

Das Portfolio als Instrument der Leistungsbeurteilung und Kompetenzdiagnose

Das Portfolio wird seit seinen Anfängen als ein Instrument zur Reform der Leistungsbeurteilung gesehen. Zuerst wurde es in den USA großflächig als Alternative und Ergänzung der dort sehr verbreiteten Schulleistungstests eingeführt (Jabornegg 2004, S. 155ff.; Häcker 2007, S. 103ff.). Dabei wurde betont, dass das Portfolio in der Lage sei, auch individuelle Entwicklungen und Lernprozesse abzubilden. Heute werden Portfolios im englischsprachigen Raum eher als Instrumente gesehen, die andere Verfahren der Leistungserhebung ergänzen können. Der Einsatz der Portfolios führt eher in die Tiefe, eignet sich für Dialoge über Lernen und Leistung und ist besonders wirksam da, wo sie als Instrumente des Lernens fungieren (Chappuis u. a. 2012, S. 364ff., S. 92). Aber auch ein Leistungsstand, die Ergebnisse einer Projektarbeit und bestimmte Kompetenzen können darin dokumentiert sein (a.a.O., S. 366f.). Sein Platz wird heute vor allem im Kontext des 'classroom-assessment' gesehen, obwohl nicht abschließend geklärt ist, ob und wieweit es sich auch zur übergreifenden Leistungsbeurteilung eignen könnte (Popham 2011, S. 212ff.; s. a. Simmons 1992).

Im deutschsprachigen Raum waren die Ausgangsbedingungen für die Einführung von Portfolios andere. Hier hat die tradierte Praxis der Notengebung an den Schulen lange Zeit die Leistungsbeurteilung völlig beherrscht und in weiten Bereichen tut sie das noch immer – wenn auch nicht mehr konkurrenzlos. Entsprechend wurden und werden Portfolios zunächst vor allem als Alternative zu dieser Praxis diskutiert (Brunner/Schmidinger 1997; 2001, Winter 2004, 2015, Maier 2010). Mit dem Aufkommen der vergleichenden Lernstandstests ist der klassischen Leistungsbeurteilung (mittels benoteter Klassenarbeiten) eine Konkurrenz erwachsen, welche objektive Leistungsvergleiche ermöglicht. Außerdem haben sich mit der Einführung einer neuen, stärker schüleraktiven Lernkultur und dem verstärkten Anspruch auf individuelle Förderung auch die Anforderungen an die schulische Leistungsbeurteilung erweitert und verändert (Winter 2011; Scheunpflug u.a. 2012, vgl. auch Einleitung, S. X). Sie soll heute u. a. nützliche Rückmeldung für das Lernen liefern und das möglichst schon in dessen Verlauf (Winter 2015). Die Erfahrungen mit formativer Leistungsbeurteilung sind aber im deutschsprachigen Raum noch gering (Maier 2010, Schmidinger u. a. 2016). Außerdem gibt es heute den Anspruch, dass die Leistungsbeurteilung demokratisiert werden soll, sie soll helfen, die Leistungen der Lernenden sichtbar zu machen und deren Stärken und Begabungen zu finden. Bezüglich dieser erweiterten Ziele der Leistungsbeurteilung sind Portfolios Instrumente mit großem Potential. Die Versuche zur Einführung von Portfolios werden zum Teil aber auch skeptisch beurteilt (Lissmann 2010).

In jüngster Zeit, mit der Einführung von Kompetenzstandards als Bildungsziele, sind ganz neue Fragen der Leistungs- und Schülerbeurteilung entstanden. Zentral geht es dabei darum, Kompetenzentwicklungen und erreichte Kompetenzniveaus einzuschätzen. Dies wird vor allem mit Hilfe von Kompetenz- und Beurteilungsrastern versucht. Im Moment beherrschen Fragen der Kompetenzbeurteilung die Diskussion über Leistungsbeurteilung (von Saldern 2011). Das Konzept der Kompetenzen und ihrer Erfassung wurde zwar zunächst ausgearbeitet, um Schulleistungstests für das staatliche Bildungsmonitoring zu entwickeln (Weinert 2001; Klieme u.a. 2003),

Kompetenzbeschreibungen sollen inzwischen aber auch als Bezugspunkte für die schulische Leistungsbeurteilung dienen. Sie sollen nicht zuletzt dabei helfen, allgemeinen Leistungsstandards Geltung zu verschaffen. Seit langem ist bekannt, dass in den Klassenzimmern sehr unterschiedliche Leistungsstandards existieren oder explizit gar nicht vorhanden sind, weil traditionell jeweils nur die relative Leistungshöhe der Schülerarbeiten erfasst wird, wobei sie gegeneinander – mittels Noten – eingestuft werden. Dabei treten notwendig starke Referenzgruppeneffekte auf (Ingenkamp 1971; Kronig 2007).

Kompetenzdiagnostik anhand von Portfolios?

Im Zusammenhang mit der Einführung von Kompetenzbeschreibungen als Bezugspunkten für die Leistungsbeurteilung erhalten auch Portfolios neue Aufmerksamkeit. Das hängt vor allem damit zusammen, dass viele Kompetenzen nicht im Rahmen kurzer Tests (mit Papier und Bleistift) oder kleiner Einzelaufgaben erfasst werden können. Man denke etwa an Fähigkeiten, die erforderlich sind, um selbstständig eine Recherche durchzuführen und ein fachliches Thema zu erarbeiten. Dazu braucht es komplexe Aufgaben, an denen die Schülerinnen und Schüler länger arbeiten und bei deren Bearbeitung sie beobachtet werden können oder sich selbst beobachten und ihr Handeln reflektieren. In diesen Kontexten können dann unter anderem motivationale Seiten einer Kompetenz sichtbar werden, die definitionsgemäß auch zu den Kompetenzen gehören (Weinert 2001, S. 27f.). Zum Beispiel wenn eigene Fragen entwickelt und eigene Interessen im Rahmen einer Arbeit verfolgt werden. Aber auch Methodenkompetenzen (wie etwa die Auswertung von Literatur) oder bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten (wie etwa das Vortragen vor einem Publikum) sind im Kontext der Kompetenzdiagnostik von Interesse, lassen sich aber nicht durch Tests ermitteln. Generell sind sogenannte Performanzen, das heißt Fähigkeiten, die man im Vollzug beobachten muss nicht durch Papier- und Bleistifttests zu erfassen. Im Rahmen von Portfolioarbeit gibt es dagegen vielfältige Möglichkeiten die genannten, sonst schwerer zu erfassenden Kompetenzen in den Blick zu nehmen. Wobei ein weiterer Vorteil darin liegt, dass die Schülerinnen und Schüler sowieso angehalten sind, ihre Arbeitsvorgänge und Arbeitsprodukte zu sammeln, zu reflektieren und zu dokumentieren. Insgesamt sind es also folgende Fähigkeiten, die bei der Portfolioarbeit eher erfasst werden können und in Portfolios dokumentierbar sind:

- Fähigkeiten zum selbständigen Lernen und zur Planung längerfristiger Arbeits- und Lernprozesse;
- Fähigkeiten des kooperativen und projektartigen Lernens und Arbeitens.
- Die Fähigkeit, komplexe fachliche Produkte zu erstellen,

Insbesondere sind Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen wie die Folgenden zu nennen, die im Lehrplan 21 in verschiedenen Fächern eine wichtige Rolle spielen:

- Betrachten und Beobachten,
- Erkunden und Explorieren,
- Recherchieren,
- Experimentieren,
- Dokumentieren und Darstellen,
- das eigene Vorgehen reflektieren,
- Überarbeiten,
- Austauschen, Entwickeln und Gestalten,

- Umsetzen und Anwenden,
- sich Engagieren (z. B. auch außerschulisch).

