

---

**Themenheft Nr. 49: Schulentwicklungsprozesse für Bildung in der digitalen Welt.**  
Herausgegeben von Marco Hasselkuß, Anna Heinemann, Manuela Endberg und Lisa Gageik

## Partizipation und Kooperation

### Die Chancen und Grenzen von E-Portfolios als Entwicklungsinstrument einer neuen schulischen Lernkultur

Annika Brück-Hübner<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Justus-Liebig-Universität Gießen

#### Zusammenfassung

*In der schulpädagogischen Diskussion wird immer wieder auf das Potenzial von E-Portfolios als «Entwicklungsinstrument einer neuen Lernkultur» verwiesen. Häufig bleibt dabei jedoch unklar, was genau unter der «neuen Lernkultur» zu verstehen ist, und auch die empirische Evidenz steht bezüglich vieler Aspekte noch aus. In diesem Beitrag wird ein Modell der «neuen Lernkultur» vorgestellt. Anhand der Teilaspekte «Partizipation» und «Kooperation» wird anschliessend die theoretische Diskussion über das Potenzial von E-Portfolios als Schulentwicklungsinstrument exemplarisch skizziert. Zur Überprüfung der theoretischen Annahmen wurde im Jahr 2016 eine systematische qualitative Fallstudie mit sechs Lehrpersonen durchgeführt, die E-Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I/II einsetzen. Die Ergebnisse verdeutlichen eine grosse Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und beobachteter Praxis. Basierend auf den Studienerkenntnissen gilt es die Chancen und Grenzen von E-Portfolios als Entwicklungsinstrument einer neuen Lernkultur zu diskutieren.*

#### Cooperation and Participation. The Potential of E-Portfolios as a Development Tool for a New Learning Culture in Schools

#### Abstract

*Recently e-portfolios are repeatedly postulated to be a «development tool of a new learning culture» in school pedagogical discussion. Frequently the term «new learning culture» is missing a conceptual base and also the empirical evidence is still lacking on many aspects. This article presents a model of a ‘new learning culture’. Based on the sub-elements ‘participation’ and ‘cooperation’, the theoretical potential of e-portfolios as a tool for school development is exemplified discussed. To verify the theoretical assumptions a systematic qualitative case-study with six teachers, using e-portfolios in secondary schools, was carried out in 2016. The results reveal a large discrepancy between theoretical claim and analyzed practice. The article closes with reflections on the actual potential of media to influence school development processes.*

## 1. Einleitung

Die Schulentwicklungsdiskussion wird in den letzten Jahrzehnten von dem Begriff der «neuen Lernkultur» geprägt. Es wird kritisiert, die bestehende Lernkultur werde den Anforderungen der modernen, pluralistischen, individualisierten und digitalisierten Gesellschaft nicht mehr gerecht (z. B. Arnold und Prescher 2015; Brück-Hübner 2020; Gasser 2008; Kleber und Stein 2001; Krapf 1995; Peschel 2021; Reusser 1994). Trotz des nahezu inflationären Gebrauchs des Lernkultur-Begriffs steckt hinter diesem bislang noch keine fest eingeführte pädagogische Kategorie. Die Darstellung der «neuen Lernkultur» mündet häufig in der Vorstellung «neuer» Methoden und Unterrichtskonzepte (s. z. B. Gasser 2008; Karau, Klein-Landeck, und Landeck 2016). Die gemeinsame Basis dieser Konzepte ist die «Wiederentdeckung» der Lernenden, welche nicht länger als Objekte der Belehrung, sondern als aktive Subjekte des eigenen Lernens verstanden werden (Brück-Hübner 2020, 5). Die Bedeutsamkeit, die Methoden und Medien für Prozesse der Schulentwicklung im Sinne der «neuen Lernkultur» zugeschrieben wird, wird nicht zuletzt dadurch deutlich, dass immer wieder Konzepte wie das E-Portfolio als «Entwicklungsinstrument der neuen Lernkultur» diskutiert werden (s. Abschnitt 3). In diesem Beitrag gilt es – ausgehend von einer Konzeptionalisierung des Lernkulturbegriffs –, das Potenzial von E-Portfolios als Entwicklungsinstrument einer «neuen Lernkultur» anhand der Aspekte der «Partizipation» und «Kooperation» zu diskutieren.

## 2. Die «neue Lernkultur» in der schulpädagogischen Diskussion

### 2.1 Was ist eine Lernkultur?

Kultur ist ein «Netz von geteilten Bedeutungen und Aktivitäten» (Eagleton 2001, 165) und umfasst als solches alle nach einem kollektiven Sinnzusammenhang gestalteten Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen einer Gemeinschaft (Arnold und Schüßler 1998, 3). Eine «Lernkultur» hat ihren Ursprung in den vorherrschenden Vorstellungen der Schulgemeinschaft darüber, was «gutes» Lernen ist und wie Schule gestaltet werden muss, um dieses zu ermöglichen (Brück-Hübner 2020, 32). Die schulische Lernkultur umfasst nicht nur die unmittelbaren Symbolisierungsformen des Unterrichts, sondern bezieht alle Aspekte ein, die das Lernen beeinflussen (z. B. Arnold und Schüßler 1998, 7; Wulf 2007, 7f.).

## 2.2 Modell der «neuen Lernkultur»

Lernkulturen entwickeln sich auf Basis der vorherrschenden Vorstellungen von Schule und «gutem» Unterricht. Die Schulkritik kann als «Motor des Lernkulturwandels» fungieren, da durch eine kritische Analyse der vorherrschenden Lernkultur Schwachstellen aufgezeigt und Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden können (Kleber und Stein 2001, 31). Zentral ist, dass bei der Kritik nicht in Gegensätzen gedacht wird um zu vermeiden, dass sich Schule und Unterricht ins nächste Extrem entwickeln (Weinert 1997, 12).

Die Diskussion um die «neue Lernkultur» ist geprägt von einem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen und rückt konstruktivistische Ansätze in den Fokus. Brück-Hübner (2020, 10–23) stellt die These auf, dass es eines integrativen Lernverständnisses bedarf, das die psychologisch-naturwissenschaftlichen (z. B. Bandura 1976; Hasselhorn und Gold 2009; Piaget 1991; Skinner 1938) und philosophisch-anthropologischen Lernverständnisse (z. B. Dewey 2000/1919; Dieckmann 1994; Hug 2011; Mitgutsch 2009; Plöger 2009; Zirfas und Göhlich 2007) produktiv zusammenführt und die unterschiedlichen Anforderungen und Anspruchsniveaus schulischen Lernens berücksichtigt (s. Abbildung 1).



**Abb. 1:** Das integrative Lernverständnis nach Brück-Hübner (2020, 24).

Ausgehend von einem solchen Lernverständnis gibt es in der Diskussion um die «neue Lernkultur» Aspekte, die immer wieder aufgegriffen werden (s. z. B. Gasser 2008; Winter 2012). Diese lassen sich in vier Kategorien aufteilen (ausführlicher s. Brück-Hübner 2020, 40–88):

- *Flexibilität und Individualisierung (Organisation)*: Vielfach wird eine heterogenitätsorientierte, flexiblere Gestaltung von Schule und Unterricht gefordert. Neben Massnahmen zur Individualisierung von Unterricht (Klafki 2007; Scholz 2012; Platte 2014) wird auch auf die Notwendigkeit der Neugestaltung der Lernzeiten und -räume verwiesen (z. B. Duncker 2007; Gasser 2008; Fölling-Albers 2008; Rinderspacher 2008).
- *Partizipation und Kooperation (Kommunikation)*: Der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen geht mit der Forderung einher, dass die Lernenden mehr Verantwortung für das eigene Lernen, das Lernen der Mitlernenden und für die Schulgestaltung übernehmen und dass kooperative Prozesse über alle Ebenen hinweg gefördert werden (z. B. Gasser 2008; Hackl 2014; Liebau 1999; Pongratz 2014).
- *Problemorientierung und Reflexivität (Umgang mit den Lerngegenständen)*: In der Diskussion um die «neue Lernkultur» wird ein problem-, handlungs- und erfahrungsorientierter Unterricht gefordert, der die Reflexivität der Lernenden fördert, an Lernendenfragen ansetzt, Horizontüberschreitungen ermöglicht, Fächergrenzen (zeitweise) auflöst und das Lernen selbst zum Gegenstand macht (z. B. Duncker 2005, 1997, 1996; Gasser 2008; Kahlert 1997; Klafki 2007; Liebau 1999; Niegemann 2004).
- *Leistung und Würdigung (Umgang mit Leistung)*: Vielfach wird betont, dass ein Lernkulturwandel immer mit einem Wandel der Leistungskultur einhergehen muss. Im Kontext der «neuen Lernkultur» wird dafür plädiert, Leistung in ihrer Individualität, Prozesshaftigkeit, Mehrdimensionalität und Dynamik zu begreifen und diese vielfältiger anzuerkennen und zu würdigen (z. B. Bohl 2009; Häcker 2007; Hascher 2007; Kuhn 2000; Winter 2012).

