

Neuen »Prüfungsgeist« entwickeln

Felix Winter

Die Methoden der Prüfung und Leistungsbewertung, die heute an Schulen üblich sind, haben sich im späten 19. Jahrhundert herausgebildet (Furck 1975). Sie sind antiquiert, aber nach wie vor wirksam. Sie stammen aus einer Zeit, in der man sich für die inneren Vorgänge des Lernens wenig interessierte, dagegen aber großen Wert darauf legte, die »Brauchbarkeit« der Bürger zu prüfen, Rangfolgen zwischen ihnen herzustellen und ihre Leistungen ordentlich-bürokratisch abzurechnen, sprich, sie in Zahlenform auf Zeugnissen festzuhalten. Die Verfahrensweisen des benoteten Abgangsexamens sickerten dann gewissermaßen immer tiefer in den Unterricht sowie in die unteren Klassen ein und durchdrangen das schulische Leben (vgl. Kraul 1995; Huber 2002).

Sind Prüfungen gefährlich?

Die meisten Menschen, die sich an der Diskussion um Prüfungen und die schulische Leistungsbewertung beteiligen, sind selbst erfolgreich durch Schulen und Hochschulen gegangen. Daher neigen sie dazu, die oben gestellte Frage zu verneinen. Viele sehen Prüfungen sogar als notwendige Situationen der Bewährung für das Leben an. Auch von manchen Schülern werden sie so erlebt, obwohl die schulischen Prüfungen in aller Regel nicht auf Kompetenzen mit realem Lebensbezug gerichtet sind. Es sind Prüfungen, die – besonders in ihrem inflationären Gebrauch – den Menschen festlegen (vgl. Hentig 2000, S. 41), statt Prüfungen zu sein, die ihn auf die Probe stellen, an einer Sache herausfordern und ihm dazu Freiheit und eigene Verantwortung geben. Es besteht also die Gefahr, Prüfung mit Abfragen zu verwechseln.

Die herkömmlichen Prüfungen an Schule und Hochschule sind aber auch deshalb problematisch, weil sie weit in das gesamte schulische Arbeiten ausstrahlen und das auf Wissensreproduktion gerichtete Lernen dabei zum Modell für alles Lernen gerät. Derartige Prüfungen verführen zu eingeschränktem Lernen, zu einem Lernen, das sich mit oberflächlichem Bescheidwissen zufrieden gibt.¹ Außerdem fördern sie eine Abhängigkeitsorientierung, bei der die Schüler sich auf Erwartungen und Hinweise der Lehrer konzentrieren (vgl. Lehtinen 1994, S. 156). Tiefere Verstehen und eigenständiges Urteilen bleiben dabei allzu leicht auf der Strecke. »Es ist ganz gut, viel zu lesen, wenn nur nicht unser Gefühl darüber stumpf würde, und über der Begierde, immer ohne eigene Untersuchung mehr zu wissen, endlich in uns der Prüfungsgeist erstürbe«, hat im 18. Jahrhundert der Naturwissenschaftler Lichtenberg (1953, S. 158) einmal gesagt. Und der

1 Dass zumindest die Hochschulen bei ihren Prüfungen nicht zwischen Angelesenen und Verstandenen unterscheiden können, ist belegt (vgl. Wild 1996).

Pädagoge Horst Rumpf (1987, S. 190) erläutert: »Die Droge wirkt deshalb so tückisch, weil das Wissen selbst den Preis unkenntlich macht, den seine gar zu schnelle und naive Inbesitznahme gekostet hat; weil das Wissen die Illusion begünstigt, es bedürfe zu seinem Erwerb nichts als der Übernahme«. Ein Zusammenhang zwischen dem »Stunden halten« der Lehrer, dem Pauken für Prüfungen und dem Abstumpfen des Urteils, des Erkennens und des Nachdenkens wird hier aufgezeigt.²

Durch die Art der Leistungsbewertung durch die Noten wird die motivationale Seite des Lernvorgangs zusätzlich irritiert und verzerrt. In der künstlichen Konkurrenz um die besseren Noten wird um vordere Ränge gekämpft, man möchte für seine Mühen symbolisch entlohnt werden und gut dastehen. Schließlich erhält man seine Ziffer zugeteilt, in aller Regel ohne zu erfahren, was man eigentlich gut gemacht hat und wo die eigenen Stärken und Schwächen liegen.

