

Peter Adamski:
Bewertungsprobleme bei Portfolio- und Projektarbeit

Thesen zum Vortrag am 18.9.2003 in Hannover

These 1: Bewertungs- und Beurteilungsprobleme von Leistungen existieren bei jedweder Form schulischer Leistungserbringung und sind *grundsätzlich nicht* hinsichtlich Objektivität, Validität und Reliabilität zu lösen. Portfolio- und Projektarbeit sollte folglich nicht auf möglichst klein schrittige Standardisierung und Digitalisierung von Leistungsbewertung setzen, sondern sich auf Aspekte von *Bewertungsfeldern, Beurteilungsgewichtungen und intersubjektive Überprüfbarkeit* konzentrieren.

These 2: Portfolio- und Projektarbeit zielt auf Entwicklung individueller selbstständiger Lernwege und Lernprozesse sowie eigenverantwortliche Dokumentation von Lernergebnissen auf der Grundlage komplexer Aufgabenstellungen. Bewertungsfelder müssen Individualität und Komplexität spiegeln, ohne fachinhaltliche und fachmethodische Standards zu vernachlässigen.

These 3: Portfolios wie Projektdokumentationen enthalten ganz unterschiedliche Dimensionen von Leistungserbringung: Produkte, Arbeits- und Lernberichte sowie metakognitive Reflexionen zum Lehr-/Lernarrangement. Sie evaluieren folglich auch Unterricht. Nicht alle diese *Veröffentlichungen* sollten beurteilt werden (im Sinne von Noten).

These 4: Die Kriterien für die Beurteilung von Portfolio- und Projektarbeit sollte bezüglich der einzelnen Bewertungsfelder sowie deren Gewichtung dialogisch mit der Lerngruppe entwickelt und abgestimmt werden. Die Beurteilungsinstanz ist die Lehrkraft, was nicht bedeutet, Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdeinschätzung nicht zu trainieren.

Zu 1:

Diese grundsätzliche Bemerkung zur Leistungsbewertung scheint mir deshalb notwendig, weil neue Formen der Leistungserbringung u.a. immer darauf befragt werden, wie denn hier objektive Leistungsmessung möglich sei. Daraus folgt in der Regel, dass die Protagonisten dieser neuen Wege - um die Seriosität des Ansatzes und die Schul(noten)tauglichkeit ihrer Versuche zu untermauern – bemüht sind, möglichst akribisch nachzuweisen (durch Kriterienbeschreibungen und –hierarchisierungen, durch Erfassungs- und Befragungsbögen, durch standardisierte Evaluationsmaterialien usw. Usf.) dass ihre Art des Lehrens und Arbeitens denselben Gütekriterien unterliegt wie herkömmliche Formen der Leistungserbringung und deren Bewertung.

Es ist daran zu erinnern, dass herkömmliche Formen keineswegs das leisten (können), was sie vorgeben. Ein kursorischer Blick auf die Bewertungsproblematik gängiger Leistungen:

Mündliche Mitarbeit im Unterricht ist nicht objektiv messbar: Sprach- und Redegewandtheit, psychische Dispositionen spielen eine entscheidende Rolle, ob und wie sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht präsentieren. Eigene Diagnosegrenzen und Voreinstellungen gegenüber Lernenden sind von nicht zu unterschätzender Bedeutung: Kann ich wirklich immer und überall zuverlässig zwischen Quantität und Qualität der Beiträge unterscheiden? Kann ich davon abstrahieren, dass ich an bestimmte Schülerinnen und Schüler gewisse Erwartungen in negativer oder positiver Hinsicht heran trage und damit ihre Beteiligung filtere? Sich ständig oder häufig Notizen zu machen, mindert natürlich das Objektivitätsrisiko, aber was bedeutet dies für den Unterricht? Oder anders gefragt, ist es nicht ganz wesentlich zwischen Lernen und Leistung zu unterscheiden? *Rupert Vierlinger (1999: S. 103)* weist darauf hin, dass ein ständiges Beobachten und Beurteilen von Schülerbeiträgen einem Lauschangriff auf den pädagogischen Prozess gleich komme. Lernen bedarf der kreativen Umwege, Fantasien, gewagter Hypothesen, wohingegen Leistung immer das fehlerfrei Dargebotene meint.

