

Was gehört zu guter Portfolioarbeit?

Ausgearbeitet vom „Netzwerk Portfolioarbeit“¹

Warum es sinnvoll erscheint, Orientierungspunkte für die Portfolioarbeit zu erstellen?

Die Beschäftigung mit dem Instrument des Portfolios und sein Einsatz in pädagogischen Arbeitsfeldern haben in den vergangenen sechs Jahren im deutschsprachigen Raum langsam aber stetig zugenommen. Das ist zum einen an der steigenden Anzahl und zunehmenden Ausdifferenzierung pädagogischer Publikationen zu diesem Thema abzulesen, aber auch daran, dass das Portfoliokonzept mehr und mehr in die Publikationen der Bildungsverwaltungen Eingang findet. Praktisch spielen Portfolios gegenwärtig vor allem in der Lehrerbildung und der Ausbildung zu Gesundheitsberufen eine größere Rolle. Daneben werden sie an Schulen von einzelnen Lehrpersonen eingesetzt. Einige reformorientierte Schulen haben begonnen, die Arbeit mit Portfolios in ihr Schulprofil aufzunehmen. Auch in der Früherziehung wird der Einsatz von Portfolios derzeit diskutiert. Im Bereich des Fremdsprachenerwerbs ist vor einigen Jahren das Konzept des Europäischen Sprachenportfolios entwickelt worden. Dieses dient in der Regel vor allem zur Identifizierung vorab definierter Qualifikationen und wirkt bislang nicht stark auf den Unterricht zurück. Auch wenn die Landschaft der Portfolioarbeit derzeit eher zerklüftet und schwer überschaubar ist, kann man doch konstatieren, dass eine intensive Beschäftigung mit diesem neuen Instrument eingesetzt hat.

Die im deutschen Sprachraum derzeit erkennbaren Portfoliokonzepte sind mittelbar oder unmittelbar von Erfahrungen und Konzepten aus den USA inspiriert, wo der Einsatz von Portfolios in den 1990er Jahren stark boomte (vgl. Häcker 2006, S. 90). Schon in den 1970er Jahren hatte Rupert Vierlinger (1978) ein ähnliches Konzept entwickelt, die „direkte Leistungsvorlage“ (DLV), welche in Österreich in Schulversuchen eine gewisse Bekanntheit und Verbreitung fand und dazu beitrug, dass dort bereits früh ein Interesse an der Portfolioarbeit einsetzte (vgl. Brunner/Schmidinger 1997, 2001). Das im deutschen Sprachraum nun rasch wachsende Interesse an der Portfolioarbeit ist insofern nicht verwunderlich, als das Konzept große Reformperspektiven eröffnet. Insbesondere kann erwartet werden, dass sich mit Hilfe der Portfoliomethode offener Unterricht und schüleraktive Lernformen besser gestalten und bewerten lassen. Richtig gehandhabt verspricht die Portfolioarbeit eine Stärkung der Stellung der Lernsubjekte (Häcker 2002, 2006, 2007) und ein motiviertes Lernen. Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern können anhand von Portfolios sichtbar gemacht und ihre Fähigkeiten sowie Talente aufgespürt und gefördert werden (Brunner 2006; Schelbert 2006, Winter 2006c). Auch für eine grundlegende Reform der veralteten schulischen Leistungsbeurteilung bietet sich der Einsatz von Portfolios an (Winter 2004, 2006b). Schließlich kann erwartet werden, dass anhand von Portfolios auch recht konkrete Einblicke in die Qualität des Unterrichts möglich werden und damit Rückmeldungen entstehen, die Anreize bieten, die eigene Lehrpraxis zu verbessern (Mitchell 1992, S. 105).

¹ Das „Netzwerk Portfolioarbeit“ ist ein Zusammenschluss von Personen aus Österreich, der Schweiz und Deutschland, die in pädagogischen Arbeitsfeldern mit Portfolios arbeiten, seine Konzepte wissenschaftlich zu begründen suchen und zur Verbreitung der Portfolioarbeit beitragen. Siehe auch www.portfolio-schule.de. An der Ausarbeitung der hier vorgelegten Orientierungspunkte waren intensiv beteiligt: Thomas Häcker, Oswald Inglin, Hanni Lötscher, Elfriede Schmidinger, Johanna Schwarz und Felix Winter. Die Redaktion dieses Artikels wurde von Felix Winter übernommen.

Intentionen und Entstehungsgeschichte der Orientierungspunkte für die Portfolioarbeit

Alle diese Vorteile sind auch Gründe für die im Netzwerk Portfolioarbeit verbundenen Personen, sich der Portfolioarbeit intensiv zuzuwenden. In unserer praktischen Arbeit mit Portfolios und den gemeinsam geführten Diskursen haben wir sowohl Vorzüge, als auch Schwierigkeiten der Portfolioarbeit genauer kennen gelernt und in unsere Bemühungen um konzeptionelle Klarheit und eine anspruchsvolle Praxis überführen können. Auf dem Hintergrund dieser Zusammenarbeit sind uns aber auch die Fehler, Schwächen und Probleme unserer eigenen Praxis und auch jene anderer Konzepte, die wir aus der Literatur oder in der praktischen Begegnung kennen lernen konnten, bewusst geworden. Das hat zu Besorgnissen geführt, dass die Portfolioarbeit, noch bevor sie etabliert werden kann, Fehlentwicklungen nimmt oder wesentliche Potenziale gar nicht ausschöpft (siehe Bräuer 2006, Rihm 2006). Folgende zu beobachtende Tendenzen halten wir für problematisch.