Vor allem wegen der beschriebenen Wirkungen ist das Prüfungs- und Bewertungssystem tatsächlich als gefährlich zu bezeichnen. Es besteht für die Schulen – nach innen – die Aufgabe, es für die pädagogische Arbeit (zurück) zu gewinnen (vgl. Flitner 1993, S. 244). Nach außen besteht die Aufgabe darin, bessere Prüfungen in dem Sinne zu veranstalten, dass dem berechtigten Anspruch der Gesellschaft, gezeigt zu bekommen, wie Schüler und Schule mit der Aufforderung zur Bildung umgegangen sind, auf demokratische und aussagekräftige Weise entsprochen wird.

Drei Wege der Reform

Ich möchte nun drei Wege der Reform beschreiben und werde dies anhand meines eigenen Erkenntnisweges tun.

Prüfen im Lernprozess

Als ich vor vielen Jahren meine Arbeit an einer Modellschule begann, die in der Ausbildung auf Noten völlig verzichtete, hatte ich den Eindruck, dass in der Leistungsbewertung ein Vakuum entstanden war, das durch die Einführung echter Alternativen ausgefüllt werden musste. Damals wurde v. a. diskutiert, den Schülern verbale Rückmeldungen zu geben und lerndiagnostisch orientierte Berichte zu schreiben. Da wir nur mit älteren Schülern zu tun hatten, beschloss ich, die Betroffenen selbst zu befragen, was eigentlich bei meiner Beurteilung für sie wichtig wäre. Dabei begegnete mir häufig der Wunsch, dass ich die Bedingungen, unter denen die Arbeiten entstanden waren, mit berücksichtigen sollte. Ich fand diesen Wunsch – auch unter diagnostischen Gesichtspunkten – richtig und wichtig. Mir wurde aber klar, dass in der Hauptsache die Schüler selbst über die äußeren und inneren Bedingungen ihrer Leistung Auskunft geben konnten. Daher begann ich eine lang andauernde Forschungs- und Entwicklungstätigkeit, die sich darauf richtete, die Reflexion der Lernprozesse anzuregen und die Selbstbewertung, Selbststeuerung und

2 Verschärft wird er noch durch die im Computerzeitalter verbreitete Verwechslung von allseits verfügbarer Information und Wissen, das scheinbar nur besorgt, heruntergeladen werden muss (vgl. Hentig 1993, S. 43).

Selbstkontrolle der Schüler entwickeln zu helfen (vgl. Winter 1991). Diese Bemühungen begann ich, um die Leistungen besser verstehen zu können und um ihnen gerecht zu werden. Später trat das Ziel in den Vordergrund, die Fähigkeit zu selbstständigem Urteilen und zur Steuerung eigenständiger Lernprozesse entwickeln zu helfen – also das Lernen zu lehren. Eine ganze Reihe Methoden haben sich dabei als förderlich herausgestellt: wechselseitige Bewertung in Lernpartnerschaften (Winter 1991, S. 145 f. und S. 156 f.; Beck 1989), Klausuren, die in mehreren Etappen geschrieben wurden (Winter 1992), vorbereitete Gespräche mit Schülern (Winter 1996) und Lerntagebücher (Winter 1999).

Solche Vorgehensweisen kosten Zeit und müssen gut vorbereitet werden, aber sie sind unmittelbar nützlich für das Lernen

der (älteren) Schüler.³ *Was hat das aber mit dem Thema Prüfung zu tun?* Insofern viel, als hier zumindest Teilaspekte der Überprüfung gewissermaßen vorgezogen, schon während der Erarbeitung stattfinden und in die Hände der Schüler gelegt sind. Die Überprüfung am Ende kann dann reduziert und verändert werden. Freilich wird teilweise auch anderes überprüft, nämlich die Aneignung geeigneter Verfahrensweisen bei der Lösung von Aufgaben und nicht nur das fertiggestellte Produkt, mehr das Handlungswissen als das Allgemeinwissen. Als Voraussetzung brauchen die Schüler Handlungsmöglichkeiten und Handlungsfreiheit, also offenen, selbstständigkeitsfördernden Unterricht und z.T. auch offene Curricula. Solche Freiheiten zu gewähren und mit ihnen produktiv zu arbeiten, ist für die traditionell arbeitenden Schulen noch immer schwer.