Die besondere Indikation der Portfolioarbeit zur Kompetenzdiagnose und zum Nachweis von Kompetenzen hängt also vor allem damit zusammen, dass in ihrem Kontext andere Aufgaben gestellt werden können als in Klassenarbeiten oder Tests, Aufgaben, die über einen längeren Zeitraum bearbeitet werden und authentisch sind. Authentisch bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler anspruchsvolle Aufgaben erhalten und an ihnen geprüft werden; solche, die interessengeleitetes fachliches Handeln von ihnen verlangen, wie es auch außerhalb der Schule vorkommt, und die Urteilsfähigkeit sowie Innovation von ihnen fordern. Zudem sollen sie anschließend Gelegenheit erhalten, ihre Arbeiten zu präsentieren und auf der Grundlage von Feedback Verbesserungen daran vorzunehmen (Wiggins 1998, S. 22ff.).

So gesehen könnte man erwarten, dass Portfolioarbeit im Kontext der Umstellung der Bildungsziele auf Kompetenzbeschreibungen einen großen Aufschwung bekommt. Das ist aber bislang nicht festzustellen und mag damit zusammenhängen, dass die Portfolioarbeit an Schulen noch nicht sehr verbreitet ist und auch damit, dass die Fragen der Beurteilung von Kompetenzen allgemein noch sehr in den Kinderschuhen stecken (Winter 2015, S. 38ff.).

In Folgenden soll nun zunächst aufgezeigt werden, wie Kompetenzdiagnostik im Rahmen von Portfolioarbeit und anhand von Portfolios angelegt werden kann. Danach wird theoretisch vertieft dargelegt, wie Kompetenzen überhaupt in der Schule überprüft und beurteilt werden können, welche Schwierigkeiten, Möglichkeiten und welche Vorstellungen es gibt.

Wie kann man Kompetenzen anhand von Portfolios diagnostizieren?

In den vorangegangenen Abschnitten wurde bereits dargelegt, dass das Portfolio und die Portfolioarbeit grundsätzlich vielversprechend sind, um Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren. Damit ist aber nicht gesagt, dass dies eine einfache Aufgabe sei. Einige der Schwierigkeiten, aber auch grundsätzliche Möglichkeiten des Herangehens sollen nun angesprochen werden.

Eine Schwierigkeit der Leistungsbeurteilung und auch der Kompetenzdiagnose anhand von Portfolios ergibt sich erstens daraus, dass Portfolios sehr unterschiedlich angelegt und gestaltet sein können. Ja, noch schlimmer, nicht alles was Portfolio genannt wird, kann auch als solches angesehen werden (vgl. dazu explizit Kap. x).¹ Die Vielfalt der Portfolioarten und der Unterrichtsbedingungen, in denen Portfolios erarbeitet werden, ist riesig. Und sie bestimmen natürlich mit, welche diagnostisch relevanten Informationen gewonnen werden und zur Verfügung stehen. Portfolios unterscheiden sich grundsätzlich durch die *Inhalte und die Zeiträume*, die in ihnen dokumentiert sind, die *Vorgaben bzw. Entscheidungsfreiheit*, welche dazu den Lernenden gegeben werden und die *Zwecke* für die sie angelegt und genutzt werden sollen (etwa als Arbeitsportfolio, Vorzeigepportfolio, Prüfungsportfolio, Bewerbungsportfolio) (Häcker 2007, S. 38; Winter 2010, S. 10f.). So enthält beispielsweise ein Portfolio, an dem ein Schüler lange, sehr selbständig und bezogen auf gut dokumentierte Aufgabenanforderungen gearbeitet hat

¹ Siehe hierzu die Orientierungspunkte des Internationalen Netzwerks Portfolio (Winter 2007).

weitaus mehr diagnostisch relevante Informationen, als eines bei dem nur eine kurze Unterrichtsepoche repräsentiert ist und das nur einige wenige Standardaufgaben umfasst. Aber auch diese Aussage gilt nur relativ. Moderierend kommt etwa hinzu, ob die diagnostizierende Lehrperson auch Einblicke in den Arbeitsprozess der Lernenden hatte und ob diese selbst ihre Portfolioarbeit reflektiert haben und ihre Reflexionen im Portfolio dokumentiert sind.

Grundsätzlich lassen sich zwei Typen von Diagnosesituationen bei der Leistungsbeurteilung und Kompetenzdiagnose anhand von Portfolios unterscheiden.

Diagnosesituation Typ A: Leistungsbeurteilung und Kompetenzdiagnose finden begleitend zur Portfolioarbeit statt. Arbeitsprozesse werden beobachtet sowie berichtet und vorläufige Produkte werden beurteilt sowie besprochen. Die Schülerinnen und Schüler sind in die Bemühungen zur Einschätzung der Qualität ihrer Arbeiten und der dabei zutage tretenden Kompetenzen oder Unzulänglichkeiten aktiv einbezogen. Die Diagnostik steht vor allem im Dienste einer Verbesserung der Arbeit und der Ausbildung relevanter Kompetenzen. Sie ist formativ, ganz im Sinne eines „assessment for learning“ (Stiggins 2008; Winter 2015, S. 14f.). Diese Diagnosesituation liefert eine große Fülle von relevanten Informationen, die verarbeitet werden müssen, damit haltbare Schlussfolgerungen gezogen werden können. Diese Schlussfolgerungen können unmittelbar für die weitere Arbeit genutzt werden. Der Beitrag von Oswald Inglin in diesem Band liefert ein gutes Beispiel für diese Art der Portfolioarbeit und Kompetenzdiagnostik.

Diagnosesituation Typ B: In diesem Fall liegt ein fertiges Portfolio vor und kann als Grundlage für die Leistungsbeurteilung und Kompetenzdiagnose dienen. Diese muss sich dann vor allem auf die vorliegenden Dokumente (Schülerarbeiten, Reflexionen, Kommentare, Arbeitsmaterialien etc.) stützen. Für die Kompetenzdiagnose können aber auch noch andere Informationen herangezogen werden (z. B. Beobachtungen aus dem Prozess). Und es können spezielle Arrangements getroffen werden, in denen die Leistungen und die Kompetenzen gemeinschaftlich eingeschätzt werden (s. u.). Das kann auch mit den Urhebern des Portfolios geschehen. Eine besondere Diagnosesituation liegt vor, wenn Personen, welche den Unterricht und den betreffenden Schüler nicht kennen, nur anhand eines Portfolios auf Kompetenzen schließen sollen. Die Diagnostik dient in all diesen Fällen vorzugsweise dazu, den Lernstand bzw. den Grad der Erreichung bestimmter Standards einzuschätzen – sie ist ihrem Charakter nach bilanzierend. Es kann bei dieser Art von Beurteilung auch darum gehen, eine schon vorliegende Einschätzung (in Form einer Rastereinstufung) zu bestätigen bzw. zu relativieren. Dann gilt es zu klären, ob eine Kompetenz, die bislang im Kontext des Unterrichts bei der Bearbeitung von kleinen Aufgaben sichtbar wurde, auch im Kontext komplexer, authentischer Aufgaben – also gewissermaßen neu situiert – beobachtet werden kann. Aber auch der umgekehrte Fall ist denkbar, dass Kompetenzen, zuerst im Portfolio sichtbar werden und dann auch im Regelunterricht beachtet, genutzt und neu eingeschätzt werden. Das ist vor allem deshalb möglich, weil im Rahmen der Portfolioarbeit in der Regel vielfältige Kompetenzen beobachtet werden können, auch solche, an die eine Lehrperson zuvor gar nicht gedacht hatte.

