

Muster für „Selbstverantwortliches Lernen“?

Friedrich Vogt

Technische Universität Hamburg Harburg, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Selbstverantwortliches bzw. selbstorganisiertes Lernen wird zunehmend als wichtige Praxisform des Unterrichtens an Waldorfschulen entdeckt. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass Lernen nicht primär auf Aneignung bestimmter Inhalte reduziert werden darf, sondern als Fähigkeit begriffen wird, sich selbst zu bilden. Wie diese allgemeine Einsicht in der Schulpraxis konkret so umgesetzt werden kann, dass individuelles Lernen und Selbstreflexion ermöglicht und gefördert wird, ist derzeit Herausforderung und offene Frage.

Eine Möglichkeit, die Lernenden in ihrem eigenen Lernprozess fördernd zu begleiten, besteht in ihrer Unterstützung bei der Erstellung eines eigenen Portfolios. Ein solches Portfolio gilt es so zu entwerfen, dass es für wechselnde Zwecke bzw. unterschiedliche Adressaten adaptiert werden kann. Für die Arbeit mit Portfolios an Waldorfschulen wird nachfolgend die konstruktive Methode des Musteransatzes vorgeschlagen.

Schlüsselwörter: Lernen des Lernens, Waldorfpädagogik, Portfolio, Mustersprache.

ABSTRACT. Self-responsible or self-guided learning is increasingly perceived as an important teaching method in Waldorf schools. This approach is based on the assumption that learning should not be reduced to acquiring certain facts, but as an effective path to self-education. Teaching is facing the challenge of finding ways of implementing and promoting this style of self-directed learning and self-reflection. At present, this is an open question. One way of supporting pupils in their personal learning strategy is to help them put together an individual portfolio. This should facilitate adapting such a portfolio to a variety of purposes and for different audiences. A pattern language is suggested as a constructive method to work with portfolios at Waldorf schools.

Keywords: learning to learn, Waldorf education, portfolio, pattern language.

Einleitung

Ausgehend von der Auffassung, dass es in der Schulpraxis darum geht, die Möglichkeiten der Selbstbildung zu fördern, gilt es, diese Auffassung praxistauglich umzusetzen. Dabei soll individuelles Lernen so ermöglicht werden, dass die Lernenden sich in ihrer Ganzheit, d.h. als denkende, fühlende und willentlich tätige Wesen angesprochen sehen. Dazu müssen Lernumgebungen und Randbedingungen geschaffen werden, die in diesem Sinne wirken können. Diese werden z. B. im Rahmen von Praxisprojekten geplant, beschrieben und umgesetzt. Begleitende Dokumentationen sowie Zwischenbilanzen bilden die Grundlage für die spätere Evaluation und Gesamtbewertung (Harslem & Randoll 2013, S. 241-248). Desweiteren soll die Dokumentation prinzipiell auch dazu geeignet sein, Erfahrungswissen weitergeben zu können.

Dabei stellt die nicht weiter vorstrukturierte Dokumentation und die darauf aufbauende Auswertung derartiger Praxisforschungsprojekte eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit dar. Denn der damit verbundene Mehraufwand ist für die beteiligten Lehrer neben ihrer Regeltätigkeit kaum leistbar (Harslem

2014, S. 6). Darüber hinaus bleibt weitgehend ungewiss, inwieweit individuelles Lernen auf diese Weise reflektiert und lebendig fortentwickelt werden kann.

Da in begleitenden Dokumentationen und Zwischenbilanzen überwiegend eine Außenperspektive zum Ausdruck kommt, wird im Folgenden vorgeschlagen, die Dokumentation – soweit möglich und sinnvoll – von den Lernenden selbst durchführen zu lassen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Dokumentation einer Struktur folgt, die geeignet ist, sowohl eine Auswertung der Praxisprojekte zu ermöglichen als auch individuelles Lernen zu fördern. Die Struktur einer so angelegten Dokumentation muss im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden vorab erarbeitet werden. Denn es geht in diesem Zusammenhang darum, einen allgemeinen Rahmen (Form) so zu setzen, dass der konkrete Lernvorgang (Inhalt) reflektiert werden kann und damit lebendig bleibt.

