

# Portfolio – ein Kernelement der Begabungs- und Begabtenförderung

## Erkennen von Potenzialen und Fähigkeiten aufgrund reflexiver Auseinandersetzung mit individuellen Leistungen und Lernwegen

*Victor Müller-Oppliger*

(2013). In: Katharina Heissenberger (Hrsg.) *Verborgene? Versteckt? Entdeckt!* Individuelle Entfaltung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Reihe Pädagogische Hochschule Steiermark. Graz: Leykam-Studienverlag. S. 119-132.

Portfolios sind zu einem zentralen Instrument zum Erfassen individueller Leistungen in heterogenen Lerngruppen, zur Individualisierung von Lernprozessen und zum Erkennen von Begabungspotenzialen von Schüler/innen geworden. Sie sind eine Grundlage pädagogischer Förderdiagnostik, die Leistungen und Lernstile ebenso wie Lerneinstellungen erfasst, und diese der Lernbegleitung im Dialog von Lernenden und Lehrenden zugänglich macht. Lernen mit dem Portfolio nimmt die Fähigkeiten und Stärken der Schüler/innen als Ausgangspunkt für Zielvereinbarungen zu selbstgesteuertem und selbstwirksamem Lernen.

### 1. Portfolios – unterschiedliche Zuschreibungen

Unüberhörbar ist in den letzten Jahren der Ruf nach „Lernen mit dem Portfolio“, das als ein zentrales Element der Erneuerung der Didaktik zum individualisierten und personalisierten Lernen gilt. Dabei wird unter Portfolio Unterschiedliches verstanden: Von der rudimentären Sammlung von Leistungsnachweisen bis hin zu differenzierten Dokumentationen von Lernprozessen, Lernzielvereinbarungen und Reflexionen über das Lernen. Diese Unterschiede sind nicht verwunderlich, weil der Portfolioansatz an unterschiedlichen Orten und Zeiten und mehrheitlich aus der Praxis heraus entstanden ist; dies stets im Bemühen, individuelle Leistungen von Personen zu erfassen und angemessen zu anerkennen.

Ein Blick in die Portfolioliteratur offenbart deshalb eine breite Palette unterschiedlich ausgerichteter Arten von Portfolios: Fächer- resp. Themenportfolio, Entwicklungs- oder Lernportfolio, Präsentationsportfolio („Best-Off“), Talentportfolio, Qualifikations- oder Evaluationsportfolio, Sprachenportfolio, Bewerbungsportfolio, u.a. (Jervis, 2002, S. 280f; Johnson und Rose, 1997, S. 157ff; Lissmann 2000, S. 292ff).

Dabei zeigt sich deutlich, dass den Portfolios unterschiedliche Funktionen und Charakteristika zugeschrieben werden. Entsprechend ist beim Festlegen eines Konzepts für die Portfolioarbeit zu entscheiden, ob dieses

- lediglich als „Container“ für die inhaltliche Zusammenstellung relevanter Unterlagen oder Dokumente zu einem bestimmten Themenbereich dienen soll (Collins, 1992, S. 452),
- als „Show Case“ ausgezeichnete Leistungsnachweise repräsentieren soll,
- oder ob es Lernprozesse und damit verbundene Entwicklungen anhand von „Spuren des Lernens“ aufzeigen soll (Arter und Spandel, 1992, S. 36ff; Meyer, Paulson & Paulson, 1994, S. 60ff).

Mit Blick auf das schulische Lernen lässt sich feststellen, dass gelingende Portfolios meist eine Verbindung der ausgeführten Funktionen umfassen. Dennoch ist wichtig, die Unterschiedlichkeit der einzelnen Funktionsbereiche zu unterscheiden; denn nur allzu oft entsprechen Leistungsnachweise und Lernprodukte nicht dem im Lernprozess Erlernten oder wirklich Geleisteten. Reine Sammlungen von Prüfungsarbeiten der Schüler/innen werden in ihrer Engführung denn auch nicht als Portfolio betrachtet. Pädagogische Portfolios sind über Leistungsnachweise hinausführende „...absichtsvolle und zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, die *Bemühungen, Fortschritte* und *Leistungen* des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellen. Dabei muss diese Sammlung die Beteiligung der Lernenden an der Auswahl der Inhalte, die Kriterien zur Auswahl der Inhalte, die Kriterien für die Bewertung sowie den Beleg der Selbstreflexion mit beinhalten“ (Paulson et al 1991, S.60). Darüber hinaus formuliert Renzulli (1998, 2001) das Talentportfolio als eine dynamische und systematisch geführte Mappe zum Sammeln,

Aufnehmen und Darstellen bedeutsamer Informationen über *Stärken* und *Fähigkeiten* eines jungen Menschen. Dabei erstreckt sich das Talentportfolio sowohl über die *schulischen* wie über *außerschulische* Tätigkeiten, also über das gesamte Begabungsinventar eines Menschen.

