

Begabt, doch für die Schule viel zu dumm

Seit über zehn Jahren bin ich mit Portfolios in ihren verschiedenen Anwendungsformen vertraut, schreibe darüber und gebe auch gern Seminare über Portfolioarbeit im Unterricht. Was mich vor allem daran fasziniert, ist die eigenständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler und mehr noch die Chance, einen Blick in ihre Köpfe zu tun.

Zwei Schlüsselerlebnisse haben mich dazu gebracht, den Wert von Portfolios zu verstehen. Meine älteste Tochter wurde vor über dreißig Jahren in den USA in der Grundschule als schwer lernbehindert eingestuft und auf die Sonderschule geschickt: Sie konnte weder lesen noch schreiben. Mit großer Hingabe waren die Sonderschullehrerinnen bemüht, ihr Strategien zur Überwindung ihrer Legasthenie beizubringen; sie wäre aber sicher bis zum Ende ihrer Schulzeit in der Sonderschule geblieben, wären wir nicht am Ende der Grundschule nach Mexiko gezogen. Dort konnte sie in einer kleinen Privatschule mit viel Unterstützung der religiösen Schwestern die reguläre Sekundarstufe absolvieren.

In Deutschland bekam meine Tochter als Quereinsteigerin in der neunten Klasse eine Chance, die letzten Jahre des Gymnasiums mit Nachhilfeunterricht, mit der liebevollen Unterstützung ihres Großvaters und dank ihrer stillen Aufmerksamkeit und ihres freundlichen Wesens das Abitur zu schaffen. Erst beim Studium der Ethnologie konnte sie ihre Intelligenz und ihre Talente zeigen, und nach bestandener Magisterprüfung war sie bereit, sich der echten Herausforderung ihres Lebens zu stellen – auf die Akademie der bildenden Künste zu gehen und freischaffende Künstlerin und Kuratorin zu werden. Fünfzehn Jahre schulischen Leidens sind dank ihrer starken Persönlichkeit zu einer Erfolgsgeschichte geworden.

Ein Talentportfolio (siehe Beat Schelbert in diesem Buch) hätte diese Leiden gar nicht erst aufkommen lassen, denn mit dem Portfolio wären ihre Stärken – unter anderem ein gutes visuelles Gedächtnis, Organisationstalent, ihre Fähigkeit zur Visualisierung abstrakter Ideen und ihre Umsetzung in künstlerische Medien – schon früh zum Vorschein gekommen und hätten von Anfang an gefördert werden können. Ihr Sprachtalent, mit dem sie mühelos drei Sprachen mündlich gelernt hatte, wäre schulisch als kommunikative Kompetenz anerkannt worden. Ihr Verstehen abstrakter Ideen hätte in Fächern wie Mathematik, Physik und Chemie gewürdigt werden können. Mit Hörbüchern, Filmen und Videos hätte man das Lesen weitgehend umgehen können, wenn es um Verstehen, Analyse und Beurteilung von Texten geht, und schriftliche Arbeiten hätten diktiert oder in den Computer gesprochen werden können.

Denke ich an die Leiden so vieler junger Menschen, die sich mühevoll durch die Schule plagen oder sich dank besonderer Begabungen oft schrecklich langweilen, weiß ich, dass es wichtig ist, die Vorzüge der Portfolioarbeit zu verkünden.

Das zweite Schlüsselerlebnis verdanke ich einer Freundin in den USA, die in einer Grundschule in den Sommerferien einen Schnellkurs für physikalische und chemische Versuche im neuen Schullabor absolvierte, um den veränderten Anforderungen im Lehrplan für „natural sciences“ zu entsprechen. Mit großer Begeisterung ging sie im Herbst mit ihren Schülerinnen und Schülern ins Labor und führte – leider mit wenig Erfolg – die Versuche durch. Nichts wollte den Kindern gelingen, und die Lehrerin hatte keine Ahnung, warum. Statt sich geschlagen zu geben und den Unterricht wieder traditionell zu

gestalten, bat sie die Schüler um Hilfe. Vielleicht könnten sie das Experiment noch einmal zu Hause ausprobieren, vielleicht hätten Eltern oder Geschwister eine Idee, wie es gelingen könnte.

Bald war die wöchentliche Laborstunde der Lieblingsunterricht der Kinder. Sie lasen genauestens die Anweisungen und stellten Wetten auf, was alles passieren könnte. Sie überlegten sich neue Experimentanordnungen und kamen mit Experimentiervorschlägen ihrer älteren Geschwister. Sie redeten so viel im regulären Unterricht über Phänomene, die sie sich nicht erklären konnten, dass meine Freundin eine zweite Laborstunde beantragte und die Kinder als Hausaufgabe Experimente machen ließ. Die Kinder stellten ihre Ergebnisse in der Klasse vor und konnten so der Lehrerin und den Mitschülern ihr selbst erarbeitetes Wissen zeigen.