Portfolios

Nach allgemeiner Auffassung eignen sich für diese Vorstrukturierung sog. Portfolios. Portfolios werden in der Regel als Mappen beschrieben,

in denen Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und alle Arten von Präsentationen ... von Lernern gesammelt und gesondert reflektiert werden. Das Portfolio soll während einer Ausbildungs- oder Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden und Ergebnisse (pieces of evidence) gezielt zu beobachten und schriftlich oder in anderer Form dokumentiert festzuhalten. Gleichzeitig soll dieser Vorgang gezielt reflektiert werden, um vor schematischen Übernahmen zu schützen und eigenständige Urteile zu fördern. Portfolios sind in der Regel dabei immer sowohl produkt- als auch prozessorientiert.... (Reich, 2003, S. 1).

Thomas Häcker (Häcker 2005) hält die Portfolios darüber hinaus für besonders geeignet, um als Instrument der Kompetenzdarstellung bzw. zur reflexiven Lernprozesssteuerung eingesetzt zu werden. Auch für alternative Leistungsbeurteilungen – ein besonderes Anliegen der Waldorfschulen – sind Portfolioansätze in der Diskussion und im Einsatz (de Vries 2012).

Bisher wird vom Portfolioansatz hauptsächlich im Bereich der Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen Gebrauch gemacht.

Der hier vorgestellte Ansatz verfolgt darüber hinaus das Ziel, Portfolios als Lernhilfe und individuelle Lerndiagnose zu nutzen und erst danach – falls individuell oder aus anderen Gründen gewünscht – für die Leistungsbewertung einzusetzen. Vorrangiges Ziel des vorgestellten Ansatzes ist es, mithilfe von Portfolios Eigenständigkeit und Selbstreflexion der Lernenden zu unterstützen bzw. zu fördern.

Im englischen Sprachraum gehört die Portfolio-Methode bereits zu den erprobten und bewährten Methoden, die sowohl in Schule und Hochschule als auch in der beruflichen Bildung einen festen Platz einnimmt. Es gibt erfolgreiche Anwendungen für alle Themengebiete und Altersstufen. Portfolios wurden dabei vor allem auf der Grundlage von konstruktivistisch orientierten Lerntheorien entwickelt (Reich, S. 3). Nach diesen Auffassungen ist Wissen keine einfache Abbildung der Welt, sondern wird von Lernenden in aktiven Handlungsprozessen re/de/konstruiert. Im Rahmen dieses Verständnisses erscheint es dann auch folgerichtig, die eigenen Versuche von Weltaneignung als individuelle Konstruktion selbst so zu dokumentieren und zu reflektieren, dass diese für das praktische Handeln gültig, nützlich oder anschlussfähig sind.

Dabei sollte eine solche Reflexion aber nicht allein selbstbezüglich oder bloß subjektivistisch bleiben, sondern immer wieder auf Verständigungs- und Verständnisprozesse mit anderen (Mitschülern oder Sichtweisen, wie sie z.B. wissenschaftlich vertreten werden) bezogen sein. Es gehört zu den Aufgaben der Lehrenden, nicht nur ein individuelles Portfolio über die Lerngegenstände und den Lernprozess zu begleiten und im Dialog mit den Lernenden zu bewerten, sondern auch Impulse für eine interaktive Verständigung über Ergebnisse und Perspektiven ihrer Lernprozesse anzuregen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass Portfolios eben keine bloßen Sammelmappen sein sollen, in die vorgegebene Arbeitsblätter abgeheftet werden, sondern sie sollten hinreichend Möglichkeiten für die Lernenden bieten, eigene Wege zu gehen und diese zu dokumentieren.

Fasst man Pädagogik als intrinsisches Beziehungsmuster auf, so können Portfolios als eine Art Ausdrucksform der Beziehung der Lernenden zu sich selbst, zu den Freunden, den Lehrenden und den Eltern erfahren werden (Innen-Außenerfahrung). In diesem Sinn sind Portfolios „Fußabdrücke“ der dialogisch organisierten Lernprozesse.

Damit eine so verstandene Informationszusammenstellung auch als Beleg über den Stand des individuellen Wissens Aufschluss gibt, sind nach Brater drei Punkte besonders wichtig (Brater et.al. 2010, S. 195 - 213):

1. Die Zusammenstellung des Portfolios muss letztlich in der Verantwortung des Lernenden liegen.
2. Die Lehrenden haben die Aufgabe, ein Portfoliogerüst bzw. einen Portfoliorahmen zusammen mit dem Lernenden zu kreieren und danach begleitend und unterstützend zur Verfügung zu stehen.
3. Schließlich soll in einem derartigen Portfoliogestaltungsprozess für den Lernenden erfahrbar werden, worin der Unterschied zwischen Inhalt und Form besteht.