In der aktuellen Begabungsförderung erwarten wir von Portfolios die Dokumentation von Hinweisen zu Begabungspotenzialen und Lernvoraussetzungen von Schüler/innen, die Präsentation deren individueller Leistungen, aber auch die Reflexion ihrer „Geschichte des Lernens“ (Graves, 1992, S. 9). Darin sind Aufzeichnungen von erfolgreichen oder weniger bewährten Lernstrategien ebenso bedeutsam wie der Umgang mit Widerständen, Lernen aus Fehlern und die Selbstbewertung des eigenen Lernens. „Worauf bin ich stolz?“ „Was ist mir gut gelungen?“ Aber auch: „Was kann ich noch nicht gut und was verlangt nach weiterer Vertiefung?“ Solche Fragen rücken die Lernenden als Autoren der Portfolios ins Zentrum ihres Lernens. Dies bedingt allerdings, dass Lernumgebungen den Schüler/innen ermöglichen, selber produktiv und kreativ zu sein und dabei eigene Begabungen zu erkennen - aber auch, dass sie angeleitet werden, selbstverantwortlich zu entscheiden, was sie in welcher Weise dokumentieren und wie sie ihre Lernaktivitäten reflektieren können.

## 2. Entwicklung des pädagogischen Portfolioansatzes

Der Begriff Portfolio ist aus den lateinischen Worten *portare* für „tragen“ und *folium* für das „Blatt“ abgeleitet. Originär wurde er von Künstlern der Renaissance verwendet, die ihr Portfolio mit sich führten, um ihr Schaffen und Wirken auszuweisen. In der Pädagogik wurde der Ansatz in kindzentrierten Bewegungen wie der Reformpädagogik schon früh aufgenommen. Beispiele dazu sind die *Arbeitsmappen* Fritz Karsens (1885-1951), die *Lebensbücher* Adolphe Ferrière (1897-1960) (vgl. Häcker 2006, S. 30ff) aber auch Maria Montessoris (1870-1952) *Pensenbücher* oder die *Lesefibeln* und *Cahiers du travail* von Célestin Freinet (1896-1966).

Außerschulisch sind mit Bezug auf die Funktionalität von Portfolios zwei Bewegungen bemerkenswert, welche die Portfolioentwicklung mitgeprägt haben: Zum einen die *Kompetenzbilanzierung* nordamerikanischer Soldaten, die ihre während dem 2. Weltkrieg erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse anhand von Portfolios ausweisen konnten (Garcia, 2001, S. 19). Und zum anderen eine franco-kanadische Entwicklung der Frauenbewegung der 60er Jahre, in der erreicht wurde, dass bei der Wiedereingliederung von Frauen in der Arbeitsprozess nach der Familienpause nicht nur formelle Kompetenzen anerkannt wurden sondern - zumindest teilweise - auch solche, die in der „Familienzeit“ erworben wurden (Levy-Leboyer 1996, S. 11). Der Portfolioansatz wurde dadurch bereichert um den Aspekt der *Kompetenzbilanzierung* und die Ausrichtung auf Kompetenzen, die sich in der Berufswelt und in Bildungseinrichtungen zunehmend etabliert haben (Drexel, 1997, S. 204ff).

Beachtung verdient auch die Entwicklung eines Portfolios in England, das - ebenfalls als Kompetenznachweis - für Schulabgänger geschaffen wurde, die am Ende der obligatorischen Schulzeit ohne Abschlusszeugnis in die Arbeitswelt hinüberwechseln sollten (Department of Education and Science/the Welsh Office, 1989). Mit Blick auf die aktuelle Situation zunehmender Jugendarbeitslosigkeit (nicht nur im U.K.) scheint dieser Entwicklungslinie von *Bewerbungsportfolios* auch für reguläre Schul- und Studienabgänger/innen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zuzukommen.