Beide Diagnosesituationen (Typ A und Typ B) sind sinnvoll und können ihre besonderen Zwecke erfüllen. Sie können auch miteinander verbunden werden (wie der Beitrag von Inglin zeigt). Dennoch ist es wichtig sie zu unterscheiden: Die eine dient in erster Linie,

aber nicht nur, dem „assessment for learning“; die andere dient vor allem dem „assessment of learning“, sie kann aber auch so betrieben werden, dass Hinweise für die Gestaltung des weiteren Lernens entstehen.

Zwei Blickrichtungen bei der Diagnose von Kompetenzen

Eine zweite wichtige Unterscheidung bei der Kompetenzdiagnose betrifft den Bezug zu Normen und Kriterien. Mit dem Vorliegen von Bildungsstandards werden generell Kriterien als Bezugsnormen für die Bildungsbemühungen in den Vordergrund gestellt. Die Kompetenzbeschreibungen können und sollen als Bezugspunkte für den Unterricht und die Leistungsbeurteilung genutzt werden. Die Art, wie man sich dabei auf sie bezieht, kann aber durchaus unterschiedlich sein. Etwas zugespitzt kann man zwei hauptsächliche Perspektiven bzw. Vorgehensweisen unterscheiden.

Blick von der Norm auf die Schülerarbeit: Bei diesem Vorgehen nimmt man die Lernziele und die Kompetenzbeschreibungen (z. B. aus dem Lehrplan 21), die für den Unterricht ausgewählt oder eigens formuliert wurden, und schaut für sie, ob und wie weit in den Dokumenten des Portfolios Anhaltspunkte für deren Erreichung zu finden sind. Man bewegt sich hierbei vom Abstrakten zum Konkreten.²

Blick von der Schülerarbeit auf die Normen: Hier nimmt man zunächst das Portfolio vor, liest es mit offener Aufmerksamkeit und merkt sich Stellen, die einem gefallen, die besondere Qualitäten aufweisen (Pfau/Winter 2008; Winter 2015, S. 183ff.). Man versucht zu verstehen, was der betreffende Schüler oder die betreffende Schülerin hier im Rahmen der gegebenen Anforderungen Besonderes geleistet hat und welche persönlichen Kompetenzen sich darin zeigen. Erst in einem zweiten Schritt schaut man dann auf die Kompetenzen, zu deren Entwicklung der Unterricht einen Beitrag leisten sollte und auf diejenigen, die im Lehrplan 21 stehen. Und auch dabei ist der Blick geweitet und nicht nur auf die Bereiche focussiert, die einen unmittelbaren Bezug zu den aktuellen fachlichen Themen sowie Aufgaben haben. Man bewegt sich hier in mehreren Schleifen vom Konkreten zum Abstrakten.

Beide Blickrichtungen bzw. Vorgehensweisen sind sinnvoll und können sich gut ergänzen zu einem vollständigeren Bild der Kompetenzen, die mit dem Portfolio in Verbindung gebracht werden können. Das zweite Vorgehen ähnelt dem, was Ruf und Gallin (2005, S. 103) mit der Suche nach der „Eigendimension“ der Fähigkeit bzw. der Leistung beschrieben haben. Sie formulieren die These: „Ohne Erkennen der Eigendimension ist das Fördern von erwünschten Fähigkeiten willkürlich und vielleicht sogar kontraproduktiv.“ Für die Kompetenzdiagnose anhand von Portfolios scheint die zweite Blickrichtung auch deshalb von besonderer Bedeutung zu sein, weil das Lernen im Kontext der Portfolioarbeit meist stärker personalisiert ist – die Produkte einen besonderen Sinn für ihre Urheber haben (Schratz/Westfall-Greiter 2010). Es erscheint daher besonders wichtig und aussichtsreich, in Portfolios offen nach den Fähigkeiten zu suchen, die sich dabei gezeigt haben und künftig weiter entwickelt werden sollten.

Die erstgenannte Blickrichtung, bei der das Vorliegen von beschriebenen Kompetenzen geprüft wird, hat den Vorteil, dass hier das ganze Spektrum der Fähigkeiten angeschaut

² Zur Frage der Offenheit der Suche nach Leistungen unter verschiedenen Bezugsnormen siehe Winter 2012, S. 64ff.

wird, das einen unmittelbaren Bezug zum Unterricht hat und sein übergreifendes Ausbildungsziel darstellt. Kompetenz- und Beurteilungsraster werden in diesem Sinne eingesetzt. Allerdings muss man sich bei diesem Vorgehen davor hüten, vorschnell Kompetenzen zu attestieren, nur weil alle Beteiligten sich das wünschen, obwohl keine oder nur schwache Hinweise auf deren Vorliegen vorhanden sind.

Beispiel einer Kompetenzdiagnose anhand eines Portfolios

Im Folgenden wird über den Versuch einer Kompetenzdiagnose zu einem vorliegenden Portfolio berichtet. Sie folgt dem oben genannten Typ B. Zu diesem Zweck fanden sich acht Personen aus dem Internationalen Netzwerk Portfolio zusammen, um die Kompetenzdiagnose nach einem bestimmten Muster zu erproben.³ Ein Beteiligter hatte das Portfolio seiner Schülerin „Jana“ aus dem Geschichtsunterricht mitgebracht. Siehe hierzu den Beitrag von Franz König im vorliegenden Band und das Portfolio der Schülerin auf der Webseite des INP.⁴ Eine solche gemeinsame Diagnose ist der sinnvollste Weg zur Kompetenzdiagnose zu einem vorliegenden Portfolio, denn er realisiert das hermeneutische Modell, das im folgenden Abschnitt erläutert wird. In diesem Fall war die Beurteilungssituation aber eine besondere, denn außer einem Anwesenden kannte niemand die Schülerin und auch nicht den pädagogischen Kontext dieser Portfolioarbeit. Im Normalfall einer gemeinsamen Kompetenzdiagnose sitzen Lehrpersonen zusammen, welche den Schüler bzw. die Schülerin oder wenigstens die Schule und ihren üblichen Unterricht gut kennen. Auch wenn die Beurteilungssituation im geschilderten Fall in mancher Hinsicht untypisch war, kann ein solches Arrangement zur Kompetenzdiagnose sinnvoll sein, denn die externen Beteiligten können ihre Einschätzungen nur auf die im Portfolio gesammelten Dokumente stützen. Sie müssen sehr sorgfältig lesen und können keine anderen Informationen einbeziehen. Außerdem sind sie gegenüber dem Urheber der Arbeiten unvoreingenommen und in diesem Sinne vielleicht objektiver in ihren Einschätzungen. Die Diagnosesituation entsprach also dem Typ B, aber die Zusammensetzung der Gruppe war ungewöhnlich.

Das Vorgehen war so gestaltet, dass nacheinander die beiden zuvor geschilderten Herangehensweisen realisiert wurden. Nach einer intensiven individuellen Lektüre des Portfolios wurde mit der offenen Kompetenzsuche – gewissermaßen von unten – begonnen und in einem zweiten Schritt wurde gezielt nach relevanten Kompetenzen gesucht, die im Lehrplan 21 stehen. Die erste Herangehensweise ist inspiriert von Vorbildern der „Werkbetrachtung“, wie sie im „Project Zero“ von Howard Gardener praktiziert wurde.⁵ Das Vorgehen dieser gemeinsamen Bewertungskonferenz ist in Abb. 1 dargestellt.

Kompetenzen anhand von Portfolios einschätzen

(Fragen für eine gemeinsame Bewertungskonferenz)

³ Beteiligt waren: Angela Breuer; Phöbe Häcker; Osi Inglin; Franz König; Elfriede Schmidinger; Paul Stollhof; Felix Winter und Claudia Wolmerath.

