S. 25

²¹⁰ Vgl. Tramm, T. (2003), S. 7 [online]

Die Selbstreflexion eignet sich am besten, um die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Rahmen der Übungsfirma zu fördern.²¹¹ Dazu müssen folgende Anforderungen sichergestellt werden:

- „Die Lernenden müssen in der Übungsfirma selbständig handeln können.
- Die Lernenden dürfen in der Übungsfirma mit ihren Aufgaben und Problemen nicht alleine gelassen werden.
- Die Lernenden brauchen in der Übungsfirma Begleitung, Beratung, Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden.
- Lernprozesse bzw. Handlungen müssen in der Übungsfirma zielgerichtet, geplant, selbständig und vollständig sein.“²¹²

Für die Unterstützung der oben genannten Anforderungen eignet sich der Einsatz der Portfoliomethode im Rahmen der Übungsfirma. In den folgenden Kapiteln wird zunächst auf die Übungsfirma im kaufmännischen Unterricht der Handelsakademie und dann auf die Anwendung der Portfoliomethode in der Übungsfirma eingegangen.

5.1.1 Übungsfirmen im kaufmännischen Unterricht

Die Unterrichtsmethode *Übungsfirma* stellt einen Mittelpunkt des kaufmännischen Unterrichts dar, wobei es dabei um kompetenzorientiertes Lehren und Lernen geht. In Österreich hat sich diese Methode als aktives, forschendes und handlungsorientiertes Lernen im berufsbildenden Schulwesen etabliert und im Zentrum steht die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz der Lernenden. Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts stellt die didaktische Basis für diese Unterrichtsmethode dar, wobei Handlungsfähigkeit als Ziel und Handlungskompetenz als Ergebnis bestimmt sind.²¹³ Die SchülerInnen können darüber hinaus durch das Lernen und Arbeiten in einer Übungsfirma wichtige Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Konfliktfähigkeit erwerben.²¹⁴

Durch die Lehrplanreform der österreichischen Handelsschulen und Handelsakademien in den Jahren 1992 bzw. 1994 wurde das Führen von schulischen

²¹¹ Vgl. Stock, M. (2010a), S. 128

²¹² Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 6 [online]

²¹³ Vgl. Stock, M./Riebenbauer, E. (2007), S. 1

²¹⁴ Vgl. Europen (o.J.), S. 2 [online]

Übungsfirmen verpflichtend gesetzlich vorgeschrieben.²¹⁵ Dadurch nahm Österreich im kaufmännischen Vollzeitschulwesen eine internationale Vorreiterrolle ein. Darüber hinaus wurde mit der Lehrplanreform von 2003 bzw. 2004 erreicht, die Übungsfirma als Fokus der kaufmännischen Ausbildung hervorzuheben wie auch die Vernetzung mit anderen Unterrichtsgegenständen zu bekräftigen. So wurde zu jedem Unterrichtsgegenstand zum Lehrstoffteil der Abschnitt *Übungsfirmen-Konnex* ergänzt, welcher die für die Übungsfirmenarbeit relevanten Inhalte bestimmt.²¹⁶

Im Lehrplan der Handelsakademie (2004) ist die Übungsfirma im Unterrichtsgegenstand *Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies* verankert. Das Wochenstundenausmaß der Arbeit in der Übungsfirma beträgt im vierten Jahrgang drei Stunden.²¹⁷ Des Weiteren sind einige Bildungs- und Lehraufgaben im Lehrplan der Handelsakademie (2004) für den Unterrichtsgegenstand *Übungsfirma* festgelegt, wobei die SchülerInnen

- „sich im betrieblichen Alltag situationsadäquat verhalten und ihre kommunikativen Fähigkeiten einsetzen können, [...]
- ihre persönlichen Erfahrungen und ihre in anderen Unterrichtsgegenständen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erweitern und auf praxisorientierte Aufgabenstellungen (zB Fallstudien) anwenden können,
- grundlegende betriebswirtschaftliche Aufgabenstellungen genau, formal richtig, termingerecht, zielorientiert und in Eigenverantwortung bearbeiten können, [...]
- ihre in Betriebswirtschaft und Rechnungswesen und Controlling erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten umfassend wiederholen und aktualisieren, [...]
- vernetztes Denken bei der Bearbeitung von einfachen und komplexen Fällen zeigen [...].“²¹⁸

Der Basislehrstoff der Übungsfirma im vierten Jahrgang beinhaltet unter anderem die Präsentation der Übungsfirma in der Öffentlichkeit wie auch die Übernahme mehrerer Funktionen im Rahmen der Jobrotation. Der Erweiterungslehrstoff umfasst

²¹⁵ Vgl. Greimel-Fuhrmann, B. (2006), S. 1

²¹⁶ Vgl. Neuweg, G. H./Maderthaner, P./Frei, J. (2008), S. 1–5 [online]

²¹⁷ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 1 [online]

²¹⁸ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 37–38 [online]

z. B. die Kommunikation in mindestens einer Fremdsprache sowie die Erstellung eines Businessplans.²¹⁹

Die Verankerung der Übungsfirma in den Lehrplänen der berufsbildenden kaufmännischen Schulen in Österreich unterstreicht die Förderung der Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Die Übungsfirma ist eine gestaltbare Lernumwelt, in der die Lernenden mittels praxisrelevanter Problemstellungen vollständig handeln können, was zur Folge hat, dass sie steigend selbständig Taktiken zur Problemlösung planen, durchführen und bewerten, damit nach der Reflexion über das eigene Handeln ökonomische Systemzusammenhänge erkannt werden.²²⁰ Die Portfoliomethode eignet sich daher hervorragend für den Einsatz in der Übungsfirma.

5.1.2 Anwendung der Portfoliomethode in der Übungsfirma

Bei der Anwendung der Portfoliomethode in der Übungsfirma sind zunächst die in Abschnitt 3.1 genannten Rahmenbedingungen zu beachten. Die Lehrenden sind dafür verantwortlich, dass die Rahmenbedingungen erfüllt werden, sodass den SchülerInnen ein ordnungsgemäßes Arbeiten ermöglicht wird. Im Nachfolgenden werden die Rahmenbedingungen für die Portfoliomethode in der Übungsfirma konkretisiert.

Bezüglich der curricularen Voraussetzungen sind die Anforderungen für die Anwendung der Portfoliomethode in der Übungsfirma gegeben. Der Lehrplan der Handelsakademie (2004) beinhaltet in den Bildungs- und Lehraufgaben des Unterrichtsgegenstandes *Übungsfirma* die Anforderungen der Kompetenzbildung sowie des selbständigen Arbeitens.²²¹

Die Einbindung der Portfoliomethode in die Übungsfirma erfolgt über das Integrations-Modell. Das Wochenstundenausmaß für die Arbeit in der Übungsfirma beträgt im vierten Jahrgang drei Stunden²²². Den SchülerInnen wird dadurch ein angemessener Zeitrahmen geschaffen, in dem sie ihre Arbeit in der Übungsfirma

²¹⁹ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 39 [online]

²²⁰ Vgl. Riebenbauer, E. (2008), S. 36

²²¹ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 37–38 [online]

²²² Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 1 [online]

erledigen können. Das Dokumentieren ihrer Lernwege erfolgt nicht während dieser Zeit, sondern zu Hause, wo sich die SchülerInnen in Ruhe Gedanken über ihre Lernfortschritte oder den Kompetenzzuwachs machen können.

Die Übungsfirmenarbeit findet in einem Betriebswirtschaftlichen Zentrum (BWZ) der Schule statt, wobei es sich hierbei um einen Sonderunterrichtsraum handelt, welcher wie ein Großraumbüro ausgestattet ist.²²³ Den SchülerInnen wird dadurch eine optimale Raumordnung zur Verfügung gestellt, die es ihnen ermöglicht, ordnungsgemäß zu arbeiten.