- Portfolios werden oft neben dem Unterricht mehr oder minder in Hausarbeit von den Lernenden erstellt. Sie haben kaum Platz im Unterricht und auch keine Rückwirkungen auf ihn.² Die Anleitung beschränkt sich auf wenige meist schriftlich gegebene Hinweise. Das, was an Portfolioarbeit so entsteht, wird nachher kaum mehr wahrgenommen. Gleichwohl wird das Anlegen von Portfolios zur Pflicht gemacht oder nahegelegt. Ihre Stellung zum Unterricht kann als additiv und obligatorisch bezeichnet werden.
- Vorgefertigte Portfoliomappen enthalten eine Reihe Bögen für Lernberichterstattung und Skalen zur Selbsteinschätzung. Die Originalarbeiten der Lernenden – eigentlich ein Kern der Portfoliodokumentation – spielen dagegen nur eine untergeordnete Rolle.
- Die Reflexion, die z. B. mittels der Selbsteinschätzungsbögen organisiert wird, ist nicht auf konkrete Schülerarbeiten bezogen, sondern erfolgt allgemein bzw. isoliert. Vorgegebene Deskriptoren werden angekreuzt, aber dies hat keine Funktion für den Prozess der Arbeit. Die Reflexion schwebt gewissermaßen in der Luft. Sie steht daher in der Gefahr, Selbstbilder unhinterfragt zu fixieren.
- Die reflexive Arbeit, im Sinne einer intensiven Auseinandersetzung mit den Prozessen und Produkten der Arbeit wird völlig vernachlässigt. Zum Beispiel in der Weise, dass sie gar keinen Raum im Unterricht erhält und auch nicht angeleitet wird. Die reflexive Praxis der Schülerinnen und Schüler stellt aber einen Kernpunkt der Portfolioarbeit dar und muss immer groß geschrieben werden.³
- Das Portfolio dient in Kombination mit Kompetenzrastern hauptsächlich zur Abrechnung erbrachter Arbeiten, es wird bürokratisch gebraucht. Die Schülerinnen und Schüler werden selbst zu Buchhaltern ihrer Arbeit gemacht.
- Die Portfolios spielen im Rahmen einer unveränderten Leistungsbeurteilung, die sich vor allem auf klausurähnliche Prüfungen und die Benotung stützt, nur eine untergeordnete Rolle bei der Leistungsbewertung. Sie gehen – trotz erheblicher und besonders gearteter Anstrengungen der Lernenden – nur als ein minimaler Notenanteil in die Gesamtbeurteilung ein. Die Portfolios werden marginalisiert (siehe Winter 2007).

² Zur möglichen Stellung der Portfolioarbeit zum Unterricht siehe Inglin 2006, S. 85.

³ Siehe das Konzept des Schreibens als reflexive Praxis bei Bräuer (2000).

Unter derartigen Bedingungen wird den Lernenden die Portfolioarbeit schnell verleidet und bietet nicht den motivationalen Anreiz bzw. nicht die Möglichkeit eigene Interessen ins Spiel zu bringen, den das Konzept verspricht. Die Portfolioarbeit wird als nutzlose zusätzliche Belastung empfunden. Der emanzipatorische Impuls der Portfolioarbeit versandet oder verkehrt sich gar in sein Gegenteil. Das Portfolio tendiert dann zu einem Instrument, das eine Selbstkontrolle bis in die private Lernarbeit hinein verlangt (z. B. über Berichte, Reflexionen und Lerntagebücher), aber die Ziele der Arbeit völlig fremdbestimmt lässt. Die Reflexion gerät in den Dienst der Selbstoffenbarung, der Selbstdisziplinierung und der Selbstökonomisierung gemäß fremdgesetzten Forderungen⁴, anstatt dazu verwandt zu werden Lernvorgänge und Lernbedingungen aufzuklären und bewusst zu machen (siehe Häcker 2006, S. 149f., 2007). Kooperativ-solidarische Lernbeziehungen werden nicht hergestellt und die Autonomie der Lernenden wird nur scheinbar gefördert. Die Impulse, welche die Portfolioarbeit für die Reform des Unterrichts geben kann, verpuffen unter solchen Bedingungen oder geraten gar nicht erst in den Blick. Am Ende haben alle Beteiligten viel zusätzliche Arbeit gehabt, aber die Erträge sind gering.

Über die Ursachen reduziert angelegter Portfolioarbeit kann man folgende Vermutungen anstellen. Zum Teil werden die Konzepte, die in den USA recht ausführlich dargelegt sind, nur unzureichend rezipiert oder missverstanden. Besonders einschränkend dürfte aber auch die Gewohnheit wirken, pädagogische Neuerungen vor allem als Methoden zu betrachten, die man ungeachtet der besonderen Ziele und Bedingungen des jeweiligen Unterrichts einfach implementieren könne. Oftmals ergeben sich Probleme bei der Portfolioarbeit aber auch daraus, dass die Lehrpersonen noch zu wenig Erfahrung besitzen und die Punkte, auf die bei ihrer Einführung besonders geachtet werden muss, übersehen.

Intentionen und Entstehungsgeschichte der Orientierungspunkte

Auf dem Hintergrund der positiven und auch der negativen, eigenen wie auch der fremden Erfahrungen mit Portfolioarbeit entstand bei den Mitgliedern des Netzwerks Portfolioarbeit der Wunsch, Orientierungspunkte und Kriterien für die Anlage der Arbeit mit dem neuen Instrument zu finden und explizit zu machen. Diese Bestrebungen resultieren aus einer bereits über mehrere Jahre existierenden Zusammenarbeit. Auf jährlichen Treffen im Kloster Obermarchtal stellen wir uns unsere Praxis einander vor, erarbeiten in Workshops Konzepte und entwickeln Übungen zur Portfolioarbeit. Der Austausch kann anhand der Portfolios sehr konkret und authentisch erfolgen, weil diese recht genaue Einblicke in jeweilige Unterrichtspraxis und die Portfoliokonzepte ermöglichen. Im Handbuch Portfolioarbeit (Brunner/Häcker/Winter 2006) werden viele dieser Erfahrungen und zahlreiche Ergebnisse dieser Zusammenarbeit zugänglich gemacht. Durch eine angeleitete Intervisionsarbeit unserer Praxis konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Auffassung von Portfolioarbeit bewusst gemacht und einer Diskussion zugeführt werden. Auf der Basis dieser Arbeit machten wir uns daran, Orientierungspunkte und Kriterien für die Portfolioarbeit zu formulieren. Erstens weil ein gemeinsames Verständnis von Portfolioarbeit geschaffen worden war und zweitens, weil wir den Eindruck hatten, ihre Dimensionen und Varianten so weit zu durchschauen, dass der Versuch gelingen könnte, sie in dieser Weise zu gliedern und zu beschreiben. Dass die Unternehmung unserer Ansicht nach trotzdem ein Wagnis bleibt, hängt damit zusammen, dass die Ziele, Zwecksetzungen, Inhalte und Rahmenbedingungen von Portfolioarbeit sehr unterschiedlich sein können, so dass es nicht leicht ist, für sie Kategorien und Qualitätsgesichtspunkte zu finden, die

