

Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung

Portfolio ist gegenwärtig ein Modewort in der Pädagogik. Es steht für alternative Leistungsbeurteilung, wobei meist nicht so ganz klar zu sein scheint, worin genau das *Alternative* besteht. Von vielen aufgegriffen, meist flüchtig ausprobiert, kaum je ernsthaft praktiziert, nur selten verstanden und häufig schnell wieder fallen gelassen ist es sehr wahrscheinlich, dass das Portfoliokonzept lediglich eine vorübergehende pädagogische Mode darstellen wird. Dabei liegt dem Portfolio eine alte, zutiefst pädagogische Idee des Umgangs mit Lernleistungen zugrunde: die Integration der *Bewertungs-* und der *Unterrichtsfunktion* zum Zwecke der individuellen Lernförderung. Die Arbeit mit Portfolios erweitert die konventionelle *Leistungsfeststellung* um die Alternative der *Leistungsdarstellung*. Sie basiert auf den Prinzipien: *Kommunikation*, *Partizipation* und *Transparenz* und setzt auf die Reflexion des eigenen Lernens mit dem Ziel seiner zunehmend selbstbestimmten Steuerung. Damit knüpft der Portfolioansatz an einer Tradition der (Schul-)Pädagogik an, deren Motive bereits in der so genannten Reformpädagogik auftauchen (vgl. HÄCKER 2004a, 122ff.) und der daran gelegen ist, dass Lehrende und Lernende gleichermaßen und mittels authentischer Dokumente und Arbeiten ein möglichst umfassendes Bild von den Kompetenzen, Fortschritten und der Entwicklung der Lernenden gewinnen können, einer (Schul-)Pädagogik, die „Spurensicherung“ betreibt, um Lernwege und Lernergebnisse der Reflexion verfügbar zu machen und zwar im Dienste weiteren, zunehmend selbständigeren Lernens.

1 Portfolio – eine Verbindung von Lernen, Lehren und Beurteilen

Über längere Zeiträume wird international überall dort wirkungsvoll mit Portfolios gearbeitet, wo Portfolioarbeit konzeptionell verankert und kontextsensibel implementiert wird (vgl. HÄCKER 2002). Dies setzt aber voraus, dass den AnwenderInnen klar ist, wogegen der Portfolioansatz sich richtet bzw. wofür er steht (vgl. HÄCKER 2004a). Das Portfoliokonzept im pädagogischen Bereich ist nicht im luftleeren Raum entstanden, sondern in der Auseinandersetzung mit konkreten pädagogischen und bildungspolitischen Wirklichkeiten. Im deutschen Sprachraum sind diese Hintergründe weitgehend unbekannt, eine Informationslücke, zu deren notwendiger Schließung die folgende kritische Darstellung beitragen will.

1.1 Wogegen sich die alternative assessment-Bewegung richtet

Das Portfoliokonzept setzt an einem entscheidenden Punkt schulischen Lernens an: am Leistungsbeurteilungskontext, d.h. an dem Bereich, der für alle am schulischen Lehr-Lern-Prozess Beteiligten die wohl am stärksten handlungsorientierende und damit auch sozialisatorische Wirkung hat. Häufig ist das Interesse an Portfolios eng verbunden mit einer Skepsis gegenüber konventioneller Leistungsmessung, d.h. insbesondere gegenüber

- der Dominanz von Leistungsrückmeldungen in der Form informationsarmer Ziffernnoten,
- dem durch konventionelle Leistungsbeurteilungsprozeduren installierten heimlichen Lehrplan, mit seiner ‚personalisierenden Tendenz‘, die darin besteht, die Ursachen für Verhalten, Störungen und Defizite in die Person der Lernenden hineinzuverlegen,
- der fehlenden oder unzureichenden Abbildung alltäglicher oder beruflicher Kompetenzanforderungen bei Leistungsüberprüfungen sowie
- der Ausschließlichkeit, mit der sich konventionelle Leistungsbewertung in der Regel an der Kombination der sozialen mit der kriterialen Bezugsnorm orientiert.