Die Lehrenden müssen sich darüber klar sein, dass sie in der Übungsfirma überwiegend die Rolle der BeraterInnen einnehmen. Die SchülerInnen rücken in den Mittelpunkt und die Lehrenden geben nur dann Hilfestellungen, wenn es notwendig ist. Dadurch nehmen sie die Rolle der WissensvermittlerInnen ein sowie der MitarbeiterInnen und Lernenden.²²⁴

Zusätzlich müssen sich die Lehrenden genau überlegen, was und wie beurteilt werden soll. Um Leistungen einer Gruppe oder einzelner Lernender im Rahmen der Übungsfirma beurteilen zu können, müssen unter anderem auch die Lernenden über die zu erreichenden Ziele sowie die Qualitätskriterien informiert werden und sowohl prozess- als auch ergebnisorientiert beurteilt werden.²²⁵ Beim Einsatz der Portfoliomethode in der Übungsfirma kann auch das fertiggestellte Portfolio bei der Leistungsbewertung miteinbezogen werden, jedoch sollten darüber hinaus noch weitere Instrumente wie beispielsweise die Beurteilungsspinne und Leistungspräsentation herangezogen werden.²²⁶

Sind alle Rahmenbedingungen geklärt, kann die Portfoliomethode in der Übungsfirma eingesetzt werden. Beim Einsatz in der Übungsfirma erstellen die SchülerInnen während ihrer Übungsfirmenarbeit ein Portfolio, in dem unter anderem die Bewerbungsunterlagen, das Lerntagebuch, die selbst festgelegten Lernziele und ausgewählte Arbeiten aus dem Übungsfirmenalltag enthalten sind. Darüber hinaus

²²³ Vgl. Grafinger, W./Berger, C. (1996), S. 185

²²⁴ Vgl. Stock, M./Riebenbauer, E. (2007), S. III

²²⁵ Vgl. Grafinger, W./Berger, C. (1996), S. 197

²²⁶ Vgl. Stock, M. (2010a), S. 128–129

können die SchülerInnen ein Kompetenzentwicklungsportfolio erstellen, welches die Selbstreflexion über den eigenen Lernprozess wie auch die Entwicklung der Kompetenzen fördert.²²⁷ Im Nachfolgenden werden das Lerntagebuch, das Kompetenzentwicklungsportfolio sowie das Reflexionsgespräch beim Einsatz der Portfoliomethode in der Übungsfirma konkretisiert.

Das Lerntagebuch

Das Lerntagebuch veranlasst die SchülerInnen sich selbst beim Lernprozess zu beobachten. Dabei zeichnen die SchülerInnen unter anderem ihre Erfahrungen und Probleme hinsichtlich der Strategien und Aufgaben im Lerntagebuch auf, wodurch wichtige Momente im Lernprozess unmittelbar dokumentiert werden.²²⁸ Das Lerntagebuch bildet in der Übungsfirma im Sinne eines Reflexionsberichtes ein wesentliches Element des Portfolios. Die SchülerInnen denken dabei über ihre Arbeit und ihr Lernen während der Übungsfirmenarbeit nach und reflektieren diese. Die Selbstreflexion wird von den SchülerInnen schriftlich festgehalten, was den SchülerInnen häufig schwer fällt und für sie auch eine Herausforderung darstellt.²²⁹

Kompetenzentwicklungsportfolio

Bei Erstellung eines Kompetenzentwicklungsportfolios werden sich SchülerInnen über die eigenen Lernprozesse bewusst, machen den Verlauf der eigenen Kompetenzentwicklung für sich selbst sichtbar und reflektieren das eigene Lernen.²³⁰ Dadurch erkennen sie ihre eigenen Stärken, um diese dann gezielt und erfolgreich im Berufsleben wie auch in der Aus- und Weiterbildung einzusetzen. Mit Kompetenzentwicklungsportfolios wird erlernt, die eigenen Kompetenzen so zu beschreiben, dass sie als begründete individuelle Stärke vermittelt werden können. Im fertig gestellten Portfolio sind dann erworbene Kompetenzen ausgewiesen und das Portfolio kann als bedeutende Präsentationsunterlage für Bewerbungen verwendet werden.²³¹ Während der Übungsfirmenarbeit entwickeln die SchülerInnen ihre bereits erworbenen Kompetenzen weiter bzw. erwerben neue Kompetenzen, wobei alle in das Kompetenzentwicklungsportfolio aufgenommen und immer wieder erweitert werden können.

²²⁷ Vgl. Stock, M. (2010a), S. 129

²²⁸ Vgl. Hofmann, F./Moser, G. (2006), S. 81

²²⁹ Vgl. Stock, M. (2010a), S. 129

²³⁰ Vgl. Stock, M. (2010b), S. 13

²³¹ Vgl. Neuböck, K. (2010), [online]

Reflexionsgespräch

In der Übungsfirma kann darüber hinaus auch ein Reflexionsgespräch stattfinden. Dieses Reflexionsgespräch dient der eigenen Leistungsbewertung und kann zweigeteilt durchgeführt werden. Im ersten Teil werden zu Beginn der Übungsfirmenarbeit die eigenen Lernziele formuliert sowie aus den Unternehmenszielen heraus die einzelnen Ziele für jede Abteilung abgeleitet und mit den ÜbungsfirmenleiterInnen sowie den MitarbeiterInnen abgeglichen und in das Portfolio aufgenommen. Beim zweiten Teil des Reflexionsgespräches reflektieren SchülerInnen gemeinsam mit der Übungsfirmenleitung am Ende der Übungsfirmenarbeit die persönlichen Lernerfolge, mögliche Kompetenzentwicklungen, gesetzte Ziele und Zielerreichung wie auch Gründe für Abweichungen. Wesentlich dabei ist, dass diese Gespräche freiwillig durchgeführt werden und nicht in die Leistungsbeurteilung miteinbezogen werden.²³²

Diese beschriebenen Methoden stellen gute Möglichkeiten für eine effiziente Umsetzung der Portfoliomethode in der Übungsfirma dar. Die Übungsfirma ist eine praxisgerechte Ausbildung und trägt zur Verknüpfung von Denken und Handeln bei.²³³ Dadurch können die SchülerInnen Kompetenzen erwerben, welche mit Hilfe der Portfoliomethode dokumentiert und reflektiert werden.

²³² Vgl. Stock, M. (2010a), S. 130

²³³ Vgl. Gramlinger, F./Kühböck, E./Leithner, S. (2002), S. 4

5.2 Portfoliomethode und Projektunterricht

Der Projektunterricht ist eine umfangreiche Methode des handlungsorientierten Lehrens und Lernens.²³⁴ Der Begriff *Projekt* hat in der Pädagogik eine ca. 300-jährige Geschichte. Zu Beginn wurde das Wort von ArchitektInnen benutzt, welche ihre Entwürfe zeichneten und berechneten. Diese Entwürfe wurden in Italienisch *progetti*, in Französisch *projets*, und später dann in Deutsch *Projekte* genannt. Die ersten Vorgänger wurden in der amerikanischen Reformpädagogik gefunden, die das Wort, so wie es heute verstanden wird, verwendet haben. Das Wort *Projekt* stammt von dem lateinischen *projicere* ab, was so viel wie vorauswerfen, entwerfen, planen, sich vornehmen bedeutet. In der deutschsprachigen Schulpädagogik sind die Begriffe *Projektunterricht*, *Projektmethode*, *Projektmanagement*, *Projektarbeit*, *projektartiger Unterricht* und *Projekt* verbreitet.²³⁵

GUDJONS hat dem Projektunterricht folgende Merkmale zugeordnet:²³⁶

- *Situationsbezug*
Eine Situation ist eine Aufgabe oder ein Problem, das mehrere Aspekte umfasst. Das bedeutet, ein Projekt kann in einem Unterrichtsgegenstand angesiedelt sein, kann aber fachübergreifende Fragestellungen und Aspekte enthalten. Die Fragestellungen und Aspekte des Projektes müssen dabei mit der Realität zusammenhängen.
- *Orientierung an den Interessen der Beteiligten*
Das Projektthema soll sich an den Interessen der Lehrenden und Lernenden orientieren. Häufig ist es notwendig, Themen im Frontalunterricht zu entfalten. Die Interessen der Lernenden an einem Thema können sich erst im Laufe des Projektes entwickeln oder durch erste Handlungserfahrungen geweckt werden.
- *Gesellschaftliche Praxisrelevanz*
Damit das Projekt von den Lernenden ernst genommen wird, ist es notwendig, einen Gegenstandsbereich zu wählen, welcher eine gesellschaftliche Relevanz hat. Das Projekt trägt dann nicht nur zur Entwicklung des Einzelnen, sondern auch der Gesellschaft bei. Dabei ist auch zu überlegen, für welchen AdressatInnenkreis das Projektergebnis nützlich oder anregend sein könnte.

²³⁴ Vgl. Gudjons, H. (2001), S. 113

²³⁵ Vgl. Frey, K. (2002), S. 14

²³⁶ Vgl. Gudjons, H. (2001), S. 81–94

- *Zielgerichtete Projektplanung*

Lehrende und Lernende müssen gemeinsam einen Plan zur Zielerreichung bzw. Problemlösung entwickeln. Es werden unter anderem die einzelnen Tätigkeiten geplant, die Aufgaben verteilt und ein Zeitplan aufgestellt. Der Projektplan gibt den Anstoß für die Projektarbeit.