Bei herkömmlichen schriftlichen Leistungsnachweisen in der Sekundarstufe I ist es nicht anders mit den Gütekriterien: klassische Multiple-Choice-Tests generieren sogenannte Orang-Utan-Scores, Tests mit Zuordnungs-, Lücken-, Korrektur-, Rätsel- und sonstigen Aufgaben sind zwar leicht zu konzipieren und zu korrigieren, aber auch bei ihnen steckt das Objektivitätssteufelchen im Detail: ab welcher Punktzahl nenne ich z.B. eine Arbeit sehr gut oder ausreichend, welche Intervalle setze ich zwischen den einzelnen Noten?. Solche Tests haben in vielen Fächern einen zusätzlichen negativen Effekt: Durch sie lässt sich eher, wenn nicht hauptsächlich, Fakten- und Begriffswissen abfragen statt transferierender, deutender Kompetenzen. Von der Frage der Nachhaltigkeit ganz zu schweigen.

Und wie steht es mit den Klausuren? Grundsätzlich nicht anders, wenngleich durch die Abiturprüfungen – ob zentral oder nicht – sich auf Dauer bestimmte Bewertungsfelder und Beurteilungsgewichtungen entwickelt haben, die a) eine gewisse Verbindlichkeit und Standardisierung gezeitigt und b) Rückwirkungen auf die Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien in der gesamten Gymnasialen Oberstufe haben.

Verlassen wir die traditionellen und wohl immer noch verbreitetsten und gehen punktuell auf einige neue, z.T. auch gar nicht mehr so neue, Formen ein.

Wie sind Gruppenarbeiten zu bewerten? Nur vom Produkt oder auch vom Prozess. Kann man individuelle Anteile an einer Gruppenarbeit beurteilen und sollte dies überhaupt ein Ziel sein? Es gibt mittlerweile ein doch empirisch einigermaßen valides Erfahrungsset, woraus ich ihnen nur zwei Zitate vorlesen möchte:

„So erlebte ich es zum Beispiel bei einer Gruppe, die ich gerade nicht gezielt beobachtete, dass ‚plötzlich‘ eine gute Idee im Raum stand und ich nach meiner Meinung gefragt wurde. Als ich wissen wollte, von wem die Idee kam, waren alle Jungen etwas überrascht und leicht verunsichert. Eine Befragung der Gruppe ist aber auch problematisch, weil sie den Arbeitsprozess unterbricht und eine künstliche Atmosphäre schafft. Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrer könnten gehemmt sein, da jeder weiß, dass es um eine Note

geht. Viele kreative Prozesse, die in einer Gruppe ablaufen, bekommt man andererseits so schnell aber nicht mit.“ (zit. In: Grunder/Bohl 2001, S. 208) „ Grundsätzlich erweist es sich als *ungünstig, wenn eine Lehrkraft zu lange und zu häufig interveniert*. Regelmäßig kann man dann beobachten, dass die Kommunikation zwischen den Schülern abbricht und einem ‚Mini-Frontalunterricht‘ weicht.“ (Dann u.a. 2002, S. 13) Lernsituationen und Leistungsfeststellung – davon war schon die Rede. Gruppenarbeit scheint die Ankerstelle zu sein, an der festgestellt werden muss und soll: Es macht wenig Sinn bzw. ist schlicht kontraproduktiv, personale und soziale Kompetenzen differenzieren und u.U. auch noch getrennt beurteilen zu wollen.

Facharbeiten und Besondere Lernleistungen sind neuere Formen der Leistungserbringung, letztere hat ja auch Eingang gefunden in die Abiturprüfung. Mindestens drei Problembereiche sind bezüglich der Bewertung zu prüfen:

- wie selbstständig ist das Produkt erstellt worden? Welche Hilfen wurden in Anspruch genommen, ist sie schlicht aus dem Netz herunter geladen oder auf einer Facharbeitsbörse möglichst preisgünstig erstanden worden? Im Übrigen eine Frage, die sich immer schon bei Referaten, Hausarbeiten und beurteilungsrelevanten Hausaufgaben gestellt hat und stellt;
- Ist nur das Produkt zu bewerten oder auch der Prozess, der dorthin geführt hat? D.h. hat die Schülerin/ der Schüler von der Themenfindung über Expose und Gliederung bis zur Ausführung und dem Resümee mit mehr oder weniger begleitender Hilfe durch die Lehrkraft gearbeitet?
- Gehört auch die Präsentation zur Beurteilung der Leistung? Für die Abiturprüfung ist dies geregelt.

Selbst, wenn man alle diese drei Fragen mit Ja beantwortet, stellt sich des Weiteren das Problem der Beurteilungsgewichtung. Darauf komme ich später zurück.

Die Gefahren, die mit einem zu differenzierten Kriterienkatalog verbunden sind – sozusagen in dem Bestreben, möglichst viele oder alle Facetten notgedrungen sehr abstrakt und deutungsbedürftig zu formulieren – um z.B. Facharbeiten von besonderen Lernleistungen und diese meinethalben auch noch von einer Seminararbeit an der Uni abzugrenzen, werden hier besonders augenscheinlich: Nimmt man sie beim Wort – ich beziehe mich vor allem auf Empfehlungen aus NRW – würde ich sie guten Gewissens keinem meiner Schülerinnen und Schüler empfehlen wollen.