1.1.1 *Abkoppelung von Beurteilung und Unterricht*

Das große Interesse an alternativen Formen der Leistungsbeurteilung in den 1980er Jahren in den USA (alternative assessment movement) und damit an Portfolios in der Schule ist eng verbunden mit der zur gleichen Zeit sich zuspitzenden öffentlichen Kritik an der Qualität und Leistungsfähigkeit des US-amerikanischen Schulwesens. Die Öffentlichkeit forderte immer druckvoller von den Schulen Rechenschaft über deren Effizienz und Effektivität ein. Auf der Grundlage der Annahmen, dass mit der Steigerung der Häufigkeit von Tests im Unterricht die Leistungen der Schüler anstiegen und dass die Qualität einer Schule nur extern evaluiert werden könne, war der normorientierte multiple-choice Test das Mittel der Wahl. Die enorme Bedeutungszunahme standardisierter Tests in Schulen wurde von vielen Autoren als Ausdruck einer „assessment mania“ (vgl. ELBOW 1991, xi) betrachtet, hinter der bis heute eine gigantische testing industry steht. In über dreißig Jahren, insbesondere in den 1980er Jahren waren die Schulen in den Vereinigten Staaten durch regelmäßige obligatorische multiple-choice-Tests regelrecht ‚terrorisiert‘ worden (vgl. ELBOW 1991, ix; MITCHELL 1992, vii). Die Maßnahmen zeigten jedoch nicht die gewünschten Effekte. Im Gegenteil schienen dennoch immer mehr gelangweilte, der Schule entfremdete SchülerInnen immer unfähiger zu werden, verständlich zu schreiben, zu verstehen, was sie schrieben bzw. einfachste mathematische Probleme zu lösen. Sie bestanden zwar die Tests, schienen aber nicht viel zu lernen.

Die von Schulkritikern diagnostizierte ‚Testmanie‘ hatte die ohnehin übliche Abkoppelung der Beurteilungs- von der Unterrichtsfunktion in der Schule eher noch verschärft. Die standardisierten, normorientierten Tests erfüllten keine *formative* Funktion. Sie wurden beispielsweise nicht zu Fehlerdiagnosen herangezogen und wirkten sich vor allem inhaltlich und methodisch nicht auf den nachfolgenden Unterricht aus. Die Auswertung und die Bewertung von multiple-choice Tests erfolgten ausschließlich unter ökonomischen Gesichtspunkten: sie wurden maschinell ausgewertet und mit Ziffernzensuren versehen. Die ausschließlich *summative* Bewertung von Leistungen in Form einer Ziffernzensur gibt Lernenden jedoch weder Hinweise auf Defizite noch Anhaltspunkte für gezieltes Weiterlernen und ist im Effekt daher kaum lernförderlich. Solche fehlenden Verbindungen zwischen Lehren, Lernen und Beurteilung beruhen in der Regel darauf, dass die Leistungsbeurteilung nicht als Teil einer umfassenderen pädagogischen Handlungseinheit konzeptualisiert wird (vgl. BOHL 2004). Sie wirken sich jedoch stark auf das Verhalten von Lernenden und Lehrenden aus:

Vom Standpunkt der Lehrsubjekte war es in diesem US-amerikanischen Kontext sinnvoll und funktional, ‚teaching to the test‘ zu betreiben, da der Lehrerfolg am Abschneiden der Schü-

lerInnen bei den Tests gemessen wurde. Vom Standpunkt der Lernsubjekte war es entsprechend funktional und sinnvoll, eine bürokratische Arbeitshaltung bzw. eine inhaltsindifferente Leistungshaltung (vgl. HURRELMANN 1983, 49; HURRELMANN 1988, 9) einzunehmen, d. h. lediglich für anstehende Tests und Klassenarbeiten zu lernen, da dies deren Bestehen gewährleistete. Wichtig ist – dieser Haltung entsprechend – nicht *was* gelernt wird, sondern *dass* gelernt wird. Inhalt und Bedeutung des Lernens werden systematisch voneinander abgekoppelt. Der thematische und der operative Aspekt des Lernens fallen auseinander.

Der Zusammenhang zwischen Leistungsüberprüfung und vorausgehendem Unterricht lässt sich im Kontext eines gesellschaftlichen Berechtigungswesens also nur scheinbar entkoppeln. Die Art und Weise, *wie* Schülerleistungen überprüft werden, wirkt sich, auf einer tieferen Ebene als heimlicher Lehrplan (hidden curriculum) offenbar unausweichlich darauf aus, wie die SchülerInnen *unterrichtet* werden (,testing drives teaching') bzw. wie sie *lernen*. Dieses Wissen machte sich die alternative assessment-Bewegung für ihre Reformbemühung im Blick auf die Leistungsbeurteilung wie auch des Unterrichts zunutze: Veränderungen des Lehr- und Lernverhaltens schienen offenbar nur durch eine Veränderung der Leistungsbeurteilungsprozeduren erzielt werden zu können. Durch so genannte authentische Leistungsbeurteilung (authentic assessment) versuchte die authentic assessment-Bewegung folglich, den heimlichen Lehrplan der Leistungsbeurteilungsprozeduren mit dem offiziellen Lehrplan in Einklang zu bringen. Die zur Lösung einer Prüfungsaufgabe notwendigen Kompetenzen sollten denjenigen Kompetenzen entsprechen, die zur Lösung entsprechender Aufgaben im alltäglichen bzw. im Berufsleben erforderlich sind. Dazu ist aber in der Regel eine grundlegende Veränderung der Aufgabenstruktur erforderlich. Diese muss authentisch sein, d. h. anspruchsvoll, lebensnah, herausfordernd und ergebnisoffen. Um auf derartige Anforderungen im schulischen Unterricht gezielt vorzubereiten, vertreten Protagonisten der alternativen Leistungsbeurteilung auf didaktisch-unterrichtsmethodischer Ebene vor allem ein problem- oder aufgabenorientiertes Lernen (problem based learning, task oriented learning).