- *Selbstorganisation und Selbstverantwortung*

Bei der Planung eines Projektes werden die Lernenden zur Selbstorganisation und Selbstverantwortung angeregt. Die Lehrenden geben dabei Vorschläge für sinnvolles Arbeiten und stoppen Fehlentwicklungen rechtzeitig.

- *Einbeziehen vieler Sinne*

Wenn eine lebensweltbezogene Problemstellung gewählt wurde und die Lernenden selbstorganisiert und selbstverantwortlich ihre Interessen einbezogen haben, soll eine handlungsbezogene Befassung mit dem Themenbereich erfolgen. Im Projektunterricht wird unter anderem unter Einbeziehung von Kopf, Gefühl, Händen, Ohren und Nase gemeinsam praktiziert und gearbeitet. Die Realität wird nicht nur erklärt, sondern wenn möglich handelnd unter Einschließung vieler Sinne erfahren.

- *Soziales Lernen*

Im Projektunterricht sind soziale Lernprozesse erforderlich wie beispielsweise Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe, Koordination der Gruppenarbeiten und Interessenausgleich. Die Kommunikation spielt dabei eine wichtige Rolle. Dabei wird voneinander und miteinander gelernt.

- *Produktorientierung*

Am Ende der Projektarbeit gibt es für die einzelnen SchülerInnen wie auch für die gesamte Klasse ein wertvolles, nützliches Ergebnis. Wesentlich dabei ist, dass die Ergebnisse veröffentlicht werden. Mit den Ergebnissen kann in der Wirklichkeit überprüft werden, ob die Projektziele erreicht wurden oder ob die Problembearbeitung sinnvoll war. Jedoch sind nicht nur die Ergebnisse bzw. Produkte zu beachten, sondern auch die Qualität der Prozesse, die zum Ergebnis/Produkt geführt haben. Durch die Projektarbeit wird situierte Wissenskonstruktion geschaffen, das heißt handlungsrelevantes Wissen wird aufgebaut, welches auf weitere Handlungen transferiert werden kann.

- *Interdisziplinarität*

Im Zentrum des Projektunterrichts steht ein Problem bzw. eine Aufgabe, die einen komplexen Lebenszusammenhang hat und auch fächerübergreifend ist. Wesentlich dabei ist, dass alle möglichen Gegenstände zur Problemlösung herangezogen werden.

Die Projektmethode ist auf die Entwicklung von Selbständigkeit und eigener Verantwortung ausgerichtet.²³⁷ Für die Organisation des Projektunterrichts gibt es eine Reihe von Verlaufsformen. Abbildung 6 zeigt eine Phasenfolge, die sowohl den Vorstellungen der Reformpädagogik wie auch den aktuellen Vorstellungen entspricht.²³⁸

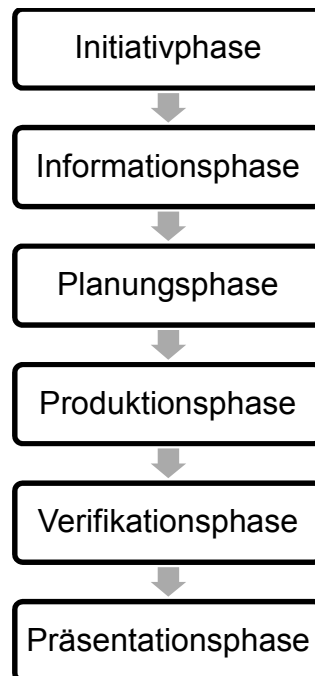


Abbildung 6: Phasenfolge des Projektunterrichts²³⁹

Ein Projekt beginnt mit einer Idee, einer Anregung oder einem Problem. In der Initiativphase muss die offene Ausgangssituation für das gemeinsame Projekt von allen Beteiligten angenommen werden. Danach erfolgt die Informationsphase, in der die erforderlichen Informationen vollständig und langfristig bereitgestellt werden. Die Lernenden sollten dabei die Möglichkeit haben, selbständig nach Informationen zu suchen. Als nächster Schritt wird in der Planungsphase der inhaltliche sowie der

²³⁷ Vgl. Schröder, H. (2002), S. 112

²³⁸ Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 237

²³⁹ Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 237–238

formale Verlauf des Projektes geplant. Hierbei wird die Handlungsfähigkeit der Beteiligten ganzheitlich gefordert. Als nächster Schritt wird das zu erzielende Produkt während der Produktionsphase hergestellt. Das fertige Produkt wird daraufhin auf seine Gültigkeit überprüft. Dabei werden unter anderem die Zielerreichung wie auch eventuelle Abweichungen vom Plan untersucht.²⁴⁰ Darüber hinaus findet eine Metainteraktion statt, in der sich die Beteiligten mit dem Geschehen im Projektunterricht auseinandersetzen.²⁴¹ Wesentlich beim Projektunterricht ist auch die Projektpräsentation, bei der die SchülerInnen in der Öffentlichkeit zeigen können, was sie gelernt und produziert haben sowie das Zustandekommen der Ergebnisse erläutern können.²⁴²

Für die Unterstützung der oben genannten Phasen eignet sich der Einsatz der Portfoliomethode im Rahmen des Projektunterrichts. In den folgenden Kapiteln wird zunächst auf den Projektunterricht im kaufmännischen Unterricht der Handelsakademie und dann auf die Anwendung der Portfoliomethode im Projektunterricht eingegangen.

5.2.1 Projektunterricht im kaufmännischen Unterricht

Im Berufsleben müssen Aufgaben schnell sowie den Wünschen und Anforderungen der AuftraggeberInnen entsprechend gelöst werden. Dies beansprucht Anpassungsfähigkeit sowie Flexibilität im eigenen Denken. Mit der Unterrichtsmethode *Projektunterricht* werden diese Anforderungen erfüllt.²⁴³

Im Lehrplan der Handelsakademie (2004) ist der Projektunterricht im Unterrichtsgegenstand *Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies* bzw. im Fachbereich *Projektmanagement und Projektarbeit* verankert. Das Stundenausmaß im Unterrichtsgegenstand *Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies* beträgt im dritten Jahrgang zwei Stunden und im fünften Jahrgang eine Stunde. Im Fachbereich *Projektmanagement und Projektarbeit* beträgt das Stundenausmaß im vierten und fünften Jahrgang jeweils eine Stunde, wobei hier schulautonome Festlegungen

²⁴⁰ Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 238–242 und Frey, K. (2002), S. 64

²⁴¹ Vgl. Frey, K. (2002), S. 131

²⁴² Vgl. Koch, T. (2009), S. 208

²⁴³ Vgl. Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext (2001), S. 75 [online]

vorgenommen werden können.²⁴⁴ Unter anderem sind folgende Bildungs- und Lehraufgaben im Lehrplan der Handelsakademie (2004) für den Unterrichtsgegenstand *Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies* und den Fachbereich *Projektmanagement und Projektarbeit* verankert, wobei die SchülerInnen

- „[...] Kommunikations- und Präsentationstechniken anwenden und deren Auswirkungen beurteilen können, [...]“²⁴⁵
- „[...] fachliche und soziale Kompetenz erwerben und praxisorientierte Aufgabenstellungen lösen können,
- betriebswirtschaftliche bzw. fachrichtungsspezifische Aufgaben selbstständig bearbeiten, eigene Lösungen entwickeln und diese gegenüber anderen vertreten können,
- Projektmanagementmethoden einsetzen können,
- vernetztes Denken bei der Bearbeitung von einfachen und komplexen Fällen zeigen, [...]
- gemäß den persönlichen Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten ein Projekt mit betriebswirtschaftlichem bzw. fachrichtungsspezifischem Schwerpunkt initiieren und im Team oder einzeln (im Ausnahmefall) durchführen und abschließen, dokumentieren und präsentieren können.“²⁴⁶

Der Basislehrstoff des Projektunterrichts beinhaltet unter anderem das Kennen von Projektmanagementinstrumenten und -methoden sowie deren Anwendung. Der Erweiterungslehrstoff umfasst z. B. das Qualitätsmanagement in Projekten wie auch die Präsentation der Projektarbeit in einer Fremdsprache.²⁴⁷

Damit eine sinnvolle Integration von Projekten in den Unterricht gegeben ist, müssen folgende didaktische Leitlinien durchgehend im gesamten Unterrichtsgeschehen erfüllt werden sowie die entsprechenden schulischen Rahmenbedingungen beachtet werden:²⁴⁸

²⁴⁴ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 1 [online]

²⁴⁵ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 37 [online]

²⁴⁶ Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 50 [online]

²⁴⁷ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 50–51 [online]

²⁴⁸ Vgl. Grunderlass zum Projektunterricht (2001), [online]

- Differenzierung der Lernenden innerhalb der Lerngruppe nach individuellen Möglichkeiten, Ansprüchen und Bedürfnissen,
- Erkenntnisgewinnung und Vermittlung von Beziehungen und Strukturen mithilfe von Beispielen,
- Entwicklung von selbständigem Lernen und Lernkompetenzen und
- Vernetzung von Theorie und Praxis.