Die Motivation sprang auch auf andere Unterrichtssituationen über. Die Kinder wurden experimentierfreudiger und lebendiger, machten sich mehr Gedanken und stellten mehr Fragen. Zu Beginn des nächsten Schuljahres fühlte sich die Lehrerin bestätigt, als ihre Schüler sie baten, doch auch „social studies“ so zu unterrichten, dass die Kinder die Forschungsarbeiten übernehmen und sie als Lehrerin von ihnen lernen kann.

In der Klasse wurden schon seit einiger Zeit verpflichtend Schulzeitportfolios geführt (siehe Thomas Häcker in diesem Buch), aber erst mit der neuen Arbeitsweise wurden diese Schatztruhen der Begabungen. Sie dokumentierten den persönlichen Werdegang eines jeden Kindes und spiegelten dessen Interessen und Bedürfnisse. Aus den Einträgen konnte man die Begeisterung und Anstrengungen der Kinder erkennen, etwas für sie Bedeutungsvolles erfolgreich zu Ende zu bringen.

Da das ganze Buch die verschiedensten Bereiche der Portfolioarbeit ausleuchtet, will ich hier zu Beginn nicht über die besonderen Qualitäten des Portfolios sprechen, sondern ganz kurz einige Bemerkungen zu meinem eigenen Lernprozess bei meinen Portfolioseminaren machen.

Einzigartigkeit und Vielfalt wertschätzen

Vielen meiner Seminarteilnehmern fällt es schwer sich vorzustellen, den Unterricht so zu differenzieren, dass jedes Kind seine eigenen Talente einbringen und über seine Stärken auch persönlich schwierige Anforderungen meistern kann. Sie sind so in der linearen Einteilung ihrer Schüler in gute und schlechte, dumme und begabte, faule und fleißige etc. gefangen, dass sie gar nicht merken, dass sie mit ihren Kategorien diese Realität erzeugen. Wenige von ihnen haben gelernt, als Lehrer produktiv mit der Vielfalt der Begabungen ihrer Schüler und deren Einzigartigkeit umzugehen. In meinen Seminaren wird es mir deshalb immer weniger wichtig, die technischen Aspekte der Portfolioarbeit vorzustellen. Ich habe begonnen, gemeinsam mit den Teilnehmern über das Menschenbild nachzudenken, das hinter dem Portfoliogedanken steckt und zu dessen Verwirklichung die Arbeit mit Portfolios beitragen soll.

Talente erkennen und schulisch einsetzen

Kinder sind von Natur aus lerneifrig und mit vielen Talenten begabt. Fragen wir eine Kindergartengruppe, ob sie malen kann, hebt jedes Kind die Hand und ist von seinen

Fähigkeiten überzeugt. Fragen wir dieselben Kinder am Ende ihrer Schulzeit, haben wir Glück, wenn sich noch ein oder zwei Schüler zu dieser Fähigkeit bekennen. Es scheint, dass in der Schule die Kinder vielfach lernen, ihre Talente zu missachten, weil sie nicht die „richtigen“ sind oder sich nicht in die „richtige“ Richtung entwickeln. So finden es die Teilnehmer an den Seminaren oft schwer sich vorzustellen, wie eine Begabung zum Tanzen beim Lernen von Englischvokabeln oder im Matheunterricht oder das Geistespielen beim Verfassen von Aufsätzen hilfreich sein kann. Ich habe daher gelernt, mit ihnen mehr über Erkennen und Anwenden schulisch „irrelevanter“ Begabungen im Unterricht zu sprechen und Möglichkeiten zu finden, die kognitiven Stärken ihrer Schüler für schwierige Lernprozesse einzusetzen.

Vertraulich und liebevoll miteinander umgehen

In den Grundschulen erlebe ich meistens einen vertraulichen und liebevollen Umgang, doch in den weiterführenden Schulen, wenn Kontakte zu den Schülern weniger intensiv sind, wird das Klima oft unpersönlich. Dies zeigt sich auch in der Portfolioarbeit: Unpersönliche Portfolios, Arbeiten, die den Werdegang und den inneren Bezug nicht erkennen lassen, „Hochglanzarbeiten“, von denen man nicht weiß, wer sie verfasst hat, zeugen von einer Leistungsorientierung ohne Hinwendung, von Distanz oder sogar gegenseitigem Misstrauen. Oft fragen mich Lehrerinnen, wie sie sicher sein können, dass die Produkte in den Portfolios nicht abgeschrieben oder von anderen produziert wurden. Mir scheint, wenn persönliche Wertschätzung fehlt, arbeiten junge Leute für Noten und schulische Anforderungen. Sie sind erst dann bereit, ihr Bestes zu geben, wenn sie Vertrauen und Liebe spüren und wenn sich die Lehrkraft für sie als Person interessiert. Ich bemühe mich daher, mit den Lehrern über ihre Liebe zu den Schülern zu sprechen und mit ihnen Wege zu finden, ein Klima des Vertrauens aufzubauen.