Als Lehrmethode in Schulen hat die Portfolioarbeit in den letzten 25 Jahren vor allem in den angloamerikanischen Schulsystemen eine rasante und breite Umsetzung und weitgehende Bestätigung erfahren. Aber auch in den europäischen Bildungssystemen wird das Portfolio mehr und mehr als unverzichtbare Möglichkeit erkannt, *individuelle Lernleistungen* und *Lernverläufe* in heterogenen Schulgemeinschaften zu erfassen.

Im Zusammenhang mit der Thematik der schulischen *Leistungsbeurteilung* ist in diesem Zusammenhang auf das Konzept der *Direkten Leistungsvorlage* von Vierlinger (1999, S. 12) hinzuweisen. Portfolios sollen eine von schulischen Bewertungsprozessen und bewertenden Lehrpersonen oft verfälschte Leistungsinterpretation ersetzen durch den direkten Blick von Adressaten (z.B. nachfolgende Schulen, Lehrbetriebe, Hochschulen) auf die realen Leistungsausweise der Lernenden.

Der schulische Transformationsprozess von Leistungen in Leistungsschiffren (Noten oder Grades ohne präzise Inhaltsaussage) soll abgelöst werden durch die konkrete Präsentation realer Leistungsnachweise im Portfolio (Vierlinger, 2004, S. 40ff).

Zusätzlich zum Aspekt der differenzierenden Leistungsbewertung (vgl. Winter 2006, S. 165ff) wird in den Portfolios der *Selbstreflexion* der Lernenden eine zentrale Bedeutung beigemessen. Durch die Verschriftlichung des Geleisteten und dessen, was die Schüler/innen über ihre Lernergebnisse und Lernwege denken, soll ihre Selbstwahrnehmung für die eigenen Leistungen (in Bezug auf Fremd- und Selbsterwartungen) und für ihre eigenen Lernpraktiken gefördert werden (Beck, Guldemann, Zutavern, 1995, S. 15ff; Müller-Oppliger, 2010, S. 51ff). Dieses Bewusstsein fürs eigene Lernen und Handeln und dessen Konsequenzen gilt als zentrale Kompetenz für ein angestrebtes selbstgesteuertes, selbstverantwortetes und lebenslanges Lernen. Zur Verschriftlichung der Gedanken zum eigenen Lernen dienen in der Praxis unterschiedliche Formen von *Lernjournalen* oder *Lerntagebüchern*. Sie stellen ein integratives Element der Portfolios dar.

Die Dokumentationen individueller Leistungen im Portfolio und die Reflexionen der Lernenden im Lernjournal sind Grundlagen für Standortbestimmungen und *Lernberatungsgespräche*. Die Lernprozesse und des Selbstverständnisses der Lernenden werden so zum Ausgangspunkt für Lerndialoge (vgl. dazu Ruf & Gallin, 2003) und gemeinsame Lernplanungen weiterführender Lernschritte, die an den personalen Begabungen und Fähigkeiten der Schüler/innen ansetzen. Diese Lernberatungen im Zusammenhang mit den Portfolios dienen dabei nicht nur einer individualisierten Leistungsbewertung; vielmehr können sie als *förderdiagnostische* Anlässe einer sich an den individuellen Begabungen und Möglichkeiten der Lernenden orientierenden *pädagogischen Diagnostik* verstanden werden (Müller-Oppliger, 2011, S. 60ff).