1.1.2 Fehlende inhaltliche Gültigkeit von Leistungsüberprüfungen

Die Forderung nach authentischer Leistungsüberprüfung war in den USA eng verbunden mit dem weiteren Vorwurf, der beispielsweise von Schreibpädagogen artikuliert wurde, dass konventionelle Formen der Leistungsbeurteilung kontraproduktiv im Blick auf die in den Schulen angestrebten Kompetenzen wirkten. ELBOW (1991) argumentiert, dass die Art und Weise, wie Texte im Rahmen von Leistungsbeurteilungen produziert und rezipiert würden, nichts mehr damit zu tun habe, wie dies im alltäglichen bzw. im Berufsleben geschehe. Niemand, der privat oder beruflich einen Text verfasse, verfare dabei so, wie SchülerInnen dies müssen, wenn sie einen benoteten Aufsatz schreiben müssten. Außer in der Schule produziert niemand im Alltag oder Beruf Texte an einem vorgeschriebenen Ort, in einem vorgeschriebenen Zeitrahmen, als Antwort auf einen sorgfältig geprüften Schreibanlass in Konkurrenz zu zwanzig bis dreißig Gleichaltrigen mit dem Anspruch, im ersten Anlauf ein vorzeigbares Produkt zu erstellen usw. Die Kompetenzen, die Menschen im Privatleben und im Berufsleben bei der Produktion von Texten tatsächlich einsetzen (müssen), spielen beim Schreiben von Aufsätzen in der Schule keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Konventionellen Prozeduren schulischer Leistungserbringung fehle häufig die „mirror validity“ (ELBOW 1991, S. xiii), d. h. sie bildeten alltägliche bzw. berufliche Kompetenzanforderungen nicht oder nur

unzureichend ab. Leistungsbeurteilung verliere so jede glaubwürdige Beziehung zur tatsächlichen Welt.

1.2 Brückenfunktion von Portfolios

Das große Interesse, das dem Portfolio aus der authentic assessment-Bewegung heraus entgegen gebracht wurde und wird, ist vor allem geknüpft an die Multifunktionalität, die ihm zugeschrieben wird: Das Portfolio kann gleichzeitig als Lehr-Lern-Instrument *und* als (Selbst-) Beurteilungsinstrument eingesetzt werden, d. h., es scheint dazu geeignet zu sein, das Lehren und Lernen mit dem (Selbst-)Beurteilen zu verbinden (vgl. MURPHY & SMITH 1992). Diese ‚Brückenfunktion‘ bzw. Verbindung wird von PortfoliobefürworterInnen als das besondere Charakteristikum des Portfolios herausgestellt (vgl. SCHWARZ 2001, 24; WILKERSON & LANG 2003, 22). Wie diese Verbindung bei der Arbeit mit Portfolios praktisch hergestellt wird, aus welchen Prozesskomponenten Portfolioarbeit besteht und wie das Portfolio-konzept den Unterricht verändern kann, wurde an anderen Stellen ausführlich dargestellt (vgl. HÄCKER 2004b; HÄCKER 2005).