⁴ Siehe www.portfolio-inp.ch

⁵ In diesem Projekt wurde vor allem die Kooperation im Rahmen der pädagogischen Arbeit entwickelt und beforscht. Sie erstreckte sich auch auf die Leistungsbeurteilung in Form von „collaborative assessment conferences“ (siehe www.pz.harvard.edu, Jervis/McDonald 1996, S. 566f; Winter 2012, S.320ff.)

1. Was beeindruckt mich besonders an diesem Portfolio?

2. Welche besonderen Qualitäten fallen mir an der Portfolioarbeit auf – wie könnten man sie benennen?

3. Welche Anforderungen (psychisch, praktisch) enthalten die Aufgaben und Arbeitsweisen, die den vorliegenden Produkten (vermutlich) zugrunde liegen?

4. Über welche besonderen Kompetenzen (Fähigkeiten, Interessen, Handlungsbereitschaften, Verantwortungsbereitschaften) verfügt der Autor/die Autorin des Portfolios vermutlich?

5. Für welche der aufscheinenden Kompetenzen gibt es Beschreibungen im Lehrplan 21 bzw. in anderen Standards?

6. Wie sicher oder unsicher bin ich mit meiner Schlussfolgerung?

Abb. 1: Fragen für die gemeinsame Bewertungskonferenz⁶

In der Portfolioarbeit, die von der Gruppe analysiert wurde, beschäftigt sich Jana mit der Geschichte der Schrift. Sie begegnet dabei erstmals der Tatsache, dass es ganz andere Schriften gab und gibt und dass sich die Techniken des Schreibens verändert haben. Gerade die technische Seite interessiert sie. So recherchiert sie z. B. wie teuer heute

⁶ Weitere Fragen, die bei derartigen Besprechungen sinnvoll eingesetzt werden können, sind die folgenden: Welche Informationen bräuchte ich noch, um sicherer in meinen Schlussfolgerungen zu sein? Was könnten nächste Lernschritte (Zonen der nächsten Entwicklung) für diesen Schüler/diese Schülerin sein? Wie können die Talente und Fähigkeiten, die im Portfolio sichtbar werden, künftig gefördert werden? Welche Bedingungen sind gut für das Lernen des Schülers/der Schülerin, welche nicht? Was zeigt das Portfolio über die Erfolge oder auch Mängel des zugrunde liegenden Unterrichts?

historische Schreibgeräte sind. Ausgelöst wurde ihr Interesse wohl durch die Begegnung mit der chinesischen Schrift, die sie besonders beeindruckt. Das verarbeitet sie auch in ihrer „Phantasiegeschichte“. Sie erstellt in ihrem Portfolio – entsprechend den Vorgaben – Forschungsfragen und geht ihnen nach. Ihre Erkenntnisse werden u. a. in einer Übersicht wiedergegeben, in der sie Schriften und Schreib- bzw. Drucktechniken im vorchristlichen Zeitalter, etwa um Christi Geburt und danach, zusammenstellt. Das war auch ein Hauptziel des Unterrichts: Entwicklungen entlang einer gedachten Zeitachse sichtbar zu machen. Jana erstellt auch eine Europakarte, in der sie ansatzweise einträgt, wo wie geschrieben wurde.

In der Portfoliobesprechung wird als beeindruckend vermerkt:

- Die Komplexität des gewählten Themas
- die Fantasiegeschichte
- dass die Schülerin sich neue Erfahrungen verschafft
- das große Interesse mit dem sie an ihr Thema herangeht
- Der Wortschatz und die Ausdrucksfähigkeit
- dass Jana selbstexplorativ schreibt, z. B. in der Begründung ihrer Themenwahl
- ihr Staunen und die Fragen, die sie entwickelt
- dass sie bei dem Thema bleibt, obwohl sie es teilweise nicht recht fassen kann
- dass ihre Arbeit die historische Dimensionierung gut verfolgt
- dass sie gute Bücher auswählt
- dass sie wichtige Fakten findet und sie auf geeignete Weise darstellen kann

Wenn man diese Eindrücke liest, so kann man direkt Vermutungen über Kompetenzen von Jana entwickeln. Diese sind freilich noch singulär und nichts weiter als Hypothesen, die entweder im Portfolio oder – was wichtiger ist – im sonstigen schulischen Lernen bestätigt, differenziert, relativiert oder verworfen werden müssen. So könnte man beispielsweise annehmen, dass Jana die Fähigkeit besitzt zu staunen und Fragen zu entwickeln, die ihr wichtig sind und dass sie denen anhand von Literatur nachgehen kann. Außerdem kann man ihr eine gewisse Medienkompetenz zuschreiben. In der Diskussion möglicher Kompetenzen wurden u. a. die Folgenden genannt.

- Sachkompetenz bezüglich der Geschichte der Schrift (Jana zeigt Entwicklungen auf und ordnete sie weitgehend richtig ein.)
- Geschichtliche Themen mit fremden Kulturen und mit sich in Verbindung bringen können
- Medienkompetenz: Literatur finden, sich die Texte erschließen und Informationen strukturiert herausziehen
- Beharrlichkeit, Zuverlässigkeit
- Fragen entwickeln und ihnen nachgehen können
- Guter Wortschatz und Schreibfähigkeit (z. B. „sperriges Holz“).
- Fähigkeit zur Recherche (belegt z. B. durch die Preise für Schreibgeräte, die sie ermittelt.)
- Reflexionskompetenz (Jana erkennt und beschreibt eigene Schwächen.)

Es wird auch darüber diskutiert, was nächste Lernschritte für die Schülerin sein könnten und dabei wird sowohl an Stärken als auch an Schwächen der Arbeit angeknüpft.

- verwandte Themen kennenlernen, wie Buchdruck und chinesische Kultur
- freies Schreiben, Weiterentwickeln ihrer Formulierungskunst
- eigenen Fragen nachgehen, dabei aber noch besser sortieren und einzelnen Fragen vertieft nachgehen

- Rechtschreibung verbessern
- mehr Techniken grafischer Darstellung kennenlernen und weiterentwickeln

Auf die Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans 21 wird bei dieser ersten Herangehensweise nicht mehr Bezug genommen, weil sie zu diesem Zeitpunkt den meisten Beteiligten nicht genügend bekannt sind.

Am folgenden Tag befasst sich die Gruppe wieder mit dem Portfolio von Jana. Diesmal werden Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan 21 herangezogen und es wird geschaut, für welche es im Portfolio Anhaltspunkte gibt. Nun wird die Diagnose mit der zweiten Blickrichtung vorgenommen. Es wird über folgende Kompetenzen diskutiert. Zuerst um die Fähigkeit zur Darstellung eines Überblicks über die Geschichte in Form eines Zeitstrahls (Lehrplan 21: RZG 6.1c und NMG 9.1.c). Es wird darüber spekuliert, ob Jana das auch verstanden hat. Außerdem geht es die Kompetenz zum Vergleich von früher und heute sowie um kulturellen Wandel (Lehrplan 21: NMG 9.2. e und f). Auch diskutiert wird die Fähigkeit, sich anhand von Geschichten ein Bild über eine vergangene Kultur machen zu können (Lehrplan 21: NMG 9.3. d). Außerdem konnten viele Bezüge zu überfachlichen sozialen Kompetenzen hergestellt werden – z. B. Kritik aufnehmen können und umsetzen (Lehrplan 21: Grundlagen S. 15).