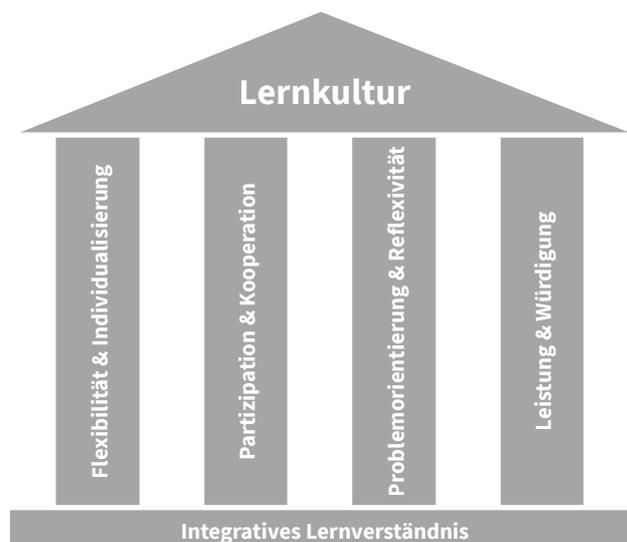


Abb. 2: Modell der «neuen Lernkultur».

Die Zusammenfassung der zentralen Aspekte der Diskussion um die ‹neue Lernkultur› verdeutlicht die Komplexität der Anforderungen, die an Schule und Unterricht gestellt werden. Die Ansprüche weisen weit über die Ebene des Unterrichts hinaus: Angefangen bei einzelnen methodischen Einheiten des Unterrichts bis hin zu Fragen der Ausgestaltung des Schulsystems («Funktionen der Schule»; Klafki 2007) erweist sich die ‹neue Lernkultur› als allumfassendes Prinzip. In dieser Konsequenz ist diese auch als ein Prozess der ‹Schulentwicklung› zu begreifen.

### 2.3 *Wie entwickeln sich Lernkulturen?*

Jede Lernkultur ist unmittelbar an die beteiligten Personen und deren geteilte soziale Praxis gebunden. Um weiter bestehen zu können, müssen die Symbolisierungsformen, Traditionen und alltäglichen Umgangsformen durch kommunikative Prozesse vermittelt werden (Lüddemann 2010, 14). Dies geschieht durch die aktive Teilhabe an der sozialen Praxis: Die der jeweiligen Lernkultur immanenten (habituellen) Handlungs-, Umgangs- und Orientierungsmuster werden durch implizite und weitgehend unreflektiert ablaufende Sozialisationsprozesse vermittelt («heimlicher Lehrplan»; Zinnecker 1975). Aufgrund der Diversität der sozialen Realitäten gibt es nicht *die* Lernkultur. Vielmehr entfaltet jede Einzelschule eine eigene Dynamik. Ein Wandel der jeweiligen Lernkultur erfordert, dass sich die Handlungs-, Umgangs- und Orientierungsmuster aller Beteiligten entsprechend verändern. Solche Prozesse der Schulentwicklung können nur ‹bottom up› stattfinden und zwar von aussen unterstützt, aber nicht verordnet werden (Brück-Hübner 2020, 39; Gardner 1994, 179f.).

Dies führt zu der These, dass Prozesse der Schulentwicklung im Sinne der ‹neuen Lernkultur› die Partizipation und Kooperation der beteiligten Personen erfordern. Jeder Kulturwandel umfasst Prozesse der Wiederholung und der Innovation. Es gilt, die bewährten Praxen fortzuführen, aber zugleich auch neuen Bedingungen anzupassen und überholte Praxen zu verwerfen (Lüddemann 2010, 14). Die Schulgemeinschaft ist gefordert auszuhandeln, welche Praxen von welcher Relevanz sind, um die Entwicklung der eigenen Schule auf kooperative Weise voranzutreiben. Hierfür sollten möglichst alle Beteiligten in einen kommunikativen und reflexiven Austausch über das Lernen und Lehren treten und ihre (impliziten und expliziten) Vorstellungen über Schule und Unterricht offenlegen und gemeinschaftlich diskutieren. Durch solche Aushandlungsprozesse kann der gemeinsame Konsens aufgearbeitet werden, der zentral für eine gelingende Schulentwicklung ist (s. hierzu auch Johnson und Johnson 1994; Goldmann 2017, 318).

### **3. E-Portfolios als Entwicklungsinstrument einer neuen Lernkultur? – Exemplarische Diskussion anhand der Aspekte ‹Partizipation› und ‹Kooperation›**

In der schulpädagogischen Diskussion wird (E-)Portfolios immer wieder ein Potenzial zur Weiterentwicklung von Schule im Sinne der ‹neuen Lernkultur› zugesprochen: Sie können u. a. eine Individualisierung und Flexibilisierung des schulischen Lehrens und Lernens fördern (z. B. Ahn 2004, 1; Grittner 2009, 176–79; Hascher 2007, 298f.; Sherman 2006, 10; Stefani, Mason, und Pegler 2007, 37; Tosh et al. 2005, 25), den Umgang mit den Lerninhalten verändern (z. B. Barbera 2009, 349–52; Blackburn und Hakel 2006, 86f.; Brunner 2006, 73; Fink 2010; Marcoul-Burlison 2006, 172f.; Otto und Perels 2010, 101; Peet et al. 2001; Sherman 2006, 12; Soare 2014, 460ff.; Tosh et al. 2006, 25; Walz 2006, 198) und bieten neue Möglichkeiten der Wahrnehmung und Bewertung von Leistung (z. B. Blackburn und Hakel 2006, 83; Brunner und Schmidinger 1997, 1078; Brunner und Schmidinger 2004, 24; Egloffstein, Baierlein, und Frötschl 2010, 2; Häcker 2005, 1–5; Grittner 2009, 174–79; Winter 2005, 72). Auch bezüglich der Veränderung der schulischen Kommunikation werden E-Portfolios vielfältige Chancen zugeschrieben. Nachfolgend gilt es, der Frage nachzugehen, welchen Beitrag E-Portfolios diesbezüglich leisten können.

#### **3.1 Was sind E-Portfolios?**

Ähnlich wie zu dem Begriff der ‹neuen Lernkultur› gibt es auch für ‹E-Portfolios› kein einheitliches Verständnis. Es gibt eine Vielzahl an E-Portfolio-Varianten, die sich hinsichtlich ihrer Inhalte, Zielsetzungen und Partizipationsmöglichkeiten unterscheiden (s. z. B. Barrett 2005, 18; Barrett 2008, 99; Häcker 2006, 33). Aus diesem Grund bedarf es einer Arbeitsdefinition, die sich dem Begriff offen annähert und möglichst alle Versionen der E-Portfolio-Arbeit umschließt:

«Ein ePortfolio ist eine absichtsvoll durchgeführte digitale Sammlung von vom Lernenden (mehr oder weniger) selbstständig ausgewählten Arbeiten, welche nicht nur dessen Können und Leistung (Kompetenzen), sondern auch dessen Fortschritte und damit seine individuelle Entwicklung über einen bestimmten Zeitraum und in einem bestimmten Bereich widerspiegeln können. Die Produkte werden meist durch (Selbst-)Reflexionen ergänzt, in welchen der Lernende sein Lernen kritisch reflektiert. Das ePortfolio dient als Basis für einen dialogischen, entwicklungsförderlichen und kommunikativen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden (Entwicklungsinstrument), kann aber auch zur Leistungsbewertung herangezogen werden (Methode der Leistungsbewertung). Letzteres erfolgt gelegentlich anhand gemeinsam ausgehandelter Bewertungskriterien. Im Vergleich zur papierbasierten Portfoliovariante zeichnet sich ein ePortfolio zudem durch die Merkmale der ‹Multimedialität›, ‹Interaktivität› und ‹Konnektivität› aus.» (Brück-Hübner 2020, 103)

Diese Definition hebt hervor, dass E-Portfolios mehr sind als eine alternative Form der Leistungsbewertung. Sie bergen auch das Potenzial, Lernen zu unterstützen und die Kommunikation über Lernen und Leistung auf vielfältige Weise anzuregen.

