

Portfolioarbeit an beruflichen Schulen. Perspektiven für Unterricht und Lehrerbildung

1. Herausforderung an das Lernen – für Schüler und Lehrer

„Kompetente Facharbeiter sollten Problemsituationen nicht nur bewältigen können. Sie sollten sich auch erklären können, woher solche Situationen kommen, und wenn es darum geht, die Arbeitswirklichkeit als Moment sozialer Zukunft mitzugestalten, ist die entsprechende Kompetenz von Facharbeitern unverzichtbar.“¹

Die hier angesprochene Verhältnisbestimmung von Wissen und Können als Frage nach der Einübung in die Reflexivität beruflichen Handelns, stellt sich für eine moderne berufsorientierte Didaktik – auch im Zusammenhang mit der Lernfelddidaktik - als zentrale Herausforderung dar. Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur lernen, was sie tun müssen, um erfolgreich ein Problem zu lösen, sie sollen auch lernen, sich darüber Rechenschaft zu geben, warum diese oder jene Lösungswege erfolgreich waren oder fehlschlagen. Solche Lernwege brauchen methodisch-didaktische Strukturierungen, die dabei helfen, Reflexion und Metakognition schrittweise aufzubauen und sequenziert einzuüben.

Das Problem des Aufbaus von Metakognitionen stellt sich aber nicht nur für Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Auch im Lehrerberuf stellt sich ganz zentral die Frage nach dem Verhältnis von Können und Wissen. Viele Lehrer *können* unterrichten, auch wenn sie wenig Auskunft darüber erteilen können, *warum* sie dies können oder *wie* sie es genau anstellen, *dass* sie es können. Persönliche Weiterentwicklung im Sinne einer Kompetenzentwicklung kann aber vor allem dann gelingen, wenn die eigene Professionalität reflektiert und im Hinblick auf darin ruhende Entwicklungspotentiale befragt wird. Darüber hinaus haben sich im Bereich der Lehrerbildung in den letzten Jahren solche Wege als weniger erfolgreich erwiesen, die auf punktuelle Kurse für spezielle Themen setzen. Erfolg versprechender sind Konzeptionen, die auf eine langfristige Kompetenzentwicklung im Sinne eines reflektierten Entwicklungsprozesses angelegt sind. Auch hier braucht es Modelle und Methoden, wie die Reflexion auf das eigene Handeln und der Aufbau wie auch die Weiterentwicklung von Kompetenz für das berufliche Handeln gefördert werden kann.

Im folgenden Aufsatz soll die Portfolioarbeit als methodischer Beitrag zu einer Entwicklung von Reflexivität im Unterrichtshandeln wie auch in der Lehrerbildung beschrieben werden. Zunächst werden dabei Hintergrund, Herkunft, Pragmatik und Zielsetzungen des Portfolios beschrieben. Es folgen zwei Durchgänge, die die Verwendung von Portfolios in den Lernfeldern beruflicher Schulen und in der Lehrerbildung aufzeigen. Hinweise für die hilfreiche Arbeit mit Portfolio-Ansätzen auf dem Hintergrund der Frage nach dem „impliziten Lernen“ zeigen mögliche neue Wege für die Ausbildung von Lehrer-„Novizen“ in beruflichen Schulen. Parallelen zum Portfolio-Ansatz aus der arbeitsprozessorientierten Weiterbildungspraxis fundieren die Wichtigkeit dieser Lernform. Eine abschließende Diskussion stellt noch einmal die Chancen und Grenzen des Ansatzes heraus.

¹ M. Fischer (2002): Was kompetente Facharbeiterinnen und Facharbeiter wissen sollten. In: U. Clement / R. Arnold (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen. S. 55-75. S. 75.

2. Portfolioarbeit – Hintergründe, Geschichte, Ziele und praktische Umsetzungen

2.1. Portfolio – Definitionen

Er“googelt“ man heute den Begriff „Portfolio“, finden sich die meisten Treffer im Zusammenhang mit der Börse: Portfolio bedeutet dort eine Zusammenstellung von Wertpapieren in einem gleichsam virtuellen Sammelordner. Diesen Begriffgebrauch kennt man aus früher üblichen Bezeichnungen, in denen der Begriff „Portefeuille“ als Bezeichnung für eine Brieftasche gebraucht wurde.

Dem hier angezielten Zusammenhang näher kommt die Bedeutung von Portfolio als „Mappe“. Gleichzeitig bedeutet der Begriff natürlich auch den Inhalt der Mappe – eine Sammlung von verschiedenen Elementen, die den Prozess oder das Ergebnis einer längerfristigen Arbeit dokumentieren. In diesem Sinne sind Portfolio nichts wirklich Neues. „Mappen“ als Dokumentation eigener Fähigkeiten und Entwicklungen sind bspw. Bestandteil und Grundlage für Bewerbungen von Künstlern, Fotografen oder auch Journalisten. Man kennt bereits aus der Renaissance Beispiele von solchen „Künstlerrappen“, mit denen man sich um die Aufnahme an eine Akademie oder um einen konkreten Bauauftrag bewarb. Man kennt solche Mappen aber auch, wenn auch unter anderem Namen, in Schulen: bspw. aus der Freiarbeit, wo die Schülerinnen und Schüler die Bearbeitung von Aufgaben in Mappen dokumentieren oder nach Lernzirkeln sowie in anderen freien Arbeitsformen.

Portfolios also sind Mappen, Sammlungen von Dokumenten, Zeugnissen und Materialien, die unter einem gemeinsamen „Dach“ und unter einer gemeinsamen Perspektive zusammengefasst sind: „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert. Im Portfolioprozess wird die/der Lernende an der Auswahl der Inhalte, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie an der Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit beteiligt.“²

Schon in dieser knappen Definition zeigen sich wesentliche Aspekte des Portfolio-Gedankens:

- a) *Sammlung*: Ein Portfolio ist immer eine „Sammlungen von Beweismitteln“³ aus verschiedensten Elemente, die absichtsvoll ausgewählt und zusammengestellt wurden.
- b) *Prozesshaftigkeit*: Portfolios dokumentieren in der Regel einen Lernweg als Prozess (auch davon abweichende Formen bspw. des Produktportfolios sind immer Ergebnisse von Prozessen). Portfolios erzählen so „die Geschichte des Lernens“⁴
- c) *Reflexivität*: Es geht in Portfolios nicht nur um Sammlung und Dokumentation, sondern immer auch um eine Reflexion des eigenen Lernprozesses. Zentrales Ziel ist der Aufbau von Metakognitionen.
- d) *Partizipation*: Die Ersteller von Portfolios sind am Prozess des Aufbaus, der Auswahl, der Kriterienfindung und auch der Beurteilung aktiv beteiligt.

² So Paulson in der Übersetzung von T. Häcker: Portfolio als Entwicklungsinstrument. Internet-Veröffentlichung: <http://www.portfolio-schule.de> (4.4.2005).

³ I. Brunner / E. Schmiedinger (2000): Gerechtt beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz. S. 17.

⁴ So T. Häcker: Portfolio als Entwicklungsinstrument. Internet-Veröffentlichung: <http://www.portfolio-schule.de> (4.4.2005).

Den beruflichen Handlungskontext im Blick hat R. Vierlinger in seiner Beschreibung von Portfolios als „Direkter Leistungsvorlage“ (DLV): „Im tradierten System der Zensuren wie auch in den vielerorts diskutierten und bereits erprobten Alternativen - von der verbalen Kurzeinschätzung bis zu den Lern- und Entwicklungsberichten – vermittelt der Lehrer zwischen den Adressaten von Zeugnissen (dem künftigen Arbeitgeber, der weiterführenden Schule) und der Schülerleistung. Anders gesagt: Er ist deren Interpret, und zwar über das Medium Notenzeugnis. Er bekommt die Schülerleistung zu Gesicht, der Adressat nicht. (...) Bei der Direkten Leistungsvorlage wird der Lehrer als Interpret von Schülerleistungen ausgeschaltet, indem die Produkte der schulischen Arbeit im Original vorgelegt werden.“⁵

Vor allem im angloamerikanischen und franko-kanadischen Raum werden Portfolios sehr häufig im Bereich der Lehrerbildung eingesetzt. Eine zentrale Definition für diesen Verwendungszusammenhang lautet: „A portfolio is an organized, goal-driven documentation of your personal growth and achieved competence in the complex act called teaching.“⁶ Es handelt sich also um eine „Dokumentation von Wachstum“ – eine Form der persönlichen Entwicklungsreflexion wie sie bspw. auch in verschiedenen Therapieausbildungen verwendet wird.

2.2. Portfolio-Geschichte

Bedeutsam wurde der Portfolioansatz seit den 90-er Jahren vor allem in den USA. Zahlreichere Veröffentlichungen gibt es seit dem Jahr 1988. Der Ansatz, bekannt als „portfolio assessment“, wurde in den USA für Unterrichtszwecke eingesetzt, diente aber grundlegend auch als Instrument für die Reform von Schulen und der Lehrerbildung. „Der Portfolioansatz verbreitet sich rasant: bereits 1990 wird in den USA von Portfolio als einem der drei curricularen <Toptrends> gesprochen. Die Erfahrungsberichte zum Einsatz von Portfolios als Lehr- und Beurteilungsinstrument reichen vom Leseunterricht über die bildenden und darstellenden Künste bis hin zum naturwissenschaftlichen Unterricht auf nahezu sämtlichen Altersstufen.“⁷

Die Portfolioarbeit breitete sich von den USA in den gesamten angloamerikanischen Sprachraum hinein aus, ebenso nach Kanada. Auch Japan besitzt inzwischen eine mehrjährige Erfahrung im Bereich der Anwendung von Portfolios. In Deutschland und Österreich ist seit einigen Jahren die Zahl der Veröffentlichungen zum Portfolioansatz deutlich gestiegen. Die beschriebenen Verwendungszusammenhänge beziehen sich dabei oft auf die Grundschule, aber auch für Sekundarstufen I und II liegen bereits Modelle vor.

2.3. Portfolio – Zentrale Zielsetzung: Aufbau von Metakognitionen

Portfolios sind, entgegen dem Eindruck der vielleicht entstehen könnte, mehr als einfach nur akkumulierte Sammlungen einzelner Dokumente und Materialien. Portfolios zielen nicht auf Vollständigkeit, sondern beziehen als zentrales Moment den Auswahlprozess in die Portfolioarbeit ein. Portfolios sind also nicht einfach Sammlungen von Arbeitsleistungen, die in einer Mappe zusammengeführt werden.

⁵ R. Vierlinger (2000): Die Direkte Leistungsvorlage. Gerechtere Entscheidungen über Bildungswege ermöglichen? In: S.-I. Beutel / W. Vollstädt (Hg.) (2000): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg. S. 87-97. S. 87.

⁶ D. Campbell / P.B. Cignetti / M. Beverly / D. Nettles (1997): How to develop a professional portfolio. A Manual for teachers. Boston. S. 3.

⁷ T. Häcker: Portfolio als Entwicklungsinstrument. Internet-Veröffentlichung: <http://www.portfolio-schule.de> (4.4.2005).

