

Portfolio: Baustein einer neuen Lernkultur?

Anmerkungen zur Portfolioarbeit aus subjektbezogener Sicht

Thomas Rihm

Im Folgenden werde ich Portfolioarbeit hinsichtlich ihrer Nähe zum Belehrungslernen kritisch befragen. Dies, weil die Gefahr besteht, dass die (sonder-)pädagogischen Hoffnungen, die mit dem neuen Konzept verknüpft sind, wieder einmal enttäuscht werden. Denn, sollte sich in der schulischen Praxis herausstellen, dass Portfolio nur eine neuerliche Variante ist, vorbestimmte Lernergebnisse sicher zu stellen und so Schülerinnen und Schüler, auf eine ‚sanftere‘, dafür aber umso umfassendere Weise zu kontrollieren, trägt der Ansatz mit dazu bei, Belehrungshaltungen zu verfestigen. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Frage, ob die angesprochenen Varianten letztlich der Auslese dienen (können). Sollte dies zutreffen, müssen Lehrende mit entsprechenden Vorbehalten, Vertrauensverlusten bzw. Täuschungsritualen von Seiten der Lernenden rechnen. Vom Standpunkt der Lernenden ausgehend formuliere ich deshalb Prüfbezüge, die helfen sollen, Portfoliovarianten daraufhin zu untersuchen, ob sie die Belehrungszone ausweiten oder diese überwinden helfen. Von diesen Eckpunkten aus skizziere ich dann ein Portfoliokonzept, das sich ausschließlich den Lebensinteressen der Schülerinnen und Schüler verschreibt. Die neue Lernkultur, für die dabei geworben wird, ist eine Kultur, deren Dynamik von den Lerninitiativen der Lernenden ausgeht. Ziel ist nicht die Auslese der Lernenden. Ziel ist die Qualifikation, das eigene Leben unter Einbezug der Interessen anderer selbstbestimmt und verantwortlich führen zu können.

1. Vertrauen oder Täuschen?

Sich *lernend* einzulassen auf Unvertrautes setzt eine Kultur des Vertrauens voraus, denn Gewohnheiten werden in der Begegnung mit dem Unbekannten, dem bisher Fremden, irritiert. Der gewohnte Gang der Dinge gerät ins Stocken. Routinen werden in Frage gestellt. Schnelle Bewertungen, Einordnungen, Erklärungen misslingen, weil die Anknüpfungspunkte fehlen. Das Unvertraute sperrt sich also gegen vorschnelle Vereinnahmung – und das macht seine Unheimlichkeit aus (Rumpf 2002, 18f). Dieser Umstand scheint nur zaghaft in der Schule Fuß zu fassen. Vielmehr wird

weiterhin an der Auffassung festgehalten, Lernen sei eine Variable von Lehre, der Lernprozess läge allein in der Hand der Lehrenden. Unberücksichtigt bleiben dabei die Sensibilität der Schüler gegenüber diesem Widerspruch und deren vielfältige Möglichkeiten, diesen Zusammenhang zu unterlaufen und Lernen vorzugeben.

1.1 Lernen

So führte z.B. die Absicht einer Gruppe von vier Schülern einer 6. Klasse, zu einer Ausstellung an einen ihnen bisher fremden Ort zu fahren, zu einer ‚irritierenden‘ Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die diese Reise an

die Schüler stellte. Bisherige Reiseerfahrungen (mit Eltern im Auto, mit dem Bus, mit dem Schultaxi) reichten nicht aus, um das Vorhaben problemlos realisieren zu können, da die entfernt gelegene Stadt nur mit der Bahn zu erreichen war. Gleichzeitig hatte aber die Ausstellung für die Schüler eine große Bedeutung. Diese *Diskrepanz* zwischen Unvertrautem und Bedeutsamen provozierte unerwarteter Weise die Schülergruppe. Implizit wie explizit formulierte Fragen taten sich auf: Wollen wir die Mühen auf uns nehmen, die ein derartiges Reisen von uns abverlangt? Rechtfertigt das Risiko, am Ende unserer Versuche mit leeren Händen dazustehen, unseren Einsatz? Ist das Lernvorhaben letztlich ein Fass ohne Boden? Neben dem Inhalt der Ausstellung wurde nun zusätzlich der Reiseweg zu einem möglichen Lernanlass. Dadurch erhält das Lernvorhaben eine neue Dimension: es musste neu entschieden werden. Mögliche Varianten, auf diese Provokationen zu antworten, reichten von Bedrohungsabwehr über Entscheidungsambivalenz bis hin zur Faszination. Denn während das Vertraute (bisherige Reisegewohnheiten) schnell assimiliert und an Routinen angeschlossen hätte werden können, sperrte sich das Fremde (‚Reisen mit der Bahn‘) aber gegen eine vorschnelle Vereinnahmung. Dennoch wurde es nicht sogleich von der Gruppe verworfen. Der Grund der Reise war von Bedeutung für die Schüler. Diese *Bedeutsamkeit des Fremden* ist in den Augen der Schüler der Grund, sich für die Auseinandersetzung mit ihm und nicht für die vorschnelle Zurückweisung zu entscheiden, obwohl sie schon ahnen konnten, dass die Beschäftigung mit dem Fremden

Veränderung, Verlassen des Vertrauten, Umbau innerer Muster einforderte. Derart Stellung nehmen zu können, setzt einen Entscheidungsmaßstab voraus, der aus subjektbezogener Sicht im Horizont der eigenen Lebensinteressen zu suchen ist. *Sinn* macht es aus der Sicht der Lernenden dann, sich derartigen Irritationen auszusetzen, wenn sie antizipieren können, dass der notwendige Lernprozess bzw. das Lernergebnis in Einklang mit ihren *Lebensperspektiven* steht. Es ist also dann von Bedeutung, wenn das Lerngeschehen mit ihrem Entwurf übereinstimmt, wie sie ihr Leben künftig führen wollen (Rihm 2000,116f). Im Falle der Schülergruppe war der entscheidende Grund, sich lernend auf das Unvertraute einzulassen, der Umstand, dass sie überzeugt waren, nicht nur aktuell, sondern auch künftig von den Lernerfahrungen profitieren zu können. In subjekttheoretischen Termini ausgedrückt, erkannten sie, dass die als fremd erlebten (sachlichen oder sozialen) Gegebenheiten der Umwelt (hier: eine Reiseumöglichkeit) in Symbolen ‚verkleidete‘, bisher unbekannte *Handlungsmöglichkeiten* bereit halten. Darin liegt der Sinn, sich lernend mit der Welt auseinanderzusetzen. Ihrem darauf bezogenen Entschluss, die als notwendig erkannte ‚Lernschleife‘ einzulegen, sich also auf ungewohntes Terrain zu begeben, lag das Motiv zu Grunde, durch Lernen das eigene Handlungsspektrum zu erweitern und damit die eigene Lebensqualität zu erhöhen (Holzkamp (1997, 94). Sie übernahmen deshalb die Lernproblematik, leiteten die notwendigen Recherchen ein und wurden so zu Lernenden. Nicht zuletzt auch deshalb, weil der Entscheidungsprozess im Wesentlichen in

ihren Händen lag und nur dann von mir als lehrende Person unterstützt wurde, wenn sie diese Unterstützung nachfragten.