In ihren Einschätzungen sind sich die Beteiligten recht einig. Es wird auch festgestellt, dass dieser zweite Durchgang noch wichtige Differenzierungen zur Einschätzung des Geleisteten und des Nicht-Geleisteten brachte. Interessant war aber auch der Eindruck, dass für die vielleicht wichtigste Kompetenz, welche die Schule vermitteln kann, nämlich sich eigenständig für etwas interessieren können, Fragen aufwerfen und ihnen nachgehen können, keine ganz angemessenen Kompetenzbeschreibungen gefunden wurden. (eventuell Deutsch D.2.C1.3h)

Bedingungen für die Kompetenzdiagnostik anhand von Portfolios

Wie bei der Schilderung der Bewertungskonferenz deutlich geworden sein dürfte, bedarf es bestimmter Voraussetzungen dafür, dass diese ertragreich sein kann. Salopp gesagt muss das Portfolio etwas für die Kompetenzdiagnostik hergeben, es muss aussagekräftige Belege (artefacts) haben. Damit aussagekräftige Belege im Portfolio entstehen können, braucht die Portfolioarbeit wiederum entsprechende Aufgaben und Rahmenbedingungen. Einige günstige Bedingungen sollen im Folgenden genannt werden.

Merkmale von Portfolios, die eine Kompetenzdiagnose erleichtern:

- Das Portfolio soll *gut rezipierbar* sein. Das heißt z. B., dass eine erkennbare Ordnung darin herrscht, eine Gliederung und ein Vorwort vorhanden sind und die einzelnen Belege möglichst ein Deck- und Reflexionsblatt haben. Außerdem sollte das Portfolio nicht zu umfangreich sein.
- *Vorgaben und wichtige Materialien*, welche die Portfolioarbeit angeleitet haben, sollten dem Portfolio beigegeben sein. So z. B. die Vorgaben und Aufgabenstellungen für die Portfolioarbeit, aus denen erkennbar ist, welche Anforderungen erfüllt sein mussten und welche selbst gewählt werden konnten. Falls vorhanden sollten auch Kompetenzziele und Bewertungskriterien (z. B. Raster) beigegeben sein, wie sie den Schülerinnen und Schülern vorlagen.

- *Angaben zur Arbeitsweise und den benutzten Quellen.* Es soll offengelegt sein, welche Quellen die Lernenden bei ihrer Arbeit benutzt haben. Sofern diese auch zugänglich sind, kann exemplarisch geprüft werden, wie die Schülerinnen und Schüler sie verarbeitet haben und worin ihre eigene Leistung (und damit verbundene Kompetenz) besteht.
- *Erläuterungen und Reflexionen der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Arbeit.* Es ist von großem Vorteil für die Beurteilung der Portfolios, wenn dazu Reflexionen von den Urhebern selbst vorliegen. Besonders gut sind die oben genannten Deck- und Reflexionsblätter zu einzelnen Belegen, in denen erläutert wird, was hier vorliegt, wie daran gearbeitet wurde und was dabei subjektiv gelernt wurde.⁷ Besonders wertvoll sind auch Erläuterungen zu den Zielen und Forscherfragen.

Aufgaben- und Rahmenbedingungen, die günstig für die Diagnose sind.

Die im Folgenden genannten sind größtenteils allgemein bedeutsam für erfolgreiche Portfolioarbeit und nur teilweise spezifisch nützlich für die Kompetenzdiagnose.

Es geht um ***Aufgaben***, ...⁸

- die anspruchsvoll sind, inhaltlich und methodisch attraktiv und authentisch, solche, die sowohl Wissen als auch bestimmte Fähigkeiten und deren Anwendung verlangen;
- die offen sind für eigene Zielsetzungen, Interessen und Arbeitsweisen;
- die persönlich bedeutsam werden können;
- die es ermöglichen auf unterschiedlichen Niveaus etwas zu erarbeiten;
- die zu geeigneten Produkten für das Portfolio und die Präsentation führen (das können z. B. auch filmisch dokumentierte Performanzen sein);
- fachliches und überfachliches Handeln (und entsprechende Kompetenzen) verlangen und ausbilden helfen;
- für welche die Anforderungen und Bezugskompetenzen ansatzweise analysiert sind;
- die Reflexionen herausfordern.

Bei den ***Rahmenbedingungen*** sind folgende Punkte zu nennen.

- Genügend gemeinsame und individuelle Zeit für Entwicklung und Vertiefung der Arbeit.
- Gute schriftliche und mündliche Orientierung zur Portfolioarbeit, zu den Schritten, die hier zu gehen sind und den Zielen, die erreicht werden sollen.
- Intensive Beratung und Begleitung der Arbeiten, vor allem zu deren Beginn (bis die persönlichen Interessen, die Fragestellungen und die Arbeitsweisen geklärt sind).
- Eventuell vorab eine Einschätzung zum Lernstand.
- Hilfsmittel, die das selbständige Recherchieren und Lernen ermöglichen (Bücher im Klassenraum, eine Schulbibliothek, Internetzugang). Hierzu können auch vereinbarte Hilfen von Elternseite gehören.
- Ein fehlerfreundliches Lernklima.
- Kriterien (eventuell Raster) für wichtige Prozesse, Performanzen und Produkte.
- Zeitpunkte und Anlässe für Reflexionen und gemeinsame Beurteilungen.
- Viel Feedback (Selbst- und Fremdfedback).
- Gemeinsames Abstecken der jeweils nächsten Schritte.
- Geplante und gut organisierte Präsentationen.

⁷ Abrufbar unter: <https://www.friedrich-verlag.de/portfolio-schule/material/formenblaetter/>

⁸ Siehe auch den Beitrag von Martin Keller.

- Aus- und Bewertung der Arbeiten. Gemeinsame Schlussfolgerungen.

Die genannten Punkte stecken insgesamt einen Rahmen ab, innerhalb dessen Portfolioarbeit gelingen kann und gute Voraussetzungen für die Kompetenzdiagnostik anhand von Portfolios geschaffen werden.

Fragen der Kompetenzdiagnostik in der Schule – eine theoretische Vertiefung

Das Konzept der Kompetenzen ist mit dem Ziel entwickelt worden, diese mithilfe von Schulleistungstests erfassen zu können (Weinert 2001, S. XX). Darüber, wie sie im Rahmen der Schule von den Lehrpersonen erfasst und eingeschätzt werden können, herrscht noch weitgehend Unklarheit (Winter 2015, S. 38ff.) Sicher ist, dass sich aus den Ergebnissen einzelner Aufgabenbearbeitungen bzw. Klassenarbeiten Kompetenzen nicht erschließen lassen. Denn Kompetenzen, die ja definitionsgemäß hinter dem aktuellen Handeln liegen, betreffen immer größere Verhaltensbereiche und treten nur in Kombination mit vielen anderen Kompetenzen auf. Die Kompetenzdiagnose ist folglich immer stark schlusshaltig („hoch inferent“) und auch unsicher. Es kommt noch hinzu, dass verschiedene Lernende ein und dieselbe Aufgabe unter Einsatz verschiedener Kompetenzen bewältigen können. In den Verlautbarungen der EDK (D-EDK 2014, S. 7) heißt es deshalb auch konsequent: *„Bedeutsame fachliche und überfachliche Kompetenzen lassen sich nicht kurzfristig in einer einzelnen Unterrichtseinheit erwerben. Sie erfordern eine kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung im Sinne des kumulativen Lernens. Dies setzt eine langfristige Planung und Beobachtung der Zielerreichung im Unterricht voraus.“* ... „Erst wenn den Schülerinnen und Schülern zahlreiche ähnliche Lerngelegenheiten in variablen Sachzusammenhängen, mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad und wechselnden Schwerpunkten angeboten werden, bauen sie beweglich nutzbares Wissen und damit verbundene Kompetenzen auf.“ Bei Beurteilung von Kompetenzen wird unterschieden zwischen einer formativen, im Lernprozess stattfindenden und einer summativ-bilanzierenden. Zur formativen Beurteilung heißt es (a.a.O., S. 11): *„Formative Beurteilung berücksichtigt fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen. Sie stützt sich auf unterschiedliche Informationsquellen, beispielsweise Prüfungsaufgaben und Lernkontrollen, Portfolios, beobachtbare Handlungen und Verhaltensweisen.“* Aus meiner Sicht wird sie damit noch zu stark im Dienst der bilanzierenden Kompetenzbeurteilung gesehen (s.u.). Zu dieser heißt es (a.a.O., S. 11): *„Summative Beurteilung richtet das Augenmerk auf den Leistungsstand der Schülerin oder des Schülers nach Abschluss eines längeren Zeitraums (Lerneinheit, Semester, Schuljahr und Zyklus) und zieht Bilanz über die erworbenen Kompetenzen. Summative Beurteilung orientiert sich an den Zielsetzungen des Lehrplans und des Unterrichts.“*