### **3.2 Theoretische Überlegungen und Forschungsstand**

Die «neue Lernkultur» erfordert vielfältige Veränderungen in der Kommunikation der Schulgemeinschaft. Zentral sind diesbezüglich eine stärkere Mitbestimmung der Lernenden sowie kooperative Aushandlungsprozesse. Diese Aspekte spielen auch im Kontext der Diskussion um die E-Portfolio-Arbeit eine wesentliche Rolle. In diesem Abschnitt gilt es, theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Förderung von Partizipation und Kooperation durch die E-Portfolio-Arbeit darzulegen.

#### *3.2.1 Partizipation*

Unter Partizipation wird im Folgenden *die aktive Mitbestimmung der Lernenden und die Herbeiführung diskursiver Entscheidungen bei der Gestaltung des Unterrichts und Schullebens* verstanden. Hierzu gehört sowohl die selbstständige und aktive Vertretung der eigenen Interessen und Anliegen der Lernenden wie auch die Fähigkeit aller Beteiligten, auf Basis demokratischer Prozesse Kompromisse zu schliessen (Krappmann 2014; Liebau 1999; Rihm 2014).

Je nach Variante stellt die Lernenden-Partizipation ein Grundprinzip der E-Portfolio-Arbeit dar. Diese kann sich von der Auswahl der Artefakte bis hin zur gemeinschaftlichen Aushandlung der Leistungsbewertungskriterien erstrecken. Die Lernenden rücken hierbei stärker ins Zentrum, indem sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen (Carmean und Christie 2006, 39). Im Rahmen einer Fallstudie kommt Grittner (2009, 179f.) zu dem Ergebnis, dass E-Portfolio-Arbeit selbstbestimmtes Lernen ermöglicht, welches von Lernenden als sehr sinnhaft und persönlich bedeutsam erlebt wird. Sie konstatiert, dass hierdurch eine Autonomie und Mündigkeit fördernde Lernumgebung entsteht (Grittner 2009, 180). Die E-Portfolio-Arbeit führt jedoch nicht automatisch zu einer grösseren Lernenden-Partizipation (Ayala 2006, 12). Häcker (2007, 286f.) gibt zu bedenken, dass das jeweilige E-Portfolio-Konzept über die tatsächlichen Partizipationsmöglichkeiten entscheidet.

#### *3.2.2 Kooperation*

Kooperationen sind *gemeinsame Handlungen, die auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind*. Kommunikation, Kollegialität und unterstützende Interaktionen sind dabei als Grundelemente kooperativer Prozesse zu verstehen (Morgenroth 2015, 102).

Aufgrund der Interaktivität von E-Portfolios können kooperative Prozesse der wechselseitigen Beratung und Unterstützung auf der Ebene der Lernenden gefördert werden. Darüber hinaus ermöglichen sie nicht nur Rückschlüsse auf das Lernen und Wissen der Lernenden, sondern auch auf das Lehren, indem sie die Erwartungen, Werte und Geisteshaltungen der Lehrenden offenlegen (Jervis 2006, 47). Sie steigern damit die Transparenz des schulischen Geschehens. Hierdurch entstehen neue Möglichkeiten der Diskussion und des gemeinschaftlichen Dialogs. Die Lehrenden können auf Basis der E-Portfolios ihren Unterricht gemeinsam mit den Lernenden, dem Kollegium, den Eltern, der Administration oder auch externen Personen reflektieren und diskutieren (Jervis 2006, 49). Die tieferen Einblicke in die unterschiedlichen Herangehensweisen der Lehrpersonen, welche durch die Gegenüberstellung der E-Portfolios gewonnen werden können, schaffen einen Anlass, Spannungen und Ambivalenzen bezüglich der Lernziele und Erwartungen innerhalb der eigenen Schulgemeinschaft offenzulegen. Hieraus ergibt sich die Möglichkeit, die eigenen Praxen zu reflektieren und neue, einheitliche Standards auszuhandeln und zu formulieren (Ahn 2004, 1; Jervis 2006). Die in diesem Kontext praktizierte offene Kommunikationskultur kann sich positiv auf die schulischen Beziehungen auswirken, die Entwicklung einer «kooperativen Schule» fördern und damit auch die Schulentwicklung vorantreiben. Dies erfordert jedoch die Offenheit und die Bereitschaft der Lehrpersonen, sich Kritik zu stellen, gemeinsame Ziele zu entwickeln und zu verfolgen, die eigene Praxis zu reflektieren und darauf basierend auch den eigenen Unterricht zu modifizieren (Brück-Hübner 2020, 110; Häcker 2007, 283ff.).

Durch die Digitalität der E-Portfolios endet deren Potenzial nicht an der Schulgrenze. Die Lernenden haben z. B. die Möglichkeit, über Schul- und Landesgrenzen hinaus Lern- oder Interessensgemeinschaften zu bilden, in denen Wissen gemeinsam entwickelt und miteinander geteilt wird (Acosta und Liu 2006, 21; Brück-Hübner 2020, 110–11; Carmean und Christie 2006, 39). Durch den Aufbau von «E-Portfolio communities» (Acosta und Liu 2006, 21) können u. a. der Austausch von Informationen, persönlichen Erfahrungen und Wissen, das persönliche Netzwerk und zahlreiche Kompetenzen (z. B. Reflexivität und Empathie) der Lernenden gefördert werden. Zugleich erlangen Letztere ein stärkeres Bewusstsein dafür, welche Ressourcen für sie (weltweit) erreichbar und nützlich sind (Acosta und Liu 2006, 21; Walz 2006, 199).

### **3.3 Eine empirische Bestandsaufnahme**

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen das theoretische Potenzial von E-Portfolios für die Entwicklung einer neuen Kommunikationskultur in der Schule. Vor allem die Kooperation der Lehrpersonen sowie der gemeinschaftliche Austausch und die Reflexion über die Vorstellungen von Schule und Unterricht sind aus Perspektive der Schulentwicklung von grosser Relevanz. Jedoch stellt sich die Frage, inwiefern

solche Praktiken im Kontext der schulischen E-Portfolio-Praxis bereits Anwendung finden und welche Chancen und Grenzen dort bezüglich des E-Portfolios als Entwicklungsinstrument der «neuen Lernkultur» beobachtet werden können.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde im Jahr 2016 eine Fallstudie durchgeführt. In Anlehnung an Gläser und Laudel (2010, 97f.) galt es, sieben bis zehn allgemeinbildende Schulen in Deutschland zu finden, die mit E-Portfolios in der Sekundarstufe I/II arbeiten, sich aber konzeptionell möglichst unterscheiden. Umfassende Recherchen verdeutlichten, dass die E-Portfolio-Arbeit im schulischen Kontext kaum Verbreitung gefunden hatte. So wurden nur vier Schulen mit sechs Lehrpersonen gefunden, die die Kriterien erfüllten. Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung der Lehrpersonen: Als Vorreitende können diese als die Expert:innen der schulischen E-Portfolio-Praxis angesehen werden (Gläser und Laudel 2010, 12f.).

Aufgrund der Mehrdimensionalität und der Komplexität des Forschungsfeldes wurde eine Daten-Triangulation nach mehreren Forschungsmethoden durchgeführt:

1. Problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews (Lehrpersonen),
2. Teilnehmende Beobachtungen (E-Portfolio-Unterricht),
3. Dokumentenanalyse (E-Portfolios; Arbeitsblätter etc.).

Für die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte eine vollständige Transkription der Interviews (I). Die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen angefertigten systematischen Beobachtungsprotokolle und freien Feldnotizen wurden im direkten Anschluss an die Unterrichtssituation in detaillierte, textbasierte Beobachtungsprotokolle (BP) überführt. Die Dokumente lagen bereits im Textformat vor, weswegen hier keine weitere Aufarbeitung für die Analyse erfolgte (ausführlicher s. Brück-Hübner 2020, 122–28).

Zur Datenauswertung wurde eine fallvergleichende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt (Gläser und Laudel 2010; Kuckartz 2016). Die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien erfolgte deduktiv-induktiv (Ableitung vom «Lernkultur-Modell»). Um das Prinzip der Offenheit zu wahren, wurde das Kategorienmodell anhand des Materials weiter ausdifferenziert (induktive thematische Kategorienbildung). Die Bildung der Subkategorien erfolgte induktiv am Material. Nach der Codierung des Gesamtmaterials erfolgte zunächst die vertiefende Einzelfallinterpretation und schliesslich eine fallübergreifende Analyse (ausführlicher s. Brück-Hübner 2020, 129–32).

### **3.4 Zentrale Ergebnisse**

In diesem Abschnitt gilt es, ausgewählte Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Aspekte «Partizipation» und «Kooperation» zusammenzufassen (für eine ausführliche Beschreibung aller Forschungsbefunde s. Brück-Hübner 2020).