Zusammengefasst: Es geht um Bewertungsfelder und Beurteilungsgewichtungen, die nicht den Anspruch haben, objektiv zu sein, wohl aber intersubjektiv überprüfbar sein müssen – und zwar für alle am Lehr-/Lernprozess Beteiligten.

Zu 2.:

Wenn wir von selbstständigem und eigenverantwortlichem Lernen sprechen, ist immer mitzudenken, dass dies angeleitet geschieht und erst sukzessive die Fähigkeiten (inhaltlicher und methodischer Art) erworben werden (können), dieses Postulat tatsächlich einzulösen. Eine Arbeit für ‚Jugend forscht‘ oder den ‚Wettbewerb Geschichte der Körber-Stiftung‘ steht folglich im Regelfall (vielleicht auch als Ausnahmefall) erst am Ende eines solchen Prozesses. Der zweite Aspekt eines solchen Lernverständnisses bezieht sich auf die Anspruchs- und Aufgabenkultur und das Lehr-/ Lernarrangement. Eine solche Zielperspektive wird nur erreichbar sein, wenn sich der ewige unterrichtliche Kreislauf von Reproduktion, Reorganisation, Transfer, Deutung und Sicherung von Ergebnissen von seiner lehrerzentrierten und tafelfixierten Struktur löst und Lernumgebungen bereit gestellt werden, die Schülerinnen und Schüler herausfordern und ihnen differenzierte und individualisierte Lernwege anbieten.

Portfolio- und Projektarbeit setzen einen solchen Perspektivenwechsel voraus.

Mit einem Portfolio zu arbeiten, bedeutet ja, dass Lernende in einem vorgegebenen Rahmen selbstbestimmt Aufgaben bearbeiten können und die persönliche Verantwortung dafür tragen, welche Arbeiten/Leistungen sie in der Mappe dokumentieren und beurteilt haben wollen.

Dies sei an einem Beispiel für den Anfangsunterricht Geschichte gezeigt:

Was ist ein Portfolio?

Eine Mappe, in der du bestimmte Arbeiten für das Fach Geschichte sammelst. Das Portfolio soll die Entwicklung deines Sachwissens und einer methodischen Fertigkeiten aufzeigen. Du darfst auswählen, welche Arbeiten du abgibst, die dann am Ende des Halbjahres/Schuljahres bewertet werden.

Wie wird ein Portfolio angelegt?

Inhaltsverzeichnis – Es enthält eine Übersicht über die von dir gewählten Arbeiten und die Reihenfolge, in der sie im Portfolio auftauchen.

Aufgaben – Aus folgenden Gruppen von Aufgaben kannst du Arbeiten für das Portfolio auswählen:

Gruppe 1: (Zusammenfassen, Erläutern, Ergänzen)

- eine Stunde protokollieren oder in einer Mind-Map darstellen, die du besonders spannend fandest;
- das Zustandekommen eines größeren Tafelbildes erklären;
- erläutern, wie es am Beispiel schriftlicher Quellen zu unterschiedlichen Meinungen zu einem geschichtlichen Ereignis kommen kann;
- das Ergebnis einer Stunde durch häusliche Weiterarbeit (Jugendbuch, Sachbuch, Internet) ergänzen.

Gruppe 2: (Geschichtliches Wissen anwenden)

- ein eigenes Schaubild entwickeln, das nicht im Schulbuch steht;
- ein geschichtliches Ereignis aus einer anderen Sicht erzählen;
- einen Brief an eine historische Persönlichkeit schreiben, die du schätzt oder nicht magst;
- eine Collage zu einem dich interessierenden Thema entwickeln.

Gruppe 3: (Damals und heute / Erfunden oder wahr)

- einen Bericht verfassen und illustrieren über Lebensformen in Griechenland, Rom oder im Mittelalter;
- eine Tabelle erstellen über Demokratie/ Monarchie;
- Sage und historische Wirklichkeit vergleichen;

- populäre Geschichten (Comics) oder Events (z.B. Mittelalterspektakel) überprüfen.

Du kannst aus den insgesamt 12 Aufgaben 6 auswählen, die du im Portfolio abgeben möchtest. Du solltest aber darauf achten, dass aus jeder Gruppe mindestens eine und aus jeder größeren Unterrichtseinheit ebenfalls eine Aufgabe in das Portfolio gehört. Im Laufe des Schulhalbjahres werden wir nach jeder größeren Unterrichtsreihe gemeinsam überlegen, welche Beiträge sich für das Portfolio anbieten könnten. Solltest du selbst andere Ideen für Portfolio-Beiträge haben, können wir natürlich darüber reden.