1.2 Belehren

In der Schule sehen sich die Schülerinnen und Schüler aber weitgehend mit einer anderen Situation konfrontiert. Die Beschäftigung mit Lerninhalten, die ihnen unbekannt sind, hängt meist nur dann von ihrer Entscheidung ab, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ihnen dies zugestehen, denn nach wie vor sind Lehrer für das Gelingen ‚ihres‘ Unterrichts hauptverantwortlich. Immer noch herrscht überwiegend die Auffassung vor, Lernerfolg sei im Wesentlichen eine Folge ‚guter‘ Lehre und insofern auch eine kontrollierbare Größe. Dieser Umstand nötigt Lehrende deshalb auch weiterhin, die Lernenden dahin ‚zu bringen‘, dass diese sich unter ihrer Anleitung dem Unvertrauten aussetzen – auch, wenn dies nicht dem Interesse der Lernenden entspricht. In diesem Sinne ist erzwungener Nachvollzug über Noten, Versetzungen, Sanktionskataloge etc. zwar möglich, aber er ist dann eher defensiver und temporärer Natur. Defensiv in dem Sinne, dass die Lernenden versuchen, den Anforderungen kurzfristig nachzukommen, um Restriktionen zu entgehen; temporär in dem Sinne, dass das strategisch angeeignete Wissen nur so lange ‚gewusst‘ bleibt, wie es eingefordert wird. Der Grund für diesen *Widerspruch* von faktischem Zwang und notwendiger Freiheit liegt in den gegensätzlichen Funktionen begründet, die Schule seit ihrer ‚Erfindung‘ zu erfüllen hat. Schule soll einerseits Unter-

schiede ausgleichen (qualifizieren), andererseits aber auch Unterschiede herstellen (auslesen). Dieser *institutionelle Zielkonflikt* durchzieht alle Ebenen der Schule. In den Lerngruppen zeigt er sich dadurch, dass die Schülerleistungen vorab bestimmt *und* der darauf bezogene Verlauf so geplant und gesteuert werden muss, dass die erwarteten Lernergebnisse dabei auch herauskommen und sich dann einer abschließenden Bewertung unterziehen lassen. Die über dieses Vorgehen abgesicherte Lehre wird dann vollends zur *Belehrung*, wenn die Schüler über ihre Ergebnisse in eine Rangfolge gebracht werden, die wiederum die Unterschiede in den Lernleistungen dokumentiert. Plan, Steuerung und Kontrolle sind damit die Säulen eines Belehrungssettings (Rihm 2003, 370), das dem gesamten Lernprozess seinen Stempel aufdrückt. Lernende sehen sich darin einem *doppelten Konfrontationsdruck* ausgesetzt: einerseits durch die vorab bestimmten Lerninhalte, andererseits durch die damit verbundenen Bewertungsrituale. Gleichzeitig: Raum für einen von Vertrauen getragenen Lernrahmen, der - wie ausgeführt - Voraussetzung für nachhaltiges, sinnbegründetes Lernen ist, ist eine von individuellen Entscheidungen der Lehrenden und Organisatoren abhängige, kostbare Ressource.

1.3 Widerstehen

Diese erzwungene Auseinandersetzung mit Unvertrautem, die *zusätzlich* noch mit einer Bewertungsprozedur verbunden ist, kann die betroffenen Schüler zur Gegenwehr provozieren, denn der Widerspruch zwischen dem stetigen Ausgesetztsein institutionellen (Bewer-

tungs-)Erwartungen gegenüber und der Notwendigkeit der Wahrung eigener Lern- bzw. Lebensinteressen bedarf einer Entgegnung (Holzkamp 1993, 442ff; Deci/Ryan 1993, 234). Defensive wie expansive Antworten seitens der Schüler sind möglich (vgl. Rihm 2000, 116ff). In der expansiven Ausrichtung widerstehen Schüler offen den Belehrungsversuchen. Sie machen die ange deuteten Widersprüche zum Thema. Sie verweigern die Mitarbeit, geben erste Hinweise, fordern Mitsprache bzw. sprechen klar an, wo der Schuh drückt etc. In dieser expansiven Form eröffnen sich die Beteiligten Chancen zur Neuausrichtung des Lern-Lehr-Verhältnisses, erste Schritte hin zur Schaffung einer Vertrauenskultur werden gegangen. Dieser Versuch, die Widersprüche aufzulösen, bedarf aber entsprechender Resonanz durch die Lehrenden. Holzkamp betont die Seltenheit der expansiven Handlungsform, da die Lehrenden, sollten sie diesen Hinweisen nachgehen, dann selbst dauerhaft in Konflikt mit dem Belehrungssystem geraten würden.

In der *defensiven* Widerstandsform lassen Schüler ihre Lehrer im Unklaren darüber, was in ihnen vorgeht. Sie entziehen ihr Fühlen und Denken den Kontrollversuchen. Es wird eine Lernhaltung eingenommen, bei der Lernen vorgetäuscht wird, um Nachteilen, Bloßstellungen, Ermahnungen, Ausschlüssen etc. zu entgehen. Nicht der Zusammenhang zwischen aktiver, selbst bestimmter Übernahme einer Lernproblematik und der dabei vermuteten Erweiterung der je eigenen Handlungsmöglichkeiten steht dann im Mittelpunkt. Schüler sind jetzt vielmehr auf die (implizit gestellte)

Frage zurück verwiesen: Kann *ich* es oder kann *ich* es nicht? Halte ich den Kontrollkriterien des Lehrers stand oder nicht? Vor jeder Bewertung von Lehrerseite finden sich die Lernenden auf dem Prüfstand. Eine persönliche Zuschreibung erfolgt; der institutionelle Widerspruch wird individualisiert. Daraus leitet Holzkamp (1993, 452/461) die zentrale Funktion der *Täuschung als verdeckte Gegenstrategie* der Schülerseite ab: Spickzettel, Abschreiben, Auf-Lücke-Lernen, Erahnen und Bedienen dessen, was Lehrer hören wollen, Interesse vorgeben etc. Die einsetzende Perfektionierung der Planung, Steuerung und Kontrolle durch die Lehrenden läuft Gefahr, von Seiten der Lernenden mit ebenso verfeinerten Methoden des Ausweichens beantwortet zu werden. Dabei geht es nicht nur um die Täuschung des Lehrers, vielmehr geht es um eine Art Selbsttäuschung. Das Motiv, der Beweggrund, sich lernend der Welt zuzuwenden, verschiebt sich nahezu un bemerkt. Nicht der bedeutungsbezogene lernende, sinnbezogene und begründete Aufbau von Weltbeziehungen steht im Vordergrund, sondern vielmehr geht es um das Genügen bezogen auf extern formulierte oder vermutete Erwartungen zum Zwecke des Zertifikaterwerbs. In dieser verbreiteten defensiven Form der ‚Täuschung‘ führen die Antworten der Lernenden auf die widersprüchliche Situation zu Selbstbehinderungen. Diese erscheinen zunächst den Lehrenden und Organisatoren ‚handhabbarer‘ und deshalb akzeptabler. Die Folgen sind jedoch gravierend. Durch die gewählte Lösungsform geben die Beteiligten auf, den Zusammenhang von Sinn, Bedeutung und Lebensperspektive einzufor-

dern, der aus subjektbezogener Sicht unabdingbare Voraussetzung für nachhaltiges Lernen ist. Orientierung an fremdbestimmten Erwartungen, sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden, ist die Folge. ‚Learning for the tests‘ wäre dann das Ziel aller Bemühungen. Diese Gefahr nicht zu berücksichtigen, könnte in letzter Konsequenz heißen, dass Pädagoginnen und Pädagogen dazu beitragen, eine Kultur der Täuschungsrituale zu befördern, durch die sie möglicherweise lehrend das Lernen behindern (Holzkamp 1997, 204ff). Also genau das Gegenteil dessen provozieren, was sie eigentlich wollen.

2. Prüfen

Die Vertreterinnen und Vertreter der Portfolioarbeit nehmen nun für sich in Anspruch, eine Alternative zu dieser schulischen Praxis zu bieten. Inwieweit dieser tatsächlich eingelöst wird, soll nun im Weiteren überprüft werden. Insbesondere spielt dabei eine Rolle, ob das Medium Raum für eine Ausweitung einer Vertrauenskultur schafft oder ob es verdeckt oder offen einer Täuschungskultur Vorschub leistet. Dazu umreißt ich zunächst kurz unter Verwendung entstehungsgeschichtlicher und systematischer Gesichtspunkte, was mit dem Begriff Portfolio verbunden wird. Die sich anschließenden Prüfbezüge dienen dazu, das Konzept auf der Grundlage einer Gegenüberstellung von Aspekten des Belehrungslernens und des Lernens vom Subjektstandpunkt aus, zu spiegeln. Als entgegengesetzte Pole eines Kontinuums möglicher Lern-Lehr-Verhältnisse bieten sie die nötige Trennschärfe, um Unterscheidungen und Zu-

ordnungen vorzunehmen. Die Prüfung beziehe ich dabei auf vier Strukturmomente, die m.E. den Spannungsbogen bestimmen, der Lernprozessen zu Grunde liegt. Eine abschließende Einschätzung bereitet die sich anschließende subjektbezogene Portfoliovariante vor.