Foto: Fischer

Prüfen in der Präsentation

An Waldorfschulen und in anderen Waldorfeinrichtungen gibt es eine besondere und hoch entwickelte Kultur der Präsentation und Wahrnehmung von Schülerleistungen: Monatsfeiern, Ausstellungen, Theateraufführungen, das Auslegen von Epochenheften bei Elternabenden, das Erstellen und Darbieten von Jahresarbeiten.⁴ Dies sind Veranstaltungen, wo man Schülerleistungen auf schöne Weise sichtbar machen und gleichzeitig würdigen

3 Ich betone das, weil die herkömmliche Leistungsbewertung mit Noten auch aufwendig ist, aber selten direkt nutzbare Hinweise liefert, wie (weiter) gelernt werden sollte.

4 Die Jahresarbeiten waren bei ihrer Einführung als eine Art eigene Abschlussprüfung gedacht (vgl. Fuchs 1976). An der Bochumer Waldorfschule ist dieser Charakter durch eine Vorstellung und Verteidigung der Arbeit vor allen Lehrern, einigen Eltern und der eigenen Klasse sowie durch eine feierliche, öffentliche Rückmeldung besonders ausgeprägt.

kann (vgl. Winter und Frei 2000). Ich habe sie oft besucht, und sie haben meine Vorstellungen von Prüfungsalternativen inspiriert.

Bei der Präsentation von Schülerarbeiten kann man ihre Besonderheit in den Blick nehmen, sich von ihnen beeindruckt lassen und sich über den Leistungsstand einer Klasse sowie ihrer Schüler informieren, ohne in besser oder schlechter zu sortieren. Welch ein Gegensatz zum herkömmlichen Verfahren, bei dem die Arbeiten – ohne dass irgend jemand anders als der beurteilende Lehrer sie zu Gesicht bekommt – auf eine Ziffer zusammengeschrumpft werden, um diese später in einem Zeugnis zu vermerken, bei dessen Ansehen keiner mehr sagen kann, worum es eigentlich ging. Die Präsentationen von Schülerarbeiten vor der eigenen Klasse, vor Eltern, vor einer breiteren Öffentlichkeit geben diesen Leistungen einen zusätzlichen Sinn. Sie können als eine Bereicherung der Gemeinschaft erlebt werden, und den Schülern wird gezeigt, dass sie etwas Nützliches und Anerkennenswertes vollbracht haben. Präsentationen können den Leistungen ein persönliches Gesicht geben und die Menschen stärken. In ihnen können die Schüler Rechenschaft ablegen vor der Gemeinschaft, die ihre Schule trägt.

Ähnliche Präsentationen wie die oben genannten kannte ich aus dem Bereich des Projektunterrichts an anderen Schulen – auch meiner eigenen –, wo gemeinsam Erarbeitetes im Rahmen eines besonderen Projekttages vorgestellt wird. An Schulen, wo üblicherweise alle Arbeiten mit Noten etikettiert werden, geraten die Lehrer und z.T. auch die Schüler beim Projektunterricht sofort in einen charakteristischen Widerspruch: Einerseits möchten sie diese – meist gemeinschaftlich und fächerübergreifend vorangetriebenen – Arbeiten gerne aus der Leistungsbeurteilung herausnehmen, andererseits bedauern sie es, dass Gelungenes und oft als sinnhaft Erlebtes dann keinen Niederschlag in der üblichen »Währung« der Schule findet und von Schülern daher z.T. auch als weniger relevant erlebt wird – ein echtes Dilemma (vgl. Bastian 1997).