Es stellt sich also die Frage, wie Lehrpersonen vorgehen können, wenn sie die Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen wollen. Und auch die Frage, worin sie diese Einschätzungen verankern. Insbesondere soll dabei die Portfolioarbeit berücksichtigt werden.

Das hauptsächliche Instrument mit dem heute an Schulen versucht wird, Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern einzuschätzen sind Kompetenz- und Beurteilungsraster (Keller 2011). Bei diesen handelt es sich um mehrdimensionale Skalen. Ein wesentliches Grundprinzip ist die Darstellung in zwei Hauptdimensionen, so dass eine Matrix entsteht. Meist sind in der Vertikalen die Fähigkeiten (»traits«) oder Merkmalsklassen (»criteria«) eingetragen, die manchmal noch in Unterstufen, das heißt Indikatoren (»indicators«), aufgegliedert werden.⁹ In der Horizontalen sind dann die verschiedenen Niveaustufen

⁹ Es werden in Klammern jeweils die entsprechenden englischen Ausdrücke genannt, die häufig auch im

(»level«) unterschieden. In den Zellen der Matrizen werden die Merkmale der Leistung bzw. der Fähigkeit auf der entsprechenden Stufe sprachlich beschrieben, diese Beschreibungen nennt man Deskriptoren (»descriptors«; siehe Chappuis u. a. 2012, S. 226 f.; Keller 2011, S. 151). Manchmal werden sie auch nur in Form von Symbolen, etwa Smileys, gekennzeichnet, was unzureichend ist.

Mit Rastern wird heute an vielen Schulen gearbeitet. Zum Beispiel in der Weise, dass Schüler und Lehrpersonen getrennt die Bögen ausfüllen und dann über die Einschätzungen gesprochen wird. Oder aber Lehrpersonen nehmen die Raster, um eine Einstufung des Lernstandes vorzunehmen. Die wichtigste Frage scheint mir dabei zu sein: Auf welcher Erfahrungsbasis und wie werden die Einstufungen vorgenommen? Wie oben geschildert wurde, muss dazu das Handeln der Schülerinnen und Schüler in längeren Perioden des Unterrichts und an verschiedenen Aufgaben beobachtet werden und die dabei entstandenen Eindrücke müssen zusammengefasst werden. Eine Situation, bei der eine riesige Fülle von Eindrücken verarbeitet und vorliegende Aufgabenlösungen sowie vielleicht noch Reflexionen integriert werden müssen. Ein Schema dafür gibt es nicht und kann es m. E. auch nicht geben. Allenfalls lassen sich Bedingungen angeben und herbeiführen, unter denen eine Einschätzung entstehen kann, die elementaren Gütekriterien entspricht. Ansonsten wird die Eintragung auf den Skalen weitgehend „freihändig“ vorgenommen werden müssen, d. h. einen allgemeinen Eindruck wiedergeben. Vor allem auf Schülerseite ist zu befürchten, dass die Eintragungen einfach dem Wunsch entsprechen, die Kompetenz zu besitzen. Aber auch die Lehrpersonen dürften versucht sein, die Kompetenzeinschätzungen positiv zu gestalten, denn schließlich attestieren sie ihren Unterrichtsbemühungen damit mehr oder weniger Erfolg. Kritisch betrachtet dürften derartige Einstufungen mit Kompetenzrastern deutlich schlechter begründet sein, als Noten, die sich bestimmten Leistungen in Klassenarbeiten, also definierten Prüfungssituationen, zuordnen lassen und vor allem abfragbares Wissen zum Ziel haben.

Angesichts dieser schwierigen Situation steht zu befürchten, dass Lehrpersonen und Schulen entweder die Aufgabe der Kompetenzeinschätzung so vornehmen, dass sie Ansprüchen der Gütekriterien für solche Vorgänge nicht entsprechen oder aber diese Aufgaben versuchen, von sich wegzuschieben, zu delegieren. Etwa an extern konstruierte Tests oder an Verlage, die Raster und Prüfmaterialien zu den Unterrichtsmaterialien gleich dazuliefern. Beides stellt aus meiner Sicht aber eine Gefahr für einen lebendigen und adaptiven Unterricht dar, der auf die konkreten Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lernwege bezogen sein muss und eine Beurteilungs- und Feedbackkultur braucht, die unmittelbar nützlich ist (Winter 2011; 2015). Es könnte dazu kommen, dass an den Schulen drei Arten von Leistungsbeurteilungen dominieren, nämlich extern erarbeitete Tests und Prüfmaterialien, freihändige Selbst- und Fremdeinschätzungen und zusätzlich die herkömmlichen Noten, die eher den kurzfristigen Wissenserwerb abbilden. Von allen dreien kann aber keine Unterstützung einer individuell förderlichen und kompetenzorientierten Lernkultur erwartet werden.

Ein Ausweg aus den geschilderten Dilemmata ergibt sich m. E. nur, wenn die Schulen und die Lehrpersonen erstens die Herausforderung einer kompetenzorientierten und formativen Leistungsbeurteilung annehmen (so wie das in diesem Buch an vielen Stellen aufgezeigt wird) und wenn sich zweitens die Vorstellungen ändern, wie man in der Schule zu guten Beurteilungen gelangen kann. Auf letztere Frage soll nun noch eingegangen werden.

Die schulische Leistungsbeurteilung orientiert sich bislang – zumindest implizit – weitgehend am klassisch psychometrischen Modell einer Testung. Zumindest dort, wo sie Klassenarbeiten und Prüfungen veranstaltet, tut sie das. Es herrscht die Vorstellung, aussagekräftige Testergebnisse dadurch erzielen zu können, dass man die Leistungen möglichst objektiv untersucht. Das heißt man möchte ohne Ansehen der Person und ihrer Besonderheiten deren Leistungen, Fähigkeiten oder Eigenschaften erheben. Praktisch geschieht das dann, indem alle die gleichen, vorab festgelegten Aufgaben erhalten, die gleiche Zeit zur Bearbeitung und keine oder streng kontrollierte Hilfsmittel benutzen dürfen. Kommunikation während der Prüfungen wird unterbunden. Außer der Durchführung der Überprüfung soll auch die

Deutschen benutzt werden. Es gibt aber auch Bezeichnungsunterschiede. So ist im Deutschen von Kriterien eher dann die Rede, wenn man sich auf der Ebene der Deskriptoren befindet.