Lebenslanges Lernen vorleben

Die Schule wird angehalten, den Schülern zu vermitteln, dass lebenslanges Lernen eine wichtige Voraussetzung für Erfolg im Leben ist. Dennoch sind wenige Lehrer bereit, vor Jugendlichen Unwissenheit zu zeigen oder gar gemeinsam mit ihnen zu forschen und zu lernen. Es fällt ihnen auch schwer, die eigene Begeisterung und Motivation für die betreffenden Inhalte zu transportieren. Wenn ich ihnen vorschlage, auch ein Portfolio zu führen und dort ihre Portfolioerfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren und den jungen Leuten aus ihren Reflexionen vorzulesen, reagieren sie mit Skepsis und oft mit Widerstand. Ich habe begonnen, für meine Seminare Beispiele zu sammeln, die belegen, welche wunderbare Atmosphäre des Eifers und der Begeisterung sich entwickelt, wenn Kinder und Erwachsene an denselben Problemen arbeiten und sich gegenseitig befruchten.

Das Gelernte ausprobieren und anwenden

Die meisten Portfolioexperten bestätigen, dass sich Lerneifer und Motivation entwickeln, wenn die Arbeit der jungen Menschen gewürdigt und gefeiert wird. Sie schla-

gen deshalb vor, besondere Präsentationen und Portfoliofeste einzuplanen. Neues Wissen sollte zukünftig auch häufiger sofort in Alltagssituationen angewendet werden, um die Sinnhaftigkeit des Gelernten zu verdeutlichen und den Handlungsspielraum von Schülern zu vergrößern. Ich bleibe deshalb nicht mehr bei der Dokumentation der Lernwege im Portfolio stehen, sondern untersuche mit den Teilnehmern, wie sie Unterrichtsthemen so problematisieren können, dass sie echte Anwendungsmöglichkeiten schaffen, bei denen die Schüler auch die Auswirkungen ihres Handelns beobachten können. Auch dies wird natürlich im Portfolio dokumentiert.

Portfolioarbeit ist für mich nur dann sinnvoll, wenn sie eine *Haltung* und eine *Philosophie* reflektiert, in der es als Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers gesehen wird, junge Menschen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und der Verwirklichung ihres einzigartigen Potenzials zu begleiten und zu unterstützen. Ich bin sicher, dass die Portfolioidee den Unterricht bereichert, wenn das Buch mit dieser Haltung gelesen wird.

Thomas Häcker

Ein Medium des Wandels in der Lernkultur

Keine Schule kann die Künstlichkeit ihrer Verhältnisse aufheben. Diese Einsicht Hartmut von Hentigs empfand ich in den ersten Jahren als Lehrer in der Hauptschule nur wenig tröstlich. Die „Künstlichkeit“ der Schule entpuppte sich als ein alles durchdringender Zwangskontext, sein zentrales Thema waren die Noten. In der Schule zählten nur der Erfolg und alles, was ihm diente. Er beeinflusste das Selbstbild der Schüler, das Klima innerhalb ihrer Familien und bestimmte schließlich ihre späteren beruflichen Chancen. Als Lehrer fand ich mich in dem ständigen Bemühen, die Mitte zwischen der für den Lehr-Lern-Prozess notwendigen Nähe und einer für den Beurteilungsprozess ebenso notwendigen Distanz zu meinen Schülern auszubalancieren. Tagtäglich sah ich mich vor die widersprüchliche Aufgabe gestellt, Unterschiede ausgleichen und gleichzeitig herstellen zu sollen. Viele Schüler schienen am Sinn des Lernens in der Schule zu zweifeln. Sie lernten, was von ihnen verlangt wurde, wickelten Aufgabenstellungen sehr formal ab, entwickelten aber meist keinerlei erkennbaren Bezug zu den Inhalten des Lernens. Vieles davon blieb für sie offensichtlich ohne jede Bedeutung.

Andere Schüler zeigten eine eigentümliche Mischung aus Lernwillen und Lernverweigerung. Solches ‚widerständige Lernen‘ belastete unser Lehrer-Schüler-Verhältnis zum Teil erheblich. Das offene, partnerschaftliche und freundliche Verhältnis von Schülern und ihren Lehrern, das ich demgegenüber bei Schulbesuchen in Schottland und den USA kennen gelernt habe, stand in einem scharfen Gegensatz zu dem erheblich schlechteren Lehrer-Schüler-Verhältnis an vielen deutschen Schulen.

Vor diesem Hintergrund weckte vor einigen Jahren das Portfolio mein Interesse. Ich war auf der Suche nach Konzepten, die die oben skizzierte, problematische Grundkonstellation verändern könnten. Portfolios schienen geeignet zu sein, die Beziehungsverhältnisse in der Schule und insbesondere im Unterricht positiv weiterzuentwickeln.