⁴ Siehe auch Sertl 2006.

durchgängig relevant sind. Offen blieb die Frage, ob jeweils alle Merkmale vorhanden sein müssten oder nur einige davon. Es war von vornherein klar, dass einzelne Merkmale, wie etwa die Sammlung von Originaldokumenten, die reflexive Arbeit und der Dialog tragende Pfeiler der Portfolioarbeit waren. Daher war zu überlegen, wie nachdrücklich die einzelnen Merkmale, die wir als Kriterien „guter“ Portfolioarbeit benutzen wollten, eingefordert werden konnten. Es entstand das Bild von **Orientierungspunkten** oder **Wegmarken** für den Portfolioprozess, die man beim Vordringen in das Neuland zwar im Auge behalten soll, die aber keinen genauen Weg vorschreiben.

Wir entschieden uns dafür, solche Punkte zusammenzustellen, mit denen wesentliche Merkmale der Portfolioarbeit beschrieben werden können. Diese sollten einen Referenzrahmen bilden, der ein vernünftiges Reden über Portfolioarbeit erleichtert und gleichzeitig auch Gesichtspunkte liefert, die eigene Portfoliopraxis auf ihre Vollständigkeit hin zu befragen. Außerdem wollten wir Indikatoren benennen, an denen abzulesen sein sollte, ob die genannten Merkmale erfüllt sind. Damit visierten wir verschiedene Anwendungsmöglichkeiten an. **Die Orientierungspunkte sollten:**

- a) *der Verständigung über das Portfoliokonzept in seinen Varianten dienen;*
- b) *für die Anlage und Planung der Portfolioarbeit nützlich sein;*
- c) *pädagogische Qualitätsgesichtspunkte für die Selbst- und Fremdevaluation der Portfolioarbeit bereitstellen.*

Es ging und geht uns folglich nicht darum, Portfolioarbeit zu normieren. Wir betrachten die Vielfalt der Portfolioarbeit als einen Reichtum, der mit der Vielseitigkeit des Instruments und den unterschiedlichen Einsatzfeldern zu tun hat. Wir vertreten aber den Anspruch, dass konstitutive Merkmale der Portfolioarbeit geklärt sein sollten und nicht alles und jedes als Portfolio bezeichnet wird.⁵ Wir verstehen die unten dargestellten Orientierungspunkte als Anstoß für eine Diskussion um die wesentlichen Merkmale und Qualitätskriterien für Portfolioarbeit.

Orientierungspunkte für die Portfolioarbeit

In einem Diskussionsprozess, der sich über neun Monate erstreckte, bestimmten wir Merkmale, die wir als konstitutiv für qualitätsvolle Portfoliopraxis ansehen. Wir zeigen sie zunächst in einer Übersicht (siehe Abb. 1) mit den Titeln der Kategorien und einer zugeordneten Leitfrage. Danach werden den einzelnen Merkmalen Indikatoren hinzugefügt und es wird kurz begründet, warum wir sie für wichtig halten. Die Übersicht fasst die Kategorien in drei Gruppen zusammen. Die erste Gruppe (gelb) hat vor allem mit der **Planung und Kontextbestimmung** der Portfolioarbeit zu tun. Die zweite Gruppe (rot) fasst Merkmale zusammen, welche die **Kommunikation** zur Portfolioarbeit auszeichnen. Die dritte Gruppe (orange) enthält Merkmale, die vor allem die **Organisation** der Portfolioarbeit betreffen. Diese Einteilung und auch die Abgrenzung der einzelnen Merkmale darf freilich nicht als Disjunktion und strenge zeitliche Abfolge verstanden werden. Zwischen einzelnen Merkmalen bestehen enge Beziehungen. So beginnen zum Beispiel die Reflexion und der Dialog schon bei der gemeinsamen Formulierung von Zielen der Portfolioarbeit. Und die Gestaltung der Belege für das Portfolio fängt nicht erst dann an, wenn eine Auswahl getroffen ist. Andererseits ist es schon sinnvoll, zuerst Ziele, Rahmenbedingungen, Einsatzmöglichkeiten und die Selbst- sowie die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zu planen, bevor man an das Erarbeiten der Portfolioinhalte geht. Was aber nicht zwingend bedeuten muss, dass man die vier Punkte der ersten Gruppe gleich zu Beginn der

⁵ Siehe auch „Wir brauchen eine geklärte Vielfalt“ bei: www.portfolio-schule.de/

Arbeit auch mit den Schülerinnen und Schülern anspricht. Es gibt zum Beispiel bei jüngeren Schülerinnen und Schülern das Vorgehen, dass man einfach, fast unmerklich mit der Portfolioarbeit beginnt und nach und nach seine Merkmale erläutert und transparent macht (vgl. Rentsch 2006).