2.1 Portfolio

Bereits in der Renaissance verwendeten Künstler und Architekten Mappen, in denen sie Skizzen, Pläne, Entwürfe, Fundstücke, Arbeitstechniken etc. sammelten und ggf. systematisierten. So konnte z.B. Leonardo da Vinci, als der Protagonist eines ‚uomo universale‘, über sein Portfolio zum einen eindrucksvoll seine Vielseitigkeit, zum anderen durch die Vielzahl seiner Arbeiten sein Programm verdeutlichen. Seine Arbeit sollte dazu beitragen, den Menschen aus seiner mythischen Abhängigkeit ‚herauszulösen‘ und ihn als Zentrum und gleichzeitig im Zentrum der Welt zu konstituieren. Seine Sammlung offenbarte deshalb *nicht* Beliebigkeit hinsichtlich seiner Vorlieben, der Richtungen in denen er sein Können entfaltete oder der Methoden, die er entwickelte. Seine *operativen* Schwerpunktsetzungen werden vielmehr erst aus dem von ihm bestimmten übergeordneten *thematischen* Zusammenhang verständlich und erhalten von daher ihre Begründung und Bedeutung (vgl. Holzkamp 1995, 189f/ 248). So ist beispielsweise der Sinn seiner akribischen Beschäftigung mit der Zentralperspektive nur rekonstruierbar auf dem Hintergrund seines ‚eigentlichen‘ Anliegens.

Im schulischen Bereich wurden Portfolios zunächst im Verlauf der 80’er Jahre

in den USA als alternatives Bewertungsinstrument propagiert. Einer punktuellen, ‚aussage-schwachen‘ Bewertungspraxis sollte eine ‚aussage-kräftige‘ Alternative gegenübergestellt werden, die kompetenzorientiert ist und den Schülern mehr Spielräume bietet. In der Tat war es diesen nun mehr denn je möglich, Einfluss auf die Auswahl und Darstellungsweise ihrer Dokumente bzw. Lernwege zu nehmen. Letztlich ging es nicht nur darum, eine den Lernenden angemessenere Form der Leistungsbewertung zu ermöglichen, sondern auch darum, eine Verbesserung der Qualität von Unterricht zu erreichen. Diese ersten Erfahrungen machten deutlich, dass Portfolio ein alternatives Medium der Bewertung ist. Es ist darüber hinaus noch mehr. Es ist ein Lern-, Reflexions- und Evaluationsinstrument (vgl. Häcker 2004a, 21).

Seit Mitte der 90’er Jahre fasste der Portfoliogedanke mehr und mehr auch in Deutschland Fuß. Heute finden Portfolios zu unterschiedlichen Zwecken (Schule, Wirtschaft, Wissenschaft, Technik) in vielfältigen Ausformungen Verwendung. Insofern kann man nicht von *dem* Portfolio sprechen, sondern nur auf Portfoliovarianten verweisen. Bezogen auf Schule lassen sich zwei Hauptlinien voneinander unterscheiden, die je eigene Schwerpunkte verfolgen: einerseits die des *Bewertungsportfolios*, das sich um ein schülerorientierteres Bewertungssetting bemüht, andererseits die des *Entwicklungsportfolios*, das darüber hinaus auch den Gedanken verfolgt, über die Reflexion der Lern(-zwischen-)stationen, auch den Lernprozess insgesamt zu entwickeln. Beiden Varianten ist eigen, dass ihnen eine zielgerichtete und

systematische Sammlung von Arbeiten zugrunde liegt, die individuelle Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert. Die Güte eines Portfolios bemisst sich dementsprechend an der Realisierung der Prinzipien Partizipation, Kommunikation und Transparenz (vgl. Häcker 2004b; Häcker/Rihm 2004).

Die Portfolioarbeit selbst geschieht in verschiedenen Schritten, die als Teile eines Kreisprozesses (Schmidinger/Brunner 2000, 47f) oder als (zum Teil parallel verlaufende) Stufenabfolge (Häcker 2004) wiedergegeben werden. Zu Anfang werden Zweck und mögliche Inhalte im Rahmen einer Vorschau geklärt. Gleichzeitig beginnt eine Phase, in der die Autoren Notizen, Artikel, (Print-)Medien verschiedener Art, Gegenstände etc. in einem entsprechenden Behältnis (Mappe, Ordner, Schachtel etc.) sammeln, von denen sie vermuten, dass sie im Weiteren von Bedeutung sein könnten. Der ‚Eingang‘ wird mit Datum und Begründung in ein Inhaltsverzeichnis eingetragen. In der nächsten Phase kommt es zu einer Auswahl einzelner Medien, die erneut, einer kommunikativ-reflexiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt provozieren. Werden ‚Sammlerstücke‘ wieder herausgenommen, wird auch dies, mit Datum und Angabe des Grundes versehen, vermerkt. Schriftliche Reflexionen begleiten den gesamten Prozess. Schließlich mündet die Portfolioarbeit in eine Präsentation der Lernergebnisse bzw. der Lernerfahrungen. Die Präsentation schließt in der Regel mit der (Selbst-/Fremd-)Bewertung der Lernleistungen ab.

2.2 Prüfbezüge

Prüfbezug 1:

Die Begründung von Lernhandlungen

Gemeinhin wird von Lehrenden erwartet, dass sie Unterrichtsziele formulieren und deren Erreichung garantieren; zumindest müssen Rahmenbereiche definiert werden, damit die Lernenden wissen, was sie tun sollen. Aebli (1997, 21/52) betont, dass den Schülerinnen und Schülern der Zielbezug nicht (immer) einsichtig ist bzw. einsichtig sein kann. In seiner Unterscheidung von Tätigkeit (= Ziel den Handelnden nicht bewusst) und Handlung (= Ziel den Handelnden bewusst; Einzelschritte werden darauf abgestimmt) belegt er die Notwendigkeit der Vorgabe von Zielen durch die Lehrenden. Die sorgfältige Planung des Unterrichtsprozesses wird in diesem Setting zu einem unabdingbaren Muss. Teil dieser Planungsprozedur ist die Bestimmung und Aufgliederung des zu lehrenden ‚Stoffes‘. Der Planer nimmt dabei die Motive, also die Gründe, die die Schüler zu Lernhandlungen bewegen sollen, vorweg und bedenkt sie stellvertretend mit. Im Kontext dieser Praxis müssen derartige Lernprozesse durch die Lehrenden vorbestimmt werden. Schüler sind danach aufgerufen, die vorgedachten Erkenntniswege, so gut sie können, nach zu vollziehen.

Vom Standpunkt der Lernenden aus verbietet sich jedoch zunächst die Praxis, dass Lehrenden Vorrang in der Frage der Begründung von Lerngegenständen zukommt. Der Grund dafür ist, dass Lebensinteressen sich im Rahmen eines Passungsverhältnisses von individueller Sinnstruktur und sachlichen bzw. sozia-

len Gegebenheiten der Umgebung bilden. Um diesen Zusammenhang herzustellen, bedarf es einer *aktiven Bedeutungszuweisung* durch die *Lernenden* selbst. Das Wahrgenommene wird nicht einfach abgebildet, sondern muss hinsichtlich seines *Sinngehalts* vom Lernenden selbst als bedeutsam für die weitere Lebensführung erachtet und so ausgewählt werden (vgl. Roth 2001, 125). Der Zuweisungsakt ist also *begründet*, nicht beliebig. Voller Sinn ist Lernen aus dieser Sicht dann, wenn die Lernhandlung der Auflösung konkreter Handlungsprobleme dient, die sich dem Lernenden in seinem Alltag stellen oder von denen er überzeugt ist, dass sie sich ihm künftig stellen könnten. Die Stellvertretung durch Lehrer ist so gesehen nicht möglich, denn Gründe sind immer die Gründe der Lernenden. Die Klärung des thematischen Aspekts, also des *Wirkungszusammenhangs* von Sinn, Bedeutung und Lebensperspektive, steht deshalb im Mittelpunkt der Begründungsphase. Kontexte können diesbezüglich zwar den Zuerkennungsakt befördern, aber nicht nachhaltig erzwingen (Wulff/Rihm 2003, 98/106ff).

