

# › DAS PORTFOLIO ALS LERN-, LEHR- UND ASSESSMENT-INSTRUMENT IM HOCHSCHULBEREICH

## AUTOR\_INNEN

### **Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda**

Lehrstuhlinhaberin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Erlangen-Nürnberg; von 2008 bis 2014 Lehrstuhlinhaberin und Projektleiterin von „LehreLernen“ zur hochschuldidaktischen Qualifikation von Lehrenden an der Universität Jena; Forschungsschwerpunkte: Selbstregulation, Emotionen, Portfolio, Lerntagebuch, Lehr-Lernforschung, Lehrer\_innenbildung, Studienzufriedenheit u.a.

✉ [michaela.glaeser-zikuda@fau.de](mailto:michaela.glaeser-zikuda@fau.de)

### **M. A. Florian Hofmann**

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg; Forschungsschwerpunkte: förderorientierte und alternative Leistungsmessung, Effekte von Selbsteinschätzungen in Lehr-Lernprozessen und Lehrer\_innenbildung

✉ [florian.hofmann@fau.de](mailto:florian.hofmann@fau.de)

## ABSTRACT

Zu den bedeutsamsten Veränderungen in der europäischen Hochschullandschaft gehört zweifelsohne die stärkere Fokussierung auf die einzelnen Studierenden und deren Lernprozesse. Damit werden insbesondere Herausforderungen der Gestaltung von Lernangeboten und Formen der Leistungserhebung und -beurteilung adressiert. Das Portfolio wird in diesem Zusammenhang seit einigen Jahren intensiv diskutiert, da es sowohl als Lern-, Lehr- sowie Beurteilungsinstrument fungieren kann. Im vorliegenden überblicksartigen Beitrag wird das Portfolio daher mit Blick auf aktuelle Entwicklungen in der Lehr-Lernforschung vorgestellt und dessen Potenzial speziell für die Hochschuldidaktik sowie als Verfahren des formativen Assessments diskutiert.

**Schlagwörter:** Portfolio, Lernen, Hochschuldidaktik, Assessment

## 1. EINLEITUNG

Mit Unterzeichnung der Bologna-Erklärung am 19. Juni 1999 durch 29 europäische Staaten wurde die Grundlage für einen europäischen Hochschulraum geschaffen (Alesi et al. 2005). Zu den Primärzielen der Reform gehören die Erhöhung der Transparenz der Studiengänge sowie die Erleichterung studentischer Mobilität. Mit dieser Neuorientierung gehen eine Reihe bildungspolitischer Maßnahmen einher, die auf eine zunehmende „Akademisierung der Gesellschaft“ zielen (Serrano-Velarde 2009). Deutlich wurde diese veränderte Ausrichtung insbesondere durch

- › eine Öffnung der Hochschulen für Studierende ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung (Nickel & Duong 2012),
- › eine stärkere Orientierung des Studienangebots an berufsrelevanten Kompetenzen (Schaper 2012),
- › einen Bedeutungszuwachs von Praxisbezügen im Studium (Wolter & Banscherus 2012) sowie
- › die Einführung eines zeitlich verkürzten, ersten berufsqualifizierenden Studienabschlusses (Rehn et al. 2011).

Diese Neuausrichtung hatte zur Folge, dass mit Blick auf Deutschland ein Hochschulstudium für viele Menschen nun deutlich attraktiver geworden ist (BMBF 2014). Auch für Studierende aus dem Ausland wird ein Studium in Deutschland zunehmend interessanter (Statistisches Bundesamt 2014). Die nicht zuletzt



aufgrund veränderter Zugangs- und Studienvoraussetzungen gestiegenen Studierendenzahlen haben unter anderem dazu geführt, dass die Heterogenität unter Studierenden studienfachübergreifend deutlich zugenommen hat (Middendorff 2015).

Um diesen Herausforderungen gerecht werden zu können, ist eine „stärkere Fokussierung auf die Studierenden“ („shift from teaching to learning“) mit differenzierenden Lehr-Lernangeboten erforderlich (Middendorff 2015, S. 261; vgl. auch Berendt 2005). Dies ist mit herkömmlichen didaktischen Methoden und diagnostischen Instrumenten allerdings kaum zu leisten, weshalb die Folgen des Bologna-Prozesses auch unmittelbar Auswirkungen auf die Gestaltung von Lernangeboten und Formen der Leistungserhebung und -beurteilung an Hochschulen und Universitäten haben (vgl. z. B. Rechenbach et al. 2011). Die Notwendigkeit einer Neuorientierung in vielen Bereichen der Hochschuldidaktik kann auch mit der veränderten Situation für Lehrende seit der Bologna-Erklärung begründet werden. So sehen sich Lehrende seither mit einem stärkeren Wettbewerb um Studierende (Middendorff 2015), steigende Studierendenzahlen bei annähernd gleichbleibender personeller Ausstattung (OECD 2011), veränderten Betreuungskonstellationen (Statistisches Bundesamt 2014) und völlig neuen Strukturen der Studiengänge konfrontiert (Schaeper & Wolter 2008).

Im Mittelpunkt der neukonzipierten Studienschwerpunkte stehen unter anderem der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die Förderung der Berufsbefähigung der Studierenden sowie das Entstehen einer europäischen Wissensgesellschaft (Lange 2009; Schaeper

& Wolter 2008). Neben dieser neuen Zielausrichtung an Hochschulen gilt es weiterhin, der – auch aufgrund der stetig steigenden Zahl an Studierenden – wieder zunehmenden Verlängerung der Gesamtstudierendauer (Statistisches Bundesamt 2014) entgegenzuwirken. So kann insgesamt bilanziert werden, dass der Bologna-Prozess Lehrende und Lernende vor gewaltige Herausforderung stellt. In erster Linie müssen die „individuellen Voraussetzungen, die individuellen Potentiale und die Ausschöpfung individueller Ressourcen der Studierenden“ stärker in den Fokus rücken (Middendorff 2015, S. 261).