Orientierungspunkte für die Portfolioarbeit

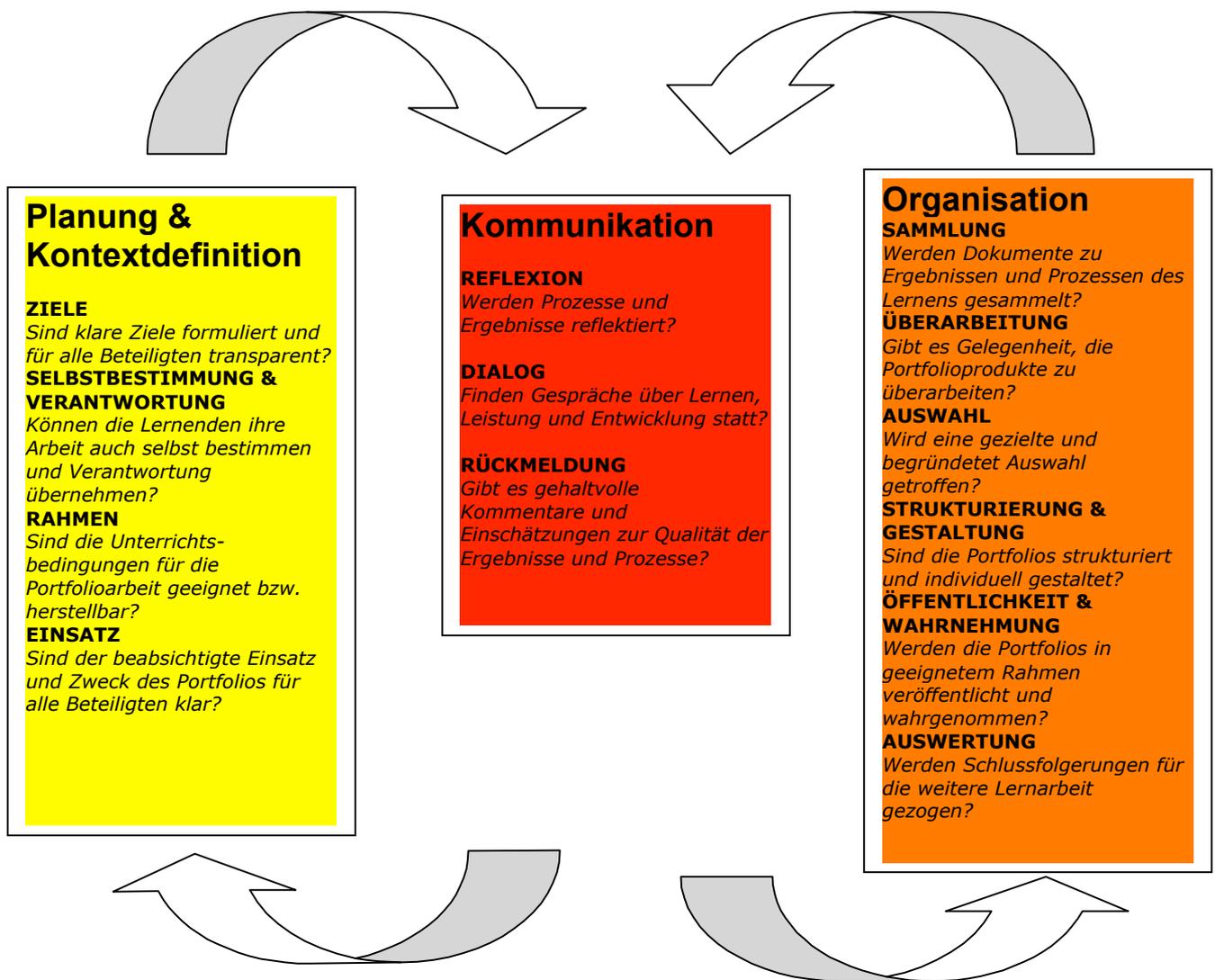


Abbildung 1: Übersicht über die Merkmalkategorien zur Orientierung und Evaluation der Arbeit mit Portfolios

Im Folgenden werden nun die Merkmalkategorien näher erläutert, und es werden Indikatoren benannt. Mit ihnen man prüfen kann, ob die Leitfrage im Sinne der hier gestellten Ansprüche bejaht werden kann. Durch das Hinzufügen der Indikatoren, hoffen wir besser verständlich zu machen, worauf es unserer Ansicht nach ankommt, wenn das jeweilige Merkmal der Portfolioarbeit realisiert werden soll. Für die meisten der Indikatoren können potentiell Spuren in einem Portfolio gefunden werden. Entweder in den Produkten der Schülerinnen und Schüler oder Materialien, Anleitungen und Kommentaren, sofern diese auch im Portfolio enthalten sind. Zu anderen Indikatoren – z. B. die Frage, ob alle Beteiligten über den Einsatz des Portfolios Bescheid wussten müssten vermutlich die Beteiligten sich äußern, wenn man sie klären will. Für jede der drei Bereiche geben wir kurze Begründungen zu den darin

enthaltenen Merkmalen, die verdeutlichen sollen, warum diese für die Portfolioarbeit bedeutsam sind. Wegen des engen inneren Zusammenhangs einiger Merkmale zwischen den Säulen kommt es dabei zu Querverweisen oder Wiederholungen.

Erläuterungen zu den Merkmalen der ersten Gruppe

Planung und Kontextdefinition	
Merkmale mit Leitfrage	Indikatoren (woran ablesbar?)
Ziele Sind klare Ziele formuliert und für alle Beteiligten transparent?	<ul style="list-style-type: none"> - Die Ziele des Lernprozesses sind explizit formuliert. - Die Ziele des Lernprozesses sind allen am Lehr-Lernprozess Beteiligten zugänglich und verständlich. - Das Zustandekommen der Ziele ist jedem Beteiligten bekannt (sie wurden mitgeteilt beziehungsweise vereinbart). - Die vereinbarten Zielbereiche erlauben es den Lernenden auch eigene Ziele zu setzen und initiativ Leistungen zu erbringen.
Selbstbestimmung und Verantwortung Können die Lernenden ihre Arbeit auch selbst bestimmen und Verantwortung übernehmen?	<ul style="list-style-type: none"> - Im Portfolio befinden sich Belege für die selbständige Planung und Steuerung des eigenen Lernens und Arbeitens. - Mitbestimmung erstreckt sich sowohl auf das Was (Inhalte, Themen, Ziele) des Lernens als auch auf sein Wie (Methoden, Medien, Ort, Zeit, Schwierigkeitsgrad, Lernpartner, Beurteilungsformen). - Die Produkte zeigen, dass die Lernenden Verantwortung für ihre Arbeit übernommen haben und Urheberstolz auf Produkte entstanden ist.
Rahmen Sind die Unterrichtsbedingungen für die Portfolioarbeit geeignet bzw. herstellbar?	<ul style="list-style-type: none"> - Es sind genügend Ressourcen (Zeit, Betreuung, Raum, Material) vorhanden bzw. erschließbar, um die spezifischen Formen der Portfolioarbeit realisieren zu können. - Der Unterricht ist auf den Erwerb von fachlichen, personalen, methodischen und sozialen Kompetenzen ausgerichtet. - Es gibt Anleitungen zur Portfolioarbeit; Spuren davon finden sich im Portfolio.
Einsatz Sind der beabsichtigte Einsatz und Zweck des Portfolios allen Beteiligten klar?	<ul style="list-style-type: none"> - Die Beteiligten wissen, wann und wo das Portfolio eine Rolle spielen soll. - Es ist geklärt, wem das Portfolio gehört und wem es zugänglich gemacht werden soll.