Der letzte Punkt hat insofern eine besondere Bedeutung, als ein Portfolio als Lerninstrument nur dann erfolgreich sein kann, wenn es nicht bloß inhaltlich angelegt ist, sondern wesentliche Eigenschaften von Lernprozessen repräsentiert.

Nach Auffassung Rudolf Steiners gehört es nicht zu den wesentlichen Eigenschaften von Lernprozessen, dass ein möglichst großes Volumen an Wissensinhalten in Form von Vorstellungen Eingang in die Köpfe der Lernenden findet und so eine „einseitige Akkumulation und prüfungsrelevante Gedächtnisspeicherung von Vorstellungsinhalten“ (Schieren 2012, S. 78) befördert wird.

„Das Problem liegt dabei nicht in den Vorstellungen an sich, die sinnvoller Weise auch in der Waldorfpädagogik gelernt und behalten werden sollen. Sondern es liegt darin, dass Vorstellungen nicht das Bewusstsein ihrer eigenen Entstehung in sich tragen, nämlich die eigenaktive und – produktive Verbindung von Wahrnehmung und Begriff. Damit unterdrücken sie epistemologisch die Beteiligung des Menschen an der Wirklichkeit und konstituieren die Bewusstseins erfahrung eines Subjekt-Objekt-Dualismus. Das Vorstellungsbewusstsein begreift die Welt als das vom eigenen Selbst prinzipiell unterschiedene Gegenüber. Wenn nun der Schulunterricht so erfolgt, dass betontermaßen die Rezeption und gedächtnismäßige Wiedergabe von Vorstellungen im Vordergrund steht, so wird die dualistische Trennung von Mensch und Welt erlebnismäßig befestigt. Allein indem der Schulunterricht nicht allein die Vermittlung des Vorstellungsinhaltes, sondern die Eigenaktivität bei der Bildung von Vorstellungen aufgreift und didaktisch-methodisch umsetzt, wird die Beteiligung des Menschen beim Zustandekommen der Wirklichkeit erlebnismäßig erfahren. Dies führt zu einem vergleichsweise monistischen Bewusstsein, welches sich nicht von den Dingen der Welt getrennt erlebt, sondern in deren Wirklichkeitsgenese epistemologisch und anthropologisch eingebunden ist und damit zugleich die Bildung der eigenen Fähigkeiten ermöglicht.“ (ebd.)

Begriffsbildung

Für die Eigenaktivität beim Lernen müssen also geeignete Begriffe entwickelt werden. Begriffe in diesem Zusammenhang sollen nicht nur der Beschreibung spezifischer „Anforderungen an Wissen und Können des Tätigen“ dienen, sondern auch die Beschreibung der „vielfältigen Kompetenzen *hinter* den Tätigkeiten“ (Brater et.al. 2010, S. 198) ermöglichen.

Als erster Schritt auf dem Weg zur Entwicklung geeigneter Begriffe für den Lernprozess können die Arbeiten von Bloom¹ aus den 50er Jahren angesehen werden. Die von ihm entwickelte Terminologie für die Pädagogik – gewissermaßen eine Vorstufe der Begriffsentwicklung – wurde als „Taxonomie“ bekannt.

Einen Schritt weiter geht Anderson² (2001), der den Bloomschen Ansatz teilweise revidiert und ergänzt. Frank Rothe hat auf dieser Grundlage eine für die Waldorfpädagogik notwendige Erweiterung vorge-nom-men und diese auf Beispiele aus dem Mathematikunterricht der Oberstufe angewandt (Rothe, 2004), indem er die Begriffe aus der Taxonomie von Anderson miteinander verknüpfte und so den Grundstein

1. Bloom, B. u.a. (1956). *Taxonomie of Educational Objectives ...*

2. Anderson, L. W. u.a. (2001) *A Taxonomie for Learning, Teaching, and Assessing*

für eine „Sprache“ legte. Seine auf dieser Grundlage entwickelten Beispiele zeigen, wie auf unterschiedliche Begabungen eingegangen werden kann.