### 3.4.1 Partizipation

Während der analysierten E-Portfolio-Praxis wurden die zentralen Entscheidungen des Unterrichts fallübergreifend vorrangig von der Lehrperson getroffen (Lernziele, Lerninhalte, Bewertungskriterien). Die Freiräume der Lernenden bezogen sich überwiegend auf die Gestaltung der Lernwege und -produkte. Exemplarisch verdeutlicht dies folgende Aussage einer Lehrperson:

«[...] da steckt jetzt auch ganz viel Binnendifferenzierung drin [...] also wie inhaltlich tief sie das machen, wie methodisch kreativ, aber auch wie viel Sicherheit sie brauchen [...]. da ist der Weg zur Kompetenz offener als in vielen anderen Unterrichtsformen [...] trotzdem aber auch eingrahmt, denn ich gebe ja Material, ich gebe Hilfestellungen [...]» [Knaup; I]

Die bestehenden Gestaltungsräume wurden durch formale Anforderungen deutlich eingeschränkt. So erfolgte in mehreren Fällen eine Lernzieldifferenzierung mit anschließender standardisierter Bewertung (s. exemplarisch den Auszug aus einem Lernjob von «Frau Schilling» in Abbildung 3).

	0	1	2	3
Vollständigkeit des Lernproduktes	Das Lernprodukt behandelt nicht alle relevanten Fakten. Es wurde nur 1 Quelle verwendet o. die Quelle(n) wurden nicht genannt. Der Textteil umfasst weniger als 125 Wörter. Es gibt kein Bild.	Das Lernprodukt behandelt nicht alle relevanten Fakten. Es wurde nur 1 Quelle verwendet o. die Quelle(n) wurden nicht genannt. Der Textanteil umfasst mind. 125 Wörter. Es gibt mind. 1 Bild.	Das Lernprodukt behandelt fast alle relevanten Quellen. Es wurden mind. 3 Quellen verwendet, alle Quellen wurden benannt. Der Textanteil umfasst mind. 250 Wörter. Es gibt mind. 1 Bild.	Das Lernprodukt behandelt alle relevanten Fakten. Es wurden mind. 5 Quellen verwendet, alle Quellen wurden benannt. Der Textanteil umfasst mind. 500 Wörter. Es gibt mind. 1 Bild.
Richtigkeit des Lernproduktes	...	...	...	...
Form des Lernproduktes	...	...	...	...
Lernjob	...	...	...	...

Bewertung Lernjob: \_\_\_\_ Punkte (max. 12 Punkte)

**Abb. 3:** Auszug aus einem Lernjob (Fall «Schilling»).

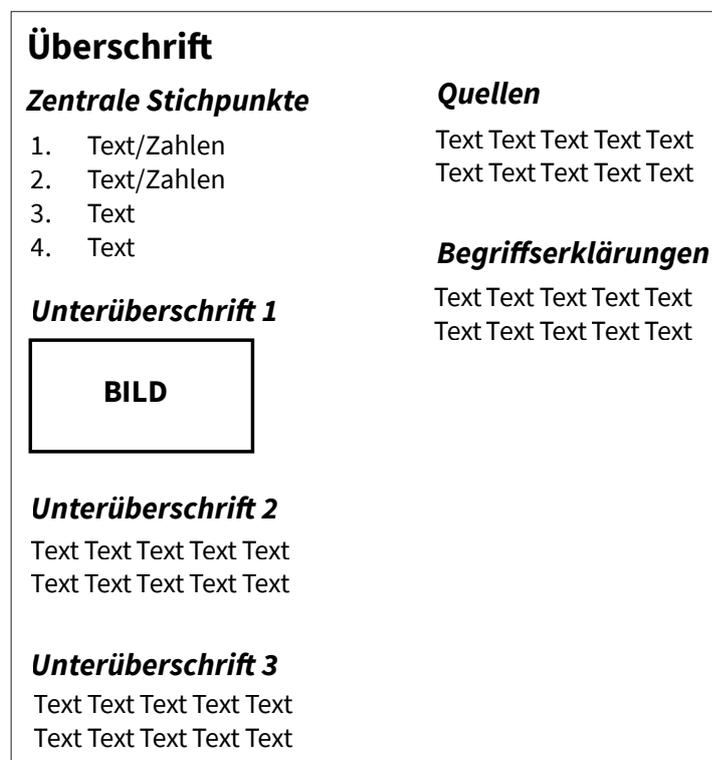
Wie der Auszug aus dem Lernjob verdeutlicht, nimmt «Frau Schilling» eine tabellarische Lernzieldifferenzierung vor. Diese resultiert automatisch in einer entsprechenden Bewertung der Leistung (z. B. kürzerer Text mit weniger Quellen gleich weniger Punkte). Dass die Lernenden aus subjektiver Sicht hier durchaus die Möglichkeit einer «Mitentscheidung» über die persönlichen Lernziele sehen, zeigt eine Lernenden-Aussage, die im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung protokolliert wurde:

«Die Lehrerin setzt sich zu zwei Schülern und beginnt mit diesen ein Gespräch über die Bewertungskriterien und Inhalte. [...] Ein Schüler sagt: Ich brauche ja gar keine 500 Wörter, weil ich ja eh nur 6 Punkte haben will.» [Schilling, BP 4]

Durch die unmittelbare Verknüpfung der Differenzierungsmaßnahmen mit den Bewertungskriterien entsteht die grosse Gefahr der Schein-Partizipation: Die Lernenden können die Entscheidung, welche Inhalte sie bearbeiten und welche Lernziele sie verfolgen, vermeintlich selbst treffen, durch die Leistungsbewertung wird letztlich aber die individuelle Leistung nicht als solche anerkannt.

Über alle Fälle hinweg hatten die Lernenden die grössten Gestaltungsspielräume bezüglich der medialen Ausgestaltung ihrer Produkte. Exemplarisch verdeutlicht das die Erörterung des Arbeitsauftrags von «Frau Medick»:

«Die Lehrperson erläutert den Lernenden die Arbeitsaufgabe. [...] Sie stellt den Lernenden frei, in welchem Format sie die Aufgabe lösen. Folgende Möglichkeiten werden von ihr exemplarisch angeführt: <z. B. über ein Video – z. B. ein Interview mit der Oma oder Experten, Audiodateien oder Bilder>. Die Lehrperson betont, dass es viele Möglichkeiten gibt. Welche die Lernenden wählen ist ihnen freigestellt.» [Medick, BP 1]



**Abb. 4:** Schematische Darstellung eines E-Portfolios [Medick, E-Portfolio-Ansicht 2.2].

Die Analyse der E-Portfolios zeigt, dass die Lernenden dennoch vorrangig auf die traditionell in der Schule dominierenden Darstellungsformen zurückgreifen: Text und statisches Bildmaterial. (Selbst erstellte) Videos, dynamische Darstellungsformen, Audiodateien und andere Formen der Darstellung wurden nur sehr vereinzelt genutzt (exemplarische Darstellung eines <typischen> E-Portfolios, s. Abbildung 4). Dieses Phänomen wurde fallübergreifend beobachtet und lässt darauf schließen, dass die Lernenden die vorhandenen Freiräume bei der Ausgestaltung der eigenen Lernprozesse und -produkte nur in Ansätzen nutzen.

Die E-Portfolio-Arbeit war über alle Fälle hinweg von einer offeneren Gestaltung der Arbeitsphasen geprägt. Exemplarisch verdeutlicht dies folgende Beobachtung:

«Die Schüler arbeiten eigenverantwortlich. Es gibt keine fixen Gruppen. Die Lernenden wechseln von sich aus zwischendurch die Gruppenzusammensetzung und die Sozialform. Die Lernenden gehen rein und raus aus dem Raum, wie sie es möchten. [...] Nachfragen, die den Inhalt betreffen, gibt die Lehrperson an die Lernenden zurück: Sie steht daneben und lässt die Lernenden laut denken. Sie gibt Tipps und Hilfestellungen, sagt die Antwort aber nicht vor.» [Schilling, BP2]

Wie der zweite Teil des vorangestellten Beobachtungsprotokolls illustriert, konnte beobachtet werden, dass die Lehrenden im Rahmen der E-Portfolio-Arbeit stärker als <Lernbegleitende> und weniger als <Instruierende> agierten. Dieses veränderte Rollenverständnis wurde auch durch die Interviews bestätigt, z. B.:

«Ich berate die Schüler ja wie verrückt mittlerweile [...]. Ich habe noch nie [...] SO viele Schülergespräche geführt, wie jetzt und das ist schon auch durch diese ePortfolio-Geschichte gekommen [...].» [Lauer, I]

Die Instruktionen wurden dabei stärker in die Arbeitsaufträge selbst transferiert, welche den Lernenden in den meisten Fällen auch digital zur Verfügung gestellt wurden, was die folgende Beobachtung bestätigt:

«Die Lehrerin verlässt den Raum um zu überprüfen, was die Gruppe, die außerhalb des Klassenraums arbeitet, macht [...]. Im Klassenraum: Gespräch zwischen zwei Schülern. Sie wissen nicht mehr, was genau sie tun sollen – daraufhin sagt S1: <Naja, aber es steht ja auch auf Mahara, was wir da machen müssen>> [Schilling, BP 2]

Durch die E-Portfolio-Arbeit wurde den Lernenden fallübergreifend eine Verantwortlichkeit für das eigene Lernen übertragen. Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen konnte vielfach festgestellt werden, dass diese Freiheiten von einzelnen Lernenden dazu genutzt wurden, sich mit sachfremden Thematiken zu beschäftigen, z. B.:

«Die Lehrperson wendet den Lernenden den Rücken zu. Daraufhin beginnen zwei Lernende, online zu shoppen und unterhalten sich dabei über Fußball [...]» [Schilling, BP 4].