In den Handelsakademien führen SchülerInnen während ihrer Schullaufbahn mindestens zwei Unterrichtsprojekte im Gegenstand *Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies* durch. Das erste im dritten Jahrgang und das zweite im fünften Jahrgang, wobei das Projekt im fünften Jahrgang sehr umfangreich ist und öffentlich präsentiert sowie bei der Reife- und Diplomprüfung vorgestellt wird.²⁴⁹

5.2.2 Anwendung der Portfoliomethode im Projektunterricht

Mit der Portfoliomethode lassen sich Projekte ausgezeichnet dokumentieren und evaluieren. Im Rahmen eines Projektes werden unter anderem Methodenkompetenzen und Schlüsselqualifikationen vermittelt und es wird ein sogenanntes *Projektportfolio* erstellt.²⁵⁰ Die wesentlichen Unterschiede zwischen einem Projektportfolio und einer herkömmlichen Projektmappe bestehen darin, dass bei Projektmappen lediglich Lernprodukte gesammelt werden, wobei hingegen bei einem Projektportfolio die reflexive Arbeit im Vordergrund steht.²⁵¹ Dadurch gelingt es, die Reflexion des eigenen Lernens in den Lernprozess zu integrieren.²⁵²

Am Beginn der Projektarbeit ist es notwendig, den Lernenden die Rahmenbedingungen für die Portfoliomethode und die Projektarbeit bekannt zugeben. Wesentlich dabei ist, dass der Zweck und das Ziel der Portfoliomethode wie auch der Projektarbeit klar sind, ein genauer Zeitplan sowie das Projektthema festgelegt werden.²⁵³ Das Projekt beginnt mit einer lebensnahen, komplexen, offenen Problem- bzw. Fragestellung. Das Projektportfolio dient der Reflexion und dem Nachweis

²⁴⁹ Vgl. Seregely, H. (2006), S. 55

²⁵⁰ Vgl. Pfeifer, S./Kriebel, J. (2007), S. 40

²⁵¹ Vgl. Brunner, I. (2009b), S. 76

²⁵² Vgl. Krause, D./Eyerer, P. (2008), S. 82

²⁵³ Vgl. Pfeifer, S./Kriebel, J. (2007), S. 46

darüber, ob und inwieweit das Ziel des Projektes erreicht wurde. Darüber hinaus enthält das Portfolio die Ergebnisse des Projektes und stellt die damit verbundenen Lernprozesse dar. Als Qualitätsmerkmal dient dabei die Vielfältigkeit der Dokumente.²⁵⁴

Bei der Anwendung der Portfoliomethode im Projektunterricht sind ebenfalls die in Abschnitt 3.1 genannten Rahmenbedingungen zu beachten. Im Nachfolgenden werden die notwendigen Rahmenbedingungen für die Portfoliomethode im Projektunterricht erläutert.

Wie für die Übungsfirma sind auch für den Projektunterricht im Lehrplan der Handelsakademie (2004) die Anforderungen an die Portfoliomethode in den Bildungs- und Lehraufgaben enthalten.²⁵⁵ Die Einbindung der Portfoliomethode in den Projektunterricht erfolgt ebenfalls wie bei der Übungsfirma über das Integrationsmodell. Das Wochenstundenausmaß für die Arbeit in der Übungsfirma beträgt im fünften Jahrgang eine Stunde²⁵⁶. Die SchülerInnen arbeiten daher in ihrer Freizeit am Projekt sowie am Portfolio und die Unterrichtsstunde wird unter anderem für organisatorische Angelegenheiten, zur Präsentation von Zwischenergebnissen und Besprechungen verwendet. Da die SchülerInnen hauptsächlich in ihrer Freizeit am Projekt sowie am Portfolio arbeiten, ist in der Schule kein besonderer Raum für das Arbeiten notwendig. Jedoch muss für die Abschlusspräsentation ein geeigneter Raum zur Verfügung gestellt werden, welcher entweder im Festsaal der jeweiligen Schule oder an Firmenstandorten der jeweiligen ProjektauftraggeberInnen ist. Die Lehrenden nehmen innerhalb des Projektunterrichts die Rolle der BeraterInnen und UnterstützerInnen ein und dienen als VermittlerInnen bei Entscheidungsprozessen. Darüber hinaus sollen sie bei auftretenden Konflikten versuchen, diese mit allen Beteiligten zu lösen.²⁵⁷

Gemäß §3 und §4 der Leistungsbeurteilungsverordnung sind Leistungen, die von SchülerInnen im Rahmen des Projektunterrichts geschaffen werden, in die Beurteilung mit einzubeziehen. Dazu sind adäquate Formen der Leistungs-

²⁵⁴ Vgl. Krause, D./Eyerer, P. (2008), S. 91

²⁵⁵ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 37–38

²⁵⁶ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2004), S. 1 [online]

²⁵⁷ Vgl. Seregely, H. (2006), S. 58

beurteilung einzusetzen.²⁵⁸ Um die SchülerInnenleistungen innerhalb der Projektarbeit beurteilen zu können, sind von Lehrenden die Qualitätskriterien festzulegen, welche von den SchülerInnen begriffen und akzeptiert werden. Diese Kriterien können dann in Form eines Beurteilungsrasters, wie in Abbildung 7 dargestellt, zusammengefasst werden.²⁵⁹

	Phantastisch	Bewunderns-wert	Akzeptabel	Amateurhaft	Inakzeptabel
Struktur der Arbeit	Die Arbeit ist außerordentlich gut strukturiert. Es gibt eine logische Folge und kreative Vernetzung der Ideen. Durch die Struktur ist das Projekt wirkungsvoller geworden.	Die Arbeit enthält eine gut durchdachte Struktur. Die meisten Übergänge sind logisch, jedoch sind manche Ideen unklar.	Es sind Spuren einer Struktur erkennbar, jedoch sind die Ideen nicht logisch geordnet. Die Übergänge sind oft unklar und die Ideen selbst sind nicht ausgereift.	Die Struktur ist nicht klar und den Gedanken ist schwer zu folgen. Es gibt abrupte Übergänge und unklare Ideen.	Die Struktur ist nicht erkennbar und die Gedankenfolge ist chaotisch. Es gibt keine ersichtlichen Übergänge und zu wenige Ideen.
Teamarbeit	Das Team arbeitet besonders gut zusammen und alle arbeiten mit. Die Ideen aller werden respektiert und das Team arbeitet konzentriert, nimmt die Arbeit ernst und ist sehr produktiv.	Das Team arbeitet sehr gut zusammen und ist produktiv. Die Ideen aller werden respektiert und alle sind eingebunden.	Das Team arbeitet meistens gut zusammen. Das Team ist nicht immer auf die Arbeit konzentriert und nicht alle sind aktiv eingebunden.	Das Team arbeitet nicht gut zusammen und es wird viel gestritten. Die Ideen werden nicht respektiert und es gibt akzeptable Einzelleistungen, jedoch wenig Teamarbeit.	Es herrscht keine Teamarbeit, kein Ideenaustausch, keine Kooperation und es gibt zu geringe Einzelleistungen.
Richtigkeit der Inhalte	Die Inhalte sind alle richtig, klar und detailliert beschrieben. Die Information ist korrekt und präzise.	Die meisten Inhalte sind richtig. Es gibt einige Unstimmigkeiten und Fehler in der Information.	Die Inhalte sind zu summarisch dargestellt. Es gibt Unstimmigkeiten und Fehler in der Information.	Die Inhalte sind oft nicht klar und passen logisch nicht zusammen. Die Information ist unstimmtig und fehlerhaft.	Die Inhalte sind unklar und die Information ist falsch.
Selbständige Arbeit (Forschungsarbeit)	Das Team benützt mehr als zehn Quellen für Forschungen. Materialien und Informationen wurden eigenständig und außerhalb der Schule gesucht. Die Forschungsergebnisse werden mit eigenen Informationen und Ideen bereichert.	Das Team benützt mindestens acht Quellen für Forschungen. Einige Materialien werden außerhalb der Schule gesucht und manche Forschungsergebnisse werden durch eigene Ideen bereichert.	Das Team benützt mindestens fünf Quellen für Forschungen. Die vorgegebenen Quellen werden effektiv verwendet. Das Team sucht wenig eigenständig nach neuen Materialien bzw. Informationen und bringt wenig eigene Ideen ein.	Das Team benützt weniger als fünf Quellen für Forschungen. Die vorgegebenen Quellen werden wenig effektiv verwendet. Das Team sucht kaum nach außerschulischen Materialien bzw. Informationen und die eigenen Ideen kommen kaum zur Geltung.	Das Team verwendet nicht die vorgegebenen Quellen. Das Team sucht keine außerschulischen Materialien bzw. Informationen und es werden keine eigenen Ideen eingebracht.