Abb. 2 Merkmale und Indikatoren für die Planung und Kontextdefinition

In den Merkmalen und Indikatoren dieses ersten Bereichs drückt sich der Anspruch aus, dass Portfolioarbeit eine gemeinsam geplante Unternehmung sein soll, die zumindest so viel Offenheit enthält, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch eigene Ziele setzen und initiativ arbeiten können. Portfolioarbeit hat aus unserer Sicht eine besondere Affinität zu offenen Unterrichtsformen und didaktischen Konzepten, denen ein kommunikativ-interaktionistisches oder konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde liegt. Auch ein kognitivistisches Lernverständnis ist mit Portfolioarbeit vereinbar, insbesondere dort, wo es

um selbständiges Lernen und die Ausbildung metakognitiver Kompetenzen geht. Portfolioarbeit entspricht auch den Idealen einer demokratischen und humanen Schule, welche ihre Schüler ernst nimmt, das Ziel der Mündigkeit verfolgt und ihrer Individualität Raum gibt.

Es gibt aber auch ganz pragmatische Gründe dafür, die Schülerinnen und Schüler von vornherein in die Planung und Bestimmung der Portfolioarbeit einzubeziehen. Nur wenn die Ziele, Vorgehensweisen und des Einsatz des Portfolios mit ihnen geklärt sind, kommen die Schülerinnen und Schüler in die Lage, selbständig für ihr Portfolio und an ihrem Portfolio zu arbeiten. Die Erfahrung zeigt aber auch, dass vorab nicht alle Aspekte der Portfolioarbeit geklärt werden können, und es auch keinesfalls reicht, nur am Anfang die Ziele und Arbeitsweisen zu klären und zu erklären. Wie an und mit dem Portfolio gearbeitet wird, muss im Prozess weiter geklärt werden – z. B. dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Vorgehensweisen einander erläutern. Außerdem gilt, dass die Portfolioarbeit auch für die Lehrpersonen immer einen Such- und Lernprozess bedeutet, in dem Vorgehensweisen zum Teil erst gefunden werden müssen und auch neue Ziele entstehen können. Die gemeinsame Ausrichtung der Portfolioarbeit und die Möglichkeiten zu selbstbestimmtem Arbeiten sind nicht zuletzt auch deshalb fundamental für den Erfolg der Portfolioarbeit, weil sie eine wesentliche Bedingung dafür darstellen, das bei den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der Urheberschaft für ihr Portfolio entstehen kann.

Erläuterungen zu den Merkmalen der mittleren Säule

Kommunikation	Indikatoren (woran ablesbar?)
Reflexion Werden Prozesse und Ergebnisse reflektiert?	<ul style="list-style-type: none"> - Es werden vielfältige und auf den Zweck des Portfolios abgestimmte Reflexionsangebote gemacht. - Die Lernenden reflektieren ihre im Portfolio abgelegten Arbeiten. - Spuren der Reflexion finden sich in den Portfolios.
Dialog Finden Gespräche über Lernen, Leistung und Entwicklung statt?	<ul style="list-style-type: none"> - Es finden regelmässig Gespräche über Lernerfolge, Schwierigkeiten, Unterstützung, Arbeitsweisen, Anforderungen und erworbene Kompetenzen statt. - Spuren der Dialoge finden sich im Portfolio. - Dieser Dialog ist konstruktiv im Blick auf die Qualität der Produkte und die Entwicklung ihrer Urheber.
Rückmeldung Gibt es gehaltvolle Kommentare und Einschätzungen zur Qualität von Ergebnissen und Prozessen?	<ul style="list-style-type: none"> - Im Portfolio finden sich die Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Qualität der Arbeiten. - Es werden Stärken und Schwächen der Belege analysiert. - Der Blick der Kommentare ist auch nach vorne, auf die weitere Lernarbeit, gerichtet

Abb. 3: Merkmale und Indikatoren der Kommunikation

Die zweite Gruppe der Orientierungspunkte ist mit dem Wort „Kommunikation“ überschrieben. Die hier genannten drei Merkmale und die entsprechenden Indikatoren betreffen das, was an Kommunikation im Portfolioprozess entsteht bzw. organisiert wird. Zuerst steht die **Reflexion**, als Herzstück von Portfolioarbeit (Häcker 2002). Sie kann gewissermaßen als (selbständige) Kommunikation mit der Sache und mit sich aufgefasst werden. Von den Schülerinnen und Schülern wird bei der Portfolioarbeit erwartet, dass sie