Mit dieser etwas verzwickten Situation hängt vermutlich auch die Beobachtung zusammen, die ich häufig beim Besuch von Präsentationsveranstaltungen mache: Das, was dort vorgestellt, gezeigt und aufgeführt wird, findet regelmäßig einen höflichen bis enthusiastischen Applaus; damit enden aber in der Regel die Bemühungen, das Gesehene zu reflektieren und den Schülern rückzumelden. Ein anerkennender und kritischer Dialog über das Geleistete findet nicht statt. Dazu fehlen geeignete Formen, und ich bedauere das, weil ich denke, dass es bei älteren Schülern auch darum gehen muss, mit ihnen in einen wertenden inhaltlichen Dialog über ihre Arbeit einzutreten und damit ihr Urteilsvermögen herauszufordern und entwickeln zu helfen. Dafür gäbe es einfache Mittel: Man kann z. B. Schülern – sofern sie neben ihren Exponaten stehen – anerkennend oder kritischfragend etwas mitteilen. Auch »Gästebücher« oder »Rückmelde Listen«, die ausgelegt werden, sind geeignet, sprachlich-inhaltliche Stellungnahmen einzuholen (statt nur einen Klatschapplaus). Ein zukunftsweisendes Mittel sind m.E. »beauftragte Beurteiler«, die (auch von den Betroffenen selbst) die Aufgabe erhalten, eine differenzierte Stellungnahme abzugeben. Durch derartige organisierte Maßnahmen können in Zusammenhang mit der Präsentation von Schülerarbeiten Elemente der Reflexion, der Rechenschaftslegung, der Rückmeldung und des Gesprächs gefördert werden. Das macht aus einer Präsentation zwar keine Prüfung im herkömmlichen Sinn; ihr Profil als Gelegenheit der Bewährung, der Selbstprüfung, der inhaltlichen Kommunikation über Leistungen und der Formu-



Foto: Fischer

lierung neuer Ziele könnte aber besser hervortreten. Es wäre allerdings verfehlt, alle Ausstellungen und Vorführungen unter diese Gedanken zu stellen. Vieles muss einfach wahrgenommen und auch genossen werden.⁵

In der Leistungspräsentation und ihrer Weiterentwicklung im oben genannten Sinne liegen m. E. Chancen, den Umgang mit Leistungen an Schulen zu verändern und gleichzeitig eine demokratische Alternative zur existierenden und zur drohenden Gängelung der Schulen durch festgelegte Leistungsforderungen und normierende Prüfungs- und Testverfahren aufzubauen. Die Schüler und Schulen können für jeden einsehbar selbst zeigen, was sie leisten, und aktiv Rechenschaft über ihr Lernen ablegen.

Prüfen anhand von Portfolios

Meine Begegnung mit der Methode des Portfolio bzw. der direkten Leistungsvorlage hat meine Hoffnung vervielfacht, dass es gelingen kann, das veraltete Leistungsbewertungs- und Prüfungssystem an den Schulen gründlich zu reformieren, weil man nun eine in fast jeder Hinsicht bessere Alternative besitzt. Wind von dieser Sache bekam ich vor einigen Jahren zunächst aus den USA, wo in der Gegenbewegung zur Testmanie und auf der Suche nach »authentic assessment«, das Portfolio eine sich rasch ausbreitende Methode

⁵ In einer Diskussion nach einem Vortrag über Leistungsbewertung sagte mir einmal eine ehemalige Waldorfschülerin, auf ihrer Schule habe es eigentlich keine Leistungsbewertung gegeben, und es sei doch motiviert gearbeitet und dabei Großartiges geleistet worden – ein Einwand, der mich nachdenklich machte.

wurde (Barton und Collins 1997).⁶ Sie avancierte dort zum Motor einer Unterrichtsform und einer Reform des Umgangs mit den Leistungen. Eine wichtige Rolle spielte dabei die Verbindung mit der sogenannten Schreibpädagogik, bei der Schüler unterrichtet werden, indem sie viele eigene Texte verfassen, sie vorstellen, sie überarbeiten, sie reflektieren und schließlich eine besondere Auswahl in ihrem Portfolio als Leistungsdokument abgeben (vgl. Bräuer 1998 a; 1998 b).