Abbildung 7: Beurteilungsraster für Projektarbeiten²⁶⁰

²⁵⁸ Vgl. Grunderlass zum Projektunterricht (2001), [online]

²⁵⁹ Vgl. Brunner, I./Schmidinger, E. (1997), S. 1076

²⁶⁰ Vgl. Brunner, I./Schmidinger, E. (1997), S. 1077

Beim Einsatz der Portfoliomethode im Projektunterricht erstellen die SchülerInnen während ihrer Projektarbeit ein Portfolio, in dem unter anderem ein Vorwort, diverse Mindmaps, ein mitwachsendes Inhaltsverzeichnis, gesammelte Dokumente, ein Projektbericht und Präsentationsunterlagen enthalten sind. Darüber hinaus erstellen die SchülerInnen ein Nachwort, das in Form einer Abschlussreflexion vorgenommen wird.²⁶¹ Des Weiteren stellen Beratungsgespräche während sowie am Schluss der Projektarbeit einen wesentlichen Teil der Portfoliomethode dar.²⁶² Im Nachfolgenden werden das mitwachsende Inhaltsverzeichnis sowie das Nachwort konkretisiert.

Mitwachsendes Inhaltsverzeichnis

Die SchülerInnen erstellen am Anfang ein *mitwachsendes Inhaltsverzeichnis*, in dem der Titel bzw. die Art des Dokuments wie auch das Datum des Eingangs ins Portfolio sowie die Entnahme vom Portfolio enthalten sind. Dabei sind die SchülerInnen dazu verpflichtet, überall eine Stellungnahme abzugeben.²⁶³ Aus dieser Stellungnahme soll hervorgehen, was das Dokument zur Problemlösung leistet bzw. was es zum inhaltlichen Lernfortschritt beiträgt. Dies verlangt immer wieder eine Beurteilung des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens. Darüber hinaus wird gezeigt, welche Ziel- und Interessenänderungen vorgenommen wurden und die Irr- und Umwege im Lernprozess werden reflexiv nachvollziehbar gemacht.²⁶⁴

Nachwort

Das Nachwort veranlasst eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Lernergebnissen wie auch dem eigenen Lernprozess.²⁶⁵ Im Nachwort beschreiben die SchülerInnen ihre Lernfortschritte während des Projektes sowie ihren geleisteten Einsatz und ihren Leistungsstand. Es wird erläutert, ob und wie das Projektziel erreicht wurde. Je genauer das Projektziel definiert wurde, desto leichter können die SchülerInnen diese Frage beantworten.²⁶⁶ Die SchülerInnen erkennen durch diesen Rückblick ihre Stärken und Schwächen.²⁶⁷ Sie können daraus Konsequenzen für ihren weiteren Lernweg ziehen.²⁶⁸

²⁶¹ Vgl. Pfeifer, S./Kriebel, J. (2007), S. 79

²⁶² Vgl. Pfeifer, S. (2009), S. 146

²⁶³ Vgl. Pfeifer, S./Kriebel, J. (2007), S. 46–47

²⁶⁴ Vgl. Häcker, T. (2005b), S. 6 [online]

²⁶⁵ Vgl. Häcker, T. (2005b), S. 6 [online]

²⁶⁶ Vgl. Pölzleitner, E. (2009), S. 105

²⁶⁷ Vgl. Volkwein, K. (2009), S. 154

²⁶⁸ Vgl. Häcker, T. (2005a), S. 16

Mit den beschriebenen Methoden kann die Portfoliomethode im Projektunterricht gut umgesetzt werden. Mit dem Durchführen eines Projektes lernen die SchülerInnen sich an die Wünsche und Anforderungen der AuftraggeberInnen anzupassen. Die SchülerInnen nehmen neue Herausforderungen an, bei denen sie im Denken und Handeln flexibel sein müssen.²⁶⁹ Wie bei der Übungsfirma können die SchülerInnen dadurch Kompetenzen erwerben, welche mit Hilfe der Portfoliomethode dokumentiert und reflektiert werden.

5.3 Ausblick

In der Übungsfirma wie auch im Projektunterricht wird vernetztes Denken und Handeln gefordert und gefördert. Werden die Methoden richtig im Sinne der Handlungsorientierung durchgeführt, kann Nachhaltigkeit im Bereich der Kompetenzentwicklung erzielt werden. Bei diesen Unterrichtsmethoden gibt es keine Musterlösungen, da jeder Arbeits- und Lerntag eine erneute Herausforderung darstellt. Aus diesem Grund sind alternative Leistungsbewertungsmethoden, wie die Portfoliomethode, erforderlich. Durch die Portfoliomethode können die individuellen Kompetenzen der SchülerInnen optimal gesteuert werden.²⁷⁰

Mit der Portfoliomethode werden Förderungen bzw. Hinderungen des Lernens auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene ersichtlich. Die Portfoliomethode unterstützt den Erwerb dieser Informationen, da sie Einsichten über förderliche und hinderliche Aspekte des individuellen Lern- und Arbeitsverhaltens, der Lehr-Lern-Arrangements wie auch des institutionellen Kontexts liefert. Die erworbenen Informationen helfen bei der Weiterentwicklung des individuellen Lernens, der Lehr-Lern-Arrangements wie auch der institutionellen Prozesse. Die Kombination der Portfoliomethode mit den handlungsorientierten Unterrichtsmethoden *Übungsfirma* und *Projektunterricht* ermöglicht eine Verbindung von Erfahrung, Kompetenzerwerb und Selbstorganisation mit umfangreicher Reflexion.²⁷¹

Der handlungsorientierte Unterricht an berufsbildenden kaufmännischen Schulen erhält durch den Einsatz der Portfoliomethode einerseits eine Methode der Lernwegdokumentation und andererseits eine alternative Methode zur

²⁶⁹ Vgl. Seregely, H. (2006), S. 57

²⁷⁰ Vgl. Stock, M. (2010a), S. 130

²⁷¹ Vgl. Krause, D./Eyerer, P. (2008), S. 95

Leistungsfeststellung, -bewertung und -beurteilung, welche die Ansprüche der Handlungsorientierung erfüllt. Den SchülerInnen wird durch die Portfoliomethode das Festhalten des eigenen Lernprozesses ermöglicht und sie können die einzelnen Lernschritte nachvollziehen und Reflexionsfähigkeit aufbauen.²⁷² Mit der Portfoliomethode ist vernetztes Denken und Handeln möglich und es wird der Fokus auf die Bedürfnisse der Lernenden gelegt. Daher sollte die Portfoliomethode zukünftig einen wesentlichen Bestandteil des handlungsorientierten Unterrichts an berufsbildenden kaufmännischen Schulen darstellen.²⁷³

²⁷² Vgl. Schmidt, J. (2005), S. 22 [online]

²⁷³ Vgl. Stock, M. (2010a), S. 130

6 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde die Portfoliomethode im Bildungsbereich dargestellt sowie die Portfoliomethode und Leistungsbewertung unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung konkretisiert und die Einsatzmöglichkeiten in den kaufmännischen Unterrichtsfächern *Übungsfirma* und *Projektunterricht* erläutert.

Zu Beginn der Arbeit wurde Grundlegendes zum Begriff *Portfolio* herausgearbeitet. Dabei wurde auf das Verständnis des Portfoliobegriffes in den verschiedenen Bereichen sowie auf die enge und weite Fassung des Portfoliobegriffes eingegangen.

Danach wurde die Portfoliomethode im Bildungsbereich genauer beschrieben. Hierbei wurden die Rahmenbedingungen, die unterschiedlichen Einbindungsmöglichkeiten in den Unterricht, die verschiedenen Portfolioarten sowie der Portfolioprozess erklärt.

Anschließend wurde die Portfoliomethode und Leistungsbewertung unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung aufgezeigt. Zuerst wurde die Handlungsorientierung mit den Komponenten der Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikation sowie des selbstorganisierten Lernens genau erläutert. Danach wurde auf die Portfoliomethode und Leistungsbewertung eingegangen. Die Reflexion stellte hierbei das *Herzstück* der Portfoliomethode dar. Abschließend wurde geprüft, ob die Portfoliomethode den Anforderungen an alternative Leistungsbeurteilungsmethoden gerecht wird, wobei die Autorin diese Frage positiv beantworten konnte und somit die Einführung der Portfoliomethode in den handlungsorientierten Unterricht befürwortet.