Auswertung möglichst objektiv erfolgen. Das wird versucht zu erreichen, indem deren Regeln und die Normen vorab festgelegt werden, so dass derjenige, der Punkte für eine Aufgabe vergibt möglichst keinen Einfluss darauf hat und etwaige Vorurteile zur Person nicht einfließen können. Damit schafft man gleichzeitig eine recht künstliche Situation, die von derjenigen, alltäglicher Anforderungen für den Einsatz von Kompetenzen deutlich abweicht. Da Tests und deren Durchführung Zeit und Geld kosten, wird zusätzlich versucht sie möglichst ökonomisch zu gestalten, was in der Regel dazu führt, dass sie nur kurze Zeit dauern und lediglich einige Aufgaben zu lösen oder Fragen zu beantworten sind. Es werden Papier- und Bleistift Tests erstellt. Oftmals geht es sogar nur darum, aus vorgegebenen Antworten die richtigen auszuwählen. Diese objektivierenden Bedingungen gelten aus Voraussetzung dafür, dass der Test oder die Prüfung vergleichbare und zuverlässige Ergebnisse erbringt, was wiederum als Voraussetzung für deren Aussagekraft (Validität) gesehen wird. Dieses Modell ist in Abbildung 2 grafisch dargestellt.

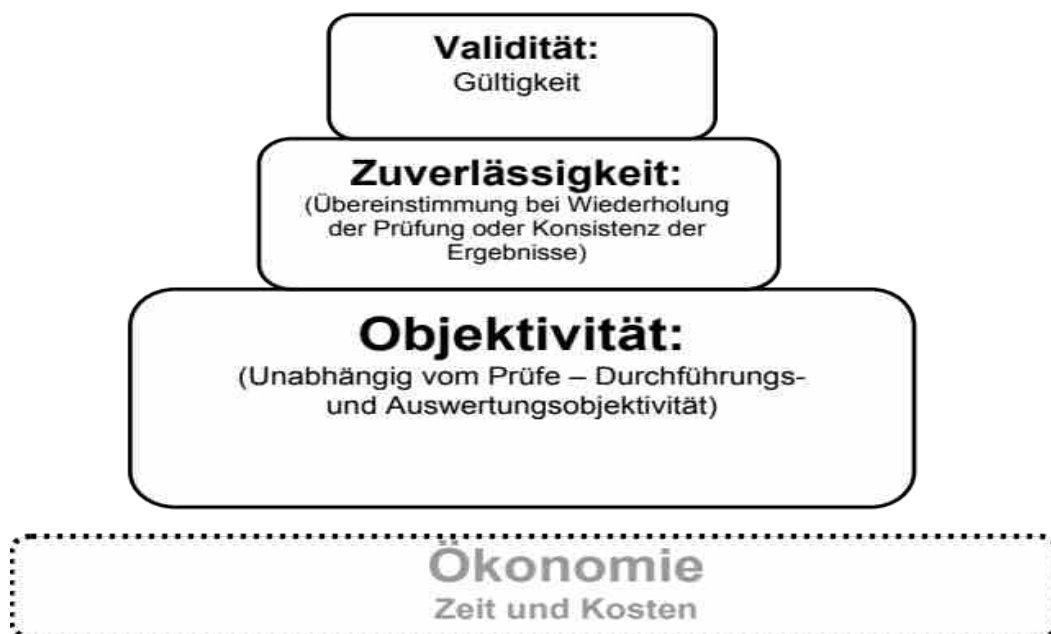


Abb. 2: Psychometrisches Modell zum Erreichen von Testergebnissen hoher Güte

Betrachtet man dieses Modell mit Bezug zur schulischen Beurteilungssituation, so stellt man fest, dass es in mehrfacher Hinsicht eigentlich unangemessen ist. Vor allem fällt es Lehrpersonen verständlicher Weise schwer, ihre vorherigen Erfahrungen mit den Schülern, die bisherigen Einstufungen und ihre Bilder von deren persönlichen Eigenschaften und sozialen Bedingungen ganz außen vor zu lassen. Nach dem psychometrischen Modell tauchen diese im Kontext der Prüfungen eher als Störfaktoren auf, die zu fehlerhaften Einschätzungen führen können. Im Kontext des Unterrichts dagegen und vor allem dann, wenn Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden sollen, braucht man gerade dieses (Vor-) Wissen, um angemessene Lernstrategien zu finden, Aufgaben zu erstellen und Fördervorschläge zu entwickeln. Die Testtheorie denkt an Eigenschaften (Statusdiagnostik), die es zu erfassen gilt, die Fördertheorie sucht nach geeigneten Situationen, Lernhandlungen, Bedingungen, die Lernende voranbringen können.

In jüngerer Zeit gibt es Versuche, die Bedeutung des psychometrischen Paradigmas für die Beurteilung in der Schule (und in therapeutischen Einrichtungen) zu hinterfragen. Dabei

entstanden Umriss eines sogenannten „hermeneutischen“ Modells (Moss 1994, 1996). Einige Kerngedanken daraus sind in Abb. 3 zusammengestellt.

Psychometrische Vorgehensweise	Hermeneutische Vorgehensweise
Jede Aufgabe wird unabhängig bewertet.	Holistische, integrative Interpretation der gesammelten Aufgaben. Man will das Ganze im Licht der Einzelteile verstehen.
Die Korrigierenden kennen die geprüfte Person möglichst nicht oder versuchen davon abzusehen.	Die Meinung jenes Korrigierenden, der den Kontext der Schülerbeurteilung und die Person am besten kennt, ist besonders wichtig.
Die Korrigierenden fällen ihre Urteile unabhängig voneinander, d.h. sie wissen nicht, wie der jeweils andere eine Arbeit bewertet hat.	Die Korrigierenden fällen ihre Urteile zunächst einzeln, führen aber anschließend eine rationale Diskussion über die verschiedenen Urteile durch, um zu einem gemeinsamen Urteil zu kommen.
Das Schlussergebnis entsteht, indem man die Einzelwerte der verschiedenen Aufgaben zusammenfasst und in Beziehung setzt zu dem Ergebnis einer Vergleichsgruppe oder einem Kriterium.	Das Schlussergebnis entsteht nicht nur aus der Interpretation der verfügbaren Hinweise aus Texten und dem Kontext, sondern auch durch eine rationale Debatte innerhalb der Gruppe der Korrigierenden.
Die Empfänger der Schlussergebnisse erhalten Richtlinien für die richtige Interpretation der Ergebnisse.	Die Empfänger der Schlussergebnisse können die Schlussfolgerungen der Korrektoren selbständig überprüfen und unmittelbar nutzen.

Abb. 3: Kerngedanken des hermeneutischen Modells in Gegenüberstellung zum psychometrischen

Bei der hermeneutischen Vorgehensweise gehen die Beurteiler davon aus, dass sie notwendig eine subjektive Sicht realisieren – nicht objektiv sein können. Sie versuchen aber durch Perspektivwechsel, den kommunikativen Austausch und die Explikation ihrer Vorgehensweise, die Güte der Beurteilung insgesamt zu erhöhen (ähnlich, wie das in der oben geschilderten Bewertungskonferenz geschieht). Im Mittelpunkt der Bemühungen steht die Validität und sie wird auf anderen Wegen angesteuert als dies im psychometrischen Modell der Fall ist. Nach dem hermeneutischen Modell ist es von Vorteil, wenn viel Information und vor allem auch solche aus verschiedenen (Unterrichts-) Situationen in den diagnostischen Prozess einfließt. Eine gewisse Objektivität oder besser gesagt Intersubjektivität versucht man durch Zusammenschau verschiedener Informationen und den Austausch der beteiligten Personen herzustellen. Dabei ist es auch möglich und sinnvoll, die Sichtweisen der Lernenden selbst heranzuziehen. In Abb. 4 ist das Modell schematisch dargestellt.