In ein Produkt-Portfolio bspw. kommt nicht *alles*, was ein Schüler im Lauf eines Schuljahres an Ergebnissen erbracht hat, sondern nur das, was der Schüler als relevant *auswählt*.⁸ Dieser Prozess des Aufbaus nicht nur von „Know-How“, sondern von „Know-how-to-know“ ist der zentrale pädagogische Faktor, der das Portfolio bspw. von einer Arbeitsmappe unterscheidet: „Die Selbstreflexion des Lernenden ist das Herzstück des Portfolioprozesses. Es wird also nicht nur über das Problem bzw. die Fragestellung selbst nachgedacht (Reflexion), sondern auch darüber, wie man dabei vorgegangen ist, wie man nachgedacht hat und wie erfolgreich das war (Metareflexion). (...) Es geht beim Portfolio um eine metakognitive Interpretation (d.h. ich betrachte mein eigenes Lernen, um herauszufinden, wie ich lerne), die es ermöglicht, die Spuren des individuellen Lernprozesses zu sichern und (in einer Abschlussreflexion) Konsequenzen für das eigene Weiterlernen zu ziehen. Mit dem Begriff Metakognition ist – stark vereinfacht – beim Lernen das Wissen über mein eigenes Lernen gemeint, das mir gestattet, mein eigenes Lernen besser zu kontrollieren.“⁹

Berufspädagogisch entspricht damit die Methode des Portfolio in wesentlichen Aspekten dem, was für ein modernes arbeitsplatzbezogenes Lernen bedeutsam ist: nicht nur Arbeitsprozesse vollziehen zu können, sondern sich auch Rechenschaft darüber zu geben, *wie* gelernt wurde und *wie* das erarbeitete Know-How auf diese Weise auch in andere Zusammenhänge hinein übertragen werden kann.

Dies ist von erheblicher Bedeutung für Unterricht in beruflichen Schulen. Forderungen nach einem lebenslangen Lernen der späteren Arbeitnehmer müssen einhergehen mit einer Förderung von Bewusstsein für die eigenen Lernprozesse, von einem Prozesswissen darüber, wie der einzelne erfolgreich und nachhaltig lernt und warum bestimmte Lernwege für die eigene Person passender oder unpassender sind als andere. Nur so kann grundgelegt werden, was im späteren Arbeitsprozess überall verlangt wird: ein ständiges, flexibles Sich-Umstellen und Sich-Einstellen auf neue Situationen, Anforderungen und Lernansprüche.

Dies ist auch von erheblicher Bedeutung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen: sie sind in besonderem Maße gefordert, sich immer neu auf wechselnde Ansprüche der Unternehmen und Betriebe einzustellen: wechselnde Arbeitsformen, innovative Technologien und sich verändernde Problemstellungen machen es notwendig, ständig neu und dazu zu lernen. Um dies verantwortungsvoll und immer effektiver tun zu können, ist es hilfreich, wenn die Lehrkräfte ein Wissen darum besitzen, *wie* sie und auf welchen Wegen sie *am besten* lernen – um so auch für die eigene Lernbiographie neue Ziele und erweiterte Perspektiven treffen zu können.

2.4. Verschiedene Formen von Portfolios

Es gibt sehr verschiedene Formen von Portfolios. Die Differenzierungen in der Literatur variieren hier sehr stark – je nachdem, welche „Unterformen“ von Portfolios separat ausgewiesen werden (ist bspw. ein Bewerbungsportfolio ein sehr spezielles Präsentationsportfolio oder eigenes Genus?). Insgesamt lassen sich für

⁸ Vgl. dazu S.-D. Easley / K. Mitchell (2004): Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Mülheim. S. 51: „Ein Portfolio ist nicht nur ein Aufbewahrungsort, sondern Teil eines Bewertungsprozesses, bei dem Schüler lernen, ihre eigenen Arbeiten zu präsentieren und zu bewerten. Die Schüler vergleichen und bewerten ihre Arbeitsergebnisse anhand ihrer vorangegangenen Arbeiten und benutzen sie dazu, neue Lernziele festzulegen. Sie können ihre Fortschritte im Laufe eines bestimmten Zeitraumes nachvollziehen und dadurch auch ihren eigenen Lernstil besser kennen lernen. Dieser ganze Prozess der Portfolio-Bewertung ist genauso wichtig wie das Arbeitsergebnis selbst.“

⁹ T. Häcker: Portfolio als Entwicklungsinstrument. Internet-Veröffentlichung: <http://www.portfolio-schule.de> (4.4.2005).

die hier zugrunde liegenden Untersuchungszwecke vier klar abgrenzbare Formen von Portfolios erkennen:

- *Entwicklungsportfolios* legen den Schwerpunkt auf die Darstellung von Prozessen. Entwicklungen von Person und professionellen Skills sollen durch ausgewählte Elemente der eigenen Arbeit erkennbar werden. Dabei ist es wichtig, dass sowohl Dokumente vom Beginn als auch vom Ende eines Erarbeitungsprozesses enthalten sind. Solche Entwicklungsportfolios sind die Grundlage für Selbst- aber auch für Fremdevaluationen auf der Basis vorgegebener Kriterien.
- *Produktportfolios/Arbeitsportfolios* sind Sammlungen von Arbeiten zu einem bestimmten Lerngegenstand. Die Produkte der Arbeit können abgeschlossen sein, es können aber auch Arbeiten enthalten sein, die noch im Entstehen sind. Diese Portfolioarbeiten können vom Lehrer zur Beratung im Lernprozess herangezogen werden. Stärker als bei den prozessorientierten Entwicklungsportfolios steht hier aber das Moment der Bewertbarkeit im Vordergrund.
- *Best-practice-Portfolios/Beurteilungsportfolios* sind Berichte über „beste Leistungen“, die gesammelt und dokumentiert werden. Diese dienen bspw. im Unterricht als von den Schülern getroffene Auswahl der Arbeitsproben, die in eine Bewertung eingehen sollen. Zentral ist dabei, dass hohe Transparenz über die Kriterien herrscht, nach denen die Arbeiten in das Portfolio eingefügt werden. In der Regel basieren diese Kriterien auf den Lernzielen, für die Ergebnismachweise erbracht werden sollten.¹⁰ Die Beurteilungsportfolios weisen nach, dass bestimmte Lernhandlungen durchgeführt worden sind (Informationsrecherche, Verfassen von Texten, kreative Arbeitsprozesse usw.). Sie können auch „traditionelle“ Formen der Leistungsbeurteilung wie Klausuren usw. enthalten, beschränken sich aber nicht auf diese.
- *Präsentationsportfolios*: Eine spezielle Form von Portfolios stellen die Präsentationsportfolios dar. Hier werden jeweils speziell für einen Präsentationszusammenhang Arbeitsproben gesammelt und geordnet. Ein Beispiel hierfür kann die Präsentation bei einer Bewerbung sein. Ein Dozent oder Trainer (in ferner Zukunft vielleicht auch einmal - dann nicht mehr beamtete - Lehrer) präsentiert dem zukünftigen Arbeitgeber „Kostproben“, die sowohl die Breite seiner Arbeit reflektieren (daher nicht zwangsläufig „Best Practice“) als auch deren Qualität repräsentativ darstellen.

3. Portfolio-Praxis im Unterricht: Anregungen für die Unterrichtsdokumentation und Leistungsüberprüfung an beruflichen Schulen

Praktische Anregungen für die Arbeit mit Portfolios finden sich derzeit noch kaum an beruflichen Schulen im deutschsprachigen Raum. Die Praxisanregungen müssen daher eher aus dem Bereich der angloamerikanischen Portfoliobewegung sowie aus den Erprobungen in Klassen der Sekundarstufe I und II genommen werden. Bevor dabei auf einige spezifisch berufsschuldidaktische Fragen im Zusammenhang mit Portfolios eingegangen wird, sollen zunächst allgemein-

¹⁰ Vgl. hierzu: B. Plamenig (2001): Vom Lesetagebuch zum Portfolio. Graz. S. 9.

pädagogische Überlegungen zum Aufbau und der Gestaltung von Portfolios eingebracht werden.

3.1. Vorgehen beim Erstellen eines Portfolios

Die zentrale Vorgehensweise bei der Arbeit mit Portfolios ist ein Vierschritt, der eingeleitet ist durch eine methodische Vor- und Nacharbeit:

- Zunächst wird im Unterricht die Methode des Portfolios ausführlich vorgestellt. Es wird klar gemacht, dass Portfolios nicht einfach willkürliche Sammlungen sind, sondern einen Auswahl- und Reflexionsprozess beinhalten. Dabei wird das Thema des Portfolios genau besprochen und die Kriterien für die Aufstellung des Portfolios bzw. die Lern- und Bearbeitungsziele transparent gemacht.
- Sammeln:
Die Schüler beginnen dann mit der Bearbeitung „ihres“ Themas und sammeln dabei alle Produkte, die aus ihrer Beschäftigung mit dem Thema anfallen: Recherchen, Exzerpte, Fotos, Statistiken, Interviewaufzeichnungen, Videos, usw. usw.
Dieser erste Sammlungsprozess erfolgt in der Regel unzensiert und gehorcht oft dem Prinzip der Quantität. Wichtig dabei ist, dass die Schüler auch in diesen ersten Phasen zu (schriftlichen) Reflexionen ermutigt werden, in denen sie die Bedeutung, die die erarbeiteten Inhalte und Produkte für sie haben, schildern. Auf dieser Grundlage können ggf. in nachfolgenden Schritten Modifikationen der Ursprungsideen erfolgen, die dann begründet werden können. Diese Fähigkeit, begründet Änderungen ursprünglich verfolgter Ideen vorzunehmen, dürfte einer der wichtigsten Lernerfahrungen sein, die Jugendliche gerade auch im Hinblick auf die spätere Berufs- und Arbeitswelt machen können.
- Auswählen:
Je nach Zielsetzung des Portfolios (bspw. als Entwicklungsportfolio, als Präsentationsportfolio oder als Bewertungsportfolio) wählen die Schüler in einem nächsten Schritt aus der Menge der vorliegenden Produkte diejenigen aus, die dieser Zielsetzung ihrer Meinung nach am besten entsprechen. Soll das Portfolio bspw. bei einem Tag der offenen Tür oder auf einer „Schulmesse“ gezeigt werden, empfiehlt es sich, möglichst eindruckliche und aussagekräftige Dokumente auszuwählen. In einem Entwicklungsportfolio ist es zentral, den eigenen Kompetenzentwicklungs-Prozess nachvollziehbar zu machen: auf welchen Ebenen erfolgten Kompetenzzuwächse: fachlich-inhaltlich, methodisch, im Bereich der Sozial- oder Persönlichkeitskompetenz?
- Reflektieren
Die ausgewählten Produkte werden in einem nächsten Schritt „mit dem Datum der Fertigstellung und einer schriftlichen Reflexion über Intentionen, Qualität, Lernzielerreichen, persönliche Bedeutung, etc. versehen. Diese Reflexion ist ein metakognitiver Akt, mit dem sich die Schülerin bewusst wird, was so besonders an dem ausgewählten Produkt ist und was sie bei seiner Erarbeitung gelernt hat. Es hilft auch, noch nach Jahren zu verstehen, welchen Stellenwert das Produkt in der Lernbiografie des Schülers

hat.“¹¹

- Planen

Die Portfolio-Methode ist grundsätzlich zirkulär angelegt. Daher steht am Ende der Arbeit eine Reflexion, aus der eine neue Erarbeitung wachsen kann. Aus Fragen heraus wie: „Was habe ich in dieser Erarbeitungsphase gelernt?“ „Wo sind wir auf neue Frage gestoßen?“ „Welche benachbarten Themengebiete haben wir entdeckt, die uns noch interessieren würden?“ „Wo würden wir gerne noch weiter in die Tiefe gehen?“ können neue Schwerpunktthemen wachsen, deren Bedeutung sich harmonisch aus einem vorhergehenden Thema ergibt.