Im letzten Kapitel wurde auf die Portfoliomethode in den handlungsorientierten kaufmännischen Unterrichtsgegenständen *Übungsfirma* und *Projektunterricht* eingegangen. Dabei wurde anfangs jeweils ein theoretischer Hintergrund der Unterrichtsgegenstände gegeben und danach die Verankerung im kaufmännischen Unterricht konkretisiert. Nachfolgend wurde die Anwendung der Portfoliomethode in den Unterrichtsgegenständen dargestellt.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die Wirtschaft unternehmerisch denkende und handelnde Personen verlangt. Diese sollen unter anderem dazu in der Lage sein, Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen sowie im Team wie auch selbständig zu arbeiten. Dazu ist handlungsorientierter Unterricht notwendig, der vom passiven Lernen zum aktiven Lernen geht. Die SchülerInnen rücken dadurch in den Mittelpunkt des Unterrichts und der Fokus liegt in der Teamarbeit, der selbständigen Organisation wie auch der Eigenverantwortlichkeit der Ergebnisse und des Lernprozesses.²⁷⁴

Beim Einsatz handlungsorientierter Methoden ist es wesentlich, dass die Lernenden auf Basis ihres breiten und vernetzten Wissens verstehen, was und warum sie etwas tun. Darüber hinaus soll das Handeln kritisch reflektiert werden. Die Portfoliomethode bietet eine gute Möglichkeit, die Lernenden dabei zu unterstützen.²⁷⁵

²⁷⁴ Vgl. Krause, D./Eyerer, P. (2008), S. 31–32

²⁷⁵ Vgl. Greimel, B. (1998), S. 227

7 Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F./Tramm, T.** (1993): Übungsfirmenarbeit als Beispiel handlungsorientierten Lernens in der kaufmännischen Berufsbildung, in: Friede, C. K./Sonntag, K. (Hrsg.): Berufliche Kompetenz durch Training, herausgegeben von Zielinski, J./Friede, C. K., Schriftenreihe Moderne Berufsbildung, Band 14, I. H. Sauer-Verlag GmbH, Heidelberg, S. 161–184.
- Aebli, H.** (1991): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus, 6. Auflage, Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung GmbH, Stuttgart.
- Aff, J.** (1993): Handlungsorientierung – Mythos oder (wirtschafts)didaktische Innovation?, in: Schneider, W. (Hrsg.): Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Festschrift für Hans Krasensky zum 90. Geburtstag, Manz Verlag, Wien, S. 195–271.
- Aff, J.** (2006): Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung. Plädoyer für eigenständige Wege der berufsbildenden Vollzeitschulen bei der Entwicklung und Implementierung von Standards., in: wissenplus, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 5-05/06, S. 9–18.
- Aff, J./Grohmann, S./Kögler, G.** (1991): Das Rollenspiel im BWL- und VWL-Unterricht, Manz Verlag, Wien.
- Albert, U.** (2008): Portfolio im Kontext von Evaluation, in: Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 275–294.
- Aldermann, B.** (2007): Die Arbeit mit dem Portfolio – ein Unterrichtskonzept mit einer schülerorientierten Lehr- und Lernkultur
URL: <http://home.arcor.de/biologie-fachseminar/methodenmedien/portfolio/Die%20Arbeit%20mit%20dem%20Portfolio%20-%20eine%20Information.pdf>, [Stand: 04.07.2010].
- Bannach, M.** (2007): Selbst organisiertes Lernen fördern. Freie Arbeit von der 1. Jahrgangsstufe an gezielt vorbereiten, in: Grundschulmagazin, H. 4/07, S. 35–38.
- Berchtold, S./Stock, M.** (2006): Wo ist das Denken im handlungsorientierten Unterricht?, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe10/berchtold_stock_bwpat10.pdf, [Stand: 03.06.2010].
- Berchtold, S./Trummer, M.** (2000): Auf dem Weg zur lernenden Übungsfirma. Weiterentwicklung der kaufmännischen Übungsfirma mit Total Quality Management, Linde Verlag, Wien.

- Bohl, T.** (o.J.): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses
URL: http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf, [15.10.2010].
- Bohl, T.** (2005): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, 3. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Bohl, T./Kucharz, D.** (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Born, J./Brunner, I.** (2005): Portfolios im Religionsunterricht
URL: http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/8862/Handouts/ePortfolio/Portfolioarbeit_im_RU.pdf, [Stand: 14.09.2010].
- Brater, M.** (2008): Wie kann man nachweisen, was jemand informell gelernt hat? – das Kompetenzportfolio, herausgegeben von Rothe, G., Berufliche Bildung in Deutschland. Das EU-Reformprogramm „Lissabon 2000“ als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen, Band 14, Universitätsverlag Karlsruhe, Karlsruhe, S. 488–495.
- Bräuer, G.** (2007): Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule, in: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 45–62.
- Breuer, A. C.** (2009): Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus, Waxmann Verlag GmbH, Münster.
- Breuer, W./Gürtler, M./Schuhmacher, F.** (2010): Portfoliomanagement I. Grundlagen, 3. Auflage, Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Brunner, I.** (2009a): Begabt, doch für die Schule viel zu dumm, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 11–14.
- Brunner, I.** (2009b): Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 73–78.
- Brunner, I.** (2009c): So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 89–95.

- Brunner, I./Schmidinger, E.** (1997): Portfolio – ein erweitertes Konzept: der Leistungsbeurteilung, in: Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, H. 10/97, S. 1072–1086.
- Brunner, I./Schmidinger, E.** (2001): Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I, Veritas Verlag Linz, Linz.
- Bruns, C./Meyer-Bullerdiek, F.** (2003): Professionelles Portfoliomanagement. Aufbau, Umsetzung und Erfolgskontrolle strukturierter Anlagestrategien, 3. Auflage, Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft – Steuern – Recht GmbH & Co. KG, Stuttgart.
- Degendorfer, W.** (1993): Parameter einer zukunftsorientierten kaufmännischen Ausbildung, in: Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, H. 8/1993, S. 460–465.
- Drieschner, E.** (2010): Selbstständigkeit stärken und herausfordern. Erziehung und Unterricht als Aufforderung zur Selbsttätigkeit, in: Schulmagazin 5 – 10, Impulse für kreativen Unterricht, H. 7-8/2010, S. 7–10.
- Dubs, R.** (1995): Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Leske + Budrich, Opladen, S. 171–182.
- Easley, S.-D./Mitchell, K.** (2004): Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.
- Endres, W./Wiedenhorn, T./Engel, A.** (2008): Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Enggruber, R./Bleck, C.** (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming
URL: http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf, [Stand: 24.09.2010].
- Engstler, K.** (2002): Versuche mit anderen Bewertungsformen – Pensenbuch und Portfolio, in: Winter, F./Von der Groeben, A./Lenzen, K.-D. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 158–164.
- Esch, F.-R./Herrmann, A./Sattler, H.** (2008): Marketing. Eine managementorientierte Einführung, 2. Auflage, Verlag Franz Vahlen GmbH, München.
- Ettmayer, L./Endstrasser, D.** (2006): Lerntipps und Arbeitsstrategien für Lernende zwischen 13 und der Matura, o. V., Innsbruck.

- Euler, D.** (2002): From connectivity to community – Elektronische Medien als Katalysator einer Kultur des selbstorganisierten Lernens im Team, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 2
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe2/euler_bwpat2.pdf, [Stand: 02.11.2010].
- Europen** (o.J.): Übungsfirmen. Analyse und Entwicklung von Minimum – Qualitätsstandards für Übungsfirmen mit der Zielsetzung einer gemeinsamen europäischen Zertifizierung
URL: http://www.europen.info/Leonardo/members/Flyer_deutsch.pdf, [Stand: 15.11.2010].
- Fleischer, T.** (2007): Soziale Kompetenz entwickeln, in: Fleischer, T. u.a. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule, W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, S. 210–220.
- Frey, K.** (2002): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun, 9. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim.
- Frowein, M.** (1992): Betriebswirtschaftliche Übungen (Übungsfirma) – Konzeption und Realisierung an beruflichen Schulen in Bayern, in: Achtenhagen, F. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, Wiesbaden, S. 406–414.
- Gläser-Zikuda, M./Hascher, T.** (2007): Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio, in: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 9–21.
- Glaeske, A./Overbeck, B.** (1990): Arbeitsgrundlage für die Diskussion in Gruppe 3, in: Reetz, L./Reitmann, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“, herausgegeben vom Berufsförderungswerk Hamburg, Band 3, Feldhaus Verlag, Hamburg, S. 123–126.
- Goger, R./Schmidinger, E.** (2007): Das Portfolio: eine Maßnahme zur Individualisierung im Unterricht der Hauptschulen, in: Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, H. 5-6/2007, S. 401–407.
- Grafinger, W./Berger, C.** (1996): Übungsfirmen – Curriculare Umsetzungsstrategie des Praxisbezugs, in: Fortmüller, R./Aff, J. (Hrsg.): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie. Festschrift Wilfried Schneider zum 60. Geburtstag und 25jährigen Dienstjubiläum als Ordinarius der Abteilung für Wirtschaftspädagogik, Manz Verlag Schulbuch, Wien, S. 177–207.
- Gramlinger, F./Kühböck, E./Leithner, S.** (2002): Wie stellt sich die österreichische Übungsfirmen-Landschaft 1999 dar?. Eine empirische Untersuchung im Vergleich mit 1995 und 1997, Universitätsverlag Rudolf Trauner, Linz.

