

# PORTFOLIO als interessenförderliche Leistungsbewertung

Frauke  
Grittner

Interesse kann im Unterricht gefördert werden, wenn den Schüler/innen Selbstbestimmung ermöglicht wird (vgl. Hartinger/Fölling-Albers 2002). Die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung beziehen sich auf die Bedingungen, unter denen die Arbeiten und Leistungen der Kinder entstehen. Sie können z. B. den Lerninhalt mitbestimmen, einer eigenen Fragestellung nachgehen, entscheiden, wie und mit wem sie diese Fragestellung lösen wollen.

Wie ist es jedoch um die Selbstbestimmung der Kinder bestellt, wenn die Frage gelöst und die Leistung erbracht ist? Können sie sich mitbestimmend einbringen, wenn es um die Würdigung und Bewertung ihrer Leistung geht?

Auf die Frage nach der Leistungsbewertung in einem offen gestalteten Arrangement hat Götz bereits 1987 hingewiesen: „Eine Leistungsbewertung nach gewohntem Muster zu praktizieren, bei der die Schüler nach dem Durchlaufen einer Sacheinheit in Form einheitlicher Klassenarbeiten oder Lernzielkontrollen, die in einem festgesetzten Zeitpensum zu bewältigen sind, auf ihr Wissen hin überprüft werden, würde die pädagogischen Intentionen offener Konzepte zunichte machen.“ (Götz, 542)

Doch nicht nur aus pädagogischer Sicht sind traditionelle Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung kritisch zu betrachten. Auch aus Sicht der Motivationspsychologie sprechen zahlreiche Gründe gegen solche Verfahren.

Mit dem Portfolio existiert seit geraumer Zeit ein Instrument in der schulpädagogischen Diskussion, das Lösungsansätze für diese Probleme zu bieten scheint. Im Folgenden wird daher zunächst die motivationspsychologische Kritik anhand ausgewählter Untersuchungen dargelegt und dann das Portfolio anhand eines konkreten Beispiels vorgestellt.

## Kritik an traditioneller Leistungsfeststellung und -bewertung

Die Kritik von Götz ist im Hinblick auf die Intention offenerer Konzepte einleuchtend: Mit einer von der Lehrkraft konzipierten, für alle Kinder gleichen Klassenarbeit können schwerlich die Fragestellungen und individuellen Arbeitsweisen aller Kinder erfasst werden. So werden die differenzierten Zugänge und Lernwege bereits bei der Leistungsfeststellung doch wieder „über einen Kamm geschoren“.

Aus motivationspsychologischer Sicht sprechen weitere Gründe gegen traditionelle Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung. Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder beim Lernen weniger Interesse zeigen, wenn vor Beginn der Aufgabe feststeht, dass diese mit einem Test abschließt (vgl. Hartinger/Fölling-Albers 2002).

Nicht nur Tests werden als kontrollierend empfunden, auch bestimmte Formen der Rückmeldung wirken kontrollierend, damit einschränkend auf die empfundene Selbstbestimmung und damit wiederum ungünstig auf die intrinsische Motivation. Dies kann z. B. bei einer Formulierung wie: „Das hast du gut gemacht, *genauso wie du solltest*“ der Fall sein. Wird jedoch ein Lob bzw. eine Rückmeldung v. a. als informierend und nicht als kontrollierend erlebt, beeinträchtigt dies die intrinsische Motivation nicht (Deci/Ryan 1993).

Für die Schule bedeutet dies, dass Rückmeldungen zu schulischen Leistungen ebenfalls einen hohen Informationswert enthalten müssen, sollen sie die intrinsische Motivation der Kinder erhalten bzw. fördern. Noten alleine können das nur schwerlich leisten – mit einer ausführlichen, vor allem informierenden Verbalbeurteilung kann der Anspruch prinzipiell besser erfüllt werden (vgl. Valtin 2002).

Ein weiteres Argument gegen die traditionelle Leistungsbewertung er-

gibt sich aus dem Zusammenhang zwischen verwendeten Bezugsnormen und Erklärungsmustern für Erfolge. Bei der Vergabe von Ziffernnoten stehen zumeist die kriteriale und die soziale Bezugsnorm im Vordergrund. Die individuelle Bezugsnorm – also die Orientierung an früheren Leistungen einer Person – wird kaum herangezogen. Aus psychologischer Sicht fördert es besonders die Motivation, wenn man sich seine Erfolge internal, also durch die eigene Anstrengung erklärt. Wenn die Note aber auch von den Leistungen der anderen abhängt (soziale Bezugsnorm), hat das Erklärungsmuster „eigene Anstrengung“ wenig Bedeutung. Besser ist, wenn die Lehrperson die Leistungen eines Kindes an seinen vorherigen Leistungen misst und wenn somit die Anstrengung als Grund für die Fortschritte betont werden kann (vgl. Rheinberg 1998).