Portfolioarbeit setzt am Kernpunkt schulischer Handlungsorientierung an

Unterrichtliches Handeln organisiert sich um den Dreh- und Angelpunkt der Schule herum: den Leistungsbeurteilungskontext. An der Art, wie in einer Schule oder einem Schulsystem die Leistungsentwicklung, -feststellung und -beurteilung praktisch betrieben wird, orientieren Lernende und Lehrende weitgehend ihr Lern-, Lehr- und Leistungsverhalten. Daher müssen Reformansätze zur Veränderung einer Lern-Lehr-Kultur genau an diesem Punkt ansetzen. Das Portfolio tut das. In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Portfolioansatz und der praktischen Anwendung der Portfolioarbeit von der Grundschule bis zur Lehrerbildung zeigten sich mir in den vergangenen Jahren weitere Vorzüge der Portfolioarbeit besonders deutlich.

Portfolioarbeit rehabilitiert den Lernprozess gegenüber den Lernprodukten

Die Arbeit mit Portfolios ist insofern *innovativ*, als mit ihrer Hilfe der *Lernprozess* innerhalb unserer weitgehend *produktfixierten* Lernkultur stärker in den Blick genommen wird. Nicht nur Ergebnisse, sondern auch Bemühungen und Fortschritte können sichtbar gemacht werden. Dies ermöglicht allen am schulischen Lernen Beteiligten ein tieferes Verständnis von Lernprozessen. Ein gutes *Produkt* setzt immer einen qualitätsvollen *Prozess* bei seiner Entstehung voraus. Dies wird in der Schule leicht übersehen. Portfolios, so zeigt sich, weiten den Blick vom Produkt auf den Prozess hin aus. Sie gestatten es, einen qualitätsvollen Prozess erkennbar zu machen, diesen zu würdigen und ein Wissen über Prozessqualitäten aufzubauen. Für mich bestätigte sich in der Praxis, was ich bei dem Schreibpädagogen Peter Elbow gelesen hatte, dass nämlich Portfolios Schüler regelrecht dafür belohnen, auf einen qualitätvollen Schreibprozess geachtet zu haben (vgl. Elbow 1994, S. 41), denn die Qualität des Prozesses spiegelte sich tatsächlich in der Regel in den entstandenen Produkten.

Portfolioarbeit orientiert sich an Kompetenzen statt an Defiziten

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 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 bei den *Kompetenzen* an und lädt beide, Schüler und Lehrer, dazu ein zu zeigen, was die Schüler können (vgl. Elbow 1991, S. xvi).

Portfolioarbeit ergänzt also die ausschließlich fremdbestimmte, testorientierte *Leistungsfeststellung* durch die Lehrenden um eine selbstbestimmte *Leistungsdarstellung* durch die Schüler. Sie setzt der Defizitorientierung eine *Kompetenzorientierung* entgegen und lässt sich mit berechtigten Hoffnungen auf eine *Unterrichtsreform* verbinden.

Portfolios vermindern das leistungsbezogene Versagensrisiko in der Schule

Schulische Leistungen haben für Schüler einen hohen Stellenwert. Leistungsanforderungen, Beurteilungs- und Ausleseprozesse gehören zu den bedeutsamsten und nachhaltigsten Erfahrungen, die Schüler überhaupt in der Schule machen. Versagen in der Schule ist daher eine besonders einschneidende und belastende Erfahrung, die in Deutschland nicht auf eine Minderheit beschränkt ist: Sie betrifft jährlich etwa 350.000 Schüler. Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass Schulnoten bei Schülern in ganz entscheidender Weise ihr psychisches Befinden, ihr Selbstwertgefühl, ihre Motivation sowie ihre Beziehungen zu Mitschülern, Lehrern und Eltern beeinflussen. Lernen in der Schule ist daher im Wesentlichen ein *Lernen für Noten*.

Die Arbeit mit Portfolios zielt demgegenüber darauf, die Schüler in ihrem Lernen und Arbeiten so zu unterstützen, dass sie am Ende Lernprodukte ‚veröffentlichen‘ können,

die sie selbst für präsentabel halten, und zwar auf der Basis der Kenntnis der jeweils geltenden Anforderungen und gemeinsam entwickelter Standards. Mit ihrem Fokus auf der Darstellung eigener Kompetenzen ist eine *Verminderung des Versagensrisikos* im Beurteilungskontext verbunden, weil die Chance wächst, sich „von der besten Seite“ zeigen zu können.