*Zusammenfassend* lässt sich festhalten, dass im Rahmen der E-Portfolio-Arbeit die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden vorwiegend auf die Ausgestaltung der Medienprodukte sowie der Lernprozesse beschränkt waren. Eine Differenzierung der Lernziele wurde zwar in mehreren Fällen angedacht, stand allerdings in einer direkten Wechselwirkung mit der Leistungsbewertung. Die Gestaltungsspielräume wurden von den Lernenden sehr unterschiedlich genutzt. Während im Bereich der Mediengestaltung die traditionellen Darstellungsformen (Text und Bild) dominierten, zeigten sich bei der Gestaltung der Lernwege grosse Differenzen: Während ein Teil der Lernenden konzentriert arbeitete, gab es andere, die sich mit sachfremden Themen beschäftigten. Das Lehrenden-Lernenden-Verhältnis war – zumindest im Rahmen der eigenaktiven Arbeitsphasen – von einem (partiellen) Wandel vom Instruierenden zum Lernbegleitenden geprägt.

Insgesamt konnten folglich Formen der Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit aufseiten der Lernenden beobachtet werden. Diskursive Aushandlungsprozesse im Sinne einer «Mitbestimmung» konnten nur sehr marginal beobachtet werden.

#### 3.4.2 Kooperation

In den meisten der untersuchten Fälle stellt das E-Portfolio «etwas Individuelles» [Schilling; I] dar, welches die Leistung des einzelnen Lernenden repräsentiert. Teilweise wurden auch Gruppenprodukte produziert. Im Kontext individueller und kooperativ gestalteter E-Portfolios konnten gleichermaßen Lernenden-Interaktionen erfasst werden. Meist beschränkten sich die Hilfestellungen auf Probleme, die den technischen Umgang mit der verwendeten Plattform «Mahara» betrafen. Das zeigten nicht nur die teilnehmenden Beobachtungen, sondern auch die Interviews. Angesprochen auf die Auswirkungen der E-Portfolio-Arbeit auf die Lernenden-Kooperation wurde der technische Support von den Lehrpersonen besonders betont, z. B.:

«[es ist] quasi Ehrensache, dass man das auch erklärt und sich gegenseitig so ein bisschen zeigt [wie Mahara funktioniert]. die arbeiten wirklich dann zusammen und dann sagt auch einer: «Äh das kriege ich jetzt gar nicht hin. Komm mal her» und so.» [Lauer, I]

Teilweise wurde die gegenseitige technische Unterstützung auch durch die Lehrpersonen gezielt eingefordert, wie folgende Beobachtung exemplarisch zeigt:

«Ein Schüler hat Probleme mit Mahara. [...] Die Lehrperson fordert einen anderen Schüler auf, diesem Schüler zu helfen.» [Schilling, BP 4]

Die Lehrpersonen scheinen die Lernenden fallübergreifend als wichtige Ressource anzusehen, wenn es darum geht, technische Probleme im Rahmen der E-Portfolio-Arbeit zu bewältigen. So hat beispielsweise «Frau Medick» eigens eine digitale «Mahara-Support-Gruppe» aufgestellt, in welcher Lernende andere Lernende bei Schwierigkeiten um Unterstützung bitten können [Medick, BP 1]. Frau Lauer berichtet darüber hinaus von einer partiellen Verschiebung der Lernenden-Lehrenden-Hierarchie, da die Lernenden aus ihrer Sicht teilweise besser mit den digitalen Medien umgehen können als sie selbst:

«[...] weil man auch sagt: <Oh ich kann das nicht so gut. Kannst du mir das mal gerade zeigen?> [...] Ja also auch zu sagen: <Ja, ich lerne von dir.> Ja und ich akzeptiere, dass ich da jetzt ja [...] nicht mehr von oben herab dir irgendwas erzähle, sondern dass du mir was erzählst.» [Lauer; I]

Der inhaltliche Austausch der Lernenden tritt gegenüber diesen technischen Unterstützungen quantitativ deutlich in den Hintergrund. Dies wird allein dadurch deutlich, dass – jenseits von Feedback-Prozessen im Anschluss an Präsentationen – auf Lernendenebene keine beratenden oder unterstützenden Diskussionen über Lerninhalte beobachtet werden konnten.

Kooperationen erfordern Kollegialität und die Bereitschaft der Lernenden, andere gezielt zu unterstützen. Der Fall «Schmidt» verdeutlicht, dass dies auf der Lernenden-Ebene jedoch keineswegs trivial ist. «Frau Schmidt» berichtet, dass sich die Lernenden aufgrund der Leistungsbewertung oft als Konkurrierende in einem Wettbewerb wahrnehmen. Ihrer Einschätzung nach kann dieses Phänomen durch die hohe Transparenz der E-Portfolio-Arbeit noch verstärkt werden:

«[...] es gibt Schüler, die fühlen sich immer so in einem Wettstreit [...]. Das ist natürlich die Kehrseite der Medaille. Sie sehen die ganze Zeit, was da läuft. Und: <Ach, der hat noch ein Video eingestellt> und <Der hat das so [...], dann muss ich vielleicht auch noch> [...]» [Schmidt, I]

Die empirischen Befunde lassen darauf schliessen, dass sich die unterstützenden Interaktionen der Lernenden vorrangig auf die technische Ebene beschränken. Echte Kooperationen konnten hierbei nicht beobachtet werden. Auf der Lehrenden-Lernenden-Ebene kommt es teilweise zu Verschiebungen: Die technisch versierten Lernenden werden als eine wichtige Ressource für die Unterstützung der anderen Lernenden, aber auch der Lehrenden angesehen und übernehmen – zumindest teilweise – die Lehrendenrolle. Ferner gibt es Indizien, dass die E-Portfolio-Arbeit auch negative Auswirkungen auf die Lernenden-Kooperation nehmen kann, indem sie durch die erhöhte Transparenz den Wettkampf befördert.

Ähnliche Befunde zeigt auch die Analyse der Kooperationen auf der Lehrendenebene. Eine Lehrenden-Kooperation konnte im Rahmen der empirischen Studie nur sehr vereinzelt beobachtet werden. Die Lehrpersonen äussern jedoch fallübergreifend den ausdrücklichen Wunsch nach einer intensiveren Zusammenarbeit. «Frau Schilling» und «Frau Medick» haben bereits Schulungen für Kolleginnen und Kollegen angeboten, um eine Kooperation anzubahnen, eine nachhaltige Zusammenarbeit ist hieraus jedoch nicht erwachsen [Schilling, I; Medick, I]. Der Fall «Lauer» verweist auf eine weitere Problematik, die auch in den anderen Fällen angeklungen ist: Ihrer Erfahrung nach kann die E-Portfolio-Arbeit Beziehungen sogar negativ beeinflussen:

«[...] es gibt da Kollegen, die haben da sowas von überhaupt keine Lust drauf und sperren sich so und ich merke, dass es für mich schwer auszuhalten ist [...]. Vorher hat man seinen Unterricht gemacht und [...] dann haben drei [...] Kollegen gesagt: «Oh zeig mir mal deine Stunde. Ja, das klappt super.» Und so, haben es übernommen [...]. Jetzt ist es anders. Ich sage: «Oh es klappt super, probiert das doch mal.» Wenn dann drei Kollegen sagen: «Nö, mach ich nicht.» Dann denk ich, das ist echt Mist [...] das hat [...] auch durchaus belastet. Und ich glaube auch wirklich, also Kollegien spalten sich eben in Für und Gegen. Es gibt keine Grauzonen. Ich glaube, das ist in fast allen Kollegien so.» [Lauer; I]

Statt den wechselseitigen Austausch zu begünstigen, kann E-Portfolio-Arbeit folglich nach Aussagen von Frau Lauer sogar zu Prozessen der Ausgrenzung führen.