Prüfbezug 2:

Die Offenheit des Lernverlaufs

Die im Planungsgeschehen mitverwobene Erwartung, die vorbestimmten Ziele auch tatsächlich zu erreichen und die Unterrichtsprozesse damit vorhersagbar machen zu können, fordert eine vorsichtige, aber umso effizientere Steuerung des Geschehens. In der modernisierten Variante geschieht diese Lernverlaufssteuerung dadurch, dass Kriterien, die durchaus im Austausch mit den Schülern

ermittelt wurden, vorab festgelegt werden, mit Hilfe derer die Einhaltung des Zieles gesichert, der Weg zum Ziel aber den Lernenden offen gelassen wird (Selbststeuerung). *Kriterienorientierung* erscheint in diesem Kontext als ‚Königsweg‘, im Versuch, externe Vorgaben und Individualität miteinander zu verbinden und dadurch letztlich zwischen Ausleseinteressen und Qualifizierungsbemühungen zu vermitteln.

Demgegenüber betont Holzkamp (1993, 184/212), dass das Lerngeschehen zunächst gerade *nicht* mit der Zielfixierung, sondern mit der Aussetzung des Zielbezugs einhergeht. Innehalten, erst einmal Übersicht und Distanz gewinnen, eine Haltung einnehmen, durch welche es überhaupt einmal möglich wird, zu prüfen, wo es etwas ‚für mich‘ zu lernen gibt. Auslösepunkt ist die Erfahrung einer *Diskrepanz* zwischen Vorgewusstem, Vorgelearnem und dem zu lösenden Handlungsproblem. An dieser Diskrepanzerfahrung entzündeten sich die *Fragen* auf Schülerseite und wiederum auf diese bezogen, die *Antworten* auf der Lehrerseite, um auf immer neuen qualitativen Niveaus auszuloten, was zur Lösung der übernommenen Lernproblematik führt. In Folge kann es, eben nicht vorhersehbar, zu ‚qualitativen Lernsprüngen‘ (Holzkamp 1993, 239ff) kommen, die ein neues Lernprinzip generieren. Zunehmend werden Zusammenhänge sichtbar, die wiederum auf je neue, bisher nicht bedachte Aspekte der Lernproblematik *verweisen* und gleichzeitig neue diskrepante Erfahrungen mit sich bringen etc. Die Bereitschaft, sich dem Unerwarteten zu stellen, nicht genau zu wissen, wohin die Lern-Reise führen wird, setzt Suchbe-

wegungen in Gang, die jedoch immer wieder Gefahr laufen, ins Stocken zu geraten. All diese Umschlagstellen stellen Wendepunkte dar, die von den Lernenden mit Abbruch, Dezentrierung oder Weiterarbeit beantwortet werden können. Gleichzeitig verdeutlicht dies den Charakter von Lernprozessen: Sie sind *möglich*, d.h. sie können in Gang kommen oder auch nicht *und* sie sind *vom Verlauf abhängig*, d.h. sie sind nicht in jedem Falle vorab bestimmbar. Insbesondere stellen sich in dieser Phase Fragen, die sich auf die *operative* Ebene des Lernprozesses beziehen. Operativ heißt hier: Wie soll ich es anstellen? Welche Methoden eignen sich besser bzw. welche weniger? Welche Vorerfahrungen habe ich etc.? Diese Fragen beziehen sich direkt auf den thematischen Wirkungszusammenhang. Operative Aspekte *folgen* also aus subjektbezogener Sicht dem Bedeutungsaspekt und sind untrennbar mit diesem verbunden.

Prüfbezug 3:

Der Abschluss des Lernprozesses

Einen Lernprozess abzuschließen verlangt herkömmlicherweise vom Lehrer die ‚schwierige Pflicht‘, die Produkte der Schüler daraufhin zu kontrollieren, ob sie implizit oder explizit formulierten Kriterien genügen. Als Dokumente mit Nachweisfunktion bzw. Beweischarakter dienen die Kontrollergebnisse dazu, die Leistungsfähigkeit (bezogen auf die Kriterien) zu bewerten und gleichzeitig die Schüler dadurch zu unterscheiden. Lernleistungen werden ‚objektiviert‘ und in den Rang eines formaljuristisch verwertbaren Faktums, eines Urteils erhoben. Die Note stellt in der Regel dann

den Schlusspunkt der Rückmeldeprozedur dar (vgl. Ratzki 2003, 4ff). Verstärkte Kritik an dieser Unterscheidungspraxis aufnehmend, werden alternative Leistungsbeurteilungen propagiert. So wird eine Erweiterung der Möglichkeiten der Leistungserbringung etwa durch Hinzunahme (möglichst vom Schüler selbst) ausgewählter Produkte empfohlen, neue Formen der Kommunikation und Reflexion über diese Produkte durch Präsentationen angestrebt und damit einhergehend neue Prüfungsszenarien angedeutet.

Vom Standpunkt der Lernenden aus gesehen impliziert der Abschluss eines Lernvorhabens jedoch nicht das Auswählen einzelner Ausschnitte des Lernprozesses. Nicht ‚Referenzstücke‘ interessieren vornehmlich. Nicht die Preisgabe des Lernweges zum Zwecke einer Präsentationsbewertung ist das primäre Ziel. Vielmehr geht es um den sukzessiven Aufweis von Such-Bewegungen, von Situationen des Nicht-Wissens, Nicht-Könnens, Nicht-Weiterkommens. Es geht um notwendige Rück-Schritte, denen Fort-Schritte voran gingen, schließlich Durch-Brüche, denen wieder Stagnationen folgen etc. Es geht also um den Aufweis von Erkenntnis-Wegen mit all den sie begleitenden emotional-motivationalen Befindlichkeiten. Von Interesse ist *nicht* die Bewertung, von Interesse aus der Sicht der Lernenden ist einzig und allein die Frage nach dem Grad der Auflösung oder Nicht-Auflösung der von ihnen bestimmten Handlungsprobleme. Gerade im gleichwertigen *Einbezug des Scheiterns* (in Ergänzung zum Gelingen) wird deutlich, um was es bei Abschlüssen aus subjekttheoretischer Sicht gehen sollte. Es darf nicht

um die Frage gehen, ob die Schüler den Erwartungen der Lehrer weitgehend genügt haben, sondern um die Frage, ob die Lernbemühungen nach Einschätzung der Lernenden dazu geführt haben, dass sie aufgrund ihrer Lernerfahrungen nun mehr Möglichkeiten sehen, kompetent in ihrer Lebenswelt zurecht zu kommen oder nicht. Dazu genügt es nicht, einzelne ‚Glanzstücke‘ herauszupicken. Es ist notwendig, den gesamten Spannungsbogen des Lernprozesses von der Begründung über den Verlauf bis hin zum Abschluss der Lernhandlungen in Augenschein zu nehmen. Nicht um Momentaufnahmen geht es also, vielmehr um eine *entwicklungsbezogene* Gesamtsicht. Spätestens an dieser Stelle wird klar, dass Lernprozesse intime Prozesse sind, weil sie über die subjektiven Gründe, Interessen, Vorlieben etc. Außenstehenden Einblicke in die Sinnstruktur der Lernenden ermöglichen. Und wenn Intimes öffentlich wird, kann es zum Instrument anderer Interessen als der beabsichtigten werden. Ob ein Schüler der Öffentlichkeit seine Lernwege anvertraut oder ob er sich vorbehält, Teile oder die Gesamtheit seiner Lernerfahrungen für sich zu behalten, obliegt deshalb alleine seiner Entscheidung. Selbstdarstellung wird *nicht* zur Pflicht, das Innere gewissermaßen nach außen zu kehren *nicht* Voraussetzung für einen gewinnbringenden Abschluss eine Lernschleife.