- Greif, S./Kurtz, H.-J.** (1996): Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Kultur, in: Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen, Verlag für Angewandte Psychologie Göttingen, Göttingen, S. 19–31.
- Greimel, B.** (1998): Evaluation österreichischer Übungsfirmen. Eine Studie an kaufmännischen berufsbildenden Vollzeitschulen, herausgegeben von der Sektion Berufsbildung, Abteilung II/5 des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Innovationen in der Berufsbildung. IBB-Forschung, Band 1, Studien Verlag Ges.m.b.H., Innsbruck.
- Greimel-Fuhrmann, B.** (2006): Entwicklung von Akzeptanz und Motivation für das Arbeiten in der Übungsfirma, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe10/greimel-fuhrmann_bwpat10.pdf, [Stand: 15.11.2010].
- Gudjons, H.** (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, 6. Auflage, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Gudjons, H.** (2003): Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht, 3. Auflage, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Häcker, T.** (2005a): Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern, in: Pädagogik, H. 3/2005, S. 13–18.
- Häcker, T.** (2005b): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf, [Stand: 03.06.2010].
- Häcker, T.** (2007): Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens, in: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 63–85.
- Häcker, T.** (2009a): Ein Medium des Wandels in der Lernkultur, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 15–18.
- Häcker, T.** (2009b): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 27–32.
- Häcker, T.** (2009c): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept, in: Brunner, I./ Häcker, T./ Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 33–39.

- Hahne, K.** (2007): Benötigt Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ein erweitertes Verständnis von Kompetenzentwicklung?, in: BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jahrgang, H. 5/2007, S. 13–17.
- Hepting, R.** (2004): Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Heuermann, A./Krützkamp, M.** (2003): Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Bausteine für die Sekundarstufe II, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin.
- Hofmann, F./Moser, G.** (2006): Offenen Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe, 3. Auflage, Veritas-Verlag, Linz.
- Hoidn, S.** (2010): Lernkompetenzen an Hochschulen fördern, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hopf, B.** (1971): Die Scheinfirma als Bildungseinrichtung des Kaufmanns, o.V., Plauen/Vogtland.
- Hornung-Prähauser, V.** (2006): Einsatz, Entwicklung und Gestaltung digitaler Lern- und Kompetenzportfolios (ePortfolios)
URL: http://www.salzburgresearch.at/research/gfx/medienpaedagogische_tagung_06.pdf, [Stand: 28.09.2010].
- Hornung-Prähauser, V. u.a.** (2007): Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen, Studie der Salzburg Research Forschungsgesellschaft, Salzburg
URL: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/e-portfolio_studie_srfg_fnma.pdf, [Stand: 26.06.2010].
- Hornung-Prähauser, V./Wieden-Bischof, D.** (2010): Selbstorganisiertes Lernen und Lehren in einer digitalen Umwelt: Theorie und Praxis zu E-Portfolios in der Hochschule, in: Hugger, K.-U./Walber, M. (Hrsg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 245–268.
- Huisinga, R./Lisop, I.** (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch, Verlag Franz Vahlen, München.
- Jank, W./Meyer, H.** (2002): Didaktische Modelle, 5. Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin.
- Jervis, K.** (2009): Standards: Wie kommt man dazu?. Erfahrungen mit dem Portfoliokonzept in den USA, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 46–52.

- Kaiser, F.-J.** (1993): Bedeutung und Stellenwert der Lernbüroarbeit im Rahmen der wirtschaftsberuflichen Bildung, in: Schneider, W. (Hrsg.): Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Festschrift für Hans Krasensky zum 90. Geburtstag, Manz Verlag, Wien, S. 119–141.
- Kasten, H.** (2008): Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin.
- Kießling-Sonntag, J.** (2000): Handbuch Mitarbeiter-Gespräche. Führen durch Gespräche, Zentrale Gesprächstypen, Mitarbeiterjahresgespräch, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin.
- Kiss, A.** (o.J.): Die Portfoliomethode
URL: <http://www.physicsnet.at/notebook/Kraeffte/PORTFOLIO.pdf>, [Stand: 26.06.2010].
- Klampfer, A.** (2005): Virtuelle Portfolios im Bildungsbereich
URL: http://teaching.eduhi.at/alfredklampfer/eportfolios_klampfer.pdf, [Stand: 04.07.2010].
- Klippert, H.** (2007): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht, 5. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Klippert, H.** (2010): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, 19. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Koch, K.** (2007): Handlungsorientierter Unterricht, in: Heimlich, U./Wember, F. B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, S. 99–111.
- Koch, T.** (2009): Prüfen mit Portfolio. Erste Erfahrungen auf dem Weg zu einer erneuerten Prüfungskultur, in: Brunner, I./ Häcker, T./ Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 208–211.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften** (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen
URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>, [Stand: 28.09.2010].
- Krause, D./Eyerer, P.** (2008): Schülerprojekte managen. TheoPrax Methodik in Aus- und Weiterbildung, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- Kurtz, H.-J.** (1996): Lernberater, in: Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen, Verlag für Angewandte Psychologie Göttingen, Göttingen, S. 109–113.

- Lehmann, G./Nieke, W.** (2001): Zum Kompetenz-Modell
 URL: http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/rahmenplaene/ergaenzende_texte/text-lehmann-nieke.pdf, [Stand: 23.09.2010].
- Lehrplan der Handelsakademie** (2004): bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, in: BGBl. II Nr. 291 vom 19. Juli 2004, Anlage A1, Wien
 URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11701/vo_aend_lp_hak_hasch_anl1.pdf, [Stand: 22.05.2010].
- Lenke Kocsis, F.** (2007): Persönlichkeit – Handlungsorientierung – Kompetenzen. Subjekt- und handlungsorientierte Lernformen im Pädagogikstudium an der Universität Szent István, in: Ohidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 219–231.
- Lissmann, U.** (2007): Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung, in: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 87–108.
- Mahlow, C./Müller Fritschi, E./Forrer Kasteel, E.** (2010): Bologna als Chance: (E-) Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit, in: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schied, E. (Hrsg.): Medien in der Wissenschaft, Band 55, Waxmann Verlag GmbH, Münster, S. 144–158.
- Mertens, D.** (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungsblatt aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Sonderdruck, 7. Jahrgang, Nürnberg, S. 36–43.
 URL: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf, [Stand: 14.09.2010].
- Mietzel, G.** (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, 8. Auflage, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- Müller, A.** (2005): Erlebnisse durch Ergebnisse. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht, in: Die Grundschule, Jg. 37, H. 6/2005, S. 8–18.
- Neher, A.** (2009): Das schulische Portfolio. Eine realistische Methode der Leistungsbeurteilung?, GRIN Verlag, Norderstedt.
- Neuweg, G. H./Maderthaner, P./Frei, J.** (2008): Die Übungsfirma in Österreich – Zur Weiterentwicklung des Konzepts durch eine forschungsunterstützte Qualitätsoffensive, in: bwp@ Österreich Spezial, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3
 URL: http://www.bwpat.de/ATspezial/neuweg_etal_atspezial.pdf, [Stand: 20.11.2010].
- Nieschlag, R./Dichtl, E./Hörschgen, H.** (1994): Marketing, 17. Auflage, Duncker & Humblot GmbH, Berlin.

- Oswald, I.** (2009): Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht?, in: Brunner, I./ Häcker, T./ Winter, F. (Hrsg): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 81–88.
- Ott, B.** (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung, 2. Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin.
- Peterßen, W. H.** (2001): Kleines Methoden-Lexikon, 2. Auflage, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, München.
- Peterßen, W. H.** (2009): Kleines Methoden-Lexikon, 3. Auflage, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, München.
- Pfeifer, S.** (2009): Eine besondere Art der Kommunikation. Portfoliogespräche verändern meinen Unterricht, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 146–150.
- Pfeifer, S./Kriebel, J.** (2007): Lernen mit Portfolios. Neue Wege des selbstgesteuerten Arbeitens in der Schule, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG, Göttingen.
- Pölzleitner, E.** (2009): Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 96–111.
- Raker, K./Stascheit, W.** (2007): Was ist Portfolioarbeit?, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.
- Reetz, L.** (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, in: Reetz, L./Reitmann, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“, herausgegeben vom Berufsförderungswerk Hamburg, Band 3, Feldhaus Verlag, Hamburg, S. 16–35.
- Reetz, L.** (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung, in: Tramm, T. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, S. 32–51.
- Reichert, R.** (2008): Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0, transcript Verlag, Bielefeld.