Zusammenfassend betrachtet spricht also gegen herkömmliche Verfahren der Leistungsfeststellung und -bewertung, dass sie

- erstens keine individuellen Zugänge zu den Lerninhalten unterstützen,
- zweitens durch ihre kontrollierende und damit die Selbstbestimmung beschränkende Funktion die intrinsische Motivation einschränken und
- drittens durch die Betonung der sozialen Bezugsnorm die motivationsförderliche interne Erfolgszuschreibung nicht fördern.

Von einer interessen- bzw. motivationsförderlichen Leistungsbewertung müsste folglich im Gegensatz dazu erwartet werden,

- dass die individuellen Zugänge der Kinder berücksichtigt und aufgegriffen werden,
- dass sie einen informierenden statt einem kontrollierenden Charakter aufweist und
- dass sie interne Erfolgszuschreibungen unterstützt.

## Einsatz von Portfolios

Portfolios sind zielgerichtete Sammlungen von Schülerarbeiten, mit denen Schüler/innen Leistungen präsentieren, die sie im Laufe einer bestimmten Zeit in bestimmten Bereichen erbracht haben. D.h., die Schüler/innen sind an der Auswahl der Inhalte und der Aufstellung der Bewertungskriterien beteiligt (vgl. Lissmann 2001, 487). Kennzeichnend für die Arbeit mit dem Portfolio ist, dass die Kinder über ihre Leistung reflektieren: über das Zustandekommen, über Gelungenes, aber auch über weniger Gelungenes. Die Lehrkraft nimmt ebenfalls Stellung dazu (vgl. Winter 2004).

Das Portfolio kann vor Lehrkräften, vor Eltern und ggf. vor weiteren Interessenten präsentiert und kommentiert werden. Im Vordergrund können sowohl Lernprozesse als auch Lernprodukte stehen, und die Schülerarbeiten können von sehr unterschiedlicher Gestalt sein, wie z. B. Schriftstücke, aber auch audiovisuelle Medien oder handwerklich-künstlerische Produkte. Dabei können auch Arbeiten eingebracht werden, die außerhalb der Schule entstanden sind, wie z. B. Reisetagebücher (vgl. Brunner/Schmidinger 2000).

Die Kinder erhalten so Mitbestimmungsmöglichkeiten, welche Arbeiten sie zur Bewertung vorlegen. Durch die Reflexion kann der Bezug zur Arbeit, die eigene Urheberschaft und damit die internale Erfolgsschreibung betont werden. Zudem liegt im Kommentar der Lehrkraft die Chance den Schülern/-innen eine informierende und nicht kontrollierende Rückmeldung zu geben.

## Die Arbeit mit Portfolios an einer Berliner Grundschule

Das Thema in der aus dem 4. und 5. Jahrgang übergreifend zusammengesetzten Grundschulklasse lautete „Ich begegne der Natur“ und umfasste die Lernbereiche Deutsch und Bildende Kunst. In Absprache mit den Schüler/innen gab die Lehrerin drei Elemente für das Portfolio vor: einen Sachtext, eine Geschichte und eine künstlerische Arbeit.

Für Anna war das die Gelegenheit, sich intensiv mit Wildschweinen aus-

einanderzusetzen, denn sie wohnt in der Nähe eines Waldes und kennt die Tiere als mehr oder weniger willkommene Besucher in den angrenzenden Gärten. Sie erhielt Unterstützung von Petra, die sich ebenfalls für diese Tiere interessierte. Das Zweier-Team entschied sich bei dem Sachtext für eine Steckbrief-Beschreibung der Tiere und ergänzende Erklärungen zu Aufzucht und Vermehrung. Bei ihren Recherchen stießen sie auf die besondere Fähigkeit der Schweine, Trüffel zu erschnupern und ergänzten daraufhin ihr Portfolio um eine Vorstellung dieser besonderen Pilze. Bei der Geschichte entschieden sie sich für eine Fantasieerzählung über eine Wildschweinfamilie, bei der ein wertvoller Rubin eine wichtige Rolle spielte. Die künstlerische Arbeit bestand in der naturgetreuen Nachbildung eines Wildschweins und eines Trüffelpilzes sowie den gemalten Bildern zur Geschichte (Abb. 1).