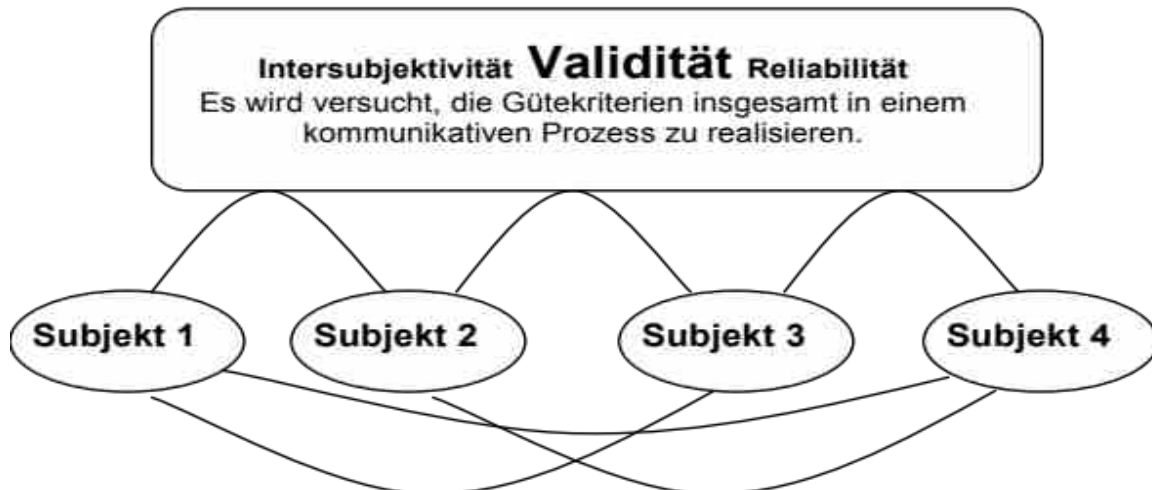


Abb. 4.: „Hermeneutisches“ Modell zum Erreichen guter Einschätzungen

Aus meiner Sicht passt das hermeneutische Modell recht gut zur Urteilsproblematik, die in den Schulen mit der Aufgabe der Kompetenzeinschätzung heute gegeben ist. Insbesondere deshalb, weil dabei viele Informationen verarbeitet und zusammengefügt werden müssen, aber auch weil damit nahegelegt wird, dass mehrere Personen beteiligt werden und zusammenarbeiten sollten. Das können Gruppen von Lehrpersonen sein, aber auch multiprofessionell zusammengesetzte Gruppen (Lehrpersonen, Sozialarbeiter, Theaterpädagogen u. a.), außerdem Arrangements, wo auch die betreffenden Schülerinnen und Schüler und/oder ihre Eltern anwesend sind. Letzteres ist z. B. in den zunehmend verbreiteten Eltern-Lehrer-Schülergesprächen der Fall. Ein weiterer großer Vorteil der gemeinsamen Diagnostik ist es, dass die Beteiligten unmittelbar Schlussfolgerungen ziehen können und für die vereinbart werden kann, wer sie umsetzt (Lern- und Erziehungsvereinbarungen; siehe Horstkemper u. a. 2008; Winter 2008). Im Kontext dieses Modells brauchen die Einzelurteile nicht unbedingt sehr genau und zuverlässig sein, weil sie einerseits im Gespräch kommunikativ validiert werden können, aber auch weil die Diagnostik nur eine Momentaufnahme in einem Prozess ist und Fehlurteile längerfristig wieder korrigiert werden können (Schrader und Weinert 1986, S. 18). Die gemeinschaftliche, dem hermeneutischen Modell folgende Methode ist manchmal aufwändig und wird daher eher die Einzelbeurteilungen der Lehrperson ergänzen und relativieren – vor allem dann wenn wichtige Bildungsgangentscheidungen anstehen. Andererseits handelt es sich aber auch um ein recht alltägliches Verfahren, dann nämlich, wenn Lehrpersonen und Schüler ihre Einschätzungen im Unterricht abgleichen und versuchen zu klären, was gelungen ist und was noch nicht.

Für die hier diskutierte Kompetenzdiagnostik anhand von Portfolios passt das hermeneutische Modell gut (Johnston 2002). Das gilt sowohl für die Diagnosesituation des Typs A, als auch für die des Typs B und auch für die besondere Situation im Beispiel von Janas Portfoliobesprechung. Auch und gerade kleine Beratungs- und Beurteilungssituationen, in denen die Lehrperson sich mit einzelnen Lernenden über deren Portfolioarbeit unterhält, können unter diesem Aspekt betrachtet und gestaltet

werden. Die Schülerinnen und Schüler sind dabei als Urteiler sehr wichtig, weil sie am besten wissen, wie die Portfoliobelege zustande gekommen sind und oftmals auch etwas Wichtiges dazu sagen können, wie sie weiterlernen und gefördert werden können. In der Kommunikation aller Beteiligten können, Entscheidungen überlegt oder vorbereitet werden, die dem weiteren Lernprozess wieder zugute kommen.

Fazit

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass Portfolioarbeit sehr wohl geeignet ist, Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern diagnostizieren und entwickeln zu helfen. Für die Diagnose etlicher Kompetenzen scheint sie sogar unentbehrlich zu sein. Denn viele Kompetenzen können nur in komplexen, authentischen und längerfristig angelegten Lern- und Arbeitsprozessen sicher festgestellt werden. Dafür bietet die Portfolioarbeit einen günstigen Rahmen. Andererseits wurde auch deutlich, dass eine Portfolioarbeit, die gute Informationen für die Kompetenzdiagnostik liefern soll, ihren „Preis“ hat. Sie muss sorgfältig angelegt und dokumentiert werden. Und schließlich geht es darum, die Prozesse und Produkte dieser Arbeit sorgfältig zu analysieren. Am besten wird dies in der Zusammenarbeit der beteiligten Personen geschehen können. Dafür wurden hier geeignete Vorgehensweisen und auch ein theoretischer Rahmen geschildert.

Viele Lehrpersonen scheinen heute noch davor zurückzuschrecken, in ihren Klassen mit Portfolios zu arbeiten, weil sie die Vorstellung haben, dafür zusätzliche Zeit zu brauchen und selbst stärker belastet zu werden. Zudem vermuten sie, dass die Ergebnisse der Portfolioarbeit schwer vorauszubestimmen und zu sichern sind. Diese Erwartungen sind nur zum Teil richtig. Gewiss, Portfolioarbeit lässt sich nicht nebenbei organisieren, sondern braucht Zeit für die Planung und Beratung der individualisierten und stärker personalisierten Arbeiten der Lernenden. Und es stimmt auch, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Vergleich mit dem lehrerzentrierten, darstellenden Unterricht zunächst eher kleinere exemplarische Wissensbereiche (Wissensinseln) erarbeiten – diese aber intensiv und mit hoher persönlicher Beteiligung. Gleichzeitig erwerben sie aber auch Kompetenzen, die fachübergreifend wichtig sind. Die Besprechung der Erträge der Portfolioarbeiten in der Klasse muss daher – wegen der vielen Wissensinseln – so angelegt werden, dass alle davon etwas haben und die Lehrperson Fehlendes ggf. und ergänzt und dafür sorgt, dass das Erworbene verallgemeinert sowie theoretisch vertieft wird (siehe die Beispiele von König und Inglin im vorliegenden Band). Die Anforderungen an die Lehrperson sind bei der Portfolioarbeit also andere, nicht aber per se viel umfangreicher und zeitraubender. Und erfahrungsgemäß wird die Lehrperson durch die Freude der Kinder und Jugendlichen an der Umsetzung ihrer Portfolioprojekte für ihren eigenen Einsatz in hohem Maße belohnt.