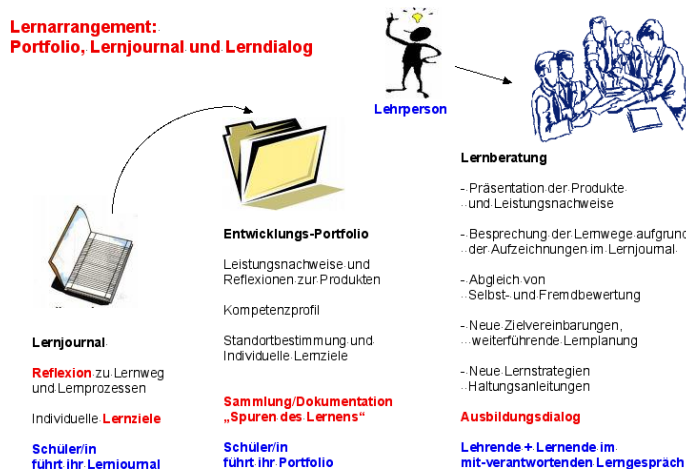


Abbildung 1: Portfolio, Lernjournal und Lerndialog im Zusammenspiel

### 3. Das Portfolio ist Ausdruck eines Lehr-/Lernverständnisses

#### *Lernen als individuelle Wissenskonstruktion*

Der Portfolioansatz steht in Übereinstimmung mit den lerntheoretischen und neuropsychologischen Erkenntnissen der letzten Jahrzehnte zum Lernen. Er ist Ausdruck eines *konstruktivistischen Lernverständnisses*, das die Bedeutung des individuellen Vorwissens, der vorangehenden Lernbiografie und die subjektive Wissenskonstruktion des Individuums als Ausgangslage für weiteres Lernen anerkennt.

Durch das Erfassen der persönlichen Lernprodukte und Gedanken dazu im Portfolio und im Lernjournal können individuelle Lernprozesse bei den Schüler/innen an deren jeweiligen Verstehenshorizonten ansetzen. Im Gegensatz zu einer normativen Didaktik des Gleichtaktes und der Vorstellung, „Bildungsgerechtigkeit sei, wenn lauter Ungleiche das Gleiche mit der gleichen Methode, in gleicher Weise und mit den gleichen Zielsetzung bearbeiten“,

führt das Lernen mit Portfolios zu einem personalisierten Lernen. Dieses setzt an der Person der Schüler mit ihren jeweiligen Begabungspotenzialen und Lernvoraussetzungen und an ihrem Selbstverständnis an.

*Lernen in der Zone nächster Entwicklung*

Die Förderung aller Schüler/innen entsprechend ihren jeweiligen Anlagen und Möglichkeiten ist ein Bildungsversprechen aller Bildungsgesetzgebungen westlicher Leistungsgesellschaften. In der konkreten Umsetzung ist dies gleichbedeutend mit dem Auftrag einer breiten Begabungsförderung aller Schüler/innen auf deren jeweilige Potenziale bezogen. Lerntheoretisch bedeutet dies, die ans jeweilige Vorwissen anschließende „Zone of proximal development“ (Vygotsky 1978) jedes/jeder Lernenden zu erkennen. Dazu vermögen Portfolios einen wesentlichen Beitrag zu leisten, indem sie die individuelle Fähigkeiten und Leistungsstände der Lernenden in den verschiedenen Leistungsdomänen konkret aufscheinen lassen. Sie werden so zu bedeutsamen Instrumenten einer *pädagogischen Diagnostik*, die erfasst, was die einzelnen Kinder und Jugendlichen zu leisten imstande sind. Sie vermitteln Einblicke in subjektive Lernvorgänge, wie sie mit noch oft monodimensional angelegten Lehrmethoden den Lehrpersonen nicht erfahrbar würden.

*Lernen durch multimodale Zugänge und Ausdrucksweisen*

Die Offenheit der Portfolios, Leistungen auf individuelle Art und Weise zu erbringen und darzustellen, geht vielerorts mit dem Bewusstsein von Lehrpersonen über verschiedene *Lernzugänge*, *Lern- und Denktypen* (Kolb, 1981; Sternberg, 1997) oder *Ausdrucksweisen* von Leistungen einher (Kettle, Renzulli & Rizza, 1998). Einen Eindruck der Vielfaltigkeit, wie unterschiedlich Lernende Leistungen erbringen und anhand des Portfolios ausweisen können, mag die nachfolgende Übersicht vermitteln.