Prüfbezug 4:

Über notwendige Bedingungen verfügen können

Das Belehrungssetting zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass Lehrer am

Faktum festhalten, Lernen sei einzig und allein als persönliche Leistung zurechenbar, (orientiert an Kriterien) objektiv abbildbar und Lernende demzufolge auch ‚gerecht‘ in eine Rangfolge einordenbar. Und dies geschieht wider besseren Wissens und entsprechender Forschungserkenntnisse (vgl. Ratzki 2003, 5). Folglich ist der (Miss-) Erfolg von den Eigenschaften der Lernenden abhängig und etwaiges Scheitern von diesen auch alleine zu verantworten. Die Lernleistungen erscheinen dann seltsam *unabhängig* von der Lernsituation, aber umso abhängiger von der *Lernperson*. Unter welchen Bedingungen die Leistungen zustande kommen, interessiert allenfalls am Rande. Meist werden soziale Gesichtspunkte (längere Krankheit, schwierige familiäre Situation, zeitweilige Stimmungsschwankungen etc.) zwar ‚mildernd‘ anerkannt und über ‚Toleranzen‘ bei der Bewertung berücksichtigt. Unterstützungsmaßnahmen werden dann aber von den Lehrenden den Lernenden entsprechend ihrer Einschätzung kurzzeitig zugewiesen und ebenso wieder aberkannt.

Gegen diese Zuschreibung der Lernleistungen als *Persönlichkeitseigenschaft* setzt Holzkamp (1991, 7/15ff) den Begründungs- und damit zusammenhängend den Beschränkungsdiskurs. Er betont die *situative* Eingebundenheit der Lerngründe, der Lernwege und der Lernergebnisse. Ausgehend von konkreten Alltagsproblemen oder von ‚konkreten‘ Zukunftsprojekten werden gleichermaßen die Bedingungen zum Thema, die notwendig sind, um die Lernvorhaben realisieren zu können. Die Qualität des Kontextes (Lerngruppe *und* Schulgremien) wird offen gelegt. So sind aus die-

ser Sicht die Qualität der Lehre, die Interaktionsmöglichkeiten der Lernenden, die zur Verfügung stehenden Zeiträume, die schulischen Ressourcen von Bedeutung für die Einschätzung der Lernergebnisse - nicht nur der Wille, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler. Stockungen im Lerngeschehen erscheinen dann nicht mehr als ‚Versagen‘ des Schülers; vielmehr ist es nun die Frage, an welchen Bedingungen es den Lernenden mangelt, damit sie ihr Lernvorhaben ihren Lerninteressen gemäß abschließen können. Über dieses Transparentmachen der Zusammenhänge können dann auch Forderungen dahingehend erhoben werden, die notwendigen Bedingungen bereitzustellen bzw. kann auch auf Begründungen gedrängt werden, weshalb diese Bedingungen nicht bereitgestellt werden können. Lernen wird als ein in Situationskonstellationen verwobenes Geschehen deutlich und von daher auch rekonstruierbar und einordenbar. Der Lernerfolg ist dementsprechend als eine mit der Situation verbundene Größe zu deuten. Mit dieser *Schärfung des situativen Blicks* (Rihm 2003, 270) in Lernsituationen verflüchtigt sich dann auch die reflexartige Verwendung der Kategorie Leistung als *Persönlichkeitseigenschaft*.

2.3 Einschätzung

Die Ausgangsfrage, ob das Portfolio-Konzept nun eher dem Belehrungspol zuzurechnen ist und damit einer Täuschungskultur Vorschub leistet oder ob es eher der Absicht zuträglich ist, Subjektbezug in der Schule zu entfalten und so Raum für eine Vertrauenskultur schafft, lässt sich m.E. entlang der oben

erwähnten Dichotomie zwischen bewertungs- und entwicklungsorientierten Portfoliovarianten vornehmen.

In allen vier von mir gesichteten Portfolioansätzen (Schwarz 2001, Winter 2004, Bohl 2004, Häcker 2004a+b) wird das Bemühen der Autorinnen und Autoren deutlich, Raum für die Interessen der Schüler zu schaffen. Als Hebel fungiert zunächst die schrittweise Öffnung unterrichtlicher Prozesse. Selbstständigkeit bei der Zielsetzung, der Auswahl der Lernverfahren, der Organisation der Lernwege, der Selbstkontrolle der Ergebnisse und dem Aufsuchen von Beratung steht dabei im Vordergrund. Den ‚eigenen Stärken‘ Geltung verschaffen zu können hat oberste Priorität. Schließlich wird deutlich gemacht, dass neue Lernkulturen eines anderen, abschließenden Umgangs mit den Schülerleistungen nötig sind. Als Leitlinie kann folgendes gelten: Bei der *Umsetzung* der Lernvorhaben genießen Schüleraktivitäten Vorrang vor Versuchen der Lehrenden, den Lernprozess in ihrem Sinne zu steuern. In der Schaffung von wertvollen Freiräumen auf der *operativen Ebene* des Lernprozesses kommt es aus meiner Sicht eindeutig zu einem Abrücken von Lehrhaltungen, die Lernen als alleinige Folge ‚guter Lehre‘ begreift. Viel mehr werden die Lernenden als kompetent im Sinne ihrer Lernentwicklung begriffen und ihnen wird folgerichtig auch mehr Verantwortung übertragen. Damit trägt aber der Ansatz entscheidend dazu bei, den Qualifizierungsgedanken über die inhaltlichen Aspekte hinaus auszuweiten. Dieser Zugewinn macht den Wert der Portfolioarbeit aus subjektbezogener Sicht aus und begründet seine Distanz zum Belehrungspol.

Gleichzeitig findet aber eine feinsinnige Wiedereinbindung der Schüleraktivitäten über die Beibehaltung des Beurteilungsaspekts statt. Vertreter der Bewertungsportfolios (Winter, Bohl, Schwarz) versuchen über schülerbezogene Selbstevaluationsmethoden, über gemeinsam verfasste Notenäquivalente, über neue Formen der Bewertungskonferenzen, die Verantwortung für die Lernergebnisse auf Lehrer und Schüler zu verteilen. Portfolios wirken dann als Brücke zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen (Schwarz 2001, 26). Selbst der Offene Unterricht, der ursprünglich als Alternative zur Belehrungstradition konzipiert wurde, wird ‚prüf- und bewertungsfähig‘ gemacht und somit dem Auslesesog anheim gestellt (Bohl 2004, 132ff). An dieser Stelle sehe ich nun in zweifacher Weise die *Gefahr*, der Nähe zum Belehrungspol und der damit verbundenen Beförderung einer Täuschungskultur: hinsichtlich des fehlenden Schutzes bezogen auf die Intimität von Lernprozessen und - damit zusammenhängend - die strukturelle Abtrennung des thematischen Wirkungszusammenhangs vom operativen Aspekt von Lernhandlungen. Denn wenn sich, wie oben dargestellt, Lernprozesse aus subjektbezogener Sicht im thematischen Aspekt begründen und operative Fragen sich davon ableiten, also nachgeordnet sind, geben Lernende ihren Mitschülern und den Lehrenden Einblick in ihre Sinnstruktur. Die Sinnstruktur jedoch ist aus meiner Sicht ein *intimer Erkenntnisraum*, der des Schutzes vor Instrumentalisierungen bedarf. Wenn aber gleichzeitig der Auslesekontext beiden Seiten die Verpflichtung abverlangt, allgemeinen, extern vorformulierten Anforderungen

(Bildungspläne, Zertifikate, Schulartentscheidungen etc.) zu genügen, verschärft dies mehr denn je die Situation der Beteiligten. Je nach Lösungsvariante kann es zu dem Umstand kommen, dass entweder der thematische Wirkungszusammenhang vom operativen Aspekt abgetrennt wird und sinn-loses, rein methodenorientiertes Abarbeiten von nicht bedeutungsbezogenen Inhalts-sammlungen mit Hilfe der ‚Methode‘ Portfolio praktiziert wird oder aber, dass Schüler abtauchen und sich durch Vor-täuschen schützen, indem sie vermutete Wünsche der Beurteiler antizipieren und ihr ‚Interesse‘, ihre darauf bezogenen Lernhandlungen und die geforderten Präsentationen entsprechend ausrichten. Bewertungsportfolios laufen deshalb Gefahr, im Rahmen solcher Szenarien dazu beizutragen, die Belehrungszone auszuweiten statt sie zu begrenzen bzw. zu überwinden.