Arbeits- und Lernberichte

Zu jeder der 6 ausgewählten Aufgaben gehört ein Arbeitsbericht, aus dem hervor gehen soll, warum du das Thema ausgewählt hast, wie du vorgegangen bist, welche Materialien du benutzt hast, was dir besondere Freude oder auch Schwierigkeiten gemacht hat. Außerdem gehören in das Portfolio Lernberichte, die Auskunft geben sollen über das Unterrichtsklima, deine Fortschritte im Lernen, die Stärken und Schwächen der Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer. Wie man solche Arbeits- und Lernberichte anfertigt, werden wir in Portfolio-Stunden besprechen.

(Adamski 2003)

Gehen wir dieses Beispiel unter den Gesichtspunkten Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit und Komplexität durch:

- die selbstständige Entscheidung ist dadurch gewährleistet, dass eine hinlängliche Auswahlmöglichkeit für die Lernenden innerhalb der Aufgabengruppen wie innerhalb der Unterrichtsreihen gegeben ist. Hinzu kommt, dass Schülerinnen und Schüler in Absprache mit der Lehrkraft andere Ideen entwickeln und in das Portfolio einbringen können: z.B. wäre ein Referat über den Pyramidenbau in Ägypten genauso möglich wie der Bericht über einen ‚Steinzeit-Aktionstag‘ im Museum. Eingeschränkt ist die Entscheidungsfreiheit lediglich dadurch, dass ein Spezialistentum bezogen auf Inhaltsbereiche oder Methoden verhindert wird: 6 Mind-Maps sind genauso wenig möglich wie 6 Beiträge aus der Unterrichtseinheit Ägypten;
- eigenverantwortlich entscheiden die Schülerinnen und Schüler, welche Lernprodukte sie letztlich im Portfolio ablegen, wobei in den Beratungsgesprächen sicherlich Hilfestellungen zu geben sein werden, damit sie sich weder überfordern noch es sich gar zu leicht machen;
- Den Anforderungen von komplexen Lernaufgaben kommt dieses Beispiel insofern nahe, als es nahezu keine Aufgaben zulässt, die nicht einen Transfer, eine Umformung oder Weiterentwicklung bislang Bekannten/Gelernten erfordern.

Wie aber sind solche Portfolios zu bewerten? Es liegt auf der Hand, dass die Lehrerin/der Lehrer mit Mappen nach Hause geht, die ganz unterschiedliche Produkte enthalten und ganz verschiedene Methoden spiegeln – die eben äußerst individuelle Lernergebnisse und Leistungen dokumentieren. Am vergleichsweise einfachsten fällt noch die Bewertung der inhaltlich/sachlichen Richtigkeit und der fachmethodischen Kompetenz (zwei Bewertungsfelder); mit einer entsprechenden Berufserfahrung einerseits und der Kenntnis der Lerngruppe andererseits wird man auch noch ausmachen können, ob ein Thema oder ein thematischer Aspekt lediglich reproduziert/abgeschrieben/herunter geladen oder selbstständig be- und verarbeitet worden ist (drittes Bewertungsfeld). Aber wie soll man einzelne Lernleistungen gewichten? Credit points für leichtere oder schwerere Aufgaben

vergeben? Unterschiedliche Lernwege spezifisch bewerten? Ist eine Stundenwiedergabe als Protokoll wertvoller als eine in Form einer mind-Map oder umgekehrt?

Meiner Meinung nach ist es weder sinnvoll noch notwendig, sich sehr *grundsätzlich und abstrakt* mit diesen Fragen zu befassen, sondern neben den Bewertungsfeldern Inhalt/Sache sowie Methode, ggf. Kreativität/Seriosität der Gestaltung, das Kriterium der *individuellen Leistungsentwicklung* zu fokussieren; man hat dies früher als *pädagogische Note* bezeichnet; aber nicht alles, was alt ist, muss auch schlecht sein. Wenn wir Lernen und Leistungserbringung letztlich individualisieren wollen, kommen wir nicht umhin, Bewertung und Beurteilung dem anzupassen, wobei entscheidend ist, dass Schülerinnen und Schüler ein qualifiziertes Feed-back zu ihrer Leistungsdokumentation und –entwicklung erhalten.

Da Schule so ist, wie sie ist, bleibt es uns allerdings nicht erspart, unter das Portfolio eine Note zu setzen, und die Schülerinnen und Schüler wollen dies auch. Notwendig wird allerdings – um der individuellen Leistung Rechnung zu tragen – eine individuelle Rückmeldung in verbalisierter Form, damit sie nachvollziehen können, wie gut oder schlecht sie einzelne Aufgabenteile erfüllt haben und – wichtiger noch – wie sie sich verbessern können. Das ist aufwändig aber notwendig, weil nur so erstens die Wege zum Ziel deutlicher und zweitens die intersubjektive Überprüfbarkeit besser gewährleistet werden können.