Als einen zentralen Faktor für das Gelingen der Arbeit mit Portfolios stellt I. Brunner heraus: „Ein Portfolio ist nur so gut, wie die Gespräche, die darüber geführt werden.“¹² In der Reflexionsarbeit, die im Rahmen der Erstellung des Portfolios von den Schülern geleistet wird, dürfen diese nicht alleine gelassen werden.

3.2. Portfolios als Dokumentationsformen und Instrumente der Leistungsfeststellung innerhalb einer lernfeldorientierten Didaktik

Die Lernfeldkonzeption macht eine handlungsorientierte Didaktik zum zentralen Dreh- und Angelpunkt berufsschulischen Unterrichts. Von zentraler Bedeutung für den nachhaltigen Lernerfolg dürfte es dabei sein, dass die im Unterricht ablaufenden Prozesse nicht nur durchgeführt werden. Es bedarf auch einer Form der schriftlichen Reflexion, verbunden mit einer Sammlung von Ergebnissen und einer Dokumentation der Lernschritte. Solche Reflexionen, wie sie später auch noch für die neue Form arbeitsprozessorientierter Weiterbildung genauer beschrieben werden, helfen dabei, die Lernwege bewusster zu gestalten und sie somit der nachvollziehbaren und reproduzierbaren Gestaltung zugänglicher zu machen. Dokumentationen in dieser Form machen auch Lernwege nachhaltig abrufbar im Sinne eines Wissensmanagements – so können auch andere Projektgruppen später auf Ergebnisse oder Methoden der Erarbeitungen zurückgreifen, von diesen lernen oder sich mit diesen Ergebnissen auseinandersetzen.

Eine klare Ausrichtung auf handlungsorientierte Zusammenhänge rückt des weiteren – über die weiterhin unbestrittene Leistungsmessungs- und damit Allokationsfunktion von Lernerfolgsüberprüfungen hinaus – die pädagogische Bedeutung der Leistungsfeststellung in den Mittelpunkt. Lernerfolg im Lernfeldkonzept gestaltet sich immer als „Prozesserfolg“, d.h. in der zunehmend größer werdenden Kompetenz, Problemstellungen im Praxisfeld lösen zu können. Eine solche handlungs- und prozessorientierte Lernkonzeption braucht auch eine angemessene Form der Dokumentation und schließlich der Leistungsfeststellung.

Der Portfolioansatz ist zwar mehr als eine Form der Leistungsüberprüfung, aber er kann und wird tatsächlich für diese Zwecke eingesetzt. Vor allem in den USA besitzt das „portfolio assessment“ eine lange Tradition und hat in vielen Schulen traditionelle Formen der Leistungsmessung abgelöst oder ergänzt.

Für eine Leistungsüberprüfung im Rahmen handlungsorientierter Didaktik stellt H. Richter folgende Kriterien auf:

¹¹ J. Born: Portfolio: Was ist das eigentlich? 5 Fragen an Dr. Ilse Brunner. Internet-Veröffentlichung: <http://www.rpi-virtuell.de> (7.4.2005).

¹² J. Born: Portfolio: Was ist das eigentlich? 5 Fragen an Dr. Ilse Brunner. Internet-Veröffentlichung: <http://www.rpi-virtuell.de> (7.4.2005).

„Lernerfolgsüberprüfungen sollen das Prinzip der Handlungsorientierung berücksichtigen, also

- auf ein Handlungsziel ausgerichtet sein,
- subjektbezogen sein, z.B. Einbringen der eigenen Persönlichkeit des Lerner,
- Im Rahmen der Möglichkeiten eine Handlungsstruktur oder einen Handlungsentwurf aufweisen,
- einen Gegenstandsbezug haben, z.B. einen Handlungsgegenstand verändern,
- selbständig zu erarbeiten sein,
- soziale Eingebundenheit widerspiegeln
- regelgeleitet sein (z.B. durch Bildung von Hierarchieebenen im Sinne von Teilhandlungen).
- Selbstreflexion fördern.“¹³

Bezieht sich ein Teil dieser Anforderungen auf die inhaltliche Ebene der Leistungsfeststellung – also auf die Frage, welche Problemstellungen geeignet für eine Leistungsfeststellung sind -, so beziehen sich vor allem die Punkte Subjektbezogenheit, Selbständigkeit, soziale Einbettung und Selbstreflexion auch auf die methodische Seite der Leistungsfeststellung. Besonders in diesen Fragen hat der Portfolioansatz Chancen, die ansonsten kaum eine andere Form der Leistungsfeststellung derzeit besitzt.¹⁴

- Förderung der Subjektbezogenheit von Leistungsmessung:
Der Portfolioansatz möchte in seiner klar subjektbezogenen Ausrichtung gerade die Entwicklung des einzelnen Schülers zeigen und deutlich machen. Seine persönlichen Lernfortschritte stehen im Mittelpunkt. Durch die spezifische Auswahl der Elemente „seines“ Portfolios sowie die eigenen Reflexionen des Schülers ist das Kriterium der Subjektbezogenheit gerade für den Portfolioansatz unbedingt gewährleistet.
- Förderung der Selbständigkeit bei der Leistungsmessung:
Die Portfoliomethode fordert und fördert ein hohes Maß an Eigenständigkeit bei den Schülerinnen und Schülern. Diese Eigenständigkeit bezieht sich sowohl auf die Auswahl als auch auf die eigene Bewertung der Arbeiten für die Portfolio-Mappe. Diese Form der Selbstbewertung fördert die eigene Auseinandersetzung mit der geleisteten Arbeit und kann den Ausgangspunkt einer kriterienorientierten „Qualitätssicherung“ der persönlichen Lern-Arbeit bilden.
- Förderung der sozialen Einbettung bei der Leistungsmessung:
Wenn die Leistungserbringung innerhalb einer handlungsorientierten Didaktik teamorientiert erfolgen soll, was eine unbedingte Forderung praxisorientierter Berufsvorbereitung sein muss, dann muss dies auch in Formen der Leistungsmessung ersichtlich sein. Portfolios sind dazu sehr gut in der Lage, weil sie nicht nur die möglicherweise in der Gruppe erzielten Arbeits-*Ergebnisse* präsentieren, sondern in Form von Reflexionen auch den Gruppenprozess darstellen können, der zu diesen Ergebnissen führte.
- Förderung der Selbstreflexion bei der Leistungsfeststellung:
Seine ganz besondere Stärke entfaltet der Portfolioansatz, wenn es darum geht, den Anteil der Selbstreflexion bei der Leistungsfeststellung zu erhöhen. Wie schon beschrieben gilt die Förderung von Metakognitionen als eine der ganz wichtigen Ziele innerhalb des Portfolioansatzes. Die Selbstreflexion setzt

¹³ H. Richter (2004): Lernerfolgsüberprüfung. In: R. Bader / M. Müller (Hg.) (2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld. S. 231-259. S. 233 f.

¹⁴ Vgl. hierzu die Einschätzung von D. Jabornegg (2004): Der Portfolio-Ansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG). Bamberg. S. 304: „Portfolio-Ansätze sind, das zeigt die Forschung eindeutig, in verschiedener Hinsicht aufwändig und entsprechend teuer. Andererseits zeichnet sich im Augenblick zumindest kein anderer Weg ab, der ähnlich vielversprechend zeitraumbezogene Konstrukte und selbstgesteuertes Lernen für die Schülerbeurteilung erschließen könnte.“

beim Portfolio auf mehreren Ebenen ein: bei der Auswahl der Elemente, die in das Portfolio gelangen sollen ebenso wie bei der schriftlichen Reflexion auf die Qualität bzw. Verbesserungswürdigkeit der abgegebenen Arbeiten und auch bei der – meist erwünschten – Beteiligung an einem begründeten Beurteilungsvorschlag.

O. Allendorff fasst die zentralen Kriterien einer Lernerfolgsüberprüfung unter dem Begriff der „kontrollierten Subjektivität“ zusammen, ein Begriff, der sich sehr schnell auch auf den Portfolioansatz anwenden lässt. Allendorff fasst „kontrollierte Subjektivität“ wie folgt zusammen:

„Dies bedeutet, es werden:

- Die Überprüfungs-kriterien offen gelegt und von Lehrenden und Lernenden kritisch hinterfragt,
- die Verfahren, Formen und Kriterien der Überprüfung im Rahmen der didaktischen Planung in der Schule vereinbart,
- die Überprüfungen einer fortlaufenden Reflexion bzw. Evaluation unterzogen.“¹⁵

Für alle genannten Kriterien kann die Arbeit mit Portfolios Chancen beinhalten, da es sich dabei wie oben beschrieben um ein sehr transparentes (Offenlegung der Kriterien) Verfahren handelt, das eine fachübergreifende Perspektive bietet (Schulvereinbarungen) und das durch die direkte Vorlage der Prüfungsdokumente auch eine langfristige Evaluationsgrundlage präsentiert.

3.3. Anregungen für die Portfolioarbeit an beruflichen Schulen

Insgesamt wird man feststellen müssen, dass die Portfolioarbeit an beruflichen Schulen nicht so ausgeprägt und verbreitet ist, wie man dies vielleicht – angesichts der projektorientierten Lernformen und einer deutlich handlungsorientiert ausgerichteten Didaktik sowie im Hinblick auf spätere berufliche Erfordernisse - erwarten könnte. Es finden sich allerdings doch einzelne Schulen, die Portfolioarbeiten im Rahmen konkreter Projekte erstellen.

- Besonders häufig finden sich Portfolioarbeiten naturgemäß im Bereich der künstlerisch-gestaltenden Fächer. Mediengestalter, Fotografen und andere Auszubildende gestalten auf Anregung und teilweise auch innerhalb des Unterrichts einer Berufsschule - eigene Homepages, auf denen sie „ihr“ Portfolio präsentieren: eigene Arbeitsproben von Print- oder Onlinemedien, ergänzt durch eine Zusammenstellung von Referenzen, Materialien zur Bewerbung (Lebenslauf, künstlerischer Werdegang), persönliche Berichte usw. Es ist deutlich, dass die eigene „Mappe“ in den gestaltenden Fächern eine lange Tradition besitzt und daher auch innerhalb berufsschulischer Aktivitäten einen festen Platz hat. Für das hier zugrunde gelegte Verständnis von „Portfolio“ greifen die vorfindbaren Homepages allerdings naturgemäß zu kurz, weil sie für die Öffentlichkeit bestimmt sind und daher wichtige Elemente – bspw. Selbstbeurteilungen usw. – fehlen. Es handelt sich um Präsentationsportfolios im besten, allerdings auch im eingeschränktesten Sinne.
- „Echte“ Portfolioarbeiten finden sich in der Regel als Dokumentationen von Gruppen- oder Projektarbeiten, bspw. bei fächerübergreifenden

¹⁵ O. H. E. Allendorff (2004): Lernerfolgsüberprüfung und Projektunterricht. In: R. Bader / M. Müller (Hg.) (2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld. S. 260-276, S. 274.