Den Ansatz von Thomas Häcker (2004) sehe ich hingegen stärker dem Entwicklungsgedanken verpflichtet. Unter Bezug auf Kilpatrick und Dewey begründen sich die Lernvorhaben bei ihm in den Erfordernissen der Lebenswelt. Dadurch rückt der thematische Aspekt als Begründungsmodus von Lernvorhaben mehr ins Zentrum. Operative Aspekte werden im Dialog besprochen und eindeutiger auf das Thema bezogen. Damit verbunden fordert er folgerichtig über den von ihm betonten Selbstbestimmungsgedanken, im Unterschied zum oben genannten Selbstorganisationsbegriff, eine kritische Situationsanalyse bezogen auf die Lernbedingungen. Er betont die Notwendigkeit, dass schulische Kontexte den Schüler auch die Möglichkeit bieten müssen, Einfluss

auf die Entscheidungsabläufe und die Bereitstellung von Ressourcen nehmen zu können. Portfolioarbeit schließt deshalb auch die kritische Reflexion der Lernsituation mit ein. Das Medium erweist sich hier als Evaluationsinstrument zum Zwecke der Reflexion förderlicher und hinderlicher Aspekte bezogen auf das eigene Lern- und Arbeitsverhalten, auf das Lern-/ Lehr-Arrangement und den institutionellen Kontext (Häcker 2004, 19). Der Entwicklungsgedanke kommt dabei sowohl innerhalb einer Lerneinheit, also eines Projektes, als auch über mehrere Einheiten hinweg zum Tragen. Wiewohl Lernende bei Häcker an der Auswahl der Inhalte und an der Festlegung der Operationen maßgeblich beteiligt sind, bleibt der Ansatz, nicht zuletzt wegen des allgemein gehaltenen Entwicklungsbegriffs, ‚ambivalent‘ gegenüber der Möglichkeit, die Lernergebnisse einer vergleichenden und damit letztlich auslesenden Funktion anheim zu stellen.

Eine erste Einschätzung der diskutierten Portfoliovarianten lässt den Schluss zu, dass die Arbeit mit dem neuen Medium in der Ausrichtung als Bewertungsportfolios eher dem Belehrungspol, in der Ausrichtung als Entwicklungsportfolios eher dem Pol zuzuordnen ist, der Lernen vom Subjektstandpunkt ausgehend versucht zu bestimmen. Entscheidender Faktor scheint mir der Grad der Abgrenzung hin zum Auslesekontext und dessen strukturellen Folgeerscheinungen zu sein (vgl. auch Rihm 2003, 358f).

3. Verständigen statt Bewerten!

Die Prüfung der Portfoliokonzepte hinsichtlich der Begründung, des Verlaufs,

des Abschlusses und der Lernbedingungen zielte darauf, Portfoliovarianten zu unterscheiden und Ansatzpunkte herauszuarbeiten, die für eine Alternative von Bedeutung sind. Ich möchte deshalb abschließend einen Handlungsrahmen skizzieren, in dem Schülerinnen und Schüler erfahren können, dass *sie* es sind, die über die Themen, die Zeit und die Qualität der Lernprozesse *und* der Unterstützungen entscheidend mit verfügen können. Dabei geht es um einen Rahmen, in dem sie spüren, dass Täuschen unsinnig ist. Viel mehr Sinn liegt darin, sich in der Schule um die Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten selbstbestimmt und im Dialog mit anderen zu kümmern. Es geht um eine Portfoliovariante, die deutlicht macht, unter welchen Bedingungen Portfolioarbeit ein Baustein einer neuen Lernkultur sein könnte.

3.1 Abgrenzen

Um die Chancen, die die Arbeit mit Portfolios bietet, entfalten zu können, bedarf es einer klaren Abgrenzung hin zum Auslesekontext. Dies hängt, wie dargestellt, mit den Folgeerscheinungen einer Ausleseorientierung zusammen. Um Auslesen zu können, bedarf es wiederum eines Settings, das von den Lernenden verlangt, zur selben Zeit den selben Aufgabenpool in gleicher Qualität zu bearbeiten, um dann die Ergebnisse aller mit Hilfe desselben Beurteilungsmaßstabs vergleichen und darüber Schüler unterscheiden zu können. Weinert (1999, 33) weist diesbezüglich eindringlich daraufhin, dass sich diese Leistungssituationen aus psychologischer Sicht grundsätzlich von Lernsituationen

unterscheiden. Er begründet dies in den sich unversöhnlich gegenüberstehenden Gesetzmäßigkeiten, die diesen Prozessen zugrunde liegen. Während es beim Leisten darauf hinausläuft, Fehler zu vermeiden, mangelndes Wissen nicht preiszugeben und sich selbst in einem günstigen Licht zu präsentieren, kommt beim Lernen die Neugier zum Zuge, können Fehler als Ausgangspunkte für Suchbewegungen genutzt werden, sind Mitschüler Kooperationspartner, erscheinen Lehrer als Lernberater. Folglich drängt er auf eine klare Trennung von Lern- und Leistungssituationen. Dieser Forderung voraus ging bereits 1976 die stärker soziologisch orientierte Kritik Ziegenspecks, die er unter Hinweis auf das Gutachten des Deutschen Bildungsrates 1970 formuliert. Leistung sei immer auf bestimmte Interessen bezogen (hier der Mittelschicht), so dass auch immer nur bestimmte Menschen davon profitieren könnten. Um das Lernen nachhaltig zu fördern, sei es deshalb notwendig, zumindest zeitweise ‚zensurenfreie Räume‘ zu schaffen. Weinert und Ziegenspeck konturieren damit einen Lernkontext, der m.E. Grundlage für eine subjektbezogene Portfolioarbeit sein könnte. Dieser ist durch Zeit-Räume gekennzeichnet, die frei von Zensuren bzw. Notenäquivalenten sind bzw. in denen die *Lernenden* bestimmen können, ob ihr Lernvorhaben einer vergleichenden Bewertung unterzogen wird oder nicht.

In einem derart strukturierten Rahmen ließe sich der oben dargestellte Standpunktwechsel m.E. vollziehen: Der Wechsel vom bewertenden Außenstandpunkt hin zu einer auf Verständigung basierten Einnahme des Subjektstand-

punkts. Dies bedeutet zuallererst einen Wechsel in der Bewertungssemantik. Der *Wert eines Lernprozesses* bemisst sich dann *erstens* nicht (mehr) danach, wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ eine erbrachte Lernleistung einem vorbestimmten (Auslese-)Kriterium entspricht. Sein Wert ergibt sich vielmehr daraus, in welchem Ausmaß er der Absicht der Schüler dienlich ist, ihr Leben in einer von ihnen bestimmten Weise führen zu können. Im Verständigungsgeschehen selbst wird dann *zweitens* deutlich, dass der Lernprozess nicht mehr nur einer Person alleine zuzurechnen ist und dies auch gar nicht zu sein braucht. Nicht der Stolz, es ‚alleine‘ zustande gebracht zu haben, ist nunmehr das Maß aller Lerndinge, sondern die Zufriedenheit darüber, durch das Lernergebnis, das eigene Leben nun mit mehr Handlungsmöglichkeiten gestalten zu können. Die Blickrichtung ändert sich. Sie geht weg vom Beurteiler, von einer strategisch orientierten Fragehaltung (Was muss ich denken und handeln, um gut abzuschneiden?), die Weinert den Leistungssituationen zuordnet. Der Blick richtet sich quasi nach ‚innen‘ hin zu der Frage: Was ist in meinem Interesse? Was macht aus meiner Sicht Sinn, mich lernend zu engagieren? Der Maßstab wird dann die Perspektive, nach der Lernende beabsichtigen, ihre Lebensführung auszurichten. Dieser *Blickrichtungswechsel* erfolgt, wenn überhaupt, schrittweise und bedarf eines Kontextes, der konsequent und strikt Lern- und Leistungssituationen trennt, Zensurfreiheit zusichert, der auf Austausch setzt und in dem die Lernenden auf die Parteilichkeit der Lernbegleiter an den Stellen bauen können, an denen sie die zur Realisie-

rung ihrer Vorhaben notwendigen Bedingungen einfordern müssen.