Portfolioarbeit fördert die Zusammenarbeit in der Schule

Ein wesentlicher Vorzug von Portfolios besteht paradoxerweise darin, dass ihre Erstellung wie auch ihre Beurteilung schwierig sind. Lehrer brauchen für die Beurteilung ebenso die Hilfe der Kollegen, wie Schüler die Hinweise und Verbesserungsvorschläge anderer brauchen, wenn sie die Dokumente erstellen. Bei der konkreten Arbeit mit Portfolios wird sehr schnell die Notwendigkeit zur Kooperationen zwischen allen Beteiligten sichtbar. Dieser Effekt ist beabsichtigt: Peter Elbow und Pat Belanoff betonen, dass die Arbeit mit Portfolios an den betreffenden Schulen eine Philosophie der *Zusammenarbeit* und der *Gemeinschaft* fördert: ein Faktor, der im Bildungswesen auf allen Ebenen zu fehlen scheint (vgl. Belanoff/Elbow 1991). Der Portfolioansatz ist somit von seiner Idee her ein Kooperation förderndes Konzept, das als Entwicklungsinstrument für innerschulische Kooperation eingesetzt werden kann.

Portfolioarbeit berücksichtigt wesentliche Erkenntnisse der neueren Lehr-Lern-Forschung

Da es keine allgemein anerkannte Definition von Portfolio gibt, lässt sich der Portfolioansatz auch nicht auf eine bestimmte lerntheoretische Position festlegen. Dennoch fällt auf, dass es häufig Vertreter eines (erkenntnistheoretischen) Konstruktivismus sind, die ein Lernen mit Portfolios propagieren, das heißt, sie heben den aktiven, eigenständigen Charakter der Arbeit hervor, betonen die notwendige Situiertheit des Lernens in konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten, unterstreichen den sozialen Charakter allen Lernens sowie die große Bedeutung der Reflexion bzw. der Selbstbeobachtung des eigenen Lernens. Es geht darum, das „Lernen zu lernen“ und erworbenes Wissen zielorientiert auf neue Probleme anwenden zu können – um Faktoren also, denen auch in der neueren Lernforschung eine große Bedeutung beigemessen wird.

Portfolios können Grundlage für die gemeinsame Weiterentwicklung des Unterrichts sein

Portfolios enthalten – gewollt oder ungewollt – Informationen über die Wirkungen des Lehr-Lern-Arrangements aus der Sicht ihrer Autoren. Weil dieser *evaluative Wert* von Portfolios zur Verbesserung von Unterricht genutzt werden kann, wurde das Portfolio von seinen Verfechtern von Anfang an vor allem als ein Anstoß zur *Verbesserung der Lehre* betrachtet. Als *Medium der kritischen Analyse von Lernsituationen* können Lernportfolios absichtsvoll und systematisch evaluativen Zwecken und damit der pädagogischen Qualitätsentwicklung und -sicherung dienen.

Es sind die skizzierten Vorzüge der Portfolioarbeit, die mich dazu geführt haben, die Arbeit mit Portfolios als einen möglichen Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung der schulischen Lern- und Lehr-Kultur zu verstehen. Zugegeben: Auch Portfolioarbeit kann die Künstlichkeit schulischer Verhältnisse nicht aufheben, sie kann aber – wie Hartmut von Hentig fordert – helfen zu verhindern, dass die Schule an ihre eigenen Simulationen glaubt.

Felix Winter

Etwas, worauf man stolz sein kann

Der Begriff und Gedanke des Portfolios ist mir erstmals im Jahr 1993 begegnet, als ich einen Bericht über das Evergreen State-College las. Ich war damals auf der Suche nach neuen Formen der Leistungsbewertung, die auch die Selbstbewertung der Schüler anregen und nutzen sollte. Mir wurde rasch klar, dass das Portfoliokonzept für meine Zwecke sehr geeignet war, aber noch viel weiter gehende Perspektiven enthielt. Mit ihm, so schien mir, sei ein grundlegend veränderter Umgang mit den Schülerleistungen möglich, wie ich ihn seit langem gewünscht und gesucht hatte. Ich ging der Sache also nach, stieß auf weitere viel versprechende Berichte, unter anderem auf das Konzept der „Direkten Leistungsvorlage“ von Rupert Vierlinger. Außerdem begann ich mit ersten Versuchen, das Portfolio in meinem Unterricht am Oberstufenkolleg einzusetzen. Meine eigenen Erfahrungen und diejenigen, über die in der Literatur berichtet wurde, waren ermutigend. Aus der praktischen und theoretischen Beschäftigung mit der Portfoliomethode bekam ich nach und nach präzisere Vorstellungen über die vielfältigen und faszinierenden Möglichkeiten, die in ihr stecken (siehe auch Winter 2004a, S. 187 ff.). Einige dieser Möglichkeiten, vor allem die, welche die Leistungsbewertung betreffen, sind in einem gesonderten Beitrag dargelegt (siehe Felix Winter: Wir sprechen über Qualitäten, im vorliegenden Band auf S. 165). Hier möchte ich schildern, was mir an der Portfolioarbeit persönlich besonders wichtig geworden ist.