Kooperationen. So berichtet das Leo-Symphor-Berufskolleg aus Minden bspw. von einem Projekt „Visualisierung der Aspekte von Bewegung“ im Schnittfeld von Gestaltungstechnik (Fotografie) und Physik: „Als Ergebnis der Gruppenarbeit sollten die Gruppen eine möglichst umfassende Aussage über den Einfluss der Aufnahmeparameter auf die Abbildung eines bewegten Objekts formulieren, die als Orientierung für Gestalter (Fotografen) bei der Darstellung von Bewegung dienen kann.“¹⁶

Als Handlungsprodukt erstellten die Schülerinnen und Schüler ein Portfolio, in dem sie mit Fotos, Zeichnungen, Texte usw. dokumentierten, was sie sich im Verlauf des Projektes erarbeitet hatten.

- Sehr interessante Beispiele für Portfolioarbeiten ergeben sich im Zusammenhang mit Klassen des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) an beruflichen Schulen. Die Schüler von BVJs stehen in aller Regel vor dem Problem, dass ihre Einstellungschancen vor allem dann drastisch sinken, wenn eine Beurteilung ihrer Leistungsfähigkeit alleine auf Grund von Schulnoten erfolgt (die meist sehr schlecht sind). Auf diesem Hintergrund bieten Portfolios – in Kombination mit anderen Testverfahren, bspw. berufsdiagnostische Tests – gute Chancen, dass die individuellen Stärken und Potentiale ganz anders zum Ausdruck gebracht werden können als dies bei Ziffernbeurteilungen in Schulnoten der Fall ist. Ein sehr interessantes Projekt wird bspw. aus der Justus-von-Liebig-Schule in Mannheim berichtet. Nach einem vorangestellten Eignungstest bekamen 14 Schüler des BVJ die Chance, bei der DaimlerChrysler AG, Werk Mannheim, ein Praktikum zu absolvieren, dessen Verlauf und Ergebnisse in einem begleiteten Portfolio dokumentiert wurden. Die Schüler erhielten eine „neue Chance“ zum einen dadurch, dass sie praktisch zeigen konnten, welche Fähigkeiten in ihnen stecken und dadurch, dass sie im Portfolio eine andere Form des Leistungsnachweises erbringen konnten als dies in der Schule normalerweise üblich ist. Klare Erkenntnis des Projektes war: „Je mehr und vielfältiger die Schüler über ihr Projekt schrieben, desto besser verstanden sie ihre Aufgabe selbst und desto facettenreicher gestaltete sich am Ende das Gesamtbild im Portfolio.“¹⁷ Beeindruckend ist v.a. das Ergebnis des Pilotprojektes: „Drei Schüler erhielten sofort ein Ausbildungsangebot, zwei weitere sind auf der Nachrückliste bei DaimlerChrysler.“¹⁸

4. Portfolio-Praxis im der Lehrerbildung: Anregungen für neue Formen der Weiterbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen

Lehrerinnen und Lehrer lernen. Sie lernen ständig dazu - stündlich, täglich, schuljährlich. Sie lernen aus schief gegangenen Stunden, lernen aus den direkten oder indirekten Rückmeldungen, über Gespräche mit Kollegen und nicht zuletzt, aber vielleicht auch nicht zuerst über die formale Lehrerbildung. Die Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern geschieht unserer Beobachtung nach *regelmäßig*, aber nicht *planmäßig*.

Die Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern ist somit nicht ein linearer Prozess, der jederzeit fassbar und kontrollierbar ist, sondern verläuft

¹⁶ Internet-Veröffentlichung des Leo-Symphor-Berufskollegs in Minden: www.leo-symphor-berufskolleg.de/projekte/physik/t6u01-a.htm (13.06.2005).

¹⁷ T. Hilbert: Auf neuen Wegen zum Ausbildungsplatz. Erfolgreiches Pilotprojekt im Berufsvorbereitungsjahr. Internet-Veröffentlichung: <http://www.perpetuum-novile.de/PresseBerichte/neueWege.pdf> (13.06.2005).

¹⁸ T. Hilbert: Auf neuen Wegen zum Ausbildungsplatz. Erfolgreiches Pilotprojekt im Berufsvorbereitungsjahr. Internet-Veröffentlichung: <http://www.perpetuum-novile.de/PresseBerichte/neueWege.pdf> (13.06.2005).

problemgesteuert und arbeitsprozessorientiert – und damit sehr häufig „beiläufig“ und wenig bewusst. Damit entwickelt sich, wie weiter unten noch genauer zu zeigen sein wird, das Phänomen, mehr zu wissen, als man sagen kann, das M. Polanyi unter dem Begriff des „impliziten Wissens“ gefasst hat. Eine Lehrerbildung, die nicht nur auf punktuelle Erweiterungen des Wissens und der methodischen Fertigkeiten von Lehrern zielt, sondern eine umfassende Kompetenzentwicklung in den Blick nimmt, hat die Möglichkeit, mit der Verwendung von Portfolios ein Dokumentations- und Reflexionsinstrument einzusetzen, das die langfristige Sichtbar-Machung von Lernprozessen in kognitiver, methodischer, aber auch persönlichkeitsorientierter Hinsicht ermöglicht. Eine solche Ausrichtung des Lernens an zunehmend selbstgesteuerten und teilweise informellen Lernstrukturen¹⁹ ist für traditionelle Weiterbildungskonzeptionen schwierig zu fassen – mindestens hierzulande. In anderen Ländern ist das Bewusstsein für die Bedeutung des informellen Lernens deutlich größer und hier finden sich Ansätze, dieses Lernen für „offizielle“ Prozesse der Kompetenzentwicklung nutzbar zu machen – bis hin zu Formen der Zertifizierung solchermaßen erworbener Kompetenzen.²⁰

Die Praxis des Anlegens eines Lehrerportfolios ist dabei parallel zum beschriebenen Vorgehen im Unterricht zu sehen: Lerntagebücher, Arbeitsjournale, Feed-Back-Bögen, Zeitungsausschnitte, Arbeitsblätter usw. können gesammelt werden und dokumentieren Lerninhalte und Lernwege. Mithilfe des Portfolios soll der Lernzuwachs innerhalb einer bestimmten Zeit (bspw. eines Jahres) dokumentiert und veranschaulicht werden. Gleichzeitig sollen in einem Portfolio auch Reflexionen niedergelegt werden, warum einzelne Dokumente in das Portfolio aufgenommen wurden, was diese für bestimmte Lernerfahrungen bedeuteten, warum bestimmte Schritte gegangen wurden und warum andere nicht oder aus welchem Grund vorgelegte Materialien wichtig sind und in welchem Lernzusammenhang sie stehen.

Von großer Bedeutung dürfte im Rahmen einer Portfolioarbeit in der Lehrerbildung die Betrachtung von „Schlüsselsituationen“ sein, in denen der Lehrer spontan gehandelt hat – und in denen damit auch seine „²¹ zum Ausdruck kam -, die aber in einer nachträglichen Reflexionsarbeit Anlass sein können, über das eigene Verhalten und dessen Begründung und Genese wie auch über Handlungsalternativen nachzudenken.

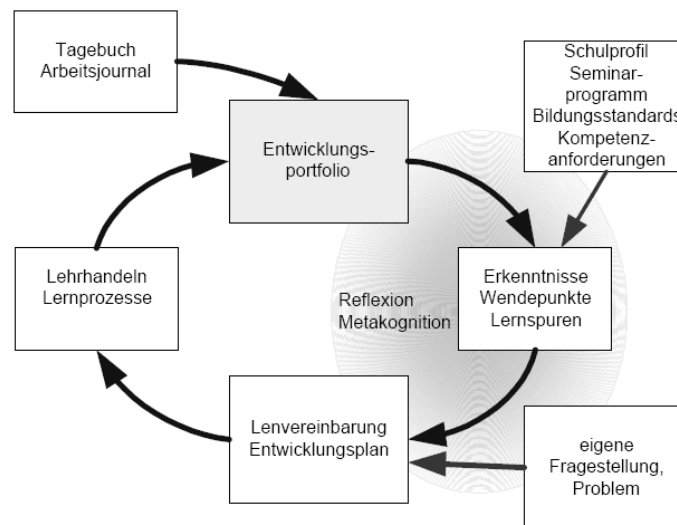
Schließlich können - im Sinne einer Ausrichtung an professionellen Konzepten der Personalentwicklung *müssen* - in den Portfolios auch Perspektiven aufgezeigt werden, wie sich das eigene Lernen perspektivisch entwickeln kann und in welche Richtung weitere Schritte unternommen werden sollten. Das Portfolio dient somit der Dokumentation, der Reflexion und der (Zukunfts-)Orientierung des eigenen Lernens. In ein solches Portfolio können selbstverständlich auch offizielle, formell erworbene Zeugnisse, Teilnahmebescheinigungen usw. aufgenommen werden (Pädagogische Tage, schulinterne oder externe Fortbildungen, VHS-Kurse u.ä.). Deutlich interessanter ist es allerdings, gleichzeitig auch den „informellen“ Lernzuwachs zu dokumentieren, der in herkömmlichen Unterlagen bisher nicht vorkam. Die Einbindung einer solchen Portfolio-Arbeit in die Lehrerbildung findet an verschiedenen Orten schon mit großem Erfolg statt – so bspw. in einem

¹⁹ Zur Vertiefung der Frage nach der Bedeutung informeller Lernprozesse in der Lehrerbildung vgl. J. Schmidt (2005): Neue Wege für neue Ziele. Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, damit Unterricht in Lernfeldern gelingt. In: A. Biesinger / J. Jakobi / K. Kießling / J. Schmidt (Hg.) (2005): Lernfelddidaktik als Herausforderung. Norderstedt. S. 60-85, v.a. S. 79-83.

²⁰ In Deutschland ist dies praktisch nur in der Form der Externenprüfung bei der IHK möglich. Neuerungen im Weiterbildungsbereich der IT-Branche gehen aber in dieselbe Richtung. Vgl. www.cert-it.de

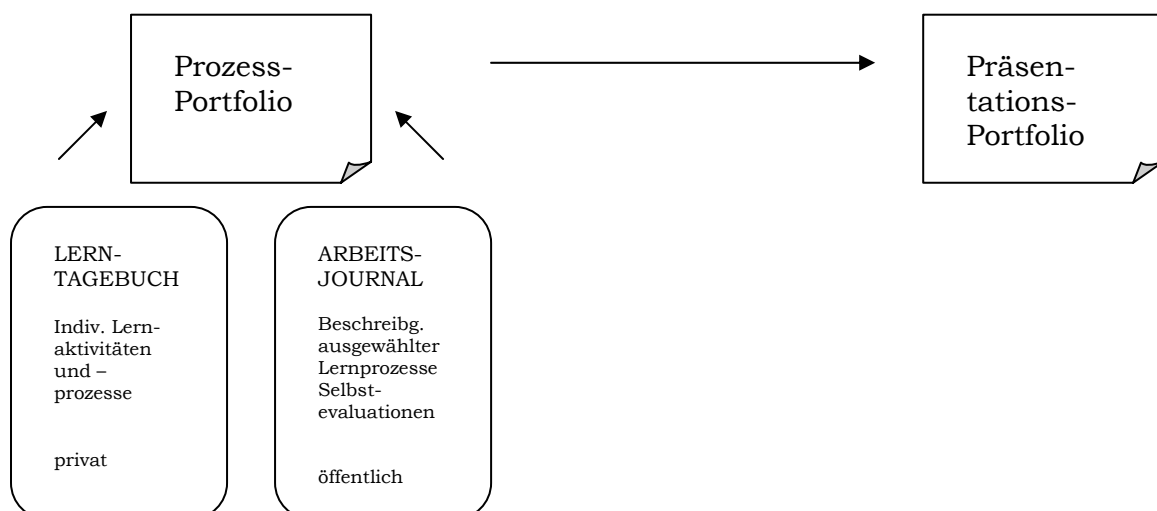
²¹ D. Wahl (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2). S. 227-241. S. ???.