sich mit ihren Lernprozessen und Lernprodukten intensiv auseinandersetzen, dass sie immer wieder aus den Arbeitsprozessen heraustreten, in die Distanz gehen und selbst Einschätzungen vornehmen. Diese Reflexionen sollen ihnen helfen, die eigene Arbeit zu verstehen und zu organisieren, sie sollen aber auch eine Basis dafür schaffen, dass die Schülerinnen und Schüler über ihre Arbeit berichten und mit anderen sprechen können. Insbesondere wird auf das Arbeitsvorgehen geschaut. Die Prozesse des Lernens sollen – soweit dies geht – explizit und bewusst gemacht werden, damit man sich auch darüber austauschen kann und verallgemeinerbares prozedurales Wissen erwirbt.⁶ Die Portfolioarbeit soll aber auch Auskunft geben und Bewusstheit schaffen über Gelungenes, Erreichtes und Geplantes. Die Portfolios sollen dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler sich bezüglich der bearbeiteten Aufgaben als selbstwirksam und kompetent erleben können (Bräuer 1998, S 176). Insgesamt geht es darum, einen reflexiven Lernstil auszubilden. Reflexion ist hier also nicht nur als ein Mittel der Arbeit angesprochen, das im Dienst des Lernens des Lernens steht, sondern auch ein Bildungsziel (vgl. Winter 2006a, S. 165f). Die Portfolioarbeit bietet viele Möglichkeiten, in diese Richtung zu arbeiten, z. B. dadurch dass die Schülerinnen und Schüler ihre Produkte verbessern dürfen und aufgefordert sind, sie begründet auszuwählen und zu kommentieren (siehe die folgenden Orientierungspunkte). Die große Bedeutung, welche der Reflexion – und auch den beiden anderen hier aufgeführten Merkmalen – bei der Portfolioarbeit zugeschrieben wird, lässt sich vor allem dadurch begründen, dass eine moderne Lehr-Lern-Kultur angestrebt wird, die viele selbständige und motivierte Lernhandlungen einschließt (vgl. Winter 2004).

Das ebenfalls hier aufgeführte Merkmal **Dialog** beschreibt den Charakter der Prozesse, in denen die Kommunikation zum Portfolio vor allem organisiert ist. Da geht es einmal um den schon angesprochenen Dialog mit der Sache. Es sind aber auch die vielfältigen Gespräche über die Inhalte, die Auswahl und die Qualitäten der Arbeiten gemeint. Es handelt sich um Gespräche zwischen den Lernenden, aber auch mit den Lehrpersonen, Eltern und außenstehenden Personen. Diese Dialoge sollen von gegenseitigem Interesse und dem Wunsch, sich zu verstehen, geprägt sein.⁷ Es geht hier nicht um ein einseitiges Diktat von Vorstellungen und Ansprüchen, sondern nicht zuletzt darum, die Vorstellungen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler so weit aufzuklären, dass der Lernprozess adaptiv gestaltet werden kann. Das Dialogprinzip hat aber - im Sinne sozialkonstruktivistischer Theorien - auch ganz fundamentale Bedeutung für den Erwerb von Fähigkeiten, die zunächst aufgeteilt auf zwei Personen existieren, bevor sie persönlich angeeignet und selbständig ausgeführt werden können (siehe Vygotskij 1992).

Rückmeldung schließlich ist eine Grundbedingung allen Lernens. Viele der reflexiven und dialogischen Kommunikationen zum Portfolio führen zu expliziten Rückmeldungen. Etliche davon gehen auch selbst in das Portfolio ein.

Erläuterungen zu den Merkmalen der dritten Gruppe

Die Merkmale, welche in dieser Gruppe der Orientierungspunkte zusammengefasst sind, beziehen sich insbesondere auf die Organisation der Portfolioarbeit (siehe Abb. 4). Diese muss die genannten Merkmale aufweisen, damit die zuvor abgesteckten Ziele erreicht und die beschriebene Kommunikation realisiert werden kann. Es gibt aber auch ganz pragmatische Gründe für die Erfüllung dieser Merkmale, weil sonst kein Portfolio zustande kommt. Das trifft zum Beispiel auf die **Sammlung** von Dokumenten zu, die in das Portfolio eingehen

⁶ Reusser (2001, S. 133) drückt dies so aus: „..., es muss angetreten werden gegen eine verbreitete Bewusst- und Sprachlosigkeit des Lernens und Lehrens.“ (siehe auch Winter 2004, Kap. 4.3 und 4.4)

⁷ Siehe zum Beispiel das Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf/Gallin 2005).

können. Dieses Sammeln von Arbeiten ist aber auch schon ein erster Schritt in Richtung Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Arbeit, der eigenen Leistung.

Organisation	Indikatoren (woran ablesbar?)
Sammlung Werden Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des Lernens gezielt gesammelt?	<ul style="list-style-type: none"> - Im Unterricht entstehen Dokumente über Lernprozesse und Lernergebnisse, die gezielt gesammelt und aufbewahrt werden (z.B. Arbeitsberichte, Lernreflexionen, Rückmeldungen Aufgaben- und Problemlösungen, Projektergebnisse usw.).
Überarbeitung Gibt es Gelegenheit, die Portfolioprodukte zu überarbeiten?	<ul style="list-style-type: none"> - Über die Qualität der Produkte wird schon im Entstehungsprozess gesprochen (auch zwischen Peers). - Es gibt Kriterien und Beispiele für gute Arbeiten. - Entsprechend der Einsichten aus der Reflexion können die Produkte bis zur endgültigen Abgabe immer wieder überarbeitet werden.
Auswahl Wird eine gezielte und begründete Auswahl getroffen?	<ul style="list-style-type: none"> - Aus Sammlung werden gezielt Dokumente für das Portfolio ausgewählt. - Die Produkte im Portfolio stellen eine Auswahl dar, die Bezug nimmt auf die Ziele und Kriterien wie auch auf die Verwendungszusammenhänge (Zweck) und Adressaten. - Mit der Auswahlbegründung legen die Lernenden dar, was und wie sie gelernt haben und wie sie das Lernangebot nutzen konnten. - Es ist nachvollziehbar nach welchen Gesichtspunkten die Auswahl erfolgte.
Strukturierung & Gestaltung Sind die Portfolios strukturiert und individuell gestaltet?	<ul style="list-style-type: none"> - Die Portfolios sind das Produkt einer individuellen und persönlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten, Zielen, Methoden und Bedingungen der Arbeit – das drückt sich auch in der Strukturierung sowie der Gestaltung aus. - Die Portfolioinhalte sind ansprechend, sprachrichtig. - Das Portfolio ist so gestaltet, dass auch eine externe Person nachvollziehen kann was gelernt und geleistet wurde.
Öffentlichkeit und Wahrnehmung Werden die Portfolios in geeignetem Rahmen veröffentlicht und wahrgenommen?	<ul style="list-style-type: none"> - Schon im Entstehungsprozess tauscht man sich über die Portfolios aus. - Es gibt Gelegenheiten innerhalb des Unterrichts die fertigen Portfolios zu präsentieren, wahrzunehmen und das Geleistete zu würdigen und zu feiern. - Die Portfolios werden in einer erweiterten Öffentlichkeit (Mitlernende, andere Lehrende, Eltern, Schulgemeinschaft, externe Personen) wertschätzend wahrgenommen.
Auswertung Werden Schlussfolgerungen für die weitere Lernarbeit gezogen?	<ul style="list-style-type: none"> - Aus den Erfahrungen in und mit der Portfolioarbeit werden Schlussfolgerungen für nachfolgende Lernprozesse gezogen (z. B. in Form von Lernvereinbarungen).