Als weitere bedeutende Leistung auf dem Weg zur didaktischen Begriffsbildung werden die Beschreibungen angesehen, die Karl-Heinz Flechsig (Flechsig, 1996) entwickelt hat. Flechsigs Beitrag ist deshalb von Bedeutung, weil er den Taxonomiebegriff zum Modellbegriff erweitert hat, um damit in die Begrifflichkeit auch Konstruktionspläne und Handlungsempfehlungen einbetten zu können. Es geht Flechsig darum, eine Ordnung in der Vielfalt zu finden, die es erlaubt,

1. unterschiedlichen Lernstilen,
2. Unterschiedlichkeiten von Lernmotivationen und Lerninteressen,
3. Verschiedenheiten der Kompetenzen und Wissensgebieten und der
4. Unterschiedlichkeit der Kontexte (Ressourcen, gesetzliche und organisatorische Rahmenbedingungen sowie Prüfungssystemen)

Rechnung zu tragen - ohne die „didaktische Vielfalt“ einzuschränken.

Flechsigs Übersicht über die einzelnen didaktischen Modelle enthält für jedes einzelne Modell neben dem Modellnamen (z.B. Lernprojekt) eine Kurz-Beschreibung, exemplifizierte Varianten, Lernumgebungen und Lernaufgaben, Kompetenzen, Prinzipien, Gliederung, Rollen und vieles mehr. Hierbei wird besonders die Position des Lernenden hervorgehoben und die Anschlussfähigkeit des Modells an andere Modelle des Umfeldes sowie dessen Einbettung in (übergeordnete) Lehrgänge bzw. Programme untersucht.

Peter Baumgartner (Baumgartner, 2011) hat auf dieser Grundlage eine Weiterentwicklung der Theorie des didaktischen Entwurfes verfolgt mit dem Ziel, die bisher für die Praxis entwickelten und als mangelhaft bewerteten „Handreichungen“³ zu verbessern. Baumgartner bemängelt an den verfügbaren praktischen Handreichungen insbesondere deren hohe Konkretetheit (und damit einhergehende Inflexibilität für erfahrene Lehrende) und ungenügende theoretische Fundierung (vor allem im Bereich der ihnen zugrunde liegenden Prinzipien und Anwendungsbedingungen). Im Zuge der Weiterentwicklung seines Taxonomieansatzes und seiner Erfahrungen mit den verschiedenen E-Learningansätzen trat Baumgartner in Zusammenarbeit mit Bauer schließlich mit einer Sammlung vom Mustern (Bauer und Baumgartner, 2012) an die Öffentlichkeit, mit der er seine ursprünglichen Intensionen weiter vertieften konnte.

Der Musteransatz

Bauer und Baumgartner (ebd.) verwenden als Instrument für die Beschreibung didaktischer Handlungen eine auf die Pädagogik bezogene Mustersprache, die auf die von Christopher Alexander (Alexander et al. 1995, Alexander 1979) entwickelte Mustersprache zurückgeht. Gegründet auf die Erfahrungen in der Anwendung der Prinzipien von Alexander hat Bauer (Bauer 2014) in seiner Dissertation die Mustersprache für die Pädagogik umfassend weiterentwickelt.

Durchgehend weist Bauer (ebd.) darauf hin, dass eine Musterbeschreibung nur die Kernaspekte des zu beschreibenden Vorgangs enthalten darf. Diese essen-tiellen Invarianten in Beschreibungen sind für die erfolgreiche Realisierung von Projekten mittels Musterbeschreibung unverzichtbar. Denn Muster sollen einerseits so konkret sein, dass klar ist, worauf es ankommt und andererseits so abstrakt, dass auf unterschiedlichste Randbedingungen eingegangen werden kann.