3.2 Verständigen

Eingebettet in einen solchen Lernrahmen ist es meiner Erfahrung gemäß möglich, Schülern glaubhaft zu machen, dass es um *ihre* Sache geht. Im Mittelpunkt des Lerngeschehens kann dann die *Bestimmung eines Themas* stehen, das dem Wirkungszusammenhang von Sinn, Bedeutung und Lebensperspektive entstammt. In der Regel sind dies Themen, die sich auf konkrete Handlungsprobleme der Schüler beziehen oder Themen, von denen sie glauben, dass sie einmal wichtig für ihr Leben sein könnten (vgl. auch Bannach 2002, 304ff). Dabei kommt es zunächst zu einer Situationsanalyse: Warum wird die Gegebenheit für mich zum Problem? Was hat es mit der Gegebenheit auf sich? Welche Interessen anderer sind mit dieser Situation verknüpft? Wo und wie müsste ich ansetzen, um mir Klarheit über die Situation zu verschaffen? Die Antworten auf diese Fragen sind dann die *Ausgangshypothesen*, die entweder der gesamten Lerngruppe vorgetragen werden und dadurch ein vielfältigeres Spektrum erhalten können oder direkt die Grundlage der jetzt einsetzenden Nachforschungsaktionen darstellen. Dabei können die Lernenden jederzeit auf Resonanz und Parteinahme bauen, wenn sie dies für erforderlich halten.

Bezogen auf die eingangs erwähnte Reiseabsicht einer 6. Klasse bedeutete dies u.a.: Die Initiative der Schülergruppe, eine unvertraute Reisemöglichkeit zu nutzen, setzte Orientierungsbedarf frei. Die Schüler klärten zunächst ihr ge-

meinsames Vorwissen, ihre Befürchtungen und formulierten Fragen, die sie dann auch den restlichen Schülern und mir vortrugen. In dem darauf bezogenen Austausch bekam die Gruppe zusätzliche Informationen, die vor allem den Reisepreis betrafen. Vor Antritt der Reise mussten sie sich aber noch auf meinen Einwand hin um eine Person kümmern, die sie anstelle meiner als Lehrperson, bei ihren ersten ‚Gehversuchen‘ begleitete. Eine erhitze Diskussion um die Aufsichtspflicht begann. Am Ende fanden die Schüler eine geeignete Person, die sich dann auch bereit erklärte, mitzugehen. So fuhr die Gruppe zunächst, wie gewohnt, mit dem Bus zum Bahnhof. Dort angekommen, suchten sie sichtlich ‚irritiert‘ nach den Fahrplänen. Die Erfahrung ist deshalb diskrepant, weil sich die geforderten Orientierungsmuster von den bisher gewohnten unterschieden. Die Anforderungen waren komplexer als an der vertrauten Bushaltestelle. Diese Erfahrung hätte zum Abbruch der Reiseabsicht führen können. Auf Anraten der Begleitperson setzten sie sich aber zunächst auf eine Bank in der Bahnhofshalle und beruhigten sich. Im Gespräch mit einem Mitreisenden erhielten sie dann erste Hinweise. Daraufhin suchten sie einen Informationsschalter auf. Auf Grund ihrer Bitte bekamen sie Einsicht in den Aufbau der Bahnhofshalle, lernten Fahrpläne und Möglichkeiten des Fahrscheinerwerbs kennen. Es stellte sich heraus, dass der vermutete Reisepreis nicht stimmte. Die Gruppe fand sich plötzlich mitten in einer Auseinandersetzung mit der komplexen Preisgestaltung des Regional- bzw. Fernverkehrs der Bahn wieder. Die dortigen Verhältnisse zwan-

gen sie wiederum, eine Lernschleife einzulegen. Preise, Zeiten und Verbindungen ließen sie Einblick in die Politik der Bahn gewinnen und zeigten ihnen, dass ihr Handlungsproblem auch Ursachen hat, die außerhalb ihrer Person liegen. Sie nahmen sich diesbezüglich vor, wieder in der Schule zurück, einen Beschwerdebrief an die zuständige Stelle der Bahn zu schreiben. Mit der Fahrkarte in Hand fragten sie sich schließlich zum richtigen Bahngleis durch und fanden letztlich auch das Zugabteil, in dem sich ihr gebuchter Platz befand. Anknüpfend an bisherige Erfahrungen (Fahren mit dem regionalen Bus) erlernten sie also auf neue Weise (langsames Übersichtgewinnen, Einholen von Informationen) je neue Lernniveaus (Zurechtfinden in einem riesigen Gebäude, Aufsuchen des richtigen Bahnsteigs, Kennenlernen der Platzsucheprozedur etc.). Trotz widriger Umstände und Dank der in ihrer Lernphase erhaltenen Resonanz durch das Bahnhofspersonal hielten sie an ihrem Lernvorhaben fest, die für sie bedeutsame Ausstellung zu besuchen.

Das Beispiel soll zeigen, dass sich Klarheit über subjektiv bedeutsame Handlungsprobleme zu verschaffen und notwendige Lernhandlungen durchzuführen, eines Rahmens ‚kooperativer Selbstverständigung‘ (Rihm 2003, 271/366) bedarf, der die Lernenden bei der Analyse des Handlungsproblems und bei der Umsetzung des Lernvorhabens unterstützt. Dabei wird insbesondere sowohl die konkrete *Situation*, in die das Handlungsproblem verwoben ist, zum Thema als auch die auf die jeweilige Situation bezogenen Verfügungsmöglichkeiten, die notwendig

sind, um das Lernvorhaben realisieren zu können. *Kooperativ* heißt in diesem Zusammenhang, dass alle Beteiligten i.S. ‚gleichbeteiligter Wechselseitigkeit‘ (Prim 2003, 41) Stellung nehmen und unterschiedliche Ansichten einbringen können. *Verständigung* meint dann, dass es etwas ‚für mich selbst‘ zutage zu fördern gilt, das sich nicht von selbst versteht, das nicht auf der Hand liegt, sondern gemeinsamer Anstrengungen bedarf, um es als Erkenntnis auf den Punkt, auf den Begriff zu bringen, wie es Holzkamp (1996, 98ff) ausdrückt. Ziel des Vorgangs ist, dass es durch die unterschiedlichen Interessen der Lernenden und der Lehrenden hindurch zu einem gemeinsamen bzw. gemeinsam gestützten individuellen Handeln kommt, das situationsbezogene Lösungen vorsieht. Über diese kooperative Verständigung wird es für Lernende möglich, ein Verständnis von *sich selbst* zu erlangen, das den eigenen Standpunkt im Horizont der Interessen anderer klärt (Osterkamp/ Huck 2003, 31ff). Verständigung heißt dann: Aufdecken im Sinne *gemeinsamen Dechiffrierens*. Lernen erscheint im Rahmen dieses Settings als durch und durch situativ begründet.

Individuelle *Lebensführung* erweist sich damit als gesellschaftlich vermittelt und doch selbstbestimmt. *Selbstbestimmt* ist die Lebensführung insofern, als dass die Lernenden bestimmen, welches Handlungsproblem zum Lerngegenstand wird, welche operativen Aspekte davon abzuleiten sind und wann das Lerngeschehen abgeschlossen ist. *Vermittelt* ist die Lebensführung im Erkennen der Begrenztheit der eigenen Sichtweise, die nach Ergänzung durch andere verlangt,

in der Möglichkeit, mit meinem Tun selbst andere behindern (oder unterstützen) zu können und in der Notwendigkeit, zur Umsetzung der eigenen Vorhaben, auf die Unterstützung anderer angewiesen zu sein. Die Absicht, dem eigenen Leben eine spezifische Richtung geben zu wollen, provoziert also unweigerlich Aufdeckungs- bzw. Abstimmungsbedarf.