Noch ein wenig komplizierter wird die Sache, wenn Projektarbeiten Teil des Portfolios werden, was ja nicht nur möglich, sondern gewünscht ist. Aus Zeitgründen nur wenige Stichpunkte. Während die bislang erwähnten Lernprodukte des Portfolios zwar im Unterricht abgesprochen und in ihren Grundkonturen skizziert werden (Portfolio-Stunden), ansonsten aber zu Hause ihre endgültige Gestalt finden, findet die Arbeit an und in Projekten in viel stärkerem in schulischer Begleitung statt. Insofern kann der Prozess von der Projektidee über Planung, Zeitplan, Revision/Modifizierung von Entscheidungen usw. viel genauer beobachtet werden. In der Regel sind Projektarbeiten Gruppenarbeiten mit u.U. sehr heterogenen Anforderungen an die Gruppenmitglieder. Was Bewertungsfragen und Beurteilungskriterien anbelangt, kann zunächst ähnlich verfahren werden:

1. Das Produkt ist nach den zentralen Feldern zu beurteilen: Inhalt, Methode, Gestaltung;
2. Der Prozess der Projektarbeit kann in seinen unterschiedlichen Phasen durchaus getrennt bewertet, aus meiner Sicht aber – wenn überhaupt - nur als Ganzer beurteilt werden: - Die Projektplanung und die Formulierung des Projektziels, die Verständigung über das Produkt und die Arbeitsplanung; - Die Durchführung und Erarbeitung: hier käme es auf die Zielgerichtetheit des Prozesses an, auf eine sinnvolle Arbeitsteilung (inklusive einer *gemeinsamen Diskussion und Erörterung anfallender Zwischenprodukte und Probleme*); - die Präsentation, wobei u.a. Aspekte der adressatenorientierten Vermittlung, des freien Vortrags, der anschaulichen Erläuterung entscheidend sind.

Weshalb ich nur sehr zögerlich von einer Beurteilung spreche, hängt mit folgenden Überlegungen zusammen: Im Kern haben wir es beim Projektprozess mit *Lernen* zu tun und auf der Seite des Begleiters (der Lehrkraft) mit einer Beratung in *Lernprozessen*. Der Widerspruch zwischen Beraten und Beurteilen lässt sich konkretisieren: Mit dem Notenbuch unter dem Arm dürfte ich bei einer sichtbar unrealistischen Planung oder eines in dem gegebenen Zeitrahmen nicht machbaren Produkts nicht eingreifen, sondern müsste diese Planungsfehler sanktionieren. Als Berater und Bewerter hätte ich einen großen Spielraum der pädagogischen Intervention. Lasse ich die Gruppe aus Fehlern lernen, was ja durchaus Sinn machen könnte, oder versuche ich von vornherein verständlich zu vermitteln, dass eine solche Planung nur scheitern kann? Ich glaube, Prozesse lassen sich

erst dann beurteilen – wenn man es denn möchte -, wenn die Lernenden bereits über Planungskompetenz in Projekten verfügen, also nicht ihr erstes Projekt durchführen. Es gibt aber mindestens noch zwei Bereiche, die Bewertungen wie Beurteilungen von Produkten und Prozessen erheblich komplizieren:

- Sind Produkte einzelner Gruppen gleichwertig? Ist eine Gestaltung als Modell besser oder schlechter als ein Videofilm und damit anders zu beurteilen? Das Problem relativiert sich, wenn man sich auf identische Produkte einigt: Alle produzieren eine Wandzeitung oder eine Power-point-Präsentation. Aber ist dies immer sinnvoll und furchtbar spannend?
- Wie bewerte und beurteile ich Abweichungen von der Projektplanung, die nicht der Gruppe anzulasten sind? Da erkranken Zeitzeugen oder werden Zusagen von Institutionen nicht eingehalten usw.
- Wie bewerte ich Abweichungen von der Projektplanung, die z.B, daraus resultieren, dass im Laufe der Arbeit völlig neue gute Ideen auftauchen und sich auch das Produkt verändert. Es ist ja eher die Ausnahme, dass von Anfang an – gerade bei Projekten – eine von A bis Z durchorganisierte Planung möglich ist; und wie schade wäre es, nur wegen der Zeitvereinbarung einen kreativen Neuansatz zurück zu weisen – und wie motivierend wäre das für die Gruppe!