Kooperationen erfordern ein wertschätzendes Miteinander der beteiligten Personen. Die Ergebnisse der Studie geben Indizien, dass durch die Arbeit mit dem E-Portfolio nicht nur Konflikte im Kollegium, sondern auch mit den Eltern und den Lernenden auftreten können. Die Problematik wird durch folgende Hospitationsbeobachtung und die Aussage einer Lehrperson deutlich:

«Zwei Schüler unterhalten sich darüber, dass sie das Gefühl haben, im Unterricht von Frau Knaup nichts zu lernen. S1: «Ich verstehe das Mahara-Zeug nicht.» S2: «Die zieht das durch – ich lerne hier nichts [...]. Ich will die Schule wechseln, aber die sind alle voll.» S1: «Deswegen vermassel ich das Abi.»» [Knaup; BP]

«[...] [Ich bin da] einfach auf einem wackeligen Terrain [...]. Das ist was mit Computern, die Eltern finden das tendenziell eher unheimlich [...] es kommt halt doch nochmal Gegenwind so, «Warum so viel mit Computer?».» [Schilling; I]

Die E-Portfolio-Arbeit scheint folglich die Gefahr zu bergen, dass sowohl vonseiten der Lernenden als auch deren Eltern ein Widerstand entsteht, der sich negativ auf Kooperationen auswirken kann.

Aufgrund fehlender Kooperationen auf der Lehrenden-Ebene und darüber hinaus konnte im Rahmen der Studie kein Austausch und auch keine Diskussion über schulische (Leistungs-)Standards oder über unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen von «gutem Unterricht» beobachtet werden. Gleiches gilt für die Öffnung der Schule nach aussen oder für die Bildung von «E-Portfolio-Communities». Dies fand in keinem der Fälle statt.

*Zusammenfassend* lässt sich festhalten, dass im Rahmen der untersuchten E-Portfolio-Arbeit nur marginale Prozesse der Kooperation beobachtet werden konnten. Auch wenn auf der Unterrichtsebene vereinzelt unterstützende Interaktionen gefördert wurden, konnten keine «echten» Kooperationen (z. B. im Sinne des Konzepts des «Kooperativen Lernens») beobachtet werden. Dagegen konnten über alle Ebenen hinweg potenziell negative Auswirkungen der E-Portfolio-Arbeit auf die Kooperationsprozesse festgestellt werden, die im Hinblick auf die Lernkulturentwicklung äusserst problematisch erscheinen.

#### **4. Diskussion**

Die theoretischen Überlegungen verweisen auf ein grosses Potential von E-Portfolios, die Entwicklung einer neuen Lernkultur zu fördern. Die empirische Untersuchung legt jedoch grosse Differenzen zwischen den theoretischen Annahmen und der beobachteten Praxis offen.

Im Hinblick auf die «Partizipation» verdeutlicht die Studie, dass die Gestaltungsspielräume von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden. Über alle Fälle hinweg wurde die Leistungsbewertung als zentraler Orientierungspunkt für die Lehrpersonen erkennbar, welcher die freien Gestaltungsräume eingeschränkte (z. B. Individualisierung des Lernens vs. Standardisierung der Leistungsbewertung). Darüber hinaus zeigte sich aber auch, dass die bestehenden Freiheiten von den Lernenden nicht ausgeschöpft wurden: Einerseits orientierten sich die entstandenen Produkte stark an tradierten Darstellungsformen, andererseits entzogen sich einzelne Lernende ihrer Verantwortung, ihren Lernprozess eigenaktiv zu gestalten. Auf Basis der Erhebungsdaten können keine direkten Schlussfolgerungen auf die Ursachen dieser Problematiken gezogen werden. Es lassen sich jedoch drei Thesen aufstellen, deren Gültigkeit es in weiteren Untersuchungen zu klären gilt:

1. Selbstgesteuertes Lernen stellt hohe Anforderungen an die Lernenden und muss erlernt werden (s. z. B. Riethmayer 2015). Basierend hierauf kann die These aufgestellt werden, dass die Lernenden auch den lernbezogenen Umgang mit digitalen Medien erst erlernen müssen und daher zunächst auf das «Altbekannte» zurückgreifen.
2. Lehrpersonen können durch ihr Verhalten den Lernenden implizit bestimmte «Erwünschtheiten» suggerieren. Das führt dazu, dass die Lernenden auf die Formate zugreifen, von denen sie davon ausgehen, dass diese von der Lehrperson bevorzugt werden (s. z. B. Häcker 2007, 286f.).
3. Die Mechanismen des «geheimen Lehrplans» können zu einem impliziten oder expliziten Widerstand der Lernenden gegenüber «neuen» Praktiken führen. Dann sind die Lernenden keine «mitspielenden Kompliz\*innen» (Idel und Huf 2021) der Entwicklungsprozesse, sondern unterlaufen diese implizit (z. B. durch Rückgriff auf traditionelle Darstellungsformen) oder sogar aktiv, indem sie die Legitimität der neuen Ordnung offen infrage stellen.

Für die letzte These kann auch die Unterhaltung der zwei Lernenden im Fall «Knaup» als Beispiel angeführt werden, die sich offen gegen den E-Portfolio-Unterricht stellen. Solche Phänomene betreffen aber auch andere Akteursgruppen wie die Eltern oder die Lehrpersonen.

Im Rahmen der Studie haben alle Lehrpersonen den Wunsch nach mehr Kooperation geäußert. Die Arbeit mit E-Portfolios hat jedoch scheinbar teilweise das Gegenteil bewirkt. Hier zeigt sich das Phänomen der Trägheit schulischer Entwicklungsprozesse: Eine Lehrperson stellt die bisherige Praxis infrage und verweist auf eine mögliche Umgestaltung von Unterricht. Die Kolleg:innen beharren jedoch auf der «Nicht-Veränderung» («Doch-Sager»; Goldmann 2021, 191) und umgehen «legitimatorische Reflexionen» (Pauling 2021, 121), wodurch «Irritationen» (Asbrand und Zick 2021, 221) vermieden werden. Es kommt zu keiner gemeinschaftlichen Diskussion, sondern zu einer Spaltung. Damit Schulentwicklung im Sinne der neuen Lernkultur gelingen kann, erscheint eine Konsensbildung jedoch zentral. Wie die Studie zeigt, scheint eine solche (kurzfristig) kaum möglich zu sein. Selbst von den Lehrpersonen angebotene Schulungen sind ins Leere gelaufen. Hier zeigen sich die Grenzen, an die programmatische Konzepte, wie das der «neuen Lernkultur», in der Schulpraxis stossen (Goldmann 2021, 197f.).

Das Medium «E-Portfolio» spielte in der beobachteten Praxis eine eher untergeordnete Rolle. So diente dieses zwar u. a. als «Ablageort» für Instruktionen oder löste technikbezogene unterstützende Interaktionen aus, die Kommunikation der Agierenden erfolgte jedoch vorrangig analog. Dass nicht das Medium selbst, sondern dessen konzeptionelle und didaktische Einbettung über die Wirkung entscheidet, ist «common sense» in der medienpädagogischen Diskussion (z. B. Tergan 2004).

Medien können aber durchaus neue didaktische Möglichkeitsräume schaffen. Bezogen auf das E-Portfolio wurden diese im Rahmen der Studie – z. B. im Hinblick auf den Aufbau von «E-Portfolio-Communities» – noch nicht annähernd ausgereizt.

## 5. Fazit

Schulentwicklungsprozesse sind höchst komplex. Das Modell der «neuen Lernkultur» verweist auf die Mehrdimensionalität eines solchen Prozesses, der weit über die Unterrichtsgrenzen hinausragt. Die empirische Studie hat vielfache Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Elementen verdeutlicht (z. B. zwischen Leistungsbewertung und Partizipation). Die im Rahmen der empirischen Studie festgestellten Differenzen zwischen theoretischem Anspruch und beobachteter Praxis sind wenig überraschend. Eine didaktische Umgestaltung von Unterricht – unterstützt durch digitale Medien wie das «E-Portfolio» – kann durchaus neue Gestaltungsspielräume erschaffen. Eine zu starke Gewichtung der Bedeutung der Medien für Schulentwicklungsprozesse sollte jedoch vermieden werden. Vielmehr gilt es, diese als das anzusehen, was sie sind: *Werkzeuge*, deren Nutzung, Anwendung und Einbettung darüber entscheidet, ob und wie sie Entwicklungsprozesse beeinflussen.