Portfolios können nach mehreren Richtungen Reformen anstoßen und auch tragen (vgl. Winter 2002). Sie erlauben es, den Unterricht stärker zu individualisieren, näher am Leistungsstand einzelner Schüler zu arbeiten, ihnen differenzierte Aufgaben oder Lernwege zu gestatten und gleichwohl das Geleistete sorgfältig abzurechnen und zu dokumentieren. Portfolios entsprechen einer Lernkultur, bei der Schüler aktiv sind, projektartig arbeiten, ihre Vorgehensweisen reflektieren und sich wechselseitig Ratschläge geben. Portfolios können zur Steuerung des Lernens bei innerer Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts genutzt werden. Aber auch die Leistungsbeurteilung und das Prüfungssystem können anhand von Portfolios verändert werden. Sie können ohne Probleme anderen Menschen gezeigt und von ihnen unter verschiedenen Aspekten beurteilt werden. Der Akt einer punktuellen, klausurartigen Leistungsprüfung und einseitigen Bewertung durch einen Lehrer kann zurücktreten. Anhand vorliegender Leistungsmappen können Lehrer, Schüler und Eltern konkret über Leistungen ins Gespräch kommen. Ähnlich einer »Schülerbesprechung« in den Waldorfschulen, kann mittels des Portfolios eine Verständigung unter Lehrern über den Leistungsstand ihrer Schüler, ihrer Klassen und ihrer Schule organisiert werden (vgl. Jervis und McDonald 1996).

Auf einer Studienreise nach New York konnte ich mich kürzlich von der Eignung des Portfolios für eine Prüfungsreform überzeugen. Ich besuchte dort mehrere High-Schools, die ihre gesamte Abschlussprüfung auf das Portfolio umgestellt haben. In einer festgelegten Anzahl von Fachgebieten sammeln die Schüler Leistungsdokumente in ihren Beurteilungsportfolios und legen gegen Ende ihrer Ausbildung nach und nach Prüfungen ab, indem sie einem Gremium diese Arbeiten vorstellen, ihre Bildungsbemühungen erläutern und sich prüfenden Fragen stellen. Dass an diesen Prüfungen in der Regel externe Personen teilnehmen (meistens sind es Lehrende von Colleges), trägt dazu bei, das Ansehen der Schule zu festigen, und realisiert eine öffentliche Kontrolle. Schulen, die so arbeiten, haben eigene Leistungsstandards formuliert, an denen sie sich gemeinsam orientieren.

Solche Portfolioprüfungen wären vermutlich eine geeignete Konstruktion für Waldorfschulen und andere freie Schulen, die bislang ihr eigenes Profil in den staatlichen Abschlussprüfungen nicht unterbringen können. Es wäre einen Versuch wert, in dieser Richtung zu arbeiten und derartige Prüfungen politisch durchzusetzen. Wieweit das Portfolio auch für die innere Organisation der Leistungsdokumentation an Waldorfschulen ein Modell sein könnte, sei dahingestellt. Es gibt offensichtlich Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den gesammelten Epochenheften der Waldorfschüler und dem Portfolio.

6 Erst etwas später fand ich heraus, dass Rupert Vierlinger diese Methode unter anderem Namen bereits seit den 70er Jahren im deutschen Sprachraum vertritt (siehe seinen Beitrag in diesem Heft, S. 267).