Für die Dozierenden bedeutet diese Entwicklung, dass Lehre keine wissenschaftliche „Nebenbeschäftigung“ mehr darstellt, sondern ein Höchstmaß an Professionalität verlangt (Trautwein & Merkt 2012). Da im Wettbewerb um Forschungsgelder und Studierende die Lehrkompetenz von Hochschullehrer\_innen stärker in den Fokus rückt, werden mittlerweile vielerorts hochschuldidaktische Konzepte und Qualifikationsangebote entwickelt. Ziel aller Maßnahmen ist in erster Linie die verstärkte Unterstützung der Studierenden (OECD 2011). Mit Blick auf die bereits skizzierte Ausgangslage soll im Folgenden vor allem eine pädagogisch-didaktische Innovation (vgl. Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, im Druck) zur Optimierung der Hochschullehre und der Erfassung, Förderung und Beurteilung von Leistungen, und zwar der Einsatz von Portfolios, vorgestellt werden.

## 2. LERNEN UND LEHREN MIT PORTFOLIO IM HOCHSCHULKONTEXT

Lehrende an Hochschulen sind auf die vielfältigen Anforderungen in der Lehre kaum vorbereitet; in erster Linie werden sie aufgrund ihrer wissenschaftlichen Qualifikation bzw. ihrer forschungsbezogenen Leistungen eingestellt bzw. berufen. Überdies nutzen sie kaum hochschuldidaktische Angebote, bilden sich also nicht oder nur selten weiter (Pötschke 2004). Lehrhandeln erfolgt demzufolge häufig auf der Grundlage eines „learning by doing“ (Groth 2003). Dieses Lehrhandeln beruht insbesondere auf eigenen biographischen Erfahrungen mit Lehre, persönlichen Überzeugungen und subjektiven Theorien über gute Lehre; selten ist es professionsbezogen fundiert (Johannes, Fendler & Seidel 2012).

Der hochschuldidaktischen Weiterbildung, und damit verbunden auch geeigneten Nachweisen für Lehrkompetenz kommt eine große Bedeutung zu (Fendler & Gläser-Zikuda 2011, 2013). Bislang werden allerdings die Lehrleistungen von Hochschullehrer\_innen aus Sicht von Studierenden im Sinne einer Fremdevaluation beurteilt und verglichen (vgl. Rindermann 2001). Die Lehrerfahrung als vermeintliches Qualitätskriterium wird, neben der Forschungsleistung und wissenschaftlichen Reputation, in Berufungsverfahren als Grundlage für die Auswahl von Bewerber\_innen herangezogen (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda 2013). Überzeugungen, Lehrkonzepte und Entwicklungsprozesse der Lehrkompetenz als tatsächlich aussagekräftige Indikatoren für Lehrqualität können mit diesen Instrumenten jedoch nicht oder nur be-

grenzt erfasst werden. Zugleich lassen sie eine ganzheitliche und auf einen längeren Zeitraum bezogene Analyse der Lehrkompetenz nicht zu.

Ein vielversprechendes Instrument zur Erfassung der Lehrqualifikation von Bewerber\_innen stellt das Lehrportfolio dar (Fendler & Gläser-Zikuda 2011). Es ermöglicht die Darstellung der individuellen Vorstellungen von Hochschullehrenden über Lehre, Lernprozesse von Studierenden, Lehrmethoden, Rückmeldungen und Arbeitsschwerpunkte (Szczyrba 2009). Lehrportfolios in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten erfüllen daher auch die Funktion eines Lerninstruments (ebd.).

Als Lerninstrument eröffnet das Lehrportfolio einen detaillierten Einblick in die Qualifizierungsprozesse von Lehrenden und wird daher als geeignetes Qualitäts- und Personalmanagementinstrument angesehen (Merkt & Trautwein 2012). Insbesondere im englischsprachigen Raum ist es bereits seit geraumer Zeit ein gängiges Beurteilungsinstrument bei Berufungsverfahren (Seldin 1997). An deutschen Hochschulen wird das Lehrportfolio als Nachweis für die Lehrkompetenz von Bewerber\_innen im Kontext von Berufungsverfahren zwar als wünschenswert erachtet, stellt aber bislang keinen verpflichtenden Nachweis dar (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda 2013; Haidle 2009).

Das Portfolio ist im schulischen Bereich sowie in der Lehrer\_innenbildung seit Längerem bekannt (Gläser-Zikuda 2007; Gläser-Zikuda & Hascher 2007; Koch-Priewe et al. 2014). Nicht zuletzt deswegen wird das Portfolio vor allem über den schulischen Ein-

satz definiert als „a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection“ (Paulson, Paulson & Meyer 1991, S. 60). Zentrale Elemente des Portfolioansatzes sind die Motivation eines Lernenden, seine Lernentwicklung sowie Ergebnisse des Lernprozesses und deren Selbst- und Fremdreflexion. Lernende werden an der Portfolioarbeit beteiligt, indem Ziele und Bewertungskriterien gemeinsam mit der Lehrkraft festgelegt werden.