Sachliche Kommunikation über Leistungen

Da ist zunächst die Sache mit der Kommunikation über Leistungen in der Schule. Die hatte ich oft als verkrampt, abstrakt und wenig offen empfunden – besonders dort, wo Noten ins Spiel kamen. Das hat sicherlich auch mit der Ziffernform der Leistungsbeurteilung zu tun. Nachdem sie gerade eine Note erhalten haben, reden viele Schüler nicht gern mit ihren Lehrern. Diejenigen, deren Arbeit sehr gut beurteilt worden ist, wollen sich zunächst vor allem einmal darüber freuen. Das ist ihr gutes Recht. Von der Note „befriedigend“ an geraten die Schüler meist in Rechtfertigungsdruck im Hinblick auf ihre realen oder vermeintlichen Fehler. Oft sind sie auch enttäuscht oder gar verletzt. Sie mutmaßen nicht selten, dass man sie nicht mag, und nehmen Zuflucht zu Erklärungen, die ihre Selbstwert schützen sollen (zum Beispiel: „Ich hatte einen schlechten Tag“, oder: „Die Aufgaben waren zu schwierig.“). Mit ihnen sachlich über ihren Leistung zu reden ist schwierig. Am besten geht es vergleichsweise mit denjenigen, deren Arbeit mit der Note „gut“ bewertet wurde.

Noten erschweren also den Dialog über das Geleistete und die anstehenden Lernaufgaben. Das ist eine Erfahrung, die nicht nur ich gemacht habe (vgl. Lüttert 1999, S. 61 f.). Mit dem Portfolio kann dieses Problem gelöst werden. Man kann so arbeiten, dass die Leistung Schritt für Schritt entsteht und man viel darüber redet, bevor sie – als abgeschlossen – in das Bewertungsportfolio eingeht. Die Situation kehrt sich gewissermaßen um. Es wird eine künstliche Situation zur Prüfung der Schülerleistungen geschaffen (vgl. Winter 2004a, S. 33 ff.), nach der man dann Schwierigkeiten hat noch aufzuklären, was warum schief oder gut gelaufen ist.

sondern die sachlich-inhaltliche Bewertungsarbeit wird zum Teil vorverlagert und gemeinsam organisiert (ebd., S. 71).

Ermütigung der Schüler

Die Chancen, dass die Bewertung Konsequenzen zeitigt – sprich: vor allem eine Verbesserung zur Folge hat –, sind bei der Portfolioarbeit wesentlich größer. Tatsächlich konnte ich in den meisten Kursen, in denen ich mit Portfolios arbeitete, beobachten, dass die Schüler ermutigt wurden, etwas Gutes zu produzieren. Manchmal entstand das, was man sich als Lehrer besonders wünscht, nämlich ein Sog „nach oben“: Die Schüler sahen die sorgfältig ausgearbeiteten und schön gestalteten Produkte der anderen, und das spornte sie an. Die Ermütigung vor allem der Schwächeren, denen die Schule immer wieder wenig Hoffnung auf Erfolg geben konnte, gehört zu den wichtigsten Aufgaben einer förderorientierten Pädagogik. Sie muss diejenigen erreichen, die sich – vielleicht trotz großer Anstrengungen – immer wieder auf der Verliererseite gefunden haben, weil sie im Vergleich mit denen, die weiter oder schneller waren, schlechter benotet worden sind. Bei der Portfolioarbeit halten am Ende alle etwas in der Hand, was das Gelingen ihrer Arbeit dokumentiert, was Qualitäten aufweist und auf das sie in der Regel auch stolz sind.

Eine traurige Erfahrung

Während ich meine ersten Erfahrungen mit Portfolios im Unterricht sammelte, führten wir am Oberstufenkolleg auch ein neues Aufnahmesystem ein. Mit jedem Bewerber wurde nun anhand seiner eingereichten Unterlagen ein Bewerbungsgespräch geführt, und er wurde gebeten, dazu ein (schulisches oder außerschulisches) Produkt mitzubringen, auf das er stolz war und das etwas von ihm zeigen sollte. Diese „Mitbringsel“ eigneten sich vorzüglich zum Einstieg in persönliche, klärende Gespräche. Gleichzeitig eröffnete die Forderung nach einem solchen Produkt mir auch abgründige Einsichten in unser Schulwesen, die zu den traurigsten meiner Pädagogenlaufbahn gehören. Viele Bewerber gaben nämlich an, sie hätten große Schwierigkeiten gehabt, ein „Mitbringsel“ zu finden. Eine der häufigsten Arbeiten waren Praktikumsberichte, einfach deshalb, weil sie etwas umfangreicher und manchmal auch bebildert und schön gestaltet waren. Es gab aber auch Schüler, die hatten lediglich eine Klassenarbeit vorzuweisen, in der noch etliches rot angestrichen war und unter der in gleichem Rot schlicht 2+ oder eine andere Note geschrieben stand. Da fragte ich mich, was mit Schulen los ist, in denen Schüler zehn Jahre verbringen können, ohne dass sie am Ende irgendeine umfangreichere Arbeit besitzen, auf die sie mit Stolz blicken können. Dieses Erschrecken war ein starker Anstoß für mich, die Portfoliomethode auch andernorts zu propagieren.