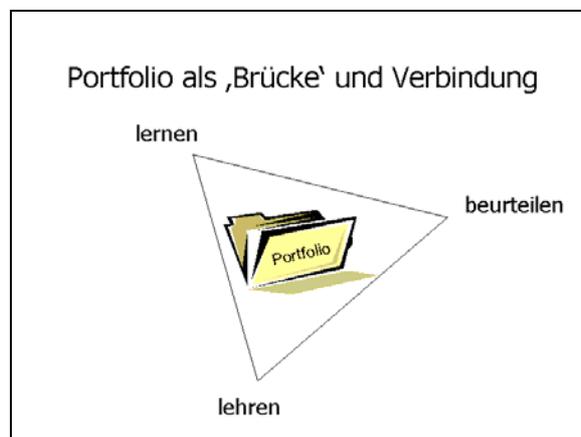


Abb. 1: Verbindung von üblicherweise entkoppelten Funktionen

Die Hinwendung zum Portfolio basiert – so lässt sich zusammenfassend sagen – auf der Veränderungstheoretischen Annahme, dass eine Lehr-Lern-Kultur vor allem von ihren handlungsorientierenden Strukturen her verändert werden muss. Mit der Veränderung der Lehr-Lern-Kultur sind zwei wesentliche Gedanken verbunden: Erstens erweitern Portfolios die übliche fremdbestimmte *Leistungsfeststellung* um das Prinzip einer mehr oder weniger selbstbestimmten *Leistungsdarstellung*. Dahinter steht der emanzipatorische Grundgedanke, dass mit der ausschließlichen Fremdbeurteilung von Leistungen die Perspektive der die Leistungen erbringenden Lernsubjekte unberechtigter Weise übergangen wird. Eine angemessenere, mehrperspektivische Leistungsbeurteilung verbindet stattdessen Fremd- und Selbstbeurteilung miteinander, d. h. die Lernsubjekte kommen im Beurteilungsprozess zu Wort. Hintergrund ist der begründete Zweifel daran, dass es möglich sei, über ausschließliche Fremdbeurteilung die Selbstbeurteilungskompetenz der Lernsubjekte zu fördern.

Zweitens genügt es im Blick auf übergeordnete Lernziele wie Selbststeuerung und lebenslanges Lernen nicht, zur Beurteilung von Lernleistungen, nur die *Lernergebnisse* heranzuziehen. Vielmehr muss auch der *Lernprozess* sichtbar und damit der Reflexion zugänglich

gemacht werden, denn metakognitive Auseinandersetzungen mit dem eigenen Lernen gelten als Voraussetzung dafür, das eigene Lernen zunehmend besser selbst steuern zu können (vgl. MIETZEL 2003, 174; SEEL 2000, 220).

2 Portfolio – ein Instrument zur Kompetenzdarstellung

Portfolios dienen der mehr oder weniger selbst bestimmten *Darstellung* des eigenen Könnens und seiner Weiterentwicklung an Hand (selbst) ausgewählter Leistungsprodukte. Konventionelle Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung richten ihr Augenmerk auf das, was *nicht* richtig gemacht wurde und zu verbessern ist. Durch Lehrende hervorgehoben wird meist das, was *falsch* ist z. B. in Rechtschreibung, Sprache, Stil usw. Besprochen werden vor allem die verbesserungswürdigen Teile der Schülerarbeiten. Fehler und Defizite binden im Wesentlichen die Zeit und Energie im schulischen Unterricht. Demgegenüber setzt Portfolioarbeit aus der Sicht von ELBOW an den *Kompetenzen* an und lädt beide, SchülerInnen und LehrerInnen dazu ein, zu zeigen was die SchülerInnen können (vgl. ELBOW 1991, S. xvi).

Damit ergänzt Portfolioarbeit die ausschließlich fremdbestimmte, weitgehend testorientierte *Leistungsfeststellung* durch die Lehrenden um eine selbstbestimmte *Leistungsdarstellung* durch die SchülerInnen. Sie setzt der Defizitorientierung eine *Kompetenzorientierung* entgegen, eine Umorientierung im Umgang mit Schulleistungen, die dem Portfolio den Ruf eines Instruments zur Unterrichtsreform eingetragen hat (vgl. HÄCKER 2005).

Portfolios enthalten Dokumente von Lernenden, die diese für aussagekräftig bzw. präsentabel halten. Wie Portfolios aus den Bereichen Kunst und Architektur, dienen sie dem Zweck, das eigene Können (wie auch den eigenen Arbeitsstil und die eigene Entwicklung) anhand von ausgewählten Leistungsprodukten *darzustellen*. Anders als bei konventionellen Prozeduren der Leistungsbeurteilung wechseln Lernende hier jedoch die Rolle: Sie *reagieren* nicht bloß auf eine Prüfungsanforderung, sondern stellen *aktiv* und zu einem gewissen Grade selbstbestimmt ihre Kompetenzen dar. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb manche Autoren im Zusammenhang mit Portfolios von einer ‚kopernikanischen Wende‘ in der Leistungsbeurteilung sprechen (vgl. VIERLINGER 2002).