Abb. 4: Merkmale und Indikatoren zur Organisation der Portfolioarbeit

Das Merkmal **Überarbeitung** besagt, dass – anders als bei Produkten, die z. B. im Rahmen von Klassenarbeiten entstehen – die Belege, die in das Portfolio eingehen, verbessert werden können. Damit werden günstige Bedingungen dafür geschaffen, dass die Schülerinnen und Schüler sich intensiv mit ihrer Arbeit beschäftigen können. Auf diesem Wege können intensive reflexive Prozesse organisiert werden und bei allen kann ein Verbesserungsstreben wachsen.

Dass eine **Auswahl** der Belege getroffen werden soll, stellt einerseits einen wichtigen Anstoß dafür dar, dass die Schülerinnen und Schüler (und auch die Lehrpersonen) überlegen, was sie von ihrer Arbeit zeigen wollen und welche Ziele und Qualitätskriterien sie erfüllen wollen. Das Auswählen von relevanten Belegen ist, wie wir meinen, als evaluativer Prozess für Lernende in hohem Maße wirksam (Bräuer 1998, S. 176). Sie sehen sich dabei aufgefordert, ihren Arbeiten Bedeutsamkeit zuzuschreiben. Dadurch entsteht ein Bewusstsein der eigenen Stärken (und Schwächen) und Qualitätskriterien der Arbeit werden erkannt. Das Auswählen von Belegen für das Portfolio, hat aber auch ganz praktische Gründe: Die Portfolios dürfen nicht so groß werden, dass sie nicht mehr überschaut und nicht mehr rezipiert werden können. Das Merkmal **Strukturierung und Gestaltung** hat damit zu tun, dass Portfolios selbstbestimmte Elemente enthalten. Sie werden von den Schülerinnen und Schülern – bezogen auf bestimmte Zwecke – selbst zusammengestellt und individuell gestaltet. Sie nehmen damit das Recht wahr, aktiv etwas von ihrer Arbeit bzw. von sich zeigen zu können. Die individuelle Gestaltung ein Anzeichen und eine Bedingung dafür, dass Eigentum an der Portfolioarbeit entsteht.

Öffentlichkeit und Wahrnehmung sind zwei Merkmale der Portfolioarbeit, die an vielen Punkten des Prozesses organisiert werden können. Es sind wesentliche Bedingungen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich über ihre Arbeiten austauschen und in dialogischen Prozessen lernen können. Die externe Öffentlichkeit stellt in der Regel einen wichtigen Anreiz für die Anstrengungsbereitschaft dar, der vor allem dort eine Rolle spielt, wo die extrinsische Motivierung mittels Noten zurückgedrängt werden soll. Wahrnehmung und Öffentlichkeit spielen aber auch eine fundamentale Rolle für die Rechenschaftslegung in einer demokratischen Schule und Gesellschaft. Auch hierfür bietet die Portfolioarbeit Perspektiven (vgl. Winter 2004, Kap. 2.3 und 4.6; Winter 2005).

Mit der **Auswertung der Portfolioarbeit** im Sinne einer erneuten Lernplanung ist Folgendes gemeint. Unterricht mit Portfolios ermöglicht in der Regel gute Einblicke in die Lernstrategien, Fähigkeiten und Talente von Schülerinnen und Schülern – wobei ihre eigene Reflexion und die Lerndialoge eine große Rolle spielen. Die gewonnenen Einsichten können und sollen dafür genutzt werden, nachfolgende Lernprozesse zu gestalten. Das betrifft einerseits die Unterrichtsarbeit der Lehrperson und andererseits auch individuelle Zielsetzungen und Fördervorschläge für die Schülerinnen und Schüler. So kann die Portfolioarbeit zu einem echten Förderkreislauf werden (siehe Löttscher/Schär 2006). Mit der Realisierung dieses Merkmals wird das Potential der Portfolioarbeit erst voll entfaltet und führt zu gemeinsam gestalteten adaptiven Lernprozessen.

Portfolioarbeit braucht Mut!

Die hier aufgeführten Merkmale und Indikatoren für die Portfolioarbeit sind von uns als Hilfen gedacht, die eigene Portfolioprxaxis so auszurichten, dass die Potenziale der Portfolioarbeit ausgeschöpft werden und die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sie auch gelingt. Es ist nicht beabsichtigt, mit der hier vorgelegten Liste einen Berg von Ansprüchen aufzubauen, der abschreckt, überhaupt Portfolioarbeit zu beginnen. Aber andererseits sollte man sich im Klaren darüber sein, dass der Einsatz von Portfolios auf mehreren Ebenen gut geplant sein muss und auch eine ständige Reflexion und Nachsteuerung des