Studienseminar in Hessen, die die Einbindung der Portfolio-Arbeit und die Arbeit mit dem Portfolio als „Entwicklungsportfolio“ in der Lehrerausbildung wie folgt charakterisieren²²:



„Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem Entwicklungsportfolio (siehe Abbildung) bildet eine Frage oder ein Problem der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, deren Ursprung im Theorie-Praxis-Bezug, in der Aufarbeitung erlebter Situationen in der Schule, in den Erkenntnissen aus der reflexiven Arbeit mit dem Portfolio u.v.m. liegen. Das Portfolio kann in einer ersten Phase durchaus Versuchscharakter haben und eher eine Materialsammlung in Form eines Tagebuches und/oder eines Arbeitsjournals sein. In einer zweiten Phase wird ausgewählt, strukturiert und der Lernweg in Form einer <Selbstinszenierung> der Lernentwicklung beschrieben.“

Ein anderes Beispiel stammt aus der Lehrerausbildung an der PH Paderborn, wo gleich zwei Portfolios zum Einsatz kommen: ein „Prozessportfolio“ und ein „Präsentationsportfolio“.²³ Arbeitet ersteres mithilfe eines Lerntagebuchs und eines Arbeitsjournals an der Dokumentation und Reflexion eigener Entwicklungen, so bezieht letzteres auch einschätzende Beurteilungen und Beispiele guter Praxis mit ein.



²² Vgl. W. Giess – W. Platzer (2003): Portfolio in der Lehrerausbildung im Studienseminar. Internetveröffentlichung <http://www.tu-darmstadt.de/schulen/ssd-bs/seminarentwicklung/portfolio-bs-seminar-da.pdf> (6.5.2005)

²³ Vgl. Gehler, B. (2004): Portfolio – eine phasenübergreifende Perspektive für die Lehrerausbildung. Internet-Veröffentlichung: <http://pbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/49D1BF793EE986F3C1257006001EB0A6> (20.06.2005)

Elemente eines solchen Portfolios in der Lehrerbildung sind dann beispielsweise:

- Ein Essay zum Thema „Vom Schüler zum Lehrer“.
- Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrerrolle anhand von Bildern, Grafiken, Mind-Maps, Fotodokumentationen, Audio-Daten usw.
- Gestaltung eines Bogens zur Unterrichtsbeobachtung.
- Erarbeitung von Grob- und Feinzielen zu einem spezifischen Unterrichtsstoff.
- Dokumentation eigener Unterrichtsversuche und deren Reflexion.
- Eigene Zielformulierungen für das Unterrichten und Reflexion über das Niveau der Zielerreichung.
- Beschreibung einer „Schlüsselsituation“ im Klassenzimmer: Problemstellung – Lösungsweg - Reflektion der Lösung.

Es fällt auf, dass alle genannten Beispiele aus dem Bereich der Lehrerbildung stammen. Uns liegt derzeit noch keine Erkenntnis über den Einsatz von Portfolios für die Lehrerfort- und -weiterbildung vor, die ja aber der spannendere Teil sein könnten, weil es hier um Dokumentation und Reflexion von pädagogischer Professionalität geht, ein Spannungsfeld von Wissen und Können also, das dringend der Untersuchung und Weiterentwicklung bedarf.

5. Portfolios und die Frage von Wissen und Können – die Theorie des impliziten Wissens und die Frage nach der Explizierbarkeit des Tuns

Die Zielsetzung von Portfolios, Metakognitionen aufzubauen, hat – so bestechend sie auf den ersten Blick ist – bei näherem Hinsehen doch einige Tücken. So ist ein lernfelddidaktisch ausgerichteter, handlungsorientierter Unterricht darauf bedacht, zum Lernen im Prozess der (Projekt-)Arbeit zu führen. Konkrete Problemstellungen sollen gelöst werden. Die Schüler erhalten dazu Hilfen, stehen aber unmittelbar in der Praxis und lernen dort. Die Gesamtausrichtung der Aufmerksamkeit liegt also auf dem Übergeordneten: der Lösung des Problems – ähnlich einem Hochspringer, der sich nicht auf seine einzelnen Bewegungen konzentriert, sondern seinen Aufmerksamkeitsfokus auf die Latte richtet. Wäre es anders, fokussierte der Hochspringer also auf seine einzelnen Bewegungen, wäre die Folge wahrscheinlich ein heilloses Durcheinander, weil über die Konzentration auf die Einzelbewegungen der Gesamtablauf der Bewegung als ganzer nicht erfasst werden kann. Ebenso, so könnte man anführen, verhält es sich bei der Reflexion anhand eines Portfolios. Über die fokussierte Betrachtung der „Einzelhandlungen“, die zur Ergebniserreichung führen, der Frage also „Wie habe ich bzw. wie haben wir das gemacht, dieses Problem zu lösen?“, gerät der Gesamtprozess aus dem Blick, und damit auch die intuitiven, spontanen Momente, die zur Lösung führten. Wichtiger wäre es demnach, diese Problemlöseprozesse mehrfach durchzuführen, um die Intuition zu stärken und zu verbreitern.

Eine ähnliche Problemstellung lässt sich für das Portfolio bei der Weiterbildung von Lehrern formulieren. Auch hier kann eingewendet werden, dass die verstärkte Reflexion auf das einzelne Moment den Gesamtprozess eher zerstört als bestärkt. So „wissen“ erfahrene Lehrer beispielsweise, wie sie mit Störungen im Unterricht umzugehen haben. Sollten sie jetzt, im Nachhinein, ihr Vorgehen reflektierend beschreiben, gar regelgeleitet erklären, wäre wohl wenig zu gewinnen. Sollten sie jetzt, im Nachhinein, nach den von ihnen formulierten „Regeln“ vorgehen, dann

wären sie in einer ähnlichen Situation wie der Hochspringer, der sich auf seine Einzelschritte konzentriert. Das „Ganze“ gerät aus dem Blick, in dem Maße, in dem man versucht, abgeleitete Regelwerke zu befolgen.

Können und Wissen über dieses Können stehen also in einem sehr dialektischen Verhältnis zueinander: sie bilden keine Abfolge in dem Sinne, dass sich Können als praktische Umsetzung von Wissen manifestiert. Die Annahme, „dass kompetentes Handeln durch einen vorausgehenden Akt theoretischer Vorwegnahme gekennzeichnet sei“²⁴, bezeichnete schon G. Ryle als „intellektualistische Legende“, der im Denken zu einem infiniten Regress führen würde: „Der entscheidende Einwand gegen die intellektualistische Legende ist also dieser. Das Erwägen von Sätzen ist selbst eine Tätigkeit, die mehr oder weniger intelligent, mehr oder weniger dumm ausgeführt werden kann. Aber wenn zur intelligenten Ausführung einer Tätigkeit eine vorhergehende theoretische Tätigkeit notwendig ist, und zwar eine, die intelligent ausgeführt werden muss, dann wäre es logisch unmöglich, dass irgendjemand in diesen Zirkel eindringen könnte.“²⁵

Können also ist keine nachrangige Tätigkeit, der zuvor ein Akt des Wissens und der Formulierung einer Regel vorausgeht. Zu diesem Ergebnis gelangen auch kognitionspsychologische Forschungen. Im Gegensatz zur Prozeduralisierungshypothese, „derzufolge implizites Wissen ursprünglich explizit repräsentiert ist“²⁶, zeigen die Forschungsergebnisse, dass die Prozesse des Wissenserwerbs auch direkt, d.h. im Tun selbst erworben werden können „und nicht das Ergebnis interpretativer Prozesse auf der Basis deklarativen Wissens sein müssen“²⁷. Auf diesen Erkenntnissen, die u.a. auf den Überlegungen von G. Ryle fußen, war es vor allem M. Polanyi, der mit seinem Ansatz des „impliziten Wissens“ auf das Verhältnis von Können und Wissen reflektierte. G. Neuweg kommt das Verdienst zu, diesen Ansatz reflektiert und für die berufspädagogische Diskussion fruchtbar gemacht zu haben.²⁸

In einem Akt impliziten Wissens sind nach Polanyi immer zwei Dinge im Spiel, ein distaler und ein proximaler Term. Auf den distalen Term richtet sich die Aufmerksamkeit, das Fokalbewusstsein. Im Beispiel des Hochspringers richtet sich die ganze Konzentration auf das Überqueren der Latte – dies bildet den „distalen Term“. Ein anderes Beispiel wäre der Geigenvirtuose: er konzentriert sich nicht auf einzelne Griffe, sondern auf den Klang einer Kadenz – diese bildet den distalen Term und ist fokal bewusst.

Im unterrichtlichen Zusammenhang könnte man davon sprechen, dass implizites Wissen dort aufgebaut wird, wo Schüler einen „Meister“ erleben: Friseurslehrlinge erleben ihren Meister bei der Herstellung einer gelungenen Frisur, Feinmechaniker erleben einen erfahrenen Techniker bei der Konstruktion eines neuen Ventils – das Fokalbewusstsein, der distale Term, besteht dabei jeweils im Endprodukt: auf dieses ist die gesamte Aufmerksamkeit gerichtet. Welche einzelnen Schritte – welche Scherenschnitte oder welche Konstruktionsabfolgen – dabei gegangen werden, kann der Meister oft gar nicht mehr im einzelnen sagen – in der

²⁴ Fischer 2002, S. 56.

²⁵ G. Ryle (1949): *The concept of mind*. London. S. 32. Dt.: *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart.

²⁶ G. Neuweg (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* 3(2000), S. 197-217. S. 202.

²⁷ Hayes & Broadbent, zitiert nach Neuweg 2000, S.202.

²⁸ G. Neuweg (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster. G. Neuweg (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* 3(2000), S. 197-217.

Terminologie Polanyis: der proximale Term, also die einzelnen Teilschritte, sind nicht fokal bewusst, sondern „subsidiär“, im Hintergrundbewusstsein.²⁹

Vertieft wird diese Analyse Polanyis durch die Einführung einer „*funktionalen*“, „*phänomenalen*“ und „*semantischen*“ Dimension, mit der er das menschliche Bewusstsein charakterisiert. Der proximale Term hat demnach eine *funktionale* Dimension, indem er von sich weg auf etwas anderes hinausweist – die einzelne Bewegung verweist auf den Sprung über die Latte und ist auf ihn hin gerichtet, der einzelne Geigenriff verweist auf die Kadenz, der Schnitt auf die Frisur usw. *Phänomenal* zeigt sich dem entsprechend der proximale Term nur im distalen: ein Schritt wird wahrgenommen nur als Teil der Gesamtbewegung, die über die Latte führt. *Semantisch* erhält der proximale Term eine Bedeutung zugesprochen, nämlich Bewegung zu sein, die über die Latte führt, usw.