Betrachtet man den Portfolioansatz im Hochschulkontext, kann folgende Unterteilung vorgenommen werden (Lissmann 2001; Spandel & Cullmann 1997; Winter 2007, 2010):

1. Das Lehrportfolio dient als Lerninstrument für die Hochschullehrenden und wird als Instrument des Qualitäts- und Personalmanagements genutzt.
2. Mit Hilfe des Seminar-/Veranstaltungsportfolio dokumentieren die Studierenden einzelne Lehrveranstaltungen, den daraus hervorgehenden kompletten Lernprozess und den Kompetenzzuwachs.
3. Das studienbegleitende Portfolio fungiert für die Studierenden als Planungs- und Organisationsinstrument für das gesamte Studium, bietet einen Überblick über die eigenen Studienaktivitäten und liefert die Grundlage für Beratungsanlässe.
4. Das Prüfungsportfolio wird als Instrument summarischer oder formativer Leistungsdiagnostik ein-

gesetzt, es erhöht die Transparenz von Prüfungsanforderungen, ermöglicht eine individuelle Gestaltung von Leistungsnachweisen und ersetzt traditionelle Prüfungsformen.

5. Mit Hilfe von Bewerbungs-/Zulassungsportfolios können informell erworbene Qualifikationen und berufliche Fortbildungen dokumentiert werden. Diese „beruflichen Portfolios“ werden vor allem für Bewerbungen genutzt.

Konkret ist aus dieser Aufstellung ersichtlich, dass Portfolios im universitären Umfeld von Lehrenden und Lernenden zur kompetenzorientierten Bewertung, zum Nachweis erbrachter Leistungen sowie als Instrument zur reflexiven Begleitung und Förderung von Lehr-Lernprozessen genutzt werden können (Rechenbach et al. 2011).

### 3. PÄDAGOGISCHE DIAGNOSTIK UND PORTFOLIO

Das vielschichtige Einsatzspektrum von Portfolios im Allgemeinen und an Hochschulen im Besonderen kann auch über eine Verortung nach diagnostischen Dimensionen aufgezeigt werden. Jäger (1986, S. 67) definiert diagnostische Strategien oder diagnostische Dimensionen als „auf diagnostische Daten aufbauende Konzeptionen, mit deren Hilfe der Diagnostiker sein antizipiertes Ziel zu erreichen sucht“. Um eine derartige Grundverortung diagnostischer Prozesse vornehmen zu können, stehen mehrere sich ähnelnde, jedoch nicht identische Kataloge von Dimensionen zur Verfügung (Amelang & Zielinski 2004; Eid & Petermann 2006; Leutner 2001). Einer der bedeutendsten Ansätze stammt von Pawlik (1976), der im

Bereich der psychologischen Diagnostik unter anderem in „Interventionsstrategien“ und „Alternativdimensionen“ unterteilt:

1. Interventionsstrategie: - Selektions- versus Modifikationsstrategie
2. Alternativdimensionen: - Status- versus Prozessdiagnostik

Ausgangspunkt für nahezu alle weiteren Einordnungen stellt bei der pädagogisch-psychologischen Diagnostik die Unterscheidung zwischen „Selektions- oder Modifikationsstrategie“ dar (Leutner 2001; Pawlik 1976). Deutlich wird dies vor allem dann, wenn die bereits erwähnten Begriffe „formativ“ und „summativ“ zur Beschreibung diagnostischer Vorgänge hinzugezogen werden. Da die Termini ursprünglich aus der Evaluationsforschung stammen, sieht die Unterscheidung zwischen „summative and formative program evaluation“ (Scriven 1967) in diesem Kontext eine Differenzierung hinsichtlich des Zeitpunktes, wann eine Erhebung stattfindet bzw. des Zustandes, ob ein Merkmal noch veränderbar ist, vor (Wottawa 2001). Bloom et al. (1971) fügen die Erkenntnisse aus der Evaluationsforschung in das Feld der pädagogischen Diagnostik ein und legen für diagnostische Prozesse in diesem Bereich zwei prinzipielle Formen der Beurteilung fest: Eine „summative Beurteilung“ findet nach einem Lernprozess statt, um zu prüfen, ob dieser stattfand; eine „formative Form der Beurteilung“ wird zur Förderung bzw. Unterstützung des Lernenden – nicht zur Selektion oder Klassifizierung – während eines Lernvorganges platziert.

Bei einer eingehenderen Beschäftigung mit Umsetzungskonzepten formativer Leistungsmessungen stößt man fast zwangsläufig auf den Terminus „alternative Leistungsmessung“. Nicht selten werden bei einer undifferenzierten Betrachtung die beiden Begriffe synonym verwendet (vgl. Maier 2010) – was jedoch mit Blick auf die bereits vorgenommenen Unterscheidungen nicht zulässig ist. So legt der Begriff „alternativ“ zwar die Form einer Lernstandserhebung fest, nicht zwangsläufig aber die Intention bzw. den Zweck (Sacher 2009). Mit Blick auf die Praxis kann jedoch eine tendenzielle Zuordnung vorgenommen werden: Schon allein aufgrund vieler schulrechtlicher Vorgaben bei summativen Leistungsmessungen verwenden die meisten Lehrkräfte bei derartigen Leistungserhebungen (immer noch) überwiegend eher traditionelle Messinstrumente (Woolfolk 2008). Anders verhält es sich bei formativen Leistungsmessungen: Aufgrund der anders gerichteten Intention sowie der nicht vorhandenen Einschränkungen herrscht bei der Form der Leistungserhebung große Freiheit und Vielfalt. Nur allmählich werden alternative Formen der Leistungsmessung, wie beispielsweise das Portfolio, auch für selektierende Diagnostikvorgänge eingesetzt (Bohl 2004; Lissmann 2007).