Portfolios im pädagogischen Bereich entstehen – wie andere Leistungsprodukte in anderen Lebens- und Berufsbereichen auch – nicht ‚in einem Zug‘, sondern in einem Prozess mehrfacher Überarbeitung. Pädagogische Portfolios minimieren durch die Möglichkeit, die eigenen Lernprodukte mehrfach zu überarbeiten und Geeignetes auszuwählen das Versagensrisiko in Beurteilungskontexten. Mangelhafte oder ungenügende Leistungen treten daher bei der Arbeit mit Portfolios nur selten auf. Wo sie dennoch auftreten, enthalten sie oftmals Hinweise auf einen misslungenen Portfolioprozess, bei dem z. B. die Leistungsanforderungen nicht genügend transparent gemacht wurden bzw. keine angemessene Unterstützung geleistet werden konnte.

Die Darstellung eigener Kompetenzen und die Bewertung dieser Darstellung können allerdings lediglich Optionen sein. Sie müssen von den Lernsubjekten entschieden bzw. eingefordert werden können. Werden sie zur Pflicht gemacht, bringt dies Lernsubjekte systematisch in die Situation, sich strategisch die Frage stellen zu müssen: „Wie muss ich meine Kompetenzen und deren Entwicklung darstellen, um damit eine gute Note zu erzielen?“ Portfolios

fordern dann die Lernenden geradezu auf zu einer Selbstinszenierung als (unbegrenzt) wandlungsfähiges und reflektiertes Individuum. Die angestrebte Kompetenzorientierung kippt in diesem Fall um in eine erheblich verschärfte Form defizitorientierter Leistungsfeststellung.

3 Portfolio – ein Instrument zur reflexiven Lernprozesssteuerung

Die Beobachtung eigener Lernaktivitäten gilt als bedeutsamer Bestandteil des selbstgesteuerten Lernens. Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Metakognition bilden wesentliche Voraussetzungen dafür, die eigene Aufmerksamkeit zu kontrollieren, Lernstrategiewissen aufzubauen und so das eigene Lernen besser steuern zu können.

Gezielte Reflexionen über das eigene Lernen sind das Herzstück des Portfolioprozesses. Sie finden während des gesamten Entstehungsprozesses des Portfolios statt. Um sie zu unterstützen, werden in der Portfolioarbeit Beratungen durch Peers und Lehrende angeboten. Darüber hinaus regen das Vorwort (cover letter) und das Nachwort (epilogue) zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Leistungsergebnissen und dem eigenen Lernprozess an. Die ‚Spielregel‘, nach der jedes ‚Dokument‘ mit einer Notiz (Begründung, caption, reflection tag) zu versehen ist, aus der entweder hervorgeht, welchen Beitrag das ‚Dokument‘ zur Lösung des Problems bzw. zum inhaltlichen Lernfortschritt leistet oder was es über das eigene Lernen bzw. die Lernbedingungen zeigt, fordert ständig zu Bewertungen des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens heraus. Um Ziel- oder Interessenänderungen, aber auch Irr- und Umwege im Lernprozess reflexiv nachvollziehbar zu machen und dem eigenen Lern- und Erkenntnisprozess gegebenenfalls eine neue Richtung zu geben, werden entsprechende aussagekräftige Notizen, Dokumente und Unterlagen gesammelt. Die abschließende Selbstbeurteilung/Selbsteinschätzung der Qualität der eigenen Arbeit an Hand vorgegebener oder selbst entwickelter Standards (vgl. DUMKE & HÄCKER 2003) gibt dem eigenen Lernen Orientierung und ist damit ebenfalls von großer Bedeutung für das selbstgesteuerte Lernen.

Reflexionen dürfen sich dabei allerdings nicht ausschließlich auf die operativen Aspekte des Lernens beschränken. In ihrer Einseitigkeit laufen solche Reflexionen Gefahr, die Frage der Qualität von Lernergebnissen individualistisch zu verkürzen: Sie blenden die konkreten situativ-institutionellen Lernbedingungen aus und betreiben damit einseitig die *Perfektionierung individuellen Lernhandelns*. Weil die Qualität von Lernergebnissen aber in einem komplexen Zusammenspiel zwischen der *Qualität des Angebots* und der *Qualität seiner Nutzung* entsteht (vgl. HELMKE 2004, 41f.), führt die Ausblendung der situativen Lernbedingungen bei der Beurteilung der Qualität von Lernergebnissen in der Konsequenz zu einer Ausblendung der Frage der Qualität des Lernangebotes. Der konstitutive Beitrag des didaktischen Handelns der Lehrenden zur Qualität der Lernergebnisse der Lernenden gerät aus dem Blick. Die Ausblendung des Beitrages des Lehrhandelns zur Qualität der Lernergebnisse begünstigt „personalisierende Tendenzen“ d. h. das Hineinverlegen von Ursachen für Verhalten, Defizite und Störungen ‚in‘ die Person des Lernenden. Mit dieser Zuschreibung, wird dem Individuum die alleinige Verantwortung für sein (Lern-)Handeln auferlegt; es wird ihm *nicht* vermittelt, dass dieses (Lern-) Handeln immer mit den Gegebenheiten einer didaktisch arrangierten Situation verbunden ist. Damit kommt es auf Seiten der *Lernenden* nicht nur zu einer Verschleierung ihrer Lernbedingungen, sondern ihnen wird zugleich die *individuelle Abarbeitung struktureller Widersprüche* aufgebürdet: Die Lernenden werden für Erfolg bzw. für Misserfolge