Birte am Nachbartisch arbeitete alleine. Sie konnte sich zunächst nicht zwischen Wolf und Fuchs entscheiden, begann zunächst mit beiden Tieren, um dann den Wolf vorzuziehen. Entsprechend der Vorgabe schrieb sie ebenfalls einen sachlichen und einen literarischen Text, integrierte jedoch den Sachtext als Expertenreferat in ihre Ich-Erzählung über die Begegnung mit einem Wolf. Die künstlerischen Arbeiten waren eine Klebearbeit eines Wolfporträts und ein Wasserfarbenplakat.

Für Laura stand fest, dass sie etwas über Bäume herausfinden wollte. Alice interessierte sich überhaupt nicht für Bäume, wollte aber unbedingt mit Laura zusammenarbeiten und ließ sich deshalb auf das Thema ein. Durch die Begegnung mit einer imposanten Trauerweide vor der Jugendherberge fing sie dann aber während der Klassenfahrt auch Feu-



er. Die beiden schrieben zunächst eine Fantasiegeschichte über einen Schatz, der sich im Inneren einer Weide befand. Für den Sachtext erweiterten sie dann das Thema und bezogen neben den Trauerweiden auch die Birken mit ein. Bleistiftzeichnungen und Steckbriefe der Bäume entstanden, ebenso ein Sachtext mit Abbildungen zum Nährstoff- und Wassertransport im Baumstamm.

Alle Kinder hatten während ihrer Arbeit, die sich über vier Wochen erstreckte, zwei Besprechungen mit der Lehrerin, in denen sie Hinweise zur Weiterarbeit erhielten und die sie protokollierten. Alle schrieben einen Reflexionstext über ihre Arbeit und erhielten einen ausführlichen, schriftlichen Kommentar der Lehrerin. Sie legten ihre Arbeit Mitschüler/innen vor, von denen sie ebenfalls eine Rückmeldung erhielten. Am Ende des Schuljahres wurden diese oder andere Arbeiten, die im Laufe des Jahres entstanden waren, den El-

Abb. 1:  
Annas und Petras  
Arbeit über das  
Wildschwein

Abb. 2:  
Auszug aus Birtes  
Reflexionstext

[...] Bei diesem Thema wendete ich mich an Frau Lehmann oder Silke, wenn ich Hilfe brauchte. Z. B. wenn ich wissen wollte, ob ich über die Vorfahren oder über die Jagd mehr schreiben sollte. Dann habe ich die Geschichte Silke, Franziska und Laura vorgelesen und sie haben mir noch Anregungen gegeben. [...] Ich habe mich bei dem Rhythmus des Textes besonders angestrengt. Ich finde, mir ist die Geschichte gut gelungen. Ich lernte, meine Geschichte an den richtigen Stelle kürzer zu fassen: Aus einer Seite kann ein Satz werden. Mich behinderten die vielen Blätter. Ich habe nie gefunden, was ich wollte. Beim nächsten Thema will ich darauf achten, meine Arbeiten immer sortiert in Hüllen aufzubewahren. Mir ist aufgefallen, dass ich alleine besser arbeiten kann als mit anderen zusammen.

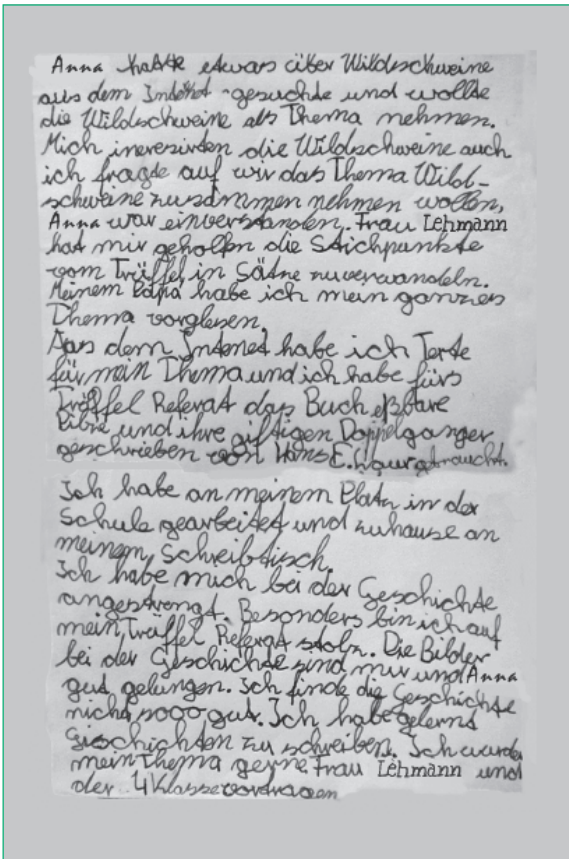


Abb. 3:  
Petras Reflexions-  
text

und die Präsentation vor den Eltern gab es mehrfach Gelegenheit, eine ausführliche Rückmeldung an verschiedenen Stellen des Arbeitsprozesses einzuholen. Wie dies individuell geschah, zeigen exemplarisch die Reflexionstexte.