3.3 Dokumentieren

Portfolioarbeit könnte diesen Verständigungsprozess auf sinnvolle Weise unterstützen. Einmal dadurch, dass den Schülern die ‚Sammelmappe‘ als Begleitmedium angeboten wird, mit Hilfe derer sie ihre Erfahrungen verschriftlichen und in der sie wichtige Informationsmaterialien aufbewahren können. Zum anderen dadurch, dass mit Hilfe dieses Mediums fortlaufend der Lernprozess im Rahmen eines konsequenten, dauerhaften Dialogangebots reflektiert werden kann, bei dem Mitschüler und Lehrende auf Fragen, Probleme, Widersprüche, Tiefpunkte, Erfolge etc. der Lernenden antworten und dadurch möglicherweise dem Lerngeschehen auch neue Richtungen geben.

Bezogen auf das Reisebeispiel bestünde u.a. für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zunächst auf einer *Startseite* Vermutungen über den Verlauf der Lernphase zu notieren, die sie nach Ende des Lernvorhabens ihrem *Resümee* gegenüberstellen könnten. Zentral ist die Dokumentation der Entscheidungen bzw. des *Entscheidungsprozesses*. So könnten zunächst die Rahmenbedingungen festgehalten werden. Die Lerneinheit wird nicht Teil einer Bewer-

tungsprozedur. Den Schülern steht die notwendige Lernzeit zur Verfügung sowie eine Person ihres Vertrauens, die sie zwar begleitet, aber sich bezogen auf den Lernprozess weitgehend zurückhält. Bezüglich der Handlungsprobleme könnte die Gesamtgruppe nach einer Phase erster Erfahrungen im Bahnhof mit der Lerngruppe Rücksprache halten. *Diskrepanzen* wie etwa die Tatsache, dass vor allem billiges Bahnfahren frühes Buchen erfordert oder dass bei Verspätungen der Züge, Anschlusszüge nur schwer zu bekommen sind, könnten zum gemeinsamen Thema werden. Bezogen auf die *Unterstützungen* könnte etwa festgehalten werden, dass die Gesamtgruppe nach einer Alternative bzgl. der Begleitperson sucht oder nochmals bei der Schulleitung vorstellig wird. Der Absicht der Reisenden, die Reise wegen unvorhergesehener Probleme abbrechen zu wollen, stünde etwa das Angebot der Gesamtgruppe gegenüber, sich gegebenenfalls gemeinsam an die Bahn zu wenden, den Fall darzustellen und um Lösungsmöglichkeiten zu bitten. Schließlich auf Reisen halten die Schülerinnen und Schüler ihre *Befindlichkeiten* fest. Sie berichten darüber, was sie erlebt haben, welche Schwierigkeiten sie bewältigen mussten und vor allem, wie sie diese bewältigt haben. Ebenso berichten sie von ihren erzielten Erfolgen und wie sie mit unerwarteten Ereignissen umgehen konnten etc. Letztlich zeichnen sie ihre individuellen *Lernwege* nach und berichteten darüber der Lerngruppe. Oder aber: Sie halten die Portfoliomappe geschlossen, machen ihr ‚Geheimnis‘ daraus - und öffnen sie erst wieder, wenn sie sich erneut oder andere Schüler der Lerngruppe sich erstmals auf Reisen begeben.

Resümee

Die eingangs gestellte Frage nach der Nähe der Portfolioarbeit zum Belehrenskontext wurde mit einer Gegenfrage beantwortet: Wie groß ist die Distanz zum Auslesekontext? Entwicklungsorientierte Varianten weisen dabei eine größere Distanz zu Beurteilungen auf als Bewertungsportfolios und stehen diesbezüglich den Bedürfnissen der Lernenden aus subjektbezogener Sicht näher. Als Medium verwendet, das selbstbestimmte Lernwege dokumentiert, diese einer Reflexion zugänglich macht und darüber neue Lernrichtungen entwickeln hilft, ist die Arbeit mit Portfolios ein bedeutender Bestandteil eines Lernkonzepts, das sich vorrangig der Qualifikation für lebensweltliche Belange verschreibt. Mit den drei Funktionen der *Dokumentation, Reflexion und Generierung* kann Portfolio im Rahmen kooperativer Selbstverständigung maßgeblich den *Aufbau einer Vertrauenskultur* in Lerngruppenprozessen fördern. Es geht also um eine Lern-Lehr-Kultur, im Rahmen derer die *Lernenden* wissen, mit welcher Absicht die Mitschülerinnen und Mitschüler und die Lehrenden ihre Dienste anbieten. Gewiss: Realität ist dieses Ansinnen (noch) nicht, aber die Realität sieht die Möglichkeit dazu bereits vor, im Sinne eines Vor-Scheins, wie Ernst Bloch es ausdrückt.

Literatur

- Aebli, H. (1997). Grundlagen des Lehrens. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bannach, M. (2002). Selbstbestimmt lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Bohl, Th. (2004²). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Grunder, H.-U. u.a. (2001). Moderner Unterricht braucht moderne Leistungsbeurteilung. SchulMagazin -Bildung in BW 1/2000, 10/11.
- Deci, E./Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Z. f. Pädagogik, 2/93, S. 223-238.
- Häcker, Th. (2004a). Qualitäten des Projektlernens mit Portfolios zurückgewinnen. Theoprax. Magazin für Aus- und Weiterbildung 1/04, S. 14-22.
- Häcker, Th. (2004b). Selbstbestimmung fördern. Portfolios in Schreib- und Lesezentren. In: Bräuer, G. (Hrsg.), Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 144-154.
- Häcker, Th. (2002). Der Portfolioansatz.- die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Die Deutsche Schule, 94 (2), S. 204-216.
- Häcker, Th./Rihm, Th. (2004). Portfolio. Hessische LehrerInnenzeitung. 1/2004, S. 24-25.
- Holzcamp, K. (1997). Schriften I. Hamburg: Argument.
- Holzcamp, K. (1996). Manuskripte zum Arbeitsprojekt ‚Lebensführung‘. FKP 36, S. 7-112.
- Holzcamp, K. (1993). Lernen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Holzcamp, K. (1991). Was heißt ‚Psychologie vom Subjektstandpunkt‘. FKP 28, S. 5-19.
- Osterkamp, U./Huck, L. (2003). Überlegungen zum Problem soz. Selbstverständigung und bewusster Lebensführung. In: Rihm, Th. (Hrsg.), Schulentwicklung und Lerngruppen, a.a.O., S. 23-38.
- Prim, R. (2003). Schülersubjekt und Schulorganisation. In: Rihm, Th. (Hrsg.), Schulentwicklung durch Lerngruppen, a.a.O., S. 39-68.
- Rihm, Th. (2003). Schulentwicklung durch Lerngruppen. Opladen: Leske & Budrich.
- ebenda: Vom Vorrang der Schülerinteressen, S. 251-282.
- ebenda: Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln, S. 351-391.

- Rihm, Th. (2000). Von Lern-Lehr-Widerständen ausgehen. In: Funke, E.H./Rihm, Th. (Hrsg.), *Subjektsein in der Schule?* Bad Heilbrunn, S.105-136.
- Ratzki, A. (2003). Leistung bewerten. Was Noten leisten – und was nicht. *Lernende Schule* 21/2003, S. 4-7.
- Roth, G. (2001). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rumpf, H. (2002). Sich einlassen auf Unvertrautes. *Neue Sammlung* 1/2002, 13-29.
- Schwarz, J. (2001). Die eigenen Stärken veröffentlichen. *Friedrich Jahresheft* 2001, S. 24-27.
- Schmidinger, E./Brunner, I. (2000). *Gerecht beurteilen*. Linz: Veritas.
- Weinert, F.E. (1999). Die fünf Irrtümer der Schulreformer. *Psychologie heute* 29/99, S. 28-34.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Wulff, E./Rihm, Th. (2003). Sinnkonstitution in Bedeutungen: Wie kommt das Subjekt zur Welt? In: Rihm, Th. (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen*, a.a.O., S. 97-110.
- Ziegenspeck, J. (1976). Leistung, Leistungsbewertung. In: Roth, L. (Hrsg.), *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*. München, S. 276-282.