- Riebenbauer, E.** (2008): Rechnungswesen im Unternehmensmodell Übungsfirma. Ansätze zur Weiterentwicklung auf Basis empirischer Befunde, in: wissenplus, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 5-07/08, S. 36–41.
- Riedl, A.** (2004): Grundlagen der Didaktik, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Rihm, T.** (2009): Täuschen oder vertrauen?. Hinweise für einen kritischen Umgang mit Portfolios, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 53–59.
- Rützel, J.** (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Leske + Budrich, Opladen, S. 109–120.
- Sacher, W.** (2002): Die Notengebung ist unzureichend, in: Winter, F./Von der Groeben, A./Lenzen, K.-D. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 20–27.
- Salzburg Research** (2006): ePortfolio. Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen
URL: http://edublog-phr.kaywa.ch/files/eportfolio_srfg.pdf, [Stand: 28.09.2010].
- Schaffert, S./Kalz, M.** (2008): Persönliche Lernumgebungen: Grundlagen, Möglichkeiten und Herausforderungen eines neuen Konzepts
URL: http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1573/1/schaffert_kalz_ple09_dspace.pdf, [Stand: 28.09.2010].
- Schmidinger, E.** (2007): Das Portfoliokonzept im Unterricht. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, H. 5-6/2007, S. 366–371.
- Schmidinger, E.** (2009): Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. Portfolios und Unterricht, ein wechselseitiges Verhältnis, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 67–72.
- Schmidt, J.** (2005): Portfolioarbeit an beruflichen Schulen. Perspektiven für Unterricht und Lehrerbildung
URL: http://www.kibor-tuebingen.de/fileadmin/user_upload/ibor_upload/pdf/Artikel_-_Portfolioarbeit_an_BS-korrigiert1.pdf, [Stand: 28.11.2010].
- Schrader, J./Binder, C.** (2006): Portfoliomodelle (Strategisches Management), herausgegeben vom Handelsblatt, Wirtschafts-Lexikon. Das Wissen der Betriebswirtschaftslehre, Band 9, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, S. 4520–4528.
- Schröder, H.** (2002): Lernen – Lehren – Unterricht: lernpsychologische und didaktische Grundlagen, 2. Auflage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München.

- Schwarz, J.** (2001): Die eigenen Stärken veröffentlichen. Portfolios als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung, in: Qualität entwickeln: evaluieren, Friedrich Jahresheft XIX 2001, S. 24–27.
- Seifried, J.** (2004a): Schüleraktivitäten beim selbstorganisierten Lernen und deren Auswirkungen auf den Lernerfolg, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, H. 4/2004, S. 569–584.
- Seifried, J.** (2004b): Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht, Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Seregely, H.** (2006): Wieviel Partizipation verträgt eine Handelsakademie? in: Posch, P. (Hrsg.): 9 x Partizipation – Praxisbeispiele aus der Schule, Carl Ueberreuter Verlag, Wien, S. 55–80.
- Sieland, B./Rahm, T.** (2007): Personale Kompetenz entwickeln, in: Fleischer, T. u.a. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule, W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, S. 197–210.
- Simon, M.** (2005): Leistungsmessung und -bewertung im handlungsorientierten Unterricht an kaufmännischen Schulen, in: Neef, C./Verstege, R. (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz, herausgegeben von Jungkunz, D., Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6, ibw Hohenheim, Stuttgart, S. 7–33.
- Spinner, K. H.** (2004): Lesekompetenz in der Schule, in: Schiefele, U. u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 125–138.
- Spremann, K.** (2008): Portfoliomanagement, 4. Auflage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München.
- Stampfl, L.** (2009): Alle helfen mit, dass es vorangeht. Portfolioarbeit im Mathematikunterricht einer Grundschule, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 121–126.
- Stock, M.** (2010a): Wie viel Übungsfirma braucht kompetenzorientiertes Lehren und Lernen?. Übungsfirma als eine Methode für kompetenzorientierten Unterricht mit besonderem Fokus auf die mehrdimensionale Leistungsbewertung, in: Fortmüller, R./Greimel-Fuhrmann, B. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d’Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung. Festschrift für Josef Aff zum 60. Geburtstag, Manz Verlag Schulbuch GmbH, Wien, S. 125–132.

- Stock, M.** (2010b): Kompetenzorientierung: ePortfolio-Begleitung im neuen Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zur ePortfolio-Implementierung am Standort Graz, in: wissenplus, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 5-09/10, S. 12–15.
- Stock, M./Riebenbauer, E.** (2007): Übungsfirma. Überblick. Eine Methode für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, in: wissenplus, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 2-06/07, S. I–V.
- Strauch, A./Jütten, S./Mania, E.** (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext** (2001): bm:bwk – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien
 URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf, [Stand: 21.11.2010].
- Tramm, T.** (2003): Unternehmerisches Denken und Handeln – ein Leitziel von Übungsfirmen, Lernbüros und Juniorenfirmen, in: Berufsbildung für eine globale Gesellschaft, Perspektiven im 21. Jahrhundert
 URL: http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/07_1_06.pdf, [Stand: 15.11.2010].
- Unruh, T./Petersen, S.** (o.J.): Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis, AOL Verlag, Lichtenau.
- Vierlinger, R.** (2002): Das Konzept der „Direkten Leistungsvorlage“, in: Winter, F./Von der Groeben, A./Lenzen, K.-D. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 28–38.
- Vierlinger, R.** (2009): Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 40–45.
- Volkwein, K.** (2009): Ich seh´ den Text jetzt mit anderen Augen. Das Portfolio als Medium reflexiven Lernens, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 151–155.
- Vonken, M.** (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Wahl, D.** (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

- Widulle, W.** (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Wiedenhorn, T.** (2006): Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.
- Wilsdorf, D.** (1991): Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbstständigen Lernens und Handelns in der traditionellen gewerblichen Berufsausbildung, Lexika Verlag, München.
- Winter, F.** (2003): Person – Prozess – Produkt. Das Portfolio und der Zusammenhang der Aufgaben, in: Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln, Friedrich Jahresheft XXI 2003, S. 76–81.
- Winter, F.** (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen herausgegeben von Bennack, J./Kaiser, A./Winkel, R., Grundlagen der Schulpädagogik, Band 49, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Winter, F.** (2009a): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 165–170.
- Winter, F.** (2009b): Es muss zueinander passen: Lernkultur – Leistungsbewertung – Prüfungen. Von „unten“ und „oben“ Reformen in Gang bringen, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Auflage, Erhard Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber, S. 212–217.

Internetquellen

- ACT** (2010): Übungsfirmen in Österreich
URL: <http://www.act.at/DE/page.asp?id=44>, [Stand: 15.11.2010].
- Grunderlass zum Projektunterricht** (2001): bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, in: Rundschreiben Nr. 41/2001, Wien
URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml, [Stand: 13.11.2010].
- Leistungsbeurteilungsverordnung** (2004): bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, in: BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/1997, Wien
URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml, [Stand: 18.09.2010].
- Neuböck, K.** (2010): Über die Kompetenzportfolios
URL: <http://portfolio.uni-graz.at/doku.php?id=portfolio:ueber>, [Stand: 20.11.2010].

Scheibel, M. (2010): Portfolioarbeit – Potenziale und Grenzen

URL: http://www.lehrer-online.de/portfolioarbeit.php?show_complete_article=1,
[Stand: 02.11.2010].

Stadtschulrat für Wien (2010): COOL – kooperatives offenes Lernen an BMHS,
Wien

URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/berufsbildende/coo-lernen.html>, [Stand: 04.07.2010].

Winter, F. (2002): Portfolio und Leistungsbewertung

URL: http://www.portfolio-schule.de/?action=ShowArticle&art_uuid=496D352DC C4E4076AF63B8D9AACA8C56&continue=Search&search_string=beurteilungsp ortfolio&list_start=1, [Stand: 26.10.2010].

Winter, F. (2006): Portfolios in der Frühpädagogik: Ein geeignetes Instrument zur
Begleitung und Entwicklung der Kinder?

URL: http://www.portfolio-schule.de/go/Material/doc/doc_download.cfm?EE4D1 5D7B2054785B8DE5F2AAAB3586A, [Stand: 26.06.2010].