Dennoch sind die Ansätze von Baumgartner und Bauer limitiert. Es wird zwar darauf geachtet, dass „Überspezifikation“ vermieden werden, aber nicht immer ist das „Ganze“ in den „Teilen“ deutlich erkennbar. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass eine „Mustereinbettung“ allein im Kontext bzw. dem Umfeld zum Ausdruck kommt. Inwieweit aber ein spezieller Kontext in Relation zur „Quality Without a Name“ (Alexander, 1979) steht, d. h. als mit dem „Ganzen“ im Zusammenhang stehendes Phänomen erkannt

3. also Hilfsmittel wie Checklisten, Formulare und Software

werden kann, bleibt weitgehend unberücksichtigt. Beim Musteransatz von Alexander hingegen werden alle Elemente grundsätzlich vom Ganzen her gestaltet und damit ist in jedem Teil der Ganzheitsaspekt präsent. Beispielweise werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen mit dem Ziel, aus der Empirie eine Form zu gewinnen, aus der dann mannigfache Umsetzungen hervorgehen können. Goetheanisch gedacht ist das Finden bzw. Erarbeiten von Mustern vergleichbar mit der Suche nach der *Tierheit im Tier* oder nach der *allgemeinen Pflanze (Urpflanze) in der speziellen Pflanze*. Über ein solches Denken wird ermöglicht, dass alle Elemente als Teile einer Ganzheit begriffen werden können.

Die aufgezeigten Grundsätze von Alexander sind auch für den Bereich der Portfolientwicklung wichtig. In einem ersten Schritt sollten die Lehrenden – vorzugsweise zusammen mit den Lernenden – Portfoliogerüste bzw. Portfoliorahmen anfertigen und anwenden. Auch die Aufgabe der Musterbeschreibung könnte von Lehrenden und Lernenden gemeinsam übernommen werden, so dass sich auch auf beiden Seiten entsprechende „Rückkopplungseffekte“ einstellen können.

Beispiel: „Muster zur Arbeit mit E-Portfolios“

Um die angedeuteten Gedanken wenigstens skizzenhaft in ihrer praktischen Anwendung aufzeigen zu können, soll im Folgenden auf die Mustersammlung zur Arbeit mit sog. E-Portfolios (Bauer und Baumgartner, 2012) Bezug genommen werden.

Dass der in dieser Mustersammlung entwickelte Portfolioansatz IT-Bezüge hat, erklärt sich u.a. daraus, dass er E-Learning zum Thema hat und in einem universitären Umfeld angewendet werden soll bzw. wird. Die elektronische Unterstützung als solche ist aber nicht entscheidend für den Einsatz von Portfolios als Lerninstrument, sondern die Auswahl der Medien ist grundsätzlich frei wählbar.

In Bauer und Baumgartner (ebd.) folgt jedes Muster einer einheitlichen Struktur, die aus einem „Mustername“, einem „Bild“ (als Metapher) sowie dem „Umfeld“ besteht und die Beschreibungen zu den Rubriken „Problem“, „Spannungsfeld“, „Lösung“, „Details“, „Stolpersteine“, „Vorteile“, „Nachteile“, „Beispiele“, „Rollen“, „Werkzeuge“, „Verwandte Muster“ und „Referenzen“ enthält (Bauer und Baumgartner, 2012, S. 32).

Bezogen auf das konkrete Beispiel eines Musters zur Arbeit mit E-Portfolios, nämlich „Mein persönliches Lernarchiv“ (Muster 13), bedeutet dies, dass z.B. in der Rubrik „Problem“ danach gefragt wird, wie „Lernende in ihrem Lernprozess unterstützt werden können und gleichzeitig verhindert werden soll, dass wichtige Lernprodukte, die Rückschlüsse auf erworbene Kompetenzen erlauben, vergessen werden oder gar verlorengehen?“ (Bauer und Baumgartner, 2012, S. 131).

Unter der Rubrik „Verwandte Muster“ wird die Bezüglichkeit zu anderen Mustern angegeben. Dies sind im Beispielfall die Muster „Auswählen“, „Planen“, „Produzieren“, „Organisieren“, „Präsentieren“, „Vernetzen“ und „Bewerten“ (Bauer und Baumgartner, 2012, S. 137).

In welcher Reihenfolge die vorhandenen Anschlussmuster ausgewählt werden, obliegt der konkreten Situation und ist innerhalb der konkreten Struktur frei wählbar.

Daraus folgt, dass schon existierende und bewährte Muster bzw. Mustersprachen als eine Art „Template“ für den erfolgreichen Einsatz von Portfolios angesehen werden können. Die von Bauer und Baumgartner (Bauer und Baumgartner, 2012) angegebenen Muster werden deshalb auch als „Handlungsmuster“ angesehen, die im Umgang mit Portfolios wichtig sind. Hier zeigt sich z.B., dass es durchaus Sinn macht, solange an allgemeinen und begründbaren Formen zu arbeiten bis diese individuell inhaltlich ausgefüllt werden können. In der klaren Trennung von Form (allgemein und individuell) und Inhalt (nur individuell) manifestiert sich die theoretische und praktische Bedeutung des Musteransatzes.