Von hier aus können wir nun auf die ursprünglich geschilderte mögliche Problematik der Portfolioarbeit kommen: „Ein zentrales Argument (...) für die Gefahren analytischer Lehrstrategien gewinnt Polanyi aus der These von der wechselseitigen Ausschließlichkeit der beiden Bewusstseinsmodi: Wir können etwas nur entweder fokussieren oder – von ihm auf etwas anderes fokussierend – funktionalisieren. Eine Rezentrierung des Fokus auf ursprünglich Proximales verändert dessen ursprüngliche Erscheinungsweise und zerstört insbesondere dessen ursprüngliche Bedeutung (was sich im Falle des Bewegungslernens beispielsweise in Störungen der Bewegungsflüssigkeit, im Falle des Gestaltwahrnehmens in der Auslöschung des Gestalteindrucks niederschlägt). Es ist daher nicht nur eine Sache, den proximalen Term eines mentalen Akts explizieren und eine andere, ihn auf etwas anders achtend impliziert integrieren zu können; auch kann <ungetrübte Klarheit unser Verstehen komplexer Sachverhalte zunichte machen>, weshalb <die Ansicht, wonach uns erst eine möglichst plastische Kenntnis der Einzelheiten den wahren Begriff der Dinge lieferte, von Grund auf falsch ist>.“³⁰

Zerstört also das Portfolio die „Gestaltwahrnehmung“, d.h. den Blick auf das Ganze des Prozesses, indem der Blick auf den proximalen Term gelenkt wird, auf die reflektierte Betrachtung der Schritte, die man gegangen ist, um ein Produkt herzustellen, ein Projekt zu bearbeiten oder andere handlungsorientierte Themen zu gestalten? Dies wäre eine Annahme mit weit reichenden Konsequenzen, da dann eigentlich jede Form einer didaktischen, auf Reflexivität zielenden Bearbeitung von Lernstoffen in Frage gestellt wäre. Und tatsächlich finden sich bei M. Polanyi auch differenziertere Darstellungen: es geht ihm nicht um eine Desavouierung reflektierter Herangehensweise an Problemstellungen – ihm ist aber zentral wichtig, dass über das Erlernen von Einzeldetails hinaus immer der Blick auf das *Ganze* bewahrt bleibt. Von dort her bestimmen sich alle Detailfragen und Einzelwissen muss hingeordnet sein auf die Bildung von komplexerem Wissen in übergeordneten Kategorien. Polanyi schlägt eine „Pendelbewegung“ vor, die „zwischen Detaillierung und Integration“³¹ oszilliert. Einzelwissen muss integriert werden in den größeren und umfassenderen Zusammenhang – die Lernbewegung geht nicht vom Einzelwissen auf das Gesamte, sondern pendelt zwischen den beiden Polen immer wieder hin und her.

Damit aber erweist sich die Portfolioarbeit wiederum nicht als Gegensatz zu Polanyis Anliegen, sondern ist vielleicht eine Form unter anderen, dieses zu

²⁹ Vgl. hierzu v.a. Neuweg 1999, S. 187-191.

³⁰ Neuweg 2000, S. 209f.

³¹ M. Polanyi (1997): *Society, Economics, and Philosophy*. Selected papers ed. by R.T. Allen. New Brunswick, London. S. 333.

realisieren. Wie aber kann diese „Pendelbewegung“, von der Polanyi spricht, durch die Portfolioarbeit realisiert werden?

Die Reflexion von Einzelschritten im Portfolio ist ausgerichtet auf das „übergeordnete Ganze“. Portfolios sind nicht so vorzustellen, als wären sie atomisierte Einzelberichte, die spezifisches Detailwissen reflektieren. Portfolios lenken im Gegenteil den Blick immer auf das Ganze, indem ihre Themensetzung auf größere Zusammenhänge ausgerichtet sind. Dies wird bspw. auch durch die Lernfeldorientierung in berufsschulischen Zusammenhängen deutlich: im Mittelpunkt des Lernens (und damit auch im Mittelpunkt von den Lernprozess begleitenden Portfolios) steht nicht – wie bislang – das fachsystematisch getrennte Einzelwissen, sondern stehen Handlungsfelder. Dokumentiert wird bspw. ein größeres Projekt, ein übergreifender Handlungszusammenhang. Gefragt ist demnach die Erarbeitung einer übergeordneten Kategorie – die Erstellung eines Handlungsproduktes, die Präsentation eines Themas, die Demonstration eines Versuchs usw. Alles dies sind aber „distale Terme“: im Fokalbewusstsein der Schüler und Lehrer ist ein Gesamtziel. Portfolioarbeiten in beruflichen Schulen sollen daher auch immer reflektieren, welchen Bezug und Zusammenhang einzelne Lernschritte zum Gesamtthema und zur Erreichung des übergeordneten Lern- bzw. Handlungsziel haben.

Daher darf natürlich andererseits die Thematik einer Portfolioarbeit auch nicht zu eng gefasst sein – also nicht, um im oben genannten Beispiel des Leo-Symphoniker-Berufskollegs zu bleiben, einzelne physikalische Problemstellungen sind Thema der Portfolioarbeit, sondern eine Darstellung des Problems „Bewegung“ als Arbeitshilfe für Fotografen, die bspw. im Bereich Sportfotografie arbeiten.

Ohne den Zusammenhang mit dem übergreifenden Ziel aufzugeben, geht der Blick der Portfolioarbeit aber doch immer wieder auf die einzelnen Schritte, die zum Gesamtergebnis führten. Diese werden reflektiert und im Hinblick auf eigene Lernressourcen ausgewertet. Von den Einzelschritten geht dann der Weg zurück zum Gesamtprozess, indem gefragt wird: „Wie zielführend waren einzelne Wege und Arbeitsprozesse?“, „Welche eigenen Fähigkeiten konnten genutzt werden, welche sind noch entwicklungsfähig und –bedürftig?“, „Wie konnten in einer Teamarbeit die unterschiedlichen Ressourcen der Teilnehmenden genutzt werden?“ usw.

Auch in der Lehrerbildung ist eine solche „Pendelbewegung“ als zentrale Lernaufgabe erkannt und wird praktiziert. Portfolios können in diesen erprobten und erforschten Lehr-Lern-Zyklen eine bedeutende Unterstützungsfunktion besitzen und eine ähnliche Aufgabe übernehmen wie die Dokumentationen in den neueren Konzepten arbeitsprozessorientierter Weiterbildung, wie sie im nächsten Abschnitt noch eingehender beschrieben werden. Eine wichtige und für die Lehrerbildung anerkannte und verbreitete Methode ist beispielsweise das Modell des „pädagogischen Doppeldeckers“, d.h. dass Lehrende genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie selbst auch im Unterricht benutzen (wollen). Beschrieben wurde dieses Vorgehen u.a. für das Thema „Freiarbeit“³²: Lehrerinnen und Lehrer, die die Methode einsetzen wollten, arbeiteten selbst mit dieser Lernform und konnten so das Beziehungsgefüge von Handeln und Wissen erfahrungsorientiert erproben. „Wichtig ist es dabei, die automatisch in Gang kommenden Reflexionsprozesse durch metakommunikative Phasen zu unterstützen, in denen die Teilnehmenden ihr Erleben aus der Perspektive beider Rollen systematisch thematisieren. Und genau das ist der Begegnungspunkt von Theorie und Praxis: was eben praktisch erlebt wurde, wird theoretisch reflektiert

³² S. Traub (1999): Auf dem Weg zur Freiarbeit. Entwicklung und Analyse eines Lehrerbildungskonzeptes zur Vermittlung von Handlungskompetenz. Unveröffentlichte Dissertation. Weingarten.

und auch begründet (vom Handeln zum Wissen). Und umgekehrt: das, was die Teilnehmenden künftig selbst beim Lehren praktizieren möchten, resultiert aus einer Verknüpfung von Eigenerfahrung und theoretischer Reflexion (vom Wissen zum Handeln)!³³ Hier kann ansatzweise deutlich werden, wie die Idee Polanyis der Pendelbewegung zwischen Handlung, Analyse und neuer Integration in die Bildungspraxis umgesetzt werden könnte:

- Im konkreten Tun und Handeln wird zunächst ein (Erfahrungs-)Wissen aufgebaut, das sich aus einer Mischung dem Lehrer bereits bekannter Elemente (im Beispiel der Freiarbeit: Gruppen- oder Partnerarbeitsmethoden) und neuer Formen (Ausprobieren von Freiarbeitsmaterialien und Formen des Selbstlernens) zusammensetzt.
- In einem Reflexionsschritt wird dieses Handeln aus der eigenen Lernerfahrung heraus analysiert. An dieser Stelle kann das Portfolio eine wichtige Funktion einnehmen. Nicht nur dokumentiert es die Formen und Prozesse des Lernens für den Lerner selbst und für eventuelle externe Dritte, sondern es intensiviert auch den Prozess der Reflexion, indem bspw. schriftlich zu einigen Fragen Stellung bezogen werden kann (Welche Schritte waren hilfreich, welche eher hinderlich? / Welche Blockaden wurden bei mir selbst aufgebaut? Wodurch? Ist bei Schülern ähnliches zu erwarten?).
- In einem dritten Schritt werden die gewonnenen Erkenntnisse wieder in das Handeln integriert, indem sie nunmehr selbst erprobt und in der Klassen angewandt werden – idealerweise nach einiger Zeit mit Hilfe von kollegialer Begleitung durch gegenseitige Unterrichtsbesuche.

Nicht umsonst findet die Portfolioarbeit gerade in der *Ausbildung* von jungen Lehrerinnen und Lehrern immer weitere Verbreitung. Über die geschilderten Hilfestellungen bei der *Selbstreflexion* des eigenen Tuns von Lehrerinnen und Lehrern hinaus können Portfolios gerade in der Beobachtung und Reflexion von „außen“ wertvolle Instrumente sein. Polanyi betont in der Frage, wie implizites Wissen denn überhaupt zu vermitteln sei, die Bedeutung der Meister-Lehrling-Beziehung. „Die Erziehung zum Können, so legt das Studium Polanyis nahe, erfolgt vorrangig in der Begegnung mit Könnern und daher nicht bloß in Schulkulturen mit den für sie typischen, an der Explikation von Wissen orientierten Bewertungsstandards, sondern vor allem in Expertenkulturen.“³⁴ Die Weitergabe von implizitem Wissen in diesen Lernbeziehungen gilt insbesondere für Umgebungen als hochgradig zielführend, die gekennzeichnet sind durch einen hohen Grad von Komplexität und Unübersichtlichkeit³⁵. Diese Voraussetzungen können für das Phänomen „Unterricht“ sicherlich als gegeben angenommen werden.

Unterrichten kann also vorrangig gelernt werden von Menschen, die gut unterrichten. Dies erscheint als Binsenweisheit. Wie aber lernt man das „Besondere“ an guten Lehrern – wie partizipiert der Novize am impliziten Expertenwissen dessen, der aus jahrelanger Erfahrung heraus gut unterrichten

³³ Wahl 2002, S. 234.