Foto: Fischer

Gespannt auf »Waldorfbeiträge«

Ich habe versucht, an drei ausgewählten Beispielen aufzuzeigen, wo heute Bewegung in das starre und veraltete System der Prüfung und Bewertung von Schülerleistungen kommt und sich vielversprechende neue Wege auftun. Dabei darf man gewiss nicht übersehen, dass es derzeit auch starke Trends zur Festlegung und Vereinheitlichung eines Kanons von Fachwissen gibt, das zunehmend durch zentralisierte Prüfungen gesichert werden soll. Aus meiner Sicht ein Irrweg, der die notwendige öffentliche Kontrolle falsch definiert. Die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA zeigen bei genauem Hinsehen, dass die deutschen Schüler nicht genügend im eigenständigen Lernen und Denken ausgebildet werden. Fortschritte auf diesen Gebieten erfordern aber u.a. eine Reform des antiquierten Systems der Prüfung und Bewertung der Leistungen in der Schule. Wie gezeigt, gibt es dafür Ansätze und Möglichkeiten. Ich bin gespannt, welche Beiträge die Waldorfschulen und andere reformorientierte Schulen dazu künftig leisten werden.

Zum Autor: Dr. Felix Winter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld. Seine Hauptarbeitsgebiete sind: Alternativen in der Leistungsbewertung und selbstständigkeitsförderndes Lernen. E-Mail: felix.winter@uni-bielefeld.de

Literatur:

- Beck, Erwin: Eigenständiges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989), H. 2, S. 169-178
- Barton, James; Collins, Angelo (Eds.): Portfolio Assessment: A Handbook for Educators, New York 1997
- Bastian, Johannes: Projektunterricht und Leistung. In: Bastian, J.; Gudjons, H.; Schnack, J.; Speth, M. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 1997, S. 231-244
- Bräuer, Gerd: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik, Innsbruck 1998 a
- Bräuer, Gerd: Portfolios: Lernen durch Reflektieren. In: Informationen zur Deutschdidaktik 22 (1998 b), H. 4, S. 80-91
- Flitner, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München 1993
- Fuchs, Eginhard: Individuelle Bewährung in der Schule: Jahresarbeiten und schuleigene Abschlussprüfung. In: Bai, S.; Barkhoff, W. E.; Bockemühl, M. (Hrsg.): Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet: Leben, lehren, lernen in einer Waldorfschule, Reinbek 1976, S. 210-247
- Furck, Carl-Ludwig: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim 1975
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken, München 1993
- Hentig, Hartmut von: Prüfungen. In: ders.: Kolumnen, Stuttgart 2000, S. 40-46
- Huber, Ludwig: Leistung in der Schule: Rückblicke in die Geschichte – Fragen an die Gegenwart. In: Winter, Felix; Groeben, A. v.; Lenzen, K.-D. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten – neue Wege für die Schule, Bad Heilbrunn 2002
- Jervis, Kathe; McDonald, Joseph: Standards. The philosophical monster in the classroom, Phi Delta Kappan 78 (1996), H. 4, S. 563-569
- Kraul, Margret: Wie die Zensuren in die Schule kamen, Pädagogik 47 (1995), H. 3, S. 31-34
- Lehtinen, Erno: Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht. In: Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe, Bern 1994, S. 143-162
- Lichtenberg, Georg Chr.: Aphorismen, Briefe, Schriften. Hrsg. Von P. Requadt, Stuttgart 1953
- Rumpf, Horst: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim 1987
- Wild, Klaus-Peter: Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In: Lomp-scher, J.; Mandl, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten, Bern 1996
- Winter, Felix: Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens, Frankfurt/M. 1991
- Winter, Felix: Schreiben, verbessern, Schlüsse ziehen – Alternativen zur Notengebung entwickeln! Päd Extra 20 (1992), H. 11, 34-35
- Winter, Felix: Schüler selbstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern. In: Bambach, H.; Bartnitzky, H.; v. Iseemann, C.; Otto, G. (Hrsg.): Prüfen und Beurteilen. Friedrich Jahresheft, Seelze 1996, 34-37
- Winter, Felix: Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch. In: Huber, L.; Asdonk, J.; Jung-Paarmann, H.; Kroeger, H.; Obst, G. (Hrsg.): Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Seelze 1999, 196-207
- Winter, Felix: Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten – Leistungsbewertung anhand von Portfolios. In: ders.; Groeben, A. v.; Lenzen, K.-D. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten – neue Wege für die Schule, Bad Heilbrunn 2002
- Winter, Felix; Frei, Thomas: Präsentation und Wahrnehmung von Leistungen. »Wir würdigen selbst-