Allerdings bietet das Portfolio nicht nur einen formativen und summativen Einsatz an: Es kann vor allem als Bewertungs- und als Lern- oder Dokumentationsinstrument verwendet werden (Lissmann 2001). Zudem können vor allem an der Hochschule nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende vom Portfolioeinsatz profitieren. Während jedoch die Vorzüge eines Portfolioeinsatzes im schulischen Kontext bereits häufig betont wurden (Gläser-Zikuda & Hascher

2007; Koch-Priewe et al. 2014), sind die Vorteile einer Implementation von Portfolios an Hochschulen bislang kaum beleuchtet worden (Rechenbach et al. 2011).

### 3. 1. Portfoliobasiertes Assessment

Die Einführung von Portfolios an Hochschulen kann als Antwort auf die immer stärker geforderte Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und -prozesse bei Lernenden gesehen werden (Müller 2010). Insgesamt ist ein Umdenken hinsichtlich der Bewertung von Leistungen auch im Hochschulbereich zu beobachten (Becker 2005). Dies verdeutlicht schon die Formulierung „assessment of learning versus assessment for learning“ (Black et al. 2004). Winter (2007) führt in Zusammenhang mit der Erläuterung seines Konzepts eines „assessment for learning“ folgende Kritikpunkte an der traditionellen, sehr bürokratischen Leistungsbeurteilung an:

1. überwiegend produktorientiert und Prüfen von „Häppchenwissen“,
2. keine Berücksichtigung interindividueller Unterschiede,
3. Bewertungskriterien sind in der Regel unbekannt,
4. kein Dialog über die Bewertung,
5. Lehrkraft/Dozent\_in ist die einzige Beurteilungsinstanz.

Vor dem Hintergrund dieser Kritik wird das Portfolio als vielversprechendes diagnostisches Instrument betrachtet, welches für viele der genannten Kritikpunkte eine alternative bzw. „bessere“ Option bietet



(Lissmann 2001; Winter 2004). Es bietet zunächst die Möglichkeit zur Dokumentation und Überarbeitung von Leistungsnachweisen und schafft dadurch „bessere Bedingungen für einen förderorientierten Unterricht und gezielte Fördermaßnahmen“ (Winter 2004, S. 39). Zudem kann das Portfolio, wie bereits erläutert, formativ und summativ genutzt werden. Gerade mit Blick auf die herkömmliche selektionsdiagnostische Perspektive können Portfolioverfahren dazu beitragen, „Unzulänglichkeiten der traditionellen Beurteilung“ wie z.B. die mangelnde Rückmeldung über Stärken und Schwächen des Lernens oder die Ein-dimensionalität der Leistung zu vermeiden (Lissmann 2001, S. 492).

### 3. 1. 1. Assessment von Lernportfolios

Lernportfolios können als Instrument sowohl für formative, als auch für summative Leistungsmessungen eingesetzt werden. Alle Vorstellungen von formativen Leistungsmessungen eint das Ziel, Lernen zu verbessern (McDonald & Boud 2003). Dieses Optimieren von Lehr-Lernprozessen basiert auf möglichst zielgerichteten Informationen über eben jene (Yorke 2003; Black & Wiliam 2009).

Anders als bei summativen Leistungsmessungen wird bei formativ genutzten Lernstanderfassungen auch die individuelle Bezugsnorm herangezogen (Stern 2008). So können auch kleinste Lernfortschritte aufgezeigt werden, was sich in der Regel positiv auf die Lernmotivation auswirkt (McMillan 2007). Gerade das Portfolio stellt ein Instrument dar, das auch geringe Lernentwicklungen abbilden kann, weshalb es häufig für formative Leistungsmessungen genutzt wird (Winter 2010). Betrachtet man bekannte Konzepte forma-

tiver Leistungsmessung, so erkennt man, dass mit dem Portfolio viele Forderungen problemlos umgesetzt werden können (Lissmann 2001). Beispielhaft kann im Kontext der Hochschule der Ansatz von Wiliam & Leahy (2007) angeführt werden:

1. Aufmerksamkeit der Studierenden für Lernfortschritt,
2. Lernziele und Bewertungskriterien klären und mit Studierenden besprechen (sharing success criteria),
3. informative Rückmeldungen geben (Selbstkontrolle – comment-only marking, peer-/self-assessment),
4. adaptive Lehre und individuelle Förderung (formative use of assessments),
5. Dokumentation der Kompetenzentwicklung.

Diese Aufstellung zeigt, dass das (formativ genutzte) Lernportfolio sowohl für Lehrende, als auch für Lernende zur weiteren Optimierung der Lehr-Lernprozesse genutzt werden kann. Studierende haben über ein Lernportfolio die Möglichkeit, den „Highlights“ ihrer Arbeitsergebnisse eine entsprechende Bühne zu verschaffen, was, wie erwähnt, in der Regel motivierend wirkt (Stern 2008). Zudem ermöglicht das Portfolio einen Einblick in die Lernprozesse (Winter 2010). Gerade diese Informationen können dem Lernenden wichtige Hinweise zu seinem/ihrem Lern- und Arbeitsverhalten liefern. Ergebnisse können so zielgerichteter reflektiert und längerfristig auch verbessert werden. Die Reflexionen und Selbsteinschätzungen, welche in den meisten Portfoliokonzepten obligatorisch sind (Gläser-Zikuda & Hascher 2007), sorgen überdies für eine Verbesserung der Bewer-

tung eigener Lernprozesse und -produkte und liefern damit einen Beitrag zur Ausbildung des allseits geforderten selbstständigen Lernens (Andrade & Valtcheva 2009).

Lehrende erhalten über die Auswertung der Lernportfolios die Möglichkeit, die folgenden Lehr-Lernprozesse an den tatsächlichen Lernstand der Studierenden anzupassen. Dies beinhaltet vor allem, die sich anschließenden Lehrveranstaltungen und Prüfungen so zu gestalten, dass auf Stärken und Schwächen bzw. Interessen und Wünsche eingegangen werden kann. Darüber hinaus kann auch auf einer individuellen Ebene eine Unterstützung erfolgen. Da das Portfolio oftmals auch längerfristige Lehr-Lernprozesse erfasst, ist in der Regel auch eine Entwicklung diagnostizierbar (Klauer 2014).