³⁴ Neuweg 1999, S. 378.

³⁵ Vgl. dazu Neuweg 1999, S. 35: „Hohe Effektivität eines expliziten oder selektiven Lernmodus (S-Modus) wird vermutet, wenn im Problemfeld weniger, klar definierte Variable von Bedeutung sind und die richtigen Schlüsselvariablen ausgewählt wurden. Existieren im Problemfeld jedoch viele irrelevante Variable oder werden die falschen Variablen beachtet, ist der explizite Modus dem impliziten vermutlich unterlegen. Dieser scheint zunehmend bedeutsamer zu werden, wenn die Lernumgebungen informationshaltiger, die Aufgaben komplexer, die Schlüsselvariablen und die Beziehungen zwischen ihnen weniger salient und die Zahl möglicher Alternativhypothesen unhandhabbar groß werden.“

kann, dieses Können aber deswegen noch lange nicht gut *kommunizieren kann*. Die Äußerungen Polanyis in dieser Richtung sind ziemlich eindeutig: er lernt es durch eine besondere Form der „Nachahmung“: „The more hidden the rules, the more the apprentice must surrender himself uncritically to the imitation of the master and the more he has to be convinced that there is something important to learn.“³⁶ Der Begriff der Imitation ist hierbei aber nicht oberflächlich zu verstehen: „Es ist ein Einfühlen in das, was der Lehrende <im Sinn> hat; Vorzeigen und Nachmachen spannen bloß das äußere Feld auf, auf dem einander die wechselseitigen Akte des Einfühlens und Verstehens begegnen.“

Gerade hier können Portfolios in den Zusammenhängen von Experten-Novizen-Lernbeziehungen eine besondere Stellung einnehmen: die Beobachtung durch Dritte kann implizites Wissen im Arbeitsprozess zu Tage fördern, über das der Experte selbst hätte keine Auskunft geben können – nicht im Sinne der Entdeckung einfach zu befolgender Regeln, sondern im Sinne des Anliegens der Portfolioarbeit, durch die eigene Reflexion von Gesehenem und Beobachtetem das eigene Verstehen und die eigene Praxis anzuregen und zu inspirieren.

6. Portfolios und ihre Anschlussfähigkeit an berufspädagogische Konzepte der Leistungsbewertung: das Beispiel der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung von IT-Berufen

Die Portfolioarbeit, die sich bislang eher in Bereichen von Grundschule und Sekundarstufe I etabliert hat, besitzt auch eine erhebliche Anschlusskraft an das, was derzeit in berufspädagogischer Hinsicht an verschiedenen Stellen diskutiert wird. So lassen sich bspw. deutliche Nähe zu dem erkennen, was als „Dokumentation“ beim neu eingeführten IT-Weiterbildungssystem ein zentraler Baustein ist.

6.1. Das arbeitsprozessorientierte IT-Weiterbildungssystem

Neue Formen des selbstorganisierten Lernens wurden in jüngster Zeit vor allem in der Weiterbildung von IT-Fachkräften eingesetzt und erprobt.³⁷ Dieses Modell des „arbeitsprozessorientierten Lernens“ ist eine Kombination aus verschiedenen Lern-Bausteinen, die sich am Ende zu einem zertifizierbaren Gesamtprozess konfigurieren. Kurz zusammengefasst funktioniert das arbeitsprozessorientierte Weiterbildungssystem in einem Unternehmen wie folgt³⁸:

1. Für spezifische Tätigkeiten werden sogenannte „**Referenzprojekte**“ erarbeitet: Diese sind verallgemeinerte Beschreibungen von Projekten, die real durchgeführt wurden. Sie beinhalten alle Fähigkeiten und Kenntnisse, die der Absolvent der Weiterbildung in der Zukunft beherrschen sollte.

2. Unternehmen suchen in ihrem Betrieb ein sogenanntes „**Umsetzungs- bzw. Qualifizierungsprojekt**“ aus, anhand dessen der Weiterbildungsteilnehmer aus dem Unternehmen die Weiterbildung durchlaufen soll. Dieses Projekt ist ein ganz normales Arbeitsprojekt, das im Unternehmen zur Bearbeitung ansteht.

³⁶ G. Neuweg (2004): Tacit knowing and implicate learning. In: Office for Official Publications for the European Communities (Hg.) (2004): European Perspectives on Learning at Work. The Acquisition of Work Process Knowledge. Luxemburg, S. 130-147. S. 141.

³⁷ Vgl. zum ganzen bspw. M. Rohs (2002): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster.

³⁸ Vgl. für das folgende: W. Mattauch / U. Büchele / F. Damian (2003): Weiterbildungsmethoden zur Integration von Arbeiten und Lernen im Unternehmen. In: W. Mattauch / J. Caumanns (2003): Innovationen der IT-Weiterbildung. Bielefeld. S. 115-130.

3. Begleitend zur Mitarbeit im Projekt erhält der Weiterbildungs-Teilnehmer **Unterstützung durch einen APO-Coach als Lernprozessbegleiter und durch verschiedene Fachberater.**³⁹ Diese planen mit ihm den Qualifizierungsprozess und helfen immer dann aus, wenn Fragen entstehen. Parallel dazu bietet ein Bildungsanbieter einen Pool an berufsbegleitenden Bildungsmaßnahmen, Selbstlernmaterialien (CBTs, WBTs, Fachbibliothek, usw.), Workshops usw. an, die vom Weiterbildungsteilnehmer fallweise in Anspruch genommen werden können.

4. Der Lernprozess wird umfangreich dokumentiert. Diese **Dokumentation** bildet die Grundlage für die spätere Zertifizierung durch eine unabhängige Gesellschaft. Auch bei der Zertifizierung erhält der Weiterbildungsteilnehmer umfangreiche Unterstützung.

5. Den Abschluss der Weiterbildung bildet die anerkannte **Zertifizierung** durch eine IT-Fachprüfungsstelle.

Während verschiedene Aspekte dieses Weiterbildungssystems inzwischen eine detaillierte Untersuchung erfahren haben, ist der Aspekt der Dokumentation bislang noch recht wenig thematisiert worden. Die hier zugrunde gelegte These ist die, dass das Weiterbildungssystem mit der „Dokumentation“ sozusagen ein „getarntes“ Portfolio eingeführt hat, dieses aber bislang nur halbherzig konkretisierte. Daher kann die (berufs-)schulische Portfolioarbeit durch das arbeitsprozessorientierte Weiterbildungssystem eine argumentative Stärkung erfahren, indem aufgezeigt wird, dass die im Portfolio zugrunde gelegten Prinzipien einen wesentlichen Faktor für das lebenslange Lernen darstellen; andererseits kann die Dokumentation im Rahmen der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung durch die Anregungen der Portfolioarbeit weitere Kontur gewinnen und somit ebenfalls gestärkt werden.

6.2. Die Bedeutung der „Dokumentation“ im Rahmen einer arbeitsprozessorientierten Weiterbildung

Grundlage der APO-Zertifizierung durch eine vom Bildungsträger und vom Unternehmen unabhängige Zertifizierungsgesellschaft, bildet eine umfangreiche Dokumentation: „Diese Dokumentation ist dabei kein Selbstzweck, denn sie ist auch der Nachweis darüber, welche Prozesse in welcher Intensität und Komplexität während der Weiterbildung durchlaufen worden sind. Das heißt, es lässt sich aus der Dokumentation auch für Dritte ablesen, ob die durchlaufenen Prozesse tatsächlich der ‚Vorgabe‘ des Referenzprojekts und damit dem geforderten Niveau für das jeweilige Weiterbildungsprofil entsprechen. Dabei beziehen sich die im Referenzprojekt für das jeweilige Profil geforderten Kompetenzen nicht nur auf die fachliche Ebene. Die außerfachliche Ebene, was Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz anbelangt, sind gleichberechtigt berücksichtigt worden. Somit dient die Dokumentation einer Art Kompetenzmessung, und sie stellt ein wesentliches Element der Zertifizierung der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung dar.“⁴⁰

³⁹ Vgl. hierzu: M. Rohs (2004): Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung. In: M. Rohs / B. Käpplinger (Hg.) (2004): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster. S. 133-158. Vgl. besonders die Beschreibung der Aufgaben eines Lernprozessbegleiters S. 157.

⁴⁰ S. Grunwald (2002): Zertifizierung arbeitsprozessorientierter Weiterbildung. In: M. Rohs (2002): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster. S. 165-179. S. 172f.

Die Dokumentation besteht aus drei Kern-Elementen, die verdeutlichen, welche Bedeutung für den Gesamt-Lernprozess das Verfassen der Dokumentation besitzt:

- Im **Prozesskompass** wird der gesamte Lernprozess in seiner inhaltlichen Strukturierung abgebildet. Der Teilnehmer dokumentiert hier die einzelnen Arbeitsschritte und wie er in den unterschiedlichen Teilprozessen vorgegangen ist, v.a. auch, welche Elemente er selbständig bearbeitet hat. Diese inhaltliche Vorgabe zeigt auch an, dass in diesem Teil der Dokumentation v.a. fachliche und zum Teil methodische Kompetenzzuwächse erkennbar werden.
- In einer Beschreibung von **Schlüsselsituationen** werden dagegen besonders herausfordernde oder problematische Situationen des Lernprozesses beschrieben. Wichtig ist hierbei nicht nur die genaue Beschreibung des fachlichen Ansatzes mit dem ein bestimmtes Problem gelöst wurde, sondern v.a. auch die personalen und sozialen Implikationen, die sich damit ergaben.
- In einer **Zusammenfassung** wird abschließend auf das Verhältnis von einzelnen Prozessschritten und damit zusammenhängenden Schlüsselsituationen reflektiert. Besonders herausfordernde Situationen werden im Zusammenhang des dazugehörigen Prozessschrittes beschrieben und Auswirkungen auf den Ablauf von Projekt und Lernprozess detailliert formuliert.

Diese Dokumentation bildet dann die Grundlage für ein Abschlusskolloquium, in dem einerseits noch einmal auf die Dokumentation eingegangen wird, andererseits übergreifende Zusammenhänge thematisiert und nachgefragt werden. Die Dokumentationen helfen dem Teilnehmer, die Ausdrucks- und Präsentationsfähigkeit zu entwickeln sowie den eigenen Lernprozess kontinuierlich zu reflektieren. Gleichzeitig sind sie ein wichtiger Faktor für Unternehmen: sie helfen dabei, einen Wissenspool aufzubauen, sie verbessern die Nachvollziehbarkeit des Lernprozesses und dienen als Lernmaterial für weitere Kollegen. Insofern kann die Dokumentation als wichtiger Beitrag für das Knowledge-Management-System eines Unternehmens dienen⁴¹.

Deutlich sind die Parallelen zur Portfolioarbeit erkennbar:

- Am Ausgangspunkt der Dokumentationsarbeit stehen klare **Kriterien und Standards**: der Prozesskompass zeigt nicht nur die einzelnen Lernschritte in ihrer Abfolge auf, sondern benennt auch die Niveauvorstellungen, in welcher Tiefe diese Prozesse bearbeitet werden müssen. Dies trifft sich mit der für die Portfolioarbeit immer wieder herausgestellten Bedeutung der Formulierung klarer Kriterien und Standards.
- Es wird ein **Prozess** dokumentiert. Zentral ist daher auch hier nicht nur das Ergebnis, also die Mappe als Produkt, sondern inwiefern die Mappe den Lernfortschritt und die Probleme, die sich im Lernverlauf ergeben haben, reflektiert.