Der Vorrang der Form gegenüber dem Inhalt ist deshalb geboten, weil im Sinne der Pädagogik Steiners vom Ganzen her gedacht und begründet werden soll und wird. Genau dies ist im Musteransatz von Christopher Alexander (Alexander 1995 und Alexander 1979) angelegt und deshalb ist dieser Ansatz für die gestellte Aufgabe geeignet.

Fazit

Praktisches Anliegen der vorangegangenen Überlegungen war die Frage, wie der Aufwand für Dokumentation und Auswertung der Praxisprojekte „Selbstverantwortliches Lernen“ reduziert werden kann. Weil diese Projekte die Entwicklung von selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Handeln unterstützen wollen, ist es naheliegend, die reflexive Bezugnahme auf die persönliche Lernhistorie in den Mittelpunkt zu stellen und für dieses Anliegen eine Form zu entwickeln.

Das für die Unterstützung des Anliegens vorgeschlagene Portfolio als Gemeinschafts-aufgabe für Lehrende und Lernende geht aber über das praktische Anliegen der Dokumentation und Auswertung hinaus, indem es von Anfang an als Teil des Lernprozesses insgesamt verstanden wird und in dieser Hinsicht wirken kann. Dies setzt allerdings voraus, eine solche Beschreibung eines Portfoliorahmens zu entwickeln, die das Potential der Lernenden zur Entfaltung bringt und gleichzeitig für verschiedene Auswertungsanforderungen herangezogen werden kann. Durch eine Portfoliobeschreibungssprache, die auf dem Konzept der Mustersprachen beruht, wäre die individuelle Adaptierbarkeit der Portfolios möglich. Denn in einer nach dem Musterprinzip aufgebauten Beschreibung kann eine Balance des Portfolios zwischen den für verschiedene Auswertungen maßgeblichen Mustern (Form) und der Möglichkeit der freien individuellen Gestaltung (Inhalt) erreicht werden. Durch die Verknüpfung der Portfolioidee mit lebendigen Begriffen einer Mustersprache könnten Ordnung und Vielfalt in Einklang gebracht werden.

Literatur

- Alexander, C. (1979). *The Timeless Way of Building*, New York: Oxford University Press.
- Alexander, C., et.al. (1995). *Eine Muster-Sprache*. Wien: Löcker.
- Bauer, R. (2014). *Didaktische Entwurfsmuster: Diskursanalytische Annäherung an den Muster-Ansatz von Christopher Alexander und Implikationen für die Unterrichtsgestaltung* In: URL: <http://ubdocs.uni-klu.ac.at/open/hssvoll/AC10776663.pdf>.
- Bauer, R., & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens: Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Brater, M. et.al. (2010). *Kompetenzen sichtbar machen: Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen*. Frankfurt am Main/Berlin/...: Peter Lang.
- de Vries, F. (2011). *Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen*. Stuttgart: Edition Waldorf.
- Flehsig, K-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland – Verlag für lebendiges Lernen.
- Häcker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessessteuerung. In: URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf.
- Harslem, M. (2014). Praxisforschung: Dimension und Elemente In: URL: http://www.selbstverantwortliches-lernen.de/assets/downloads/Praxisforschung_Elemente.pdf.
- Harslem, M., & Randoll, D. (2013). *Selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen: Ergebnisse eines Forschungsprojektes*. Frankfurt am Main/Berlin/...: Peter Lang.
- Reich, K. (Hg.) (2003). *Methodenpool*. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/portfolio.pdf>.
- Rothe, F. (2004). *Lernen individualisieren – Begabungen fördern*. Diplomarbeit zum Specialist in Gifted Education, spiralgeb. Studienausgabe, 18,80 €, Salzburg: Bezug über Frank Rothe, Samstr. 49 B, A-5023 Salzburg.
- Schieren, J. (2012). Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik. *Research on Steiner Education, Volume 3 Number 1* pp. 75-87, July 2012 Hosted at www.rosejourn.com.