Mag sein, dass nunmehr deutlicher geworden ist, dass zu enge standardisierte und digitalisierte Bewertungs- und Beurteilungskriterien nicht helfen, sondern eher hinderlich sind und individualisiertes Lernen einen adressatenorientierten, individuellen Beurteilungsspielraum braucht.

Zu 3.:

Bevor ich auf die drei Formen der im Portfolio abgebildeten Veröffentlichungen eingehe, sei – damit keine Missverständnisse auftauchen – knapp auf die Elemente eingegangen, die ein Portfolio ausmachen. Je häufiger und intensiver über Portfolio-Arbeit nachgedacht wird, desto differenzierter, vielleicht auch verschwommener, wird das Bild dessen, was Portfolio meint. (Vgl. zur Orientierung: Lissmann 2001, S. 299 ff.) „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Schülerarbeiten, welche die Anstrengung des Lernenden, den Lernfortschritt und die Leistungsergebnisse auf einen oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung schließt die Beteiligung des Schülers bei der Auswahl der Inhalte, Kriterien für die Auswahl und zur Beurteilung sowie selbstreflexive Gedanken ein.“ (Paulson/Meyer 1991, übersetzt von und zitiert in Lissmann, ebd. S. 304) Für mich beschreiben diese Schülerarbeiten einen längeren und kontinuierlichen Lernprozess über mindestens ein Schuljahr, besser noch eine Schulstufe. Insofern ordne ich andere Formen der Dokumentation von Lernprozessen, etwa in Begleitung einer längerfristigen Gruppen- oder Projektarbeit –sofern diese selbst nicht Teil des Portfolios werden –, eher dem Begriff ‚Lerntagebuch‘ zu. Eine letzte definitorische Klarstellung: Wenn hier von Portfolio die Rede ist, ist damit immer eine Mischung aus Arbeits- und Beurteilungsportfolio gemeint (vgl. Lissmann, ebd., S. 309 f.). Die Schülerinnen und Schüler sammeln zunächst unterschiedliche Arbeiten, Vor- und Zwischenprodukte von Leistungsergebnissen (Arbeitsportfolio), bevor sie vor dem Halb- oder Schuljahresende Entscheidungen darüber treffen, welche Arbeiten sie endgültig auswählen und der Lehrkraft zur Beurteilung übergeben (Beurteilungsportfolio). Dass sie zu einem späteren Zeitpunkt – etwa bei anstehender Berufswahl – wiederum ein neues Portfolio zusammenstellen können (Bewerbungsportfolio), zeigt die Spannweite der Möglichkeiten und die Notwendigkeit der Verständigung über den Portfolio-Begriff.

Bei einem so verstandenen Portfolio lassen sich drei unterschiedliche Formen von Veröffentlichungen unterscheiden:

1. Die Lernresultate oder Leistungsprodukte wie Mini-Facharbeiten, Protokolle, Mind-Maps, Schaubilder, Referate, Berichte; kurzum: Was immer zu Beginn der Portfolio-Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern als denkbare Produkte vereinbart worden ist. Dieser ist der vergleichsweise am leichtesten zu bewertende Teil des Portfolios, weil die Bewertungsfelder sich nicht grundsätzlich von den an andere selbstständig erbrachten Leistungen unterscheiden. Um es noch einmal zu wiederholen: In diesen Produkten spiegeln sich die fachlich/inhaltlichen, fachlich/methodischen und solche Kompetenzen wider, die auf eine gut strukturierte und adressatenorientierte Vermittlung von Ergebnissen zielen (methodische und Präsentationskompetenzen im weiteren überfachlichen Sinne). Dennoch verbleiben gewichtige Objektivitätsprobleme, wenn man Portfolioinhalte nicht standardisieren will: Im Grunde habe ich ständig Äpfel mit Birnen zu vergleichen. Es steht außer Frage, dass solche Lernresultate selbstverständlich beurteilt, also benotet werden sollen.
2. Arbeits- und Lernprozessberichte: Damit ist gemeint, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst und uns Auskunft darüber geben sollen, warum sie sich für die ausgewählten Produkte entschieden, wie sie ihre Arbeit organisiert, was und wie sie Neues gelernt haben und was sie beim nächsten Mal möglicherweise anders machen würden. Solche metakognitiven Reflexionen sind für die eigene Lernentwicklung immens wichtig und zugleich bedeutsam für die Lehrkraft, weil sie aufgrund dessen gezielter Lernumgebungen und Lernwege arrangieren kann, die differenziert und individuell zugleich auf die Bedürfnisse der Lerngruppen und jedes einzelnen Lerners eingehen können. Nach aller Erfahrung wird man zu Anfang nicht allzu hohe Erwartungen an solche Berichte stellen dürfen, sind Schülerinnen und Schüler im bisherigen Schulalltag doch eher selten aufgefordert, sich über ihr Lernen Gedanken zu machen. Ich habe bei meinen bisherigen Portfolio-Versuchen zudem gemerkt, dass

sie gezielte Hilfen benötigen, um solche Arbeits- und Lernberichte schreiben zu können. Ein Beispiel für den Anfangsunterricht Geschichte

Lernbericht

Datum:

Name:

Unterrichtseinheit(en):

Haben mich die Unterrichtsinhalte interessiert? - Was habe ich Neues gelernt?