individuell ‚haftbar‘ gemacht, Erfolg und Misserfolg werden so ideologisch produziert. Um konkret zu werden: In schulischen Lehr-Lern-Kontexten wird bei der Beurteilung von Lernergebnissen in der Regel *nicht* gefragt, ob die Lernenden Gelegenheit hatten, herauszufinden, wie sie am besten lernen, ob sie bei ihrem Lernen angemessen unterstützt wurden, ob sie in ihrem eigenen Tempo lernen konnten, ob sie Lernort, -zeitpunkt und die -partner wählen konnten usw.. Im schulischen Alltag kommt es in der Regel nicht zu einer *Relativierung der Lernergebnisse auf die Lernbedingungen* hin.

Der mögliche Sinn von Reflexion über den eigenen Lernprozess und seine Resultate, nämlich Lernergebnisse auf die Lernbedingungen hin zu relativieren (d. h. eine Lernprozesseinschätzung vorzunehmen) und die für ein besseres Lernen gegebenenfalls notwendigen Veränderungen gemeinsam vorzunehmen oder einzufordern, wird durch die Ausblendung der situativ-institutionellen Lernbedingungen unterlaufen. Wo die Reflexion des eigenen Lernprozesses in der Portfolioarbeit verordnet, individualistisch verkürzt und obendrein noch beurteilt wird, werden Portfolios darüber hinaus – dies zeigt sich in der Praxis – schnell zu einem weiteren Instrument der schulischen (Täuschungs-)Kultur, neigen SchülerInnen dazu, Portfolioarbeit im Stile formaler Anforderungserfüllung zu betreiben (vgl. HÄCKER 2004a, 295). Wird das Portfolio von SchülerInnen als ein Mittel der Steigerung von Kontrolle und der Ausweitung schulischer *Bewertungstotalität* (FOUCAULT) wahrgenommen, entsteht eine eigene Art von Prosa, die man in Abwandlung eines Begriffes von HOLZKAMP als „defensives Reflektieren“ (HÄCKER 2004a, 169) bezeichnen könnte: Die Reflexion dient dann nicht der Erweiterung von Möglichkeiten, sich die Welt lernend zu erschließen, sondern der Abwehr möglicher negativer Konsequenzen, die eine Verweigerung der verordneten Reflexion nach sich ziehen könnte. Das *Täuschen* kann hier als verdeckte „Gegenstrategie“ (HOLZKAMP 1993, 452 u. 461) der SchülerInnen betrachtet werden, als Versuch, sich dem schulischen Bewertungsuniversalismus zu entziehen.

Portfolioarbeit, die eine reflexive Lernprozesssteuerung unterstützen, sich gleichzeitig aber nicht an der skizzierten ideologischen Produktion von Erfolg und Misserfolg beteiligen will, muss der *Tendenz zur Ausblendung der Kontexte* entgegenwirken. Sofern sie den Situationsbezug des (Lern-) Handelns, d. h. dessen *institutionelle Vermitteltheit* betont, ohne gleichzeitig die *Verantwortlichkeit der Lernenden* für ihr Lernen darüber in Abrede zu stellen, muss sie mehrere Ebenen in ihre Reflexionen einbeziehen (vgl. Abb. 2): Die förderlichen und hinderlichen Bedingungen des eigenen Lern-, Lehr- und Arbeitsverhaltens, des Lehr-Lern-Arrangements sowie des institutionellen Kontextes.