Fähigkeiten	Interessen	Stilvorlieben	Joseph S Renzulli		
Indikatoren für die maximale Leistung	Interessensgebiete	Unterrichtsstil	Lernumfeld	Denkstil	Ausdrucksstil
<b>Tests</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>standardisierte Tests</li> <li>klasseninterne Tests</li> <li>Punktesysteme (Ranglisten, Einschätzungen, Noten)</li> </ul> <b>Bewertung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>schriftliche Produkte</li> <li>mündliche Produkte</li> <li>visuelle Produkte</li> <li>musikalische Produkte</li> <li>Konstruktionen</li> </ul> (Unterscheiden zwischen selbstgewählten und vorgegebenen Aufgaben)	Schöne Künste Handwerk Literatur Geschichte Mathematik/Logik Naturwissenschaften Geisteswissenschaften Soziologie Politik/Justiz Sport und Erholung Marketing/Business Theater/Tanz Musik machen Musik komponieren Managen Fotografieren Film/Video Computer Andere.....	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wiederholen/Drill</li> <li>Schüler/-innen als Hilfslehrpersonen</li> <li>Frontalunterricht</li> <li>Frontalunterricht mit Diskussion</li> <li>Diskussion</li> <li>Begleitetes, aber eigenständiges Studium*</li> <li>Lern-/Interessecenter</li> <li>Simulation, Rollenspiel, Dramatisieren, Geführte Fantasiereise</li> <li>Lernspiele</li> <li>Nachmachen, Kopieren*</li> <li>Forschungsarbeiten*</li> <li>Unbegleitetes, selbstständiges Studium*</li> <li>Praktikum*</li> <li>Hospitation*</li> </ul> *mit oder ohne Mentor/-in	<b>Inter/intrapersonal</b> Orientierung: <ol style="list-style-type: none"> <li>auf sich selbst</li> <li>auf Gleichaltrige</li> <li>auf Erwachsene</li> <li>Kombinationen</li> </ol> <b>Physisch</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Geräuschpegel</li> <li>Temperatur</li> <li>Licht</li> <li>Bewegungsbedürfnis</li> <li>Tageszeit</li> <li>Essbedürfnis</li> <li>Sitzordnung</li> </ul>	<b>Analytisch</b> "schultauglich" gute Lösungen finden <b>Synthetisch/kreativ</b> "kreativ, erfindend" gute Probleme finden <b>Praktisch/kontextuell</b> "strassentauglich" Lösungen umsetzen <b>Legislativ</b> entwerfen, schaffen <b>Exekutiv</b> ermöglichen, helfen, unterstützen, ausführen <b>Judikativ</b> bewerten, überprüfen	schreiben reden Hand anlegen, umsetzen diskutieren zeigen, ausstellen dramatisieren Kunststück vollbringen aufzeichnen geschäften/handeln/ verhandeln/organisieren dienstleisten, dienen Computer
<b>Interaktion mit anderen</b> Tasilliteratur/Literatur über Beurteilung	Renzulli, 1977	Renzulli & Smith, 1978	Amabile, 1983, Dunn, Dunn & Price, 1977, Gardner, 1983	Sternberg, 1984, 1988, 1990	Kettle, Renzulli & Rizza, 1998 Renzulli & Reis, 1985

Abbildung 2: The Total Talent Portfolio. A systematic plan to identify and nurture gifts and talents (Purcell & Renzulli, 1998).

*Lernen in Eigensinn und Selbstverantwortung*

Portfolios stehen auch für ein Lernarrangement, das eigenverantwortliches Lernen herausfordert und fördert. Lernen mit dem Portfolio setzt die aktive Beteiligung der Lernenden voraus. Es appelliert an ihre Interessen, emotionale Beteiligung und Leistungsmotivation. Die Schüler/innen realisieren: „Es ist mein Lernprozess und das Portfolio weist das Abenteuer meines Lernens aus“. Damit schließt die Methode des Portfolios an die Erkenntnisse der Lerntheorien zur *Selbstwirksamkeit* (Bandura, 1977, S. 191ff) und der *Selbstbestimmungstheorie* nach Deci & Ryan (1993, S. 223ff) an, wonach Lernende dann motiviert sind, wenn sie sich als Verursacher ihrer Handlungen erleben, sich als Person akzeptiert fühlen und Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen können.

Die im Lernen mit Portfolio abverlangte Eigenverantwortung fürs eigene Lernen zielt gleichzeitig auf das Bildungsziel der in der Schule aufzubauenden Fähigkeiten zu lebenslangem Lernen ab. Das Individuum soll befähigt

werden, die künftigen Anforderungen einer heterogenen Gesellschaft mit ihrer erhöhten Mobilität, Multikulturalität und wechselnden beruflichen, wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen flexibel und anpassungsfähig zu meistern. In vielen Lebensbereichen sehen sich Menschen in Prozesse andauernden Wandels eingebunden. Deshalb erhalten die Kompetenzen des „Lernen lernen“, der Selbststeuerung und der Selbstgestaltung und die Fähigkeit, individuelle Ressourcen und Begabungen zu nutzen und darzustellen eine existenzielle Funktion im lebenslangen Prozess der *Selbstökonomisierung* und *Selbstproduktion*. Der Aufbau von *Selbsttechnologien* und damit verbunden einer *Selbstsorge