Was fand ich besonders spannend - was besonders langweilig?

Hatte ich mit bestimmten Themen/Stunden Schwierigkeiten? Wie habe ich sie gelöst?

Wie bin ich mit den Unterrichtsmaterialien (Schulbuch, Arbeitsblätter, Sonstiges) zu Recht gekommen?

Welche Unterrichtsformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Arbeit in Gruppen, Lehrervortrag, Schülerreferat etc.) mochte ich besonders gern oder gar nicht? Bitte Gründe nennen.

Wie beurteile ich meinen Lernfortschritt? (Kenntnisse, Fertigkeiten)

Wie sah mein Zeitaufwand aus, um im Unterricht mitzuhalten und meine Aufgaben zu erledigen?

Was halte ich von meiner Mitarbeit im Unterricht? Kann oder will ich daran etwas ändern?

Bemerkungen, Anregungen und Wünsche zum Unterricht:

(Adamski 2003)

Meine Auffassung ist die, dass Arbeits- und Lernberichte sowie Reflexionen über Unterricht natürlich individuell besprochen und ausgewertet werden sollten – sonst wäre ihre Einforderung sinnlos -, aber nicht beurteilt werden sollten. Dazu gibt es auch andere Meinungen, z.B. die, Arbeits- und Lernberichte mit 25% in die Note für das Portfolio eingehen zu lassen. Das ist nicht wenig, da Schülerinnen und Schüler über ihre fachlichen Leistungen allein keine sehr gute Note erhalten können. Es gibt gute Gründe so zu verfahren: Nehmen Lernende solche Berichte überhaupt ernst oder fertigen sie diese überhaupt an? Kann ich nicht erst über Sanktionen (Notendruck) eine solche Reflexionsform im Schulalltag verankern? Meine Ablehnung der Benotung in diesen Fällen ist grundsätzlich angelegt: Weder Lehrenden noch Lernenden ist damit gedient, durch die Benotung solcher persönlicher, um nicht zu sagen intimer, Faktoren einen heimlichen Lehrplan zu erzeugen, aufgrund dessen Schülerinnen und Schüler ihre Arbeits-, Lern- und Evaluationsberichte strategisch anlegen: Was will er/ sie lesen, damit ich eine gute Note bekomme? Will man ein ehrliches und ernsthaftes Feed-back und eine ebensolche Eigenreflexion, die auf aufgeschlossene Schülerinnen und Schüler stößt, die ihre Chance erkennen, Lernen und Leistung verbessern zu können, sollte man an dieser Stelle das Notenbuch in der Tasche lassen. Über solche Reflexionen – das Herzstück jeder Portfolio-Arbeit – entwickeln sich wirklich neue Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden; es geht um Lernprozesse, die im Sinne von Beratung bewertet werden können/sollen, aber nicht um Leistungen, die zu benoten sind. Ich habe im Übrigen auch keine negativen Erfahrungen gemacht: Die Reflexionen spiegelten trotz oder wegen (?) fehlender Benotung ein durchaus reflektiertes Bild der unterschiedlichen Lernwege und Wünsche an ein besseres Lernumfeld.

Zu 4.

Der Schlüssel für eine zwischen den Beteiligten am Lehr/Lernprozess befriedigend austarierte *und* überprüfbare Bewertung und Beurteilung von Projekt- und Portfolio-Arbeit ist eine gemeinsame Verständigung über die Bewertungskriterien und deren Gewichtung bezogen auf eine Benotung – sowohl im Verhältnis der Kriterien zueinander als auch hinsichtlich der Gewichtung der Portfolio-Note im Verhältnis zu anderen Formen von Leistungsnachweisen im Unterricht des Halbjahres, wobei alle diese Festlegungen für den nächsten Versuch revisionsoffen sein sollten.