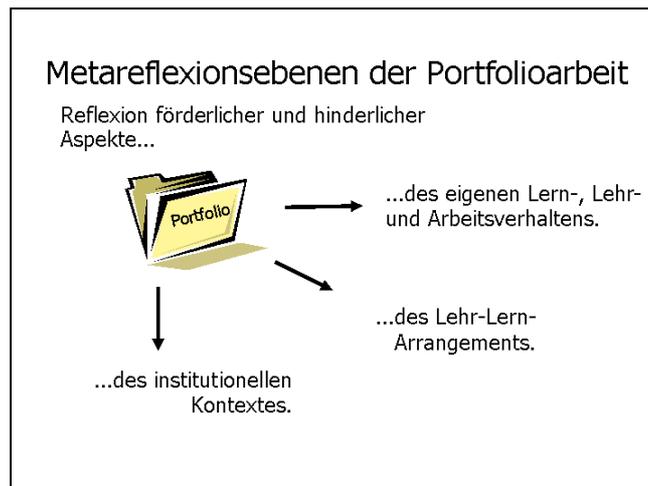


Abb. 2: Relativierung der Lernergebnisse auf die Lernbedingungen hin

Der Begriff der reflexiven Lernprozesssteuerung erfährt dann eine Erweiterung des Blickwinkels von der rein operativen Seite auf das Gesamt des Lernprozesses: Das Lehr-Lern-Arrangement und der institutionelle Kontext, innerhalb derer das Lernen stattfindet, kommen in den Blick. Reflexive Lernprozesssteuerung, verstanden als individuelle und gemeinschaftliche Einschätzung von Lernprozessen und Lernresultaten durch alle am Lern-Lehr-Prozess Beteiligten einschließlich der kooperativen Veränderung von Lernbedingungen ist eine wesentliche Voraussetzung jeder Unterrichtsentwicklung. Das Portfolio kann als Grundlage solcher Reflexionen Entwicklungsprozesse auf allen drei Ebenen unterstützen. Als *Medien der kritischen Analyse von Lernsituationen* können Lernportfolios absichtsvoll und systematisch evaluativen Zwecken und damit der pädagogischen Qualitätsentwicklung und -sicherung von Unterricht dienen (vgl. HÄCKER 2004a; RIHM 2004).

4 Schluss

Das Portfolio wird weithin berechtigterweise als ein Reforminstrument zur Weiterentwicklung der Lern-Lehr-Kultur betrachtet. Erfahrungen in der Arbeit mit Portfolios zeigen, dass Portfolios die grundständigen Funktionswidersprüche des Systems Schule nicht auflösen, sondern mitunter eher noch deutlicher sichtbar machen. Bei der Einführung von Portfolioarbeit wird für Lehrende und Lernende der enge Zusammenhang zwischen den konkret praktizierten Formen der Leistungsbeurteilung und dem darauf bezogenen Lehren und Lernen in besonderer Weise wahrnehmbar. Portfolioarbeit löst zwar das Dilemma des Funktionswiderpruches zwischen Förderung und Selektion durch die Leistungsbeurteilung zunächst nicht auf, sie bringt aber häufig eine Kommunikation über Leistungen zwischen den Beteiligten und Betroffenen in Gang. Eine Kommunikation, die eine notwendige Voraussetzung dafür ist, den Formenreichtum schulischer Leistungsfeststellungen und Leistungserbringungen wieder zu gewinnen (vgl. SACHER 2004, 217ff.).

Weil Portfolios die Lernumgebungen verändern, muss ihre Einführung Teil eines didaktischen Gesamtkonzeptes bzw. eines umfassenderen, beabsichtigten und geplanten Entwicklungsprozesses einer Institution sein. Wo Portfolioarbeit additiv in eine bestehende ‚Lernkultur‘ eingeführt wird, kommt es häufig lediglich zu einer „Modernisierung des Belehrungssystems“

(RIHM 2000, 120), d. h. durch das Verfahren wird zwar ‚Schülerorientierung‘ vorgeben, nicht aber eine strukturelle Überwindung des bestehenden Systems eingeleitet. Die damit verbundene Konventionalisierung von Portfolios trägt oftmals noch zu einer Verschärfung der Lage bei, d.h. im Rahmen eines rein anpassungsorientierten Lernens besteht die Gefahr, dass das Portfolio lediglich dazu beiträgt, die „Schuldisziplin“ (FOUCAULT) auf der Dimension der „Bewertungsuniversalität“ (HOLZKAMP 1997, 272) auszuweiten und so die ohnehin ausgeprägte Bewertungsförmigkeit des Umgangs von Lehrenden mit SchülerInnen zu steigern und sie für Erfolg bzw. Misserfolg individuell ‚in Haft‘ zu nehmen. Die SchülerInnen ihrerseits nutzen das Portfolio, weil sie die Gefahr des „Panoptismus“ (FOUCAULT), d. h. der totalen Überwachung und Kontrolle wahrnehmen, als weiteres Medium der schulischen Täuschungskultur: Sie täuschen (vom Subjektstandpunkt aus gesehen vernünftigerweise) Lernergebnisse vor und verbergen gezieltes Nicht-Lernen.