Wird das Portfolio an Hochschulen zu summativen Prüfungszwecken herangezogen, obliegt die Beurteilung der Inhalte sowie ggf. des Entstehungsprozesses nahezu ausschließlich dem Lehrenden. Das Instrument bietet auch bei dieser Nutzung zahlreiche Vorteile, und zwar eine erhöhte Transparenz der Beurteilungskriterien sowie die Möglichkeit individueller Gestaltungsoptionen (Lissmann 2001).

### 3. 1. 2. Assessment von Lehrportfolios

Lehrportfolios finden besonders in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten Anwendung. Sie haben dann die Funktion eines Lerninstruments (Szczyrba 2008) und dienen der Selbstreflexion und -evaluation. Auf der anderen Seite kann das Lehrportfolio aber auch eine spezifische Form der Fremdevaluation darstellen. Die Komplexität der Doku-

mentation und Reflexion von Lehrerfahrungen stellt hohe Anforderungen an die Entwicklung und Anwendung reliabler und valider Beurteilungskriterien. Gemäß dem Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma ist eine valide Beurteilung von Lehrerfahrungen mit Nachteilen für Reliabilität und Trennschärfe verbunden. Dennoch ist anzunehmen, dass Lehrportfolios als valide Beurteilungsinstrumente für Lehrkompetenzen einsetzbar sind. Beispielsweise würde eine Stufenklassifikation für die Beurteilung eines Lehrportfolios die Trennschärfe steigern, aber die Validität der Inhalte reduzieren (Elbow 1991).

Das Lehrportfolio dient insbesondere auch als Kommunikationsgrundlage für Lehrende, um Lehrkooperationen zu entwickeln (Fendler & Gläser-Zikuda 2011; von Queis 1993; Wagner 2001). Die Veröffentlichung des eigenen Lehrportfolios führt zu einem Austausch zwischen Lehrenden, um in Anlehnung an das „Scholarship of teaching and learning“ ihre Lehre reflexiv zu analysieren und wissenschaftlich orientiert weiterzuentwickeln (Kreber & Cranton 2000; Lyons, Hyland & Ryan 2002). Damit ist wiederum der formative Charakter (Tigelaar et al. 2004) dieses Instruments angesprochen. Allerdings sorgt der individuelle Charakter des Portfolios für eine besondere Herausforderung bei der Beurteilung (Szczyrba 2009). Einheitliche Kriterien für die Beurteilung von Lehrportfolios im Sinne einer Qualitätssicherung fehlen bislang.

Als Aufgabenfelder in der Hochschullehre werden gemeinhin die folgenden definiert: Lehren, Beraten, Prüfen und Evaluieren (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008). Insbesondere gehört auch die Konzeption und Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements für die Kom-

petenzförderung der Studierenden dazu (im Sinne des Constructive Alignment; vgl. Biggs 2003, 2007). Akademische Lehrkompetenz (Trautwein, Merkt & Heyer 2012) kann demzufolge als gelungene Interaktion der Teilkompetenzen in den verschiedenen Aufgabenfeldern untereinander sowie dem Fachwissen und den darauf bezogenen Überzeugungen der Lehrenden verstanden werden (vgl. Berliner 2000; Borko & Putnam 1996; Dann 2008). Zu bedenken ist, dass sich die professionelle Entwicklung von (Hochschul-) Lehrenden aufgrund ihrer engen Verknüpfung mit der Persönlichkeit des Lehrenden und des Lehrkontextes höchst individuell (Clarke & Hollingsworth 2002) vollzieht. Darüber hinaus nimmt die Mobilität im internationalen Raum nicht nur von Studierenden, sondern auch von Hochschullehrenden im Zuge der Bologna-Entwicklungen stetig zu, so dass sowohl transparente als auch vergleichbare Formen der Dokumentation und Beurteilung von Kompetenzen erforderlich sind (vgl. Bedenlier & Zawacki-Richter 2015).

Dennoch ist die Frage nach Kriterien und Standards zur Erarbeitung von Lehrportfolios in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten und für die Bewertung der Lehrkompetenz relevant zu diskutieren (Trautwein, Merkt & Heyer 2012). Mit Blick auf die Entwicklung von Kriterien für die Beurteilung von Lehrportfolios ließe sich zunächst nach formalen Gesichtspunkten fragen (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda 2011), anhand derer folgende Definition formuliert werden kann (vgl. Fendler 2012, S. 60): „Ein Lehrportfolio stellt ein mehrseitiges papierbasiertes oder digitales Dokument mit zusätzlichem Anhang dar. Das Lehrportfolio beinhaltet Aussagen 1.) zur Lehrbio-

graphie, 2.) zur Lehrphilosophie, 3.) zu Lehrmethoden und beispielhaften Veranstaltungen, 4.) zu Evaluationen und Feedbacks sowie 5.) zum Engagement und zukünftigen Zielen in der Lehre, die üblicherweise in Kapiteln strukturiert sind. Zusätzlich hat das Lehrportfolio einen Anhang, der Belege für die Lehrqualifikation, Veranstaltungsmaterialien, Rückmeldungen sowie Stellungnahmen des Autors/der Autorin umfasst.“

Zur Beurteilung eines Lehrportfolios wäre es demzufolge hilfreich, wenn bei einer ersten Sichtung der Dokumente z. B. folgende formale Aspekte erschließbar sind (vgl. Fendler 2012 S. 61ff.):

- ▶ Handelt es sich bei dem eingereichten Lehrportfolio um ein mehrseitiges Dokument bzw. im Fall eines elektronischen Lehrportfolios um eine Internetseite mit zusätzlichem Anhang?
- ▶ Umfasst das Lehrportfolio Aussagen, die sich auf die 1.) Lehrbiographie, 2.) Lehrphilosophie, 3.) Lehrmethoden und beispielhaften Lehrveranstaltungen, 4.) Evaluationen und Feedbacks sowie 5.) Engagement und zukünftige Ziele in der Lehre beziehen?
- ▶ Wurden die Aussagen im Lehrportfolio, beispielsweise zu Lehrveranstaltungen und Evaluationen, durch Belege im Anhang ergänzt?