Gravierende Schulentwicklungsprozesse können nur vollzogen werden, wenn möglichst die gesamte Schulgemeinschaft bereit ist, gemeinschaftlich an dem Wandel zu arbeiten. Doch selbst dann gibt es noch externe Vorgaben und Gesetze, die die Möglichkeiten begrenzen: Die Spannungsfelder zwischen Individualisierung und Standardisierung, Partizipation und Fremdbestimmung, Kooperation und Wettkampf (z. B. ausgelöst durch die Selektion und Allokation im Schulsystem) gilt es in ein produktives Gleichgewicht zu bringen. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit der Agierenden aus Theorie, Forschung, Politik und Praxis. Eine Anerkennung der gesellschaftlich-politischen Komplexität, in die Schulentwicklung eingebettet ist, ist wichtig, um eine zu starke Verlagerung der Verantwortung für Schulentwicklung auf die Einzelschule zu verhindern.

Abschliessend gilt es zu betonen, dass die «neue Lernkultur» ein stark normativ geprägtes theoretisches Konstrukt ist, welches ein idealisiertes Bild von Schule und Unterricht zeichnet, das nicht zwangsläufig auch den Vorstellungen der jeweiligen Schulgemeinschaft entspricht. Auch dieses Konstrukt gilt es nicht dogmatisch zu lehren, sondern stets zu hinterfragen und hinsichtlich der Anwendbarkeit und Praxistauglichkeit zu reflektieren und zu prüfen.

## Literatur

- Acosta, Teresa, und Youmei Liu. 2006. «EPortfolios: Beyond Assessment». In *Handbook of Research on EPortfolios*, herausgegeben von Ali Jafari, und Catherine Kaufman, 15–23. Hershey PA: Idea Group. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-890-1.ch002>.
- Ahn, June. 2004. «Electronic Portfolios: Blending Technology, Accountability & Assessment». *THE Journal*. <http://thejournal.com/Articles/2004/04/01/Electronic-Portfolios-Blending-Technology-Accountability--Assessment.aspx>.
- Arnold, Rolf, und Thomas Prescher. 2015. *Lernort Schule: Wege zu einer offenen Lernkultur*. Handlungsfeld: Qualität. Köln: Link.
- Arnold, Rolf, und Ingeborg Schüßler. 1998. *Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Asbrand, Barbara, und Arne Zick. 2021. «Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung». In *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*, herausgegeben von Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich, und Till-Sebastian Idel, 203–24. Schule und Gesellschaft Band 61. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_10).
- Ayala, Javier I. 2006. «Electronic Portfolios for Whom?». *Educause Quarterly* (1): 12–13. <https://er.educause.edu/articles/2006/2/electronic-portfolios-for-whom>.
- Bandura, Albert. 1976. «Die Analyse von Modellierungsprozessen». In *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*, herausgegeben von Albert Bandura, 9–67. Stuttgart: Klett.
- Barbera, Elena. 2009. «Mutual Feedback in E-Portfolio Assessment: An Approach to the Netfolio System». *British Journal of Educational Technology* 40 (2): 342–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00803.x>.
- Barrett, Helen C. 2005. «White Paper. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement». <http://electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>.
- Barrett, Helen C. 2008. «Authentic Assessment with Electronic Portfolios Using Common Software and Web 2.0 Tools». In *Selbstorganisiertes Lernen im Internet: Einblick in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovationen*, herausgegeben von Veronika Hornung-Prähauser, Michaela Luckmann, und Marco Kalz, 93–102. Innsbruck: Studienverlag.
- Blackburn, Jessica L., und Milton D. Hakel. 2006. «Enhancing Self-Regulation and Goal Orientation with EPortfolios». In *Handbook of Research on EPortfolios*, herausgegeben von Ali Jafari, und Catherine Kaufman, 83–89. Hershey PA: Idea Group. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-890-1.ch009>.
- Bohl, Thorsten. 2009. *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Brück-Hübner, Annika. 2020. *ePortfolio und neue Lernkultur: Theoretische und empirische Studien zur Entwicklung von Schule*. Schul- und Unterrichtsforschung 17. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Brunner, Ilse. 2006. «Stärken suchen und Talente fördern: Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio». In *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, herausgegeben von Ilse Brunner, Thomas H. Häcker, und Felix Winter, 73–78. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Brunner, Ilse, und Elfriede Schmidinger. 1997. «Portfolio – ein erweitertes Konzept: der Leistungsbeurteilung». *Erziehung und Unterricht* (10): 1072–86.
- Brunner, Ilse, und Elfriede Schmidinger. 2004. *Leistungsbeurteilung in der Praxis: Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. 2. Auflage. Linz: Veritas.
- Carmean, Colleen, und Alice Christie. 2006. «EPortfolios: Construction Meaning Across Time, Space, and Curriculum». In *Handbook of Research on EPortfolios*, herausgegeben von Ali Jafari, und Catherine Kaufman, 33–43. Hershey PA: Idea Group. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-890-1.ch004>.
- Dewey, John. 2000/1919. *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dieckmann, Bernhard. 1994. «Erfahrung und Lernen». In *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf, 98–113. Weinheim, Basel: Beltz.
- Duncker, Ludwig. 1996. *Zeigen und Handeln: Studien zur Anthropologie der Schule*. Langenau-Ulm: Armin Vaas.
- Duncker, Ludwig. 1997. «Vom Sinn des Ordners: Zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern». In *Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*, herausgegeben von Ludwig Duncker, und Walter Popp, 119–34. Heinsberg: Dieck.
- Duncker, Ludwig. 2005. «Professionalität des Zeigens: Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik». In *Perspektivenvielfalt im Unterricht*, herausgegeben von Ludwig Duncker, Wolfgang Sander, und Carola Surkamp, 9–20. Stuttgart: Kohlhammer.
- Duncker, Ludwig. 2007. *Die Grundschule: Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*. Weinheim, München: Juventa.
- Eagleton, Terry. 2001. *Was ist Kultur?* München: C. H. Beck.
- Egloffstein, Marc, Jan Baierlein, und Clemens Frötschl. 2010. «ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 18 (Indiv. Leistungsdarstellung). <https://doi.org/10.21240/mpaed/18/2010.04.30.X>.
- Fink, Matthias C. 2010. *ePortfolio und selbstreflexives Lernen: Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fölling-Albers, Maria. 2008. «Alte und neue Rhythmen schulischer Zeit». In *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten: Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen*, herausgegeben von Helga Zeiher, und Susanne Schroeder, 133–41. Weinheim, München: Juventa.
- Gardner, Howard. 1994. *Der ungeschulte Kopf: Wie Kinder denken*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Gasser, Peter. 2008. *Neue Lernkultur: Eine integrative Didaktik*. 3. Auflage. Oberentfelden, Berlin: Sauerländer, Cornelsen.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Goldmann, Daniel. 2017. *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung: Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Rekonstruktive Bildungsforschung 11. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>.
- Goldmann, Daniel. 2021. «Entscheidungskonflikte als Kern von Schulentwicklung. Ein Beitrag zu einer operativen Theorie der Schulentwicklung». In *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*, herausgegeben von Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich, und Till-Sebastian Idel, 181–200. Schule und Gesellschaft Band 61. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_9).
- Grittner, Frauke. 2009. *Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule: Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas H. 2005. «Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung». [https://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf).
- Häcker, Thomas H. 2006. «Vielfalt der Portfoliobegriffe: Annäherung an ein schwer fassbares Konzept». In *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, herausgegeben von Ilse Brunner, Thomas H. Häcker, und Felix Winter, 33–39. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Häcker, Thomas H. 2007. *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hackl, Bernd. 2014. «Va pensiero! Warum die Sache mit der Selbstbestimmung in der Schule nicht so einfach ist». In *Teilhabe an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*, herausgegeben von Thomas Rihm. 2. Auflage, 53–69. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91162-5\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91162-5_16).
- Hascher, Tina. 2007. «Lerntagebuch und Portfolio – Ermöglichung echter Lernzeit». In *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, herausgegeben von Michaela Gläser-Zikuda, und Tina Hascher, 295–301. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, Marcus, und Andreas Gold. 2009. *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hug, Theo. 2011. «Die Paradoxie der Erziehung: Theo Hug über den Konstruktivismus in der Pädagogik». In *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, herausgegeben von Bernhard Pörksen, 463–83. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93069-5\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93069-5_27).