Das Portfolio ist ein Medium, aber kein Selbstzweck. Portfolioarbeit kann die *Kommunikation* über Leistungen fördern, *Transparenz* hinsichtlich der Leistungsanforderungen herstellen und *Partizipation* bei der Erstellung und Anwendung der Kriterien ihrer Beurteilung ermöglichen. Die Beteiligung der Lernenden an der Entwicklung von Beurteilungskriterien sowie der Beurteilung der eigenen Leistungen, stellt angesichts der Tatsache, dass gegenwärtig die Leistungsbeurteilung ihrerseits zunehmend in den Rang eines Bildungszieles erhoben wird (vgl. WINTER 2004), eine der bedeutsamsten Herausforderungen der Unterrichtsentwicklung dar.

Eine Reform der Lern-Lehr-Kultur muss ohne strukturelle Veränderung des Leistungsbeurteilungskontextes scheitern. Das Portfolio als ein Medium kann gleichermaßen eine systemstabilisierende, wie eine reformorientierte Funktion erfüllen. Ein reformorientierter Einsatz von Portfolios setzt eine Einsicht voraus, die Hartmut von HENTIG so formuliert hat: „Keine ‚Schule‘ kann die Künstlichkeit ihrer Verhältnisse aufheben. Sie muss aber verhindern, dass sie an ihre eigenen Simulationen glaubt...“ (HENTIG 2003, 152f.).

Literatur

BOHL, T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. (2.Aufl.). Weinheim;Basel: Beltz.

DUMKE, J., & HÄCKER, T. (2003): Standards, die Schüler entwickeln? Lernende Schule, 6 (24), 48-53.

ELBOW, P. (1991): Foreword. In: Pat BELANOFF & Marcia DICKSON (Hrsg.): Portfolios. Process and Product. (ix-xvi). Portsmouth, NH: Heinemann.

HÄCKER, T. (2004b): Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen. In: Dörthe KRAUSE & Peter EYERER (Hrsg.): Projektarbeit mit Ernstcharakter. Ein Handbuch für die Praxis der Aus- und Weiterbildung in Schule und Hochschule. (2. völlig neu gest. und überarb. Aufl.). Pfnztal: TheoPrax Stiftung, Fraunhofer Institut für Chemische Technologie, 212-227.

HÄCKER, T. (2004a): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. Heidelberg: Unveröffentlichte Habilitationsschrift (400 S.).

- HÄCKER, T. (2005): Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. *Pädagogik*, 57 (3), 13-18.
- HÄCKER, T. (2002): Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 204-216.
- HELMKE, A. (2004): *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern.* (2.Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- HENTIG, Hartmut v. (2003): Erkennen durch Handeln (1977). In: *Wissenschaft. Eine Kritik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 125-171.
- HOLZKAMP, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt am Main; New York: Campus.
- HOLZKAMP, K. (1997): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches.* In: Klaus HOLZKAMP (Hrsg.): *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hamburg; Berlin: Argument, 255-276.
- HURRELMANN, K. (1983): Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: F. SCHWEITZER & H. THIERSCH (Hrsg.): *Jugendzeit – Schulzeit: von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben.* Weinheim; Basel: Beltz, 30-56.
- HURRELMANN, K. (1988): *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf.* Weinheim: Juventa.
- MIETZEL, G. (2003): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens.* (7., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- MITCHELL, R. (1992): *Testing for Learning. How new approaches to evaluation can improve American schools.* New York, N.Y.: The Free Press.
- MURPHY, S., & SMITH, M. A. (1992): *Writing Portfolios. A Bridge from Teaching to Assessment.* Markham, Ontario: Pippin Publications.
- RIHM, T. (2004): Portfolio: Baustein einer neuen Lernkultur? *Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung*, (67), 13-31 [Online in Internet URL <http://www.ph-heidelberg.org/suschu>].
- RIHM, T. (2000): Von Lehr-Lern-Widerständen ausgehen... Eine subjekttheoretische Auseinandersetzung mit Belehrungs-Widerständen. In: Edmund H. FUNKE & Thomas RIHM (Hrsg.): *Subjektsein in der Schule?* Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 105-135.
- SACHER, W. (2004): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe.* (4., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- SCHWARZ, J. (2001): Die eigenen Stärken veröffentlichen. Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. *Friedrich Jahresheft, (Jahresheft XIX: Qualität entwickeln: evaluieren)*, 24-27.

SEEL, N. M. (2000): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München;Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

VIERLINGER, R. (2002): Die kopernikanische Wende in der schulischen Leistungsbeurteilung. *Grundschule*, (6), 22-24.

WILKERSON, Judy R. & LANG, William S. (2003, December): Portfolios, the Pied Piper of Teacher Certification Assessments: Legal and Psychometric Issues. *Education Policy Analysis Archives*. Online in Internet: URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n45/>. [Stand 3-12-2003].

WINTER, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.