Weitere, eher inhaltliche Kriterien hinsichtlich fachlicher sowie lern- und lehrbezogener Anforderungen lassen sich ebenfalls für die Beurteilung von Lehrportfolios formulieren (vgl. im Detail Fendler 2012; Szczyrba 2009). Beispielhaft sei hier noch das Lehrkriterium näher dargestellt. Dieses umfasst die Lehrvorstellungen, Lehrfähigkeiten und Lehrkenntnis-

se der Autor\_innen. Die Lehrenden beschreiben im Lehrportfolio ihre Zielstellungen und Erwartungen in Bezug auf die Studierenden und die Durchführung ihrer eigenen Lehre (vgl. Fendler 2012). Zur Beurteilung der Lehre können z. B. folgende Fragen abgeleitet werden:

- ▶ Wird die Vorstellung über die Lehre (die Lehrphilosophie) aus dem Portfolio ersichtlich?
- ▶ Wie geht der/die Autor\_in bei der Planung, Durchführung und Überprüfung seiner/ihrer Lehrveranstaltungen vor?
- ▶ Welche Rückmeldungen zur Lehre (Lehrmethoden, Lehrinhalte, Organisation) erhält der/die Autor\_in?
- ▶ Wie wird die Qualität der beschriebenen Lehre geprüft?

Auf der Grundlage kriterial orientierter Bewertungsbögen lassen sich die Inhalte eines Lehrportfolio objektiv, reliabel und valide erfassen und beurteilen (vgl. Fendler & Schmitz 2013), und sowohl für formative wie auch summative Assessmentzwecke anwenden. Positive Erfahrungen konnten mit dem Einsatz und der Beurteilung von Lehrportfolios im Rahmen des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms „Lehrqualifikation Advanced“ an der Universität Jena gesammelt werden (Fendler & Gläser-Zikuda 2011, 2012).

#### 4. ZUSAMMENFASSUNG

In diesem überblicksartigen Beitrag wurde das Potential des Portfolios als Lern-, Lehr- sowie Assessment-Instrument im Hochschulkontext vorgestellt und diskutiert.

Grundsätzlich bietet das Portfolio vielfältige Möglichkeiten, die Lehr- und Lernkultur an der Hochschule mit Blick auf die Herausforderungen, die sich im Zuge der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes entwickelt haben, zu verändern. Sowohl als Lern- als auch Lehrinstrument eröffnet das Portfolio individuelle Gestaltungsmöglichkeiten, erlaubt detaillierte Einblicke in den individuellen Lernprozess, verdeutlicht Fach-, Lern- und Selbstkompetenz oder illustriert didaktisch-methodische sowie fachliche Aspekte der Lehrkompetenz. Eine besonders wichtige Funktion kommt der Selbst- und Fremdrelexion im Rahmen der Portfolioarbeit zu, die darauf abzielt, Entwicklungs- und Lernprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Gleichzeitig eröffnet das Portfolio die Möglichkeit, persönliche Lernprozesse systematisch und transparent zu erfassen und zu beurteilen, und zwar im Sinne eines zeitgemäßen und innovativen Verständnisses von Diagnostik als geeignetes Verfahren des formativen Assessments.

Spätestens seit dem Perspektivwechsel bzw. „Shift from teaching to learning“ stehen die heterogenen Voraussetzungen von Studierenden und ihre individuellen Lernprozesse im Zentrum hochschuldidaktischer Bemühungen. Lernportfolios können dabei den individuellen Lernprozess und Kompetenzerwerb der

Studierenden unterstützen. Das Anlegen und Führen von Lehrportfolios wiederum kann Lehrende in ihrem Bestreben unterstützen, ihre eigene Lehre zu dokumentieren, zu analysieren und zu reflektieren. Gleichzeitig setzen sie sich bewusst und selbstkritisch mit ihren hochschuldidaktischen Bemühungen auseinander, ob und inwiefern es ihnen gelingt, den Kompetenzerwerb der Studierenden zu fördern. Damit trägt das Portfolio entscheidend dazu bei, dem Anspruch nach lebenslangem Lernen gerecht zu werden. Zugleich gelingt es Lehrenden durch die stetige Reflexion im Rahmen der Portfolioarbeit, sich eher auf die veränderten Bedingungen an Hochschulen einzulassen, sie bewusst zu hinterfragen, sich mit ihnen aktiv auseinanderzusetzen und sich so selbst weiter zu professionalisieren.