Unterrichtsprozesses erfordert. Dafür dürften die Orientierungspunkte nützlich sein. Entlastend mag vielleicht auch sein, daran zu erinnern, dass die Lehrperson diesbezüglich nicht allein dasteht: Die Schülerinnen und Schüler denken und planen auch mit. Außerdem bieten die Portfolios, weil sie Spuren des Unterrichts sichern, ein gutes Material, anhand dessen man Zwischenbilanz ziehen und weiterplanen kann. Trotzdem bleibt festzuhalten: Portfolioarbeit muss erst gelernt werden und zwar von allen Beteiligten. Am Anfang mag man dazu tendieren, vor allem die organisatorischen Seiten der Portfolioarbeit zu planen und im Auge zu behalten. Dann kommen aber zentral wichtige Elemente, die in den beiden anderen Merkmalsgruppen versammelt sind, zu kurz. Manche Lehrpersonen bereiten die Einführung der Portfolioarbeit dadurch vor, dass sie in ihrem Unterricht zunächst bestimmte Formen des Dialogs, der Reflexion und der Rückmeldung etablieren. Dieses Vorgehen hat einiges für sich, weil dann auf diesen Elementen der Lernkultur aufgebaut werden kann.⁸ Aber letztlich braucht man immer einigen Mut, wenn man offene, selbstständigkeitsfördernde Unterrichtsformen und insbesondere solche mit Portfolios einführt. Andererseits sind Portfolios ein hervorragendes Unterstützungssystem für derartigen Unterricht.

Etwas Überwindung und Mut braucht es dann noch, wenn man als Lehrperson anderen anhand der Portfolios die Ergebnisse seines Unterrichts zeigt (zum Beispiel Eltern und Kollegen). Diese können nämlich recht konkret und genau sehen, was man im Unterricht gemacht hat und was dabei entstanden ist. Gleichzeitig schafft dieses Vorgehen aber auch Anlässe für inhaltliche und eingehende Gespräche über den Unterricht und seine Erfolge. Und diese wiederum schaffen Vertrauen unter den Beteiligten. Anhand der Portfolios kann der Unterricht erkannt, aber auch anerkannt werden, und letzteres ist sonst eher selten der Fall. Diese Anerkennung ist der Lohn des Mutes, Einblicke in die eigene Praxis zu gewähren.

Besonderer Mut gehört dazu, seine Portfoliopraxis anhand der hier vorgelegten Merkmalskategorien und Indikatoren von anderen Personen evaluieren zu lassen. Im Netzwerk Portfolioarbeit haben wir uns darauf eingelassen – nicht sofort, aber nachdem wir uns eine Weile kannten. Dabei wurden Stärken aber auch vernachlässigte Bereiche der jeweiligen Portfoliopraxis sichtbar, die uns Anregung gaben, diese weiter zu verbessern. Entsprechende Effekte erhoffen wir uns nun davon, dass wir die Kategorien veröffentlichen. Wir empfehlen sie zur Planung, zur Selbst- und Fremdevaluation von Portfolioarbeit sowie zur Verständigung über diese und sind gespannt auf Rückmeldungen und Stellungnahmen von Seiten der Leserinnen und Leser.

Literatur:

- Bräuer, Gerd (1998): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studienverlag.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Filibach.
- Bräuer, G. (2006): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee? In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. (S.257-261). Seelze: Kallmeyer.
- Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede: Portfolio – ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung. Erziehung und Unterricht 147 (1997) H. 10, S. 1072-1086
- Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede: Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz 2001
- Brunner, Ilse (2006): Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer, S.73-78.

⁸ Sinnvoll für das Gelingen der Portfolioarbeit kann es auch sein, dass Lehrende selbst Portfolios zu ihrer Unterrichtserfahrung erstellen und diese mit den Schülerinnen und Schülern besprechen (Graves/ Sunstein 1992; Brunner 2006).

- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer.
- Garner, Betty (2006): Portfolios: Portraits guten Unterrichts. Das Lehrerportfolio als Instrument professioneller Entwicklung. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer, S.249-254.
- Gerling, Ursula; Thümann, Eike: Portfolio der Sprachen. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW) 1997
- Graves, Donald; Sunstein, Bonnie (Eds) (1992): Portfolio Portraits. Portsmouth: Heinemann.
- Häcker, Thomas (2002): Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Die Deutsche Schule, 94 (2), S. 204-216
- Häcker, Thomas (2006): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio, ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, M.; Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-85
- Inglis, Oswald (2006): Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer, S.81-88.
- Lötscher, Hanni; Schär, René (2006): Rahel erzählt ihre Lerngeschichte. Förderorientierte Beurteilungsgespräche mit Portfolio. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer, S.187-192.
- Mitchell, Ruth (1992): Testing for learning. New York: The Free Press.
- Rentsch, Katja (2006): Mit Portfolioarbeit beginnen. Bericht aus dem Werkstattunterricht einer ersten Klasse In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer, (S.116-120).
- Reusser, Kurt (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, C.; Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer, S. 106-140
- Rihm, Thomas (2006). Täuschen oder vertrauen? Hinweise für einen kritischen Umgang mit Portfolios. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer, S.53-59.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2005a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1: Austausch unter Ungleichen. Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2005b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2: Spuren legen – Spuren lesen. Seelze: Kallmeyer.
- Schelbert, Beat (2006): Das Talentportfolio - eine Schatztruhe der Stärken. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer, S.127-135.
- Sertl, Michael (2006): Leistungsbeurteilung = Selektion. Soziologische Skizzen zum Wandel in den Formen der Leistungsbeurteilung. In: Informationen zur Deutschdidaktik 30 (4), S. 10-18
- Vierlinger, Rupert (1978): Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernote. In: ders. (Hrsg.): Pädagogische Intentionen. Werkstattberichte 2. Linz: Oberösterreichischer Landesverlag, S. 101-121
- Vygotskij, Lev S. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster: Lit.
- Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winter, Felix (2005): Standards auch von unten? Warum die Schule die Leistungsbewertung nicht delegieren darf. Friedrich Jahresheft 23, S. 76-77.
- Winter, Felix (2006a): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmeyer, S. 165-170.
- Winter, Felix (2006b): Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema. In: Informationen zur Deutschdidaktik 30, H. 4, S. 19-31
- Winter, Felix (2006c): Mit Portfolios Talente fördern. In: Fordern und Fördern in der Sekundarstufe I. Handbuch für Schulleiter. Stuttgart: Raabe, F 2.1
- Winter, Felix (2007): Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M.; Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-129