⁴¹ Vgl. dazu F. Fuchs-Kittowski / K. Manski (2003): Synergien für das Wissensmanagement durch die Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. In: Mattauch/Caumanns 2003, S. 199-204. S. 201f.: „Weiterzubildende fertigen Dokumentationen ihres Qualifizierungsprojekts entsprechend den Referenzprozessen an. Damit konkretisieren sie die Referenzprozesse mit unternehmensspezifischen Details. Diese Dokumentationen stellen damit wichtige Beschreibungen realer Vorgehensweisen und Abläufe im Unternehmen dar und können als <Best Practices> auch anderen Mitarbeitern zur Verfügung gestellt werden.“

- Zentrales Ziel ist der **Aufbau von Metakognitionen**.⁴² Der Weiterbildungsteilnehmer soll im Prozess der Reflexion Erfahrungen darüber sammeln, wie er lernt, wie er am besten lernt, warum er an verschiedenen Stellen Probleme hat oder scheitert usw.
- Reflektiert werden dabei nicht nur fachliche Aspekte des Lernprozesses, sondern auch **Schlüsselsituationen**, die Auskunft über den **sozialen** oder **personalen** Lernprozess geben: der Aufbau von Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen steht hier deutlich im Hintergrund und bildet einen zentralen Aspekt in der Beschreibung der Entwicklung des Lernenden.

Die beiden Elemente „Dokumentation“ und „Portfolio“ zeigen also deutliche Verbindungen und inhaltliche Nähe. Dennoch wurden sie noch nie explizit aufeinander bezogen. Dies könnte aber für beide Dokumentations- und letztlich auch Leistungsbewertungsformen von Gewinn sein. Der Lernzuwachs ist dabei wechselseitig:

Portfolioarbeit kann von der Dokumentation, wie sie in der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung üblich und vorgeschrieben ist, beispielsweise folgende Elemente bedenkenswert finden:

- Die Bedeutung, die im Rahmen der Erstellung einer Dokumentation der Person des Lernprozessbegleiters zugesprochen wird. Hier werden Aspekte hervorgehoben, die in der Reflektion der Rolle des Lehrers bei der Portfolioarbeit nicht immer so präzise formuliert sind. Es dürfte zu überlegen sein, inwiefern Portfolioarbeiten nicht auch konzeptionell verbindlich mit Elementen des Mentoring bzw. der Lernprozessbegleitung verknüpft werden müssen. Zwar wird auch bei der Beschreibung von Portfolioerstellungen immer wieder auf die Rolle und Bedeutung des Lehrers hingewiesen, insgesamt bleiben aber die Beiträge, die er liefern könnte, eher unklar und verschwommen.⁴³
- Auch die Stringenz, die die Kriteriendarstellung durch den „Prozesskompass“ erhält kann in gewissem Sinne eine Vorbildfunktion für die Erstellung von Kriterien von Portfolios einnehmen. Zwar wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Qualität eines Portfolios nur so gut sein kann wie die zugrunde liegenden Kriterien. Dennoch erscheint die Klarheit der Kriterien eines Prozesskompasses und die darin enthaltenen Niveaubeschreibungen für die Ausgestaltung von Kriterienkatalogen für Portfolios beispielhaft.

Im Gegenzug könnte auch die Dokumentation, wie sie derzeit in der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung geleistet wird, von der Portfolioarbeit wichtige Impulse erhalten:

- Im Gegensatz zu ihrer bisherigen Form, die im Prinzip rein textgebunden ist und auf der Vorlage von Templates basiert, die nur marginal modifiziert werden können, ist der große Vorteil von Portfolios ihre prinzipielle Medienoffenheit. Hier könnte die Dokumentation deutlich an Kontur und Gestalt gewinnen, wenn sie auch Arbeitsproben, Ausschnitte aus Videos von Teambesprechungen, Zeichnungen usw. integrieren könnte.

⁴² Vgl. Rohs 2004, S. 152: „Neben den Reflexionsgesprächen ist die Dokumentation für den Teilnehmer ein wichtiges Instrument zur Reflexion seines Lernprozesses.“

⁴³ Vgl. dazu die Anregungen bei Rohs 2004.

- Wie es verschiedene Formen von Portfolios gibt, so könnte man sich auch für arbeitsprozessorientierte Weiterbildung ein Nebeneinander verschiedener Dokumentationsformen vorstellen: eine Entwicklungsdokumentation könnte dann auch stärker als bislang geplant unfertige Anfangsbeispiele der eigenen Arbeit integrieren und deren schrittweise Verbesserung darstellen; ein Best-Practice-Portfolio könnte Grundlage einer eher theoretischen Bewertung bei der Zertifizierung sein, eine Präsentations-Dokumentation könnte den praxisorientierten Teil veranschaulichen.

Der Bezug der Portfolioarbeit zur innovativen pädagogischen Diskussion im Rahmen des arbeitsprozessorientierten Weiterbildungssystems ist deutlich geworden. Auch für berufliche Schulen wird es von erheblicher Bedeutung sein, solche Formen der Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernprozesses zu übernehmen und mit den Schülern zu trainieren. Ganz sicher werden solche Formen der Lernbegleitung in Zukunft eine immer größere Rolle spielen und bedürfen einer schulischen Einführung und Einübung.

7. Fazit: Chancen und Grenzen der Portfolioarbeit an beruflichen Schulen

Für Schulen, Lehrerakademien oder einzelne Lehrer, die sich überlegen, ob sie der Portfolioarbeit im Unterricht oder in der Weiterbildung näher treten wollen, konnte der berufsschulorientierte Durchgang durch Theorie und Pragmatik des Ansatzes hoffentlich einige Anregungen bereithalten.

Zusammengefasst lässt sich sicher formulieren, dass das Portfolio im Unterricht an beruflichen Schulen eine interessante Perspektive zur Begleitung und Ergänzung der Lernfeldorientierung bietet. Die handlungsorientierte Didaktik, die stark auf die Selbständigkeit der Schüler setzt, erhält somit einerseits ein Instrument zur Dokumentation, das sich auf der Höhe der berufspädagogischen Professionalität bewegt und Anschlussfähigkeit an andere Bildungskonzepte besitzt und ein Instrument zur Leistungsüberprüfung, das den Ansätzen zur Handlungsorientierung und eigenständigen Bearbeitung von Themen und Inhalten entspricht. Portfolios können genutzt werden, um Lernfeld-Projekte zu dokumentieren und zu reflektieren und bieten so den einzelnen Schülern die Chance, ihren eigenen Lernprozess begleitend festzuhalten, die Schritte und Wege, die gegangen wurden, nachvollziehbar werden zu lassen und helfen dadurch, metakognitive Lernstrukturen zu etablieren. Wissen, das sich im Prozess der Projektbearbeitung entwickelt und sich klassischerweise als „implizites Wissen“ in den Köpfen der Schüler verankert, kann durch die „Pendelbewegung“ zwischen Analyse und Integration bewusst gemacht werden und steht somit auch weiteren Lernprozessen zur Verfügung.

Für die Lehrerbildung hält die Portfolioarbeit wichtige Chancen bereit, indem hier ein Instrument bereit gestellt wird, das selbstreflexive Prozesse über einen längeren Zeitraum begleiten und somit der persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung dienen kann – und dies begleitend zur beruflichen Tätigkeit, also auch für Lehrerinnen und Lehrer organisierbar. Auch hier, bei der Lehrerbildung, ist es von zentraler Bedeutung, dass implizit Gelerntes und Gewusstes, das einen Großteil der pädagogischen Professionalität eines Lehrers ausmacht, in der „Pendelbewegung“ vom distalen zum fokalen Term und wieder zurück genauer betrachtet, reflektiert und wieder in das „übergreifende Ganze“ integriert werden kann.

Dennoch ist die Portfolioarbeit natürlich kein pädagogisches Allheilmittel. Es gibt Grenzen der Einsetzbarkeit von Portfolios und wie bei allen Neuerungen gibt es

auch Behauptungen der Wirksamkeit, die zunächst zwar einleuchten, sich aber empirisch nur sehr schwer nachweisen lassen.

- Die Grenzen der Einsetzbarkeit beziehen sich dabei vor allem auf den Mehraufwand, den die Portfolioarbeit in jedem Fall fordert. Dies bezieht sich zum einen auf die Frage der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, die ja mindestens teilweise für die Bearbeitung der Portfolios „geopfert“ werden muss, dies gilt aber auch für den Aufwand der Lehrpersonen, die die Portfolios lesen, Kriterienraster entwickeln und mit deren Hilfe auch bewerten müssen.
Dies gilt natürlich auch für den Einsatz von Portfolios in der Lehrerbildung. Auch hier ist natürlich die Erarbeitung eines Portfolios – ganz zu schweigen von dessen Bewertung – mit so hohem Einsatzbedarf verbunden, dass viele Lehrer davon eher abgeschreckt als dazu motiviert werden.
- Beim Einsatz des Portfolios als Instrument zur Leistungsmessung steht vor allem die Frage der Vergleichbarkeit von Portfolioarbeiten (Reliabilität) im Raum: „Nur wenn Portfolio-Ansätze hinsichtlich der Inhalte und der Bewertungskriterien ausreichend standardisiert werden, sind die Voraussetzungen geschaffen, die ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit ermöglichen.“⁴⁴
- Schließlich ist auch das pädagogische Hauptargument des Portfolioansatzes, die Entwicklung von Metakognitionen, empirisch durchaus angefragt: „Aufgrund der Forschung darf es als erwiesen betrachtet werden, dass Portfolios allein noch keine qualitativ hochstehende Selbstbeurteilung und Reflexion garantieren. Aber ebenso ist erwiesen, dass Portfolios, sofern die Lernenden durch die Lehrenden entsprechend geschult wurden, sehr wohl in der Lage sind, die metakognitive Entwicklung zu fördern.“⁴⁵ Die Forschung zu diesem Thema zeigt eindeutig, dass der Einsatz von Portfolios allein noch kein Garant für die Entwicklung von Metakognitionen ist. Entscheidende Faktoren für den Erfolg sind vielmehr die flankierenden Maßnahmen: die Einführung in die Theorie und Praxis sowie den Sinn von Portfolios und – ganz entscheidend – die Motivation der Anwender, das Portfolio als „ihres“ zu betrachten und Verantwortung dafür zu übernehmen.

Auch wenn überzogene Vorstellungen von der Leistungsfähigkeit des Portfolioansatzes also als übertrieben zurückgewiesen werden sollten, kann die Arbeit mit Portfolios den Unterricht und die Lehrerbildung für berufliche Schulen ganz ohne Frage inspirieren. Die hohe Affinität zum lernfeldorientierten Ansatz kann dabei helfen, Motivationen für Schüler und Lehrer zu fördern und den Ansatz so einzubinden in die immer stärkere Entwicklung von reflexionsförderndem und handlungsorientiertem Handeln in Unterricht und Lehrerbildung.

⁴⁴ Jabornegg 2004, S. 302.

⁴⁵ Jabornegg 2004, S. 299.