Neue Horizonte in New York

Eine Studienreise zum Portfolio führte mich in die USA und eröffnete mir neue, weitergehende Perspektiven auf die Sache. Dort sah ich erstmals Schulen, die ihr gesamtes Bewertungssystem auf die Portfoliomethode umgestellt hatten.¹ Es lagen für jeden Schüler umfangreiche Ordner vor, in denen reflektierte und kommentierte Spuren ih-

res Lernens enthalten waren. Gegen Ende ihrer Zeit auf der Highschool wurden sie anhand ihrer Fachportfolios geprüft – eine Prüfung, die zum Teil den Charakter einer Rechenschaftslegung über die eigenen Bildungsbemühungen hatte.

Am Beispiel dieser Schulen wurde mir besonders deutlich, dass die gesammelten Leistungsdokumente einen Überblick zum Bildungsgang ermöglichen, den es bei uns bislang nicht im Entferntesten gibt. Das trifft schon für einzelne Kurs-Portfolios zu und mehr noch für Fachportfolios oder Gesamtportfolios. Anhand ihrer lässt sich rekonstruieren, was und wie jeder gelernt und sich entwickelt hat – und das schon während der Ausbildung und an deren Ende. Theoretisch – so wurde mir klar – könnten Schüler und Lehrer ihre Bemühungen also an expliziten Lernvorhaben und einer Bildungsidee orientieren und immer wieder prüfen, was sie erreicht haben und wie sie vorgegangen sind. Das, was im 19. Jahrhundert in bestimmten Kreisen des Bürgertums ein Ideal war, dass sich der Mensch selbsttätig bilde, könnte in gewissem Umfang zu einem realen Vorgang für alle Schüler werden. Man hätte dafür ein Instrument, das die durch Selbstforderung und auch durch externe Anforderungen bestimmte Lern- und Entwicklungsprozesse organisieren hilft. Eine kühne Vorstellung vielleicht, aber zumindest schaffen die Portfolios die Voraussetzungen dafür, die eigenen Bildungsbemühungen überschauen, reflektieren und an Zielen sowie an Kompetenzstandards orientieren zu können (siehe auch Winter 2005).

Eine demokratische Methode

Die Portfolioarbeit hat – so betrachtet – viel mit Fragen der Demokratisierung der Schulen zu tun. Sie schafft Bedingungen dafür, Transparenz herzustellen für das, was tatsächlich geleistet wird, aber auch im Hinblick auf die Ziele, die dafür formuliert werden, und die Bedingungen, die gegeben sind. Und zwar nicht nur für die zentral vorgegebenen Größen, sondern auch für das, was die Beteiligten unter Leistung verstehen und sich selbst vornehmen. Die Diskussion darüber lässt sich anhand der Portfolios ausgezeichnet organisieren. Besonders hervorzuheben ist, dass die Schüler daran von vornherein beteiligt sind. Dort, wo sie initiativ Leistungen für ihr Portfolio erbringen können, dort, wo sie Ziele und Kriterien des Lernens und der Reflexion mit formulieren können, dort, wo sie ihre Arbeiten öffentlich zeigen können, gewinnt die Schule neue Dimensionen einer demokratischen Einrichtung. Allerdings wird die Portfolioarbeit auch nur in den Institutionen gedeihen können, wo demokratische Haltungen und Verfahrensweisen vorherrschen.

Das Krebsgeschwür der Schule

Bei meiner Beschäftigung mit dem Portfoliokonzept wurde mir die herkömmliche Praxis, wie Schulen mit den Leistungen ihrer Schüler umgehen, zunehmend fremd. Meine schon bestehende kritische Haltung verstärkte und präziserte sich. Das ganze System des Lernens auf Klassenarbeiten hin, der Abfragerei, der Ziffernbenotung und der damit verknüpften Selektion einschließlich Sitzenbleiben schien mir völlig veraltet zu sein und insbesondere auch hemmend gegenüber dem Anliegen einer modernen, förderorientierten Lernkultur (vgl. Winter 2004b). Meine Vorschläge zu einer grundlegenden Reform der Leistungsbewertung und meine Erfahrungen damit habe ich in

einer umfangreichen Publikation entwickelt (vgl. Winter 2004a). Dem Portfoliokonzept kommt bei diesem Reformkonzept eine Schlüsselstellung zu.