Ein Lehrportfolio stellt zudem den Versuch dar, der Dokumentation von Forschungsleistungen (z. B. mit Publikationslisten, eingeworbenen Forschungsmitteln etc.) einen transparenten sowie an überprüfbaren Kriterien orientierten Nachweis über die Lehrleistungen gegenüberzustellen. Damit leistet es einen wesentlichen Beitrag zur Diskussion über die Frage nach der Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre. Das Lehrportfolio stößt aber vor allem auch die Kommunikation über Qualität der Lehre und der Hochschule insgesamt an. Gegenüber Lerntagebüchern, Fremdevaluationen, Lehrkonzepten für Berufungen, Materialsammlungen und Arbeitszeugnissen verfügt das Lehrportfolio damit über einen entscheidenden Mehrwert. Die Einbettung von Lehrportfolios in Berufungsverfahren eröffnet somit die Möglichkeit, die Qualitätsentwicklung im Bereich der Hochschullehre generell zu fördern. Prinzipiell ist mehr empirische

Forschung erforderlich, um Gelingensbedingungen, Prozesse und mögliche Wirkungen des Einsatzes von Portfolios als Lern-, Lehr- und Assessment-Instrument auf individueller und kontextueller Ebene systematisch zu untersuchen. Schließlich wird es künftig vor allem auch darum gehen, aufbauend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Hochschulen sowie der Hochschuldidaktik im Besonderen voranzutreiben.

## 5. LITERATUR

**Alesi, Bettina, Bürger, Sandra, Kehm, Barbara M. & Teichler, Ulrich (2005):** Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Endbericht. Kassel: Universität Kassel (Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung). Online abrufbar unter: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bachelor\\_u\\_master\\_im\\_bolognaprozess\\_in\\_eu.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu.pdf) (letzter Zugriff: 22.01.2016).

**Amelang, Manfred & Zielinski, Werner (2004):** Psychologische Diagnostik und Intervention (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

**Barton, James & Collins, Angelo (1993):** Portfolio in Teacher Education. In: Journal of Teacher Education, 44 (3), 200–210.

**Becker, Georg E. (2005):** Unterricht auswerten und beurteilen (8. Aufl.). Handlungsorientierte Didaktik, Teil III. Weinheim, Basel: Beltz.

**Behrend, Brigitte (2005):** The shift from teaching to learning – mehr als eine „Redewendung“: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In: Welbers, Ulrich & Gaus, Olaf (Hrsg.): The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann, 35–41.

**Bedenlier, Svenja & Zawacki-Richter, Olaf (2015):** Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. In: Research in Comparative and International Education, 10 (2), 185–201. Online first: [doi: 10.1177/1745499915571707](https://doi.org/10.1177/1745499915571707).

**Black, Paul, Harrison, Christine, Lee, Clare, Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan (2004):** Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. In: Phi Delta Kappan, 86 (1), 13–22.

**Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009):** Developing the theory of formative assessment. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21 (1), 5–21.

**Bloom, Benjamin S., Hastings, J. Thomas & Madaus, George F. (1971):** Handbook on formative and summative evaluation of student learning. Washington D. C.: National Council on Measurement in Education.

**Bohl, Thorsten (2004):** Forschungsansatz und Organisation. In: Grunder, Hans-Ulrich & Bohl, Thorsten (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbewertung in den Sekundarstufen I und II (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 51–63.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014):** Zeitreihe 1997–2013 Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulse semester und Studienanfängerquoten nach Geschlecht und Land des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung. Online abrufbar unter: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.73.html> (letzter Zugriff: 02.02.2016)

**Eid, Michael & Petermann, Franz (2006):** Aufgaben, Zielsetzungen und Strategien der Psychologischen Diagnostik. In: Petermann, Franz & Eid, Michael (Hrsg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe, 15–25.

**Elbow, Peter (1991):** Foreword. In: Belanoff, Pat & Dickson, Marcia (Hrsg.): Portfolios. Process and Product, IX–XVI. Portsmouth: Heinemann.

**Fendler, Jan & Gläser-Zikuda, Michaela (2011):** Das Lehrportfolio – Ein Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschullehre. In: HDS.Journal, 1/2011, 29–42. Online abrufbar unter: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/13805/fendler.pdf> (letzter Zugriff: 07.04.2016).

**Fendler, Jan & Gläser-Zikuda, Michaela (2013):** Angebot und Nachfrage hochschuldidaktischer Weiterbildung – Bestandsaufnahme an deutschen Hochschulen. In: Empirische Pädagogik, 27 (2), 164–182.

**Fendler, Jan & Schmitz, Constanze (2013):** Wie gelingt die Beurteilung von Lehrportfolios? In: Berendt, Brigitte, Fleischmann, Andreas, Schaper, Niclas,



Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Effektiv lehren und lernen. Berlin: Raabe-Verlag. J. 1.14.

**Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2007):** Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. In: Empirische Pädagogik, 21 (2).

**Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.) (2007):** Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch & Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Groth, Christian (2003):** Der Sprung ins kalte Wasser: Praktische Tipps für Anfänger – Erfahrungsbericht eines „Neulings“. In: Behrend, Brigitte, Wildt, Johannes & Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke B 2.1. Berlin: Raabe-Verlag.

**Häcker, Thomas (2008):** Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse, Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer, 33–39.

**Haidle, Miriam N. (2009):** Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, 5 (1), 5–19.

**Holtappels, Heinz G. (2004):** Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.

**Jäger, Adolf (1986):** Validität von Intelligenztests. In: Diagnostica, 32 (4), 272–289.

**Johannes, Christine, Fendler, Jan & Seidel, Tina (2012):** Learning Environment and Knowledge Base in a Training Program for Novice University Teachers. In: International Journal for Academic Development. [doi:10.1080/1360144X.2012.681785](https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.681785).

**Klauer, Karl J. (2014):** Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdagnostik. In: Hasselhorn, Marcus, Schneider, Wolfgang & Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Lernverlaufsdagnostik, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Bd. 12. Göttingen: Hogrefe, 1–18.

**Koch-Priewe, Barbara (2013):** Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In: Koch-Priewe, Barbara, Leonhard, Tobias, Pineker, Anna & Störfländer, Jan-C. (Hrsg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–73.