- Idel, Till-Sebastian, und Christina Huf. 2021. «Mitspielende Kompliz\*innen» – Überlegungen zur Teilnahme von Schüler\*innen an reformpädagogischer Schulentwicklung». In *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*, herausgegeben von Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich, und Till-Sebastian Idel, 67–88. Schule und Gesellschaft, Band 61. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_4).
- Jervis, Kathe. 2006. «Standards: Wie kommt man dazu? Erfahrungen mit dem Portfoliokonzept in den USA». In *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, herausgegeben von Ilse Brunner, Thomas H. Häcker, und Felix Winter, 46–52. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Johnson, David W., und Roger T. Johnson. 1994. *Leading the Cooperative School*. 2. Auflage. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kahlert, Joachim. 1997. «Vielseitigkeit statt Ganzheit: Zur erkenntnistheoretischen Kritik an einer pädagogischen Illusion». In *Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*, herausgegeben von Ludwig Duncker, und Walter Popp. Heinsberg: Dieck.
- Karau, Claus, Michael Klein-Landeck, und Ilka Landeck. 2016. *Mit Freiarbeit zu neuer Lernkultur*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleber, Eduard W., und Roland Stein. 2001. *Lernkultur am Ausgang der Moderne: Lernkultur – demokratisch, selbstgestaltend, vitan*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krapf, Bruno. 1995. *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur: Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren*. 4. Auflage. Bern [u. a.]: Haupt.
- Krappmann, Lothar. 2014. «Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt». In *Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*, herausgegeben von Wolfgang Edelstein, Lothar Krappmann, und Sonja Student, 12–19. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Juventa.
- Kuhn, Gisela. 2000. «Leistungsförderung und gemeinsamer Unterricht». In *Deutscher Lehrertag 1999: Schule und Leistung: Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 20. März 1999 in der Universität Potsdam*, herausgegeben von Verband Bildung und Erziehung e.V., 123–41. Bonn.
- Liebau, Eckart. 1999. *Erfahrung und Verantwortung: Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim, München: Juventa.
- Lüddemann, Stefan. 2010. *Kultur: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91952-2>.
- Marcoul-Burlison, Isabelle. 2006. «EPortfolio: Constructing Learning». In *Handbook of Research on EPortfolios*, herausgegeben von Ali Jafari, und Catherine Kaufman, 168–79. Hershey PA: Idea Group. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-890-1.ch017>.

- Mitgutsch, Konstantin. 2009. *Lernen durch Enttäuschung: Eine pädagogische Skizze*. Wien: Braumüller.
- Morgenroth, Stefanie. 2015. *Lehrerkooperation unter Innovationsstress: Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10009-4>.
- Niegemann, Helmut M. 2004. «Lernen und Fragen: Bilanz und Perspektiven der Forschung». *Unterrichtswissenschaft* 32 (4): 345–56. <https://doi.org/10.25656/01:5822>.
- Otto, Barbara, und Franziska Perels. 2010. «Die Verbesserung selbstregulierten Lernens in der Grundschule: Prozessanalytische Evaluation eines Schülertrainings mit Hilfe von Lerntagebüchern». In *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*, herausgegeben von Michaela Gläser-Zikuda, 101–24. Landau: Empirische Pädagogik.
- Pauling, Sven. 2021. «Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie». In *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*, herausgegeben von Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich, und Till-Sebastian Idel, 113–35. Schule und Gesellschaft Band 61. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5>.
- Peet, Melissa, Steven Lonn, Patricia Gurin, K. Paige Boyer, Malinda Matney, Tiffany Mara, Simone Himbeault Taylor, und Andrea Daley. 2001. «Forstering Integrative Knowledge through ePortfolios». *International Journal of ePortfolio* 1 (1): 11–31. <http://theijep.com/articleView.cfm?id=28>.
- Peschel, Markus. 2021. «Lernkulturen und Didaktik: Etablierung einer Lern-orientierten Didaktik über den Lern- und Kulturbegriff». In *Didaktik der Lernkulturen: Kinder lernen Zukunft*, herausgegeben von Markus Peschel, 7–27. Frankfurt a.M. Grundschulverband e.V.
- Piaget, Jean. 1991. *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Platte, Andrea. 2014. «Inklusive Bildungsprozesse – Teilhaben am Lehren und Lernen in einer Schule für alle». In *Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*, herausgegeben von Thomas Rihm. 2. Auflage, 73–86. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91162-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91162-5_3).
- Plöger, Wilfried. 2009. «Lernen in der Schule: Dimensionen einer schulpädagogischen Theorie des Lernens». In *Lernen in der Schule: Dimensionen einer schulpädagogischen Theorie des Lernens*, herausgegeben von Wilfried Plöger, 1–6. Münster: Aschendorff.
- Pongratz, Ludwig A. 2014. «Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe – zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen im Zuge aktueller Schulreformen». In *Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*, herausgegeben von Thomas Rihm. 2. Auflage, 23–36. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91162-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91162-5_2).
- Reusser, Kurt. 1994. «Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur «neuen Lernkultur»». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 12 (1): 19–37. <https://doi.org/10.25656/01:13274>.

- Riethmayer, Eduard. 2015. *Psychologische Voraussetzungen eigenverantwortlichen, selbständigen Arbeitens und Lernens (EVA) im individualisierten Unterricht*. Hamburg: tredition. <https://doi.org/10.25656/01:11034>.
- Rihm, Thomas. 2014. «Teilhabechancen ausloten – Einleitende Gedanken zum Vorhaben». In *Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*, herausgegeben von Thomas Rihm. 2. Auflage, 11–19. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91162-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91162-5_1).
- Rinderspacher, Jürgen P. 2008. «Die Zeitorganisation der Schule reformieren: Schwierigkeiten und Möglichkeiten». In *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten: Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen*, herausgegeben von Helga Zeiher, und Susanne Schroeder, 123–32. Weinheim, München: Juventa.
- Scholz, Ingvalde. 2012. *Das heterogene Klassenzimmer: Differenziert unterrichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sherman, Greg. 2006. «Instructional Roles of Electronic Portfolios». In *Handbook of Research on EPortfolios*, herausgegeben von Ali Jafari, und Catherine Kaufman, 1–14. Hershey PA: Idea Group. <https://doi.org/10.4018/9781591408901.ch001>.
- Skinner, Burrhus F. 1938. *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century.
- Soare, Emanuel. 2014. «Using the ePortfolio to enhance Teaching and Learning». *Elearning and Software for Education 2*: 460–63. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-14-126>.
- Stefani, Lorraine, Robin Mason, und Chris Pegler. 2007. *The Educational Potential of E-Portfolios: Supporting Personal Development and Reflective Learning*. London, New York: Routledge. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0731/2006036578-d.html>.
- Tergan, Sigmar-Olaf. 2004. «Was macht Lernen erfolgreich? Die Sicht der Wissenschaft». In *Was macht E-Learning erfolgreich? Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung*, herausgegeben von Sigmar-Olaf Tergan, und Peter Schenkel, 15–28. Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-18957-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-18957-9_2).
- Tosh, David, Light, Traci Penny, Kele Fleming, und Jeff Haywood. 2005. «Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from the Student Perspective». *Canadian Journal of Learning and Technology* 31 (3). <https://doi.org/10.21432/T23W31>.
- Tosh, David, Ben Werdmuller, Helen L. Chen, Tracy Penn Light, und Jeff Haywood. 2006. «The Learning Landscape: A Conceptual Framework for EPortfolios». In *Handbook of Research on EPortfolios*, herausgegeben von Ali Jafari, und Catherine Kaufman. Hershey PA: Idea Group. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-890-1.ch003>.
- Walz, Phil. 2006. «An Overview of Student EPortfolio Functions». In *Handbook of Research on EPortfolios*, herausgegeben von Ali Jafari, und Catherine Kaufman, 194–205. Hershey PA: Idea Group. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-890-1.ch019>.
- Weinert, Franz E. 1997. «Lernkultur im Wandel». In *Lernkultur im Wandel: Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*, herausgegeben von Erwin Beck, Titus Guldemann, und Michael Zutavern, 11–29. St. Gallen: UVK.

- Winter, Felix. 2005. «Neue Wege der Leistungsbewertung – das Portfolio». In *Jenseits von PISA: Wege einer neuen Prüfungskultur*, herausgegeben von Werner Sacher, 68–74. Donauwörth: Auer.
- Winter, Felix. 2012. *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wulf, Christoph. 2007. «Rituelle Lernkulturen. Eine Einführung». In *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Michael Göhlich, Benjamin Jörissen, Ruprecht Mattig et al., 7–20. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90456-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90456-6_1).
- Zinnecker, Jürgen. 1975. *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zirfas, Jörg, und Michael Göhlich. 2007. *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.