Freunde und Kritiker haben mich oft darauf hingewiesen, dass man doch die Noten nicht so frontal angreifen und auch nicht abschaffen könne. Aus meiner Sicht ist aber genau das der neuralgische Punkt. Denn das oben genannte System der traditionellen Leistungsbeurteilung gleicht einem Krebsgeschwür in den Schulen, und der Aufbau einer neuen Lernkultur wird – so meine These – letztlich scheitern, wenn es nicht gelingt, es zurückzudrängen und für seine Rückbildung zu sorgen. Auch die von manchen Experten vorgeschlagene Trennung von Lern- und Leistungssituationen (vgl. Weinert 1999b) mit offenem, sachlichen Feedback in der einen und feststellend einstufiger Beurteilung in der anderen Situation halte ich für den falschen Weg (s. a. Winter 2004a, S. 74 ff.). Eine solche Position bereitet vor allem den Weg dafür, die Leistungsbewertung aus den Schulen auszulagern und an Test- und andere Experten zu delegieren. Es kommt aber darauf an, die Leistungsbewertung für die pädagogische Arbeit zurückzugewinnen und sie so zu entwickeln, dass die Qualität der Arbeit und ihre Ergebnisse gemeinsam sachlich festgestellt und reflektiert werden und entsprechende Schlussfolgerungen für die nachfolgenden Lernprozesse gezogen werden. Das Portfolio bietet dafür die notwendigen Voraussetzungen.

Bedingungen des Gelingens

In den letzten Jahren habe ich außer meiner eigenen Portfoliopraxis auch die vieler Kolleginnen und Kollegen aus dem ganzen deutschsprachigen Raum kennen gelernt. Gemeinsam mit anderen Enthusiasten des Portfolios habe ich einen Austausch auf Tagungen und im Internet organisiert. Die große Vielfalt der Konzepte und Anwendungsmöglichkeiten wurde dabei immer deutlicher. Ich hatte Gelegenheit, Schulen, Hochschulangehörige und Studienseminare beim Aufbau ihrer Portfolioarbeit zu beraten. Dabei lernte ich auch Probleme kennen, die vor allem bei einer zu raschen, unvorbereiteten, halbherzigen und unzureichend motivierten Einführung des Portfolios entstehen (siehe auch den Beitrag von Bräuer in diesem Band). Nachdem ich anfangs mit großem missionarischem Eifer an die Aufgabe der Verbreitung des Konzepts herangegangen war, wurde ich zusehends vorsichtiger und begann etwa zu empfehlen, erst kleiner anzufangen, zum Beispiel mit einfachen Übungen zur Reflexion. Manchmal riet ich sogar ganz davon ab, Portfolios einzuführen. Dahinter stand kein Sinneswandel. Die Vorzüge der Methode sind mir heute klarer bewusst denn je. Ich hatte aber gemerkt, dass bestimmte Bedingungen gegeben sein müssen, damit die Portfolioarbeit gelingt und nicht nach einer anfänglichen Euphorie bald wieder der Ausstieg aus dem neuen Lern- und Leistungsmodell erfolgt. Einige dieser Bedingungen, die gegeben bzw. herstellbar sein sollten, will ich nennen:

- Es muss Zeitpunkte geben, zu denen die Portfolios intensiv wahrgenommen und besprochen werden können (von Mitschülern, anderen Lehrern, Eltern etc.).
- Diejenigen, die ein Portfolio anlegen sollen, müssen – vor allem in der Anfangsphase – gut beraten und begleitet werden, sie müssen viel Rückmeldung erhalten. Die Beratung und die Rückmeldung zur Arbeit sind wichtige „Belohnungen“ für den großen Aufwand, den das Führen eines Portfolios erfordert.

- Es sollte Möglichkeiten geben, die Leistungen des Portfolios auch im Regelsystem der Leistungsbewertung (Noten, Versetzung, Abschlussprüfung) anzuerkennen. Besonders geeignet dazu sind Portfolioprüfungen. Portfolios können aber auch als Ersatz für andere Leistungen zugelassen werden (z. B. eine Abschlussarbeit). Dabei sollten die Produkte im Portfolio von der Benotung weitgehend frei- oder ferngehalten werden, damit sie nicht zu sehr in den Sog rein formaler vergleichender Leistungsbewertung geraten – ein schwieriger Balanceakt (siehe hierzu auch den Beitrag „Es muss zueinander passen“ im vorliegenden Band).
- Die Möglichkeit, selbständig und initiativ Leistungen für das eigene Portfolio zu erbringen, sollte nicht durch allzu umfangreiche, detaillierte Vorgaben und schriftliche Anweisungen zugekleistert werden.

Nach inzwischen mehr als zehn Jahren der Beschäftigung mit dem Portfoliokonzept schaue ich zuversichtlich und gespannt in die Zukunft. Es ist noch nicht absehbar, ob und in welcher Weise es im deutschsprachigen Raum breit Fuß fassen und was es zur Reform der Schulen beitragen wird; die Chancen, es für einen kräftigen Reformimpuls zu nutzen, sind aber gegeben.

¹ Siehe hierzu den Bericht unter www.portfolio-schule.de