**Lange, Elmar (2009):** Schlüsselkompetenzen. Wie sie entstehen und verbessert werden können: Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Leverkusen: Budrich.

**Leutner, Detlev (2001):** Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. Aufl. Weinheim: Beltz (PVU), 521–529.

**Lissmann, Urban (2001):** Die Schule braucht eine neue pädagogische Diagnostik. In: Die Deutsche Schule, 93 (4), 486–497.

**Lissmann, Urban (2007):** Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung. In: Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 87–108.

**Maier, Uwe (2010):** Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (2), 293–308.

**McDonald, Betty & Boud, David (2003):** The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 10 (2), 209–220.

**McMillan, James H. (2007):** Formative Classroom assessment: The key to improving student achievement. In: McMillan, James H. (Hrsg.): Formative classroom assessment: Theory into Practice. New York: Teachers College Press, 1–7.

**Middendorff, Elke (2015):** Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscherus, Ulf, Engel, Ole, Mindt, Anne, Spexard, Anna & Wolter, André (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster, New York: Waxmann, 261–278.

**Müller, Frank (2010):** Selbständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen, 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

**Nickel, Sigrun & Duong, Sindy (2012):** Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, No. 157. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. Online abrufbar unter: [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP157\\_Studieren\\_ohne\\_Abitur\\_2012.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf), (letzter Zugriff: 02.02.2016).

**Paulson, F. Leon, Paulson, Pearl R. & Meyer, Carol A. (1991):** What makes a portfolio a portfolio? In: Educational Leadership, 48, 60–63.

**Pawlik, Kurt (1976):** Modell- und Praxisdimensionen psychologischer Diagnostik. In: Pawlik, Kurt (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Stuttgart: Klett, 13–43.

**Pötschke, Manuela (2004):** Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer emp. Studie an der Universität Bremen. In: Hochschulwesen, Vol. 3, 94–100.

**Queis, Dietrich v. (2012):** Wie das Lehrportfolio nach Deutschland kam: Ein Rückblick. In: Szczyrba, Birgit & Gotzen, Susanne (Hrsg.): Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. Berlin: LIT, 17–28.

**Quinlan, Kathleen M. (2002):** Inside the peer review process: how academics review a colleague's teaching portfolio. In: Teaching and Teacher Education, 18, 1035–1049.

**Rechenbach, Simone, v. d. Heyden, Renate, Lettau, W.-D., Nauerth, Annette & Walkenhorst, Ursula (2011):** Implementierung eines Portfolios zur Begleitung von Lernprozessen in der Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (3), 270–287.

**Rehn, Torsten, Brandt, Gesche, Fabian, Gregor & Briedis, Kolja (2011):** Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.

**Rindermann, Heiner (2001):** Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In: Spiel, Christiane (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre: zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxmann Verlag, 61–88.

**Sacher, Werner (2009):** Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe, 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Scriven, Michael (1967):** The methodology of evaluation. Washington D. C.: American Educational Research Association.

**Schaeper, Hildegard & Wolter, André (2008):** Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (4), 607–625.

**Seidel, Tina & Johannes, Christine (2008):** Projekt-konzeption LehreLernen. Jena.

**Seldin, Peter (1997):** The teaching portfolio. A practical guide to improve performance and promotion/tenure decision, 2nd ed. Bolton, MA: Anker Publishing Co.

**Serrano-Velarde, Kathia (2009):** Der Bolognaprozess und die europäische Wissensgesellschaft. In: Soziale Welt, 60, 339–352.

**Spandel, V. & Culham, R. (1997):** Six-Trait writing. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory.

**Statistisches Bundesamt (2014):** Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

**Stern, Thomas (2008):** Förderliche Leistungsbewertung. Wien: Amedia.

**Szczyrba, Birgit (2009):** Das Auge kann sich selbst nicht sehen. Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In: v. Richthofen, Anja & Lent, Michael (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Bielefeld: Bertelsmann, 158–169.

**Trautwein, Caroline & Merkt, Marianne (2012):** Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In: Egger, Rudolf & Merkt, Marianne (Hrsg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 83–100.

**Wagner, Eckhard (2001):** Universitäten im Wettbewerb: strategisches Management von Qualifizierungsdienstleistungen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, zugl. rer. pol. Diss. Technische Universität München 2001.

**William, Dylan & Leahy, Siobhan (2007):** A theoretical foundation for formative assessment. In: McMillan, James H. (Hrsg.): Formative classroom assessment: Theory into Practice. New York: Teachers College Press, 29–42.

**Winteler, Adi & Krapp, Andreas (1999):** Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1), 45–60.

**Winter, Felix (2004):** Beitrag zur Tagung „Leistungsbeurteilung in der Schule im Dienste chancengerechter Lernförderung“. In: Schusser, Gerhard & Beyer, Christoph (Hrsg.): Leistungsbeurteilung im Dienste verbesserter Chancengerechtigkeit, Berichte aus der Pädagogik. Aachen: Shaker Verlag, 73–78.

**Winter, Felix (2007):** Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109–129.

**Winter, Felix (2010):** Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, 4. Aufl. Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Wolter, Andrä & Banscherus, Ulf (2012):** Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In: Schubarth, Wilfried, Speck, Karsten, Seidel, Andreas, Gottmann, Corinna, Kamm, Caroline & Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 21–36.

**Wottawa, Heinrich (2001):** Evaluation. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (PVU), 152–158.

**Woolfolk, Anita (2012):** Pädagogische Psychologie, 10. Aufl. München: Pearson.

**Yorke, Mantz (2003):** Formative Assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. In: Higher Education, 45 (4), 477–501.

**Ziegelbauer, Sascha & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (im Druck):** Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, Lehrerbildung und Hochschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.