Ich versuchte bislang deutlich zu machen, dass angesichts grundsätzlicher Problematiken von Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung und im Misstrauen gegenüber von außen entwickelten mehr oder weniger allgemeinen Kriterienkatalogen oder standardisierten Bewertungsrastern einer auf offene Lernformen und selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen und Leisten abzielender pädagogischer Prozess adäquate Formen und Rituale von Beratung, Bewertung und Beurteilung hervorbringen muss. Aus meiner Sicht ist der einzig sinnvolle Weg der, diese ‚Bewertungskultur‘ zusammen mit den Lernenden zu entwickeln. In meinen bisherigen Portfolio-Versuchen habe ich z.B. die Lerngruppen über folgende Aspekte entscheiden lassen:

- Gruppen- oder Individualbenotung von Kooperativen Arbeitsformen und – ergebnissen;
- Bewertungskriterien für Projektarbeiten: Nur Einbeziehung von Inhalt und Gestaltung oder auch der Präsentation? Gewichtung der Bewertungsfelder;
- Die Gewichtung von Gruppenarbeit und Portfolio für die Gesamtnote des Halbjahres.

Bezogen auf den letzten Aspekt möchte ich zeigen, wie wichtig es ist, einmal gefällte Entscheidungen für einen zweiten Versuch revidieren zu können. Die Lerngruppe entschied sich für eine sehr vorsichtige Einbeziehung von Gruppen- und Portfolio-Arbeit in die Gesamtnote des ersten Halbjahres, nämlich zu 30%, was ganz und gar nicht dem Arbeitsaufwand und dem Ertrag dieser Arbeiten entsprach. Für das folgende Schulhalbjahr wollte die Lerngruppe diese Beiträge sehr viel stärker gewichtet wissen, was auch so geschah. Sie war zum einen vertrauter mit neuen Arbeits- und Dokumentationsformen geworden und konnte diese auf einem ersten Erfahrungshintergrund sehr viel besser in Anspruch, Aufwand und Ergebnis mit klassischen Formen der Leistungsbewertung (Klausur, mündliche Mitarbeit) vergleichen.

Es gibt Positionen, die die Leistungsbeurteilung dadurch transparenter und demokratischer gestalten wollen, dass Schülerinnen und Schüler durch Selbst- und Fremdbeurteilung ein sichereres Verhältnis zu ihrem eigenen Leistungsvermögen entwickeln und an Beurteilung (Benotung von Leistungen) beteiligt werden. Ich stehe dem skeptisch gegenüber, nicht, weil ich die Meinung vertrete, sie könnten dies nicht (lernen). Grunder/Bohl (2001, S. 354) resümieren auf der Basis ihrer breit angelegten empirischen Studie, in welchen Fällen Schülerinnen und Schüler nicht beurteilen und beurteilt werden wollen:

- bei systematischer Unterrichtsbeobachtung;
- hinsichtlich Persönlichkeitsmerkmalen;
- in Prüfungsphasen;
- bei Gruppenarbeiten (wenn es um Noten geht).

Das ist gut nachvollziehbar. Ich möchte noch einen Schritt grundsätzlicher werden: Die Veranstaltung Unterricht ist kein herrschaftsfreier Diskurs Gleichberechtigter, sondern eine hierarchisierte Struktur und Machtanordnung. Insofern können zwar Abhängigkeitsverhältnisse rationalisiert, aber nicht aufgehoben, Notengebung zwar demokratisiert, aber nicht demokratisch werden.

Das spricht allerdings überhaupt nicht dagegen, Kompetenzen der Selbst- und Fremdeinschätzung zu üben und zu kultivieren. Lern- und Arbeitsberichte sind genauso

adäquate Mittel wie Evaluations-, Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen standardisierter Art, um auf Dauer ein sichereres Bild der eigenen Stärken und Schwächen zu erhalten. Viel entscheidender aber die Entwicklung einer auf Vertrauen und Offenheit ausgerichteten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Es erstaunt immer wieder – und das ist das bemerkenswerteste Ergebnis meiner bisherigen Portfolio-Versuche, wie viel Bereitschaft und Energie Schülerinnen und Schüler entwickeln, solche Beziehungen aufzubauen. Wir haben, so glaube ich, hier einiges an Nachhol-, sicherlich auch an Qualifizierungsbedarf.

Zitierte Literatur:

- Adamski, Peter: Portfolio für den Anfangsunterricht Geschichte, in: Geschichte Lernen, H. 96, 2003
- Dann, Hanns-Dietrich/ Diegritz, Theodor/ Rosenbusch, Heinz S.: Gruppenunterricht im Schulalltag. Ergebnisse eines Forschungsprojektes und praktische Konsequenzen, in: Pädagogik 54, H. 1, 2002, S. 11-15.
- Grunder, Hans-Ulrich, Bohl, Thorsten (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II, Hohengehren 2001
- Lissmann, Urban: Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios, in: Jäger, Reinhold S.: Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch, Landau 2001, S. 299-346.
- Vierlinger, Rupert: Leistung spricht für sich selbst. ‚Direkte Leistungsvorlage‘ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus, Heinsberg 1999