So holte Birte eine Zwischenbewertung zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung von der Lehrerin und ihrer Freundin ein (Abb. 2), während Petra aufgrund einer Zwischenwertung der Lehrerin Unterstützung bei der Ausformulierung ihrer Stichworte erhielt. Außerdem holte sie sich eine Rückmeldung von ihrem Vater (Abb. 3). Über die Beschreibung dieser Unterstützungsmaßnahmen hinaus boten die Reflexionstexte ebenfalls Raum für ein Nachdenken über die eigene Arbeit, die eigene Anstrengung, hinderliche und förderliche Umstände (Abb. 4).

Ebenso individuell wie die Zwischengespräche waren die abschließenden Lehrerkommentare. So ging die Lehrkraft bei Birte besonders bestärkend auf den Aufbau des Textes und ihre Idee ein, die Textarten miteinander zu verknüpfen. Sie hob positiv hervor, dass Birte die Hauptprobleme ihrer Arbeit selbst erkannt und behoben hat. Hier zeigt sich eine spezifische Schwerpunktsetzung, die aus der Unterschiedlichkeit der Arbeiten erwächst und die Möglichkeit Vorarbeiten der Schüler/innen sowie die Entwicklungsprozesse der gesamten Arbeit in die Bewertung mit einzubeziehen.

Es wird deutlich, dass die Arbeit mit dem Portfolio die Anforderungen einer interessen- bzw. motivationsförderlichen Leistungsfeststellung

und -bewertung durchaus erfüllen kann.

Dies gelingt besonders durch den Einbezug bereits bestehender Interessen der Kinder, der Reflexion der eigenen Arbeit und ausführlichen, individuell auf die Arbeiten ausgerichteten Rückmeldegelegenheiten.

Doch wie ist es mit der Initiierung neuer Interessen? Auf die Frage nach dem weiteren Erkenntnisinteresse, also ob sie sich über die abgeschlossene Portfolio-Arbeit hinaus noch mit ihrem Thema beschäftigen würden bzw. ob es noch etwas gäbe, was sie dazu herausfinden wollten, antworten die Kinder sehr unterschiedlich. Für Petra ist die Arbeit abgeschlossen, ihr fällt nichts mehr ein, was sie über Wildschweine wissen möchte. Birte liest weiterhin interessiert Berichte über Wölfe und Menschen, die mit ihnen arbeiten. Alice, die Schülerin, die zunächst nur an der Zusammenarbeit mit Laura interessiert war, ist die einzige, die im Moment ein gezieltes Erkenntnisinteresse an der Sache hat. Sie würde gerne mehr über Bäume erfahren, „an denen etwas wächst und die es hier nicht gibt“. Und dann ist da noch Peter aus der Parallelklasse: Nach seiner Portfolio-Arbeit zu Samurai-kriegern sucht er jetzt nach einer Möglichkeit, Japanisch zu lernen.

**Literatur:**

Brunner, I./Schmidinger, E.: Gerech beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz 2000  
 Deci, E. L./Ryan, R. M.: Die Selbststimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), 223 ff.  
 Duderstadt, M./Klug, P.: Zwölf Thesen zur Bewertung von Leistungen in der kunstpädagogischen Arbeit. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Leistungen der Kindern wahrnehmen – würdigen – fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 117. Frankfurt/M. 2004, 298 ff.  
 Götz, M.: Von geschlossenen zu offenen Lernsituationen im Sachunterricht der Grundschule. In: Pädagogische Woche 41 (1987), 537 ff.  
 Hartinger, A./Fölling-Albers, M.: Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn 2002  
 Lissmann, U.: Die Schule braucht eine neue pädagogische Diagnostik. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Portfolio-Beurteilung. In: Die deutsche Schule. (2001) 4, 486 ff.  
 Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Weinheim 2002  
 Winter, F.: Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004

Abb. 4:  
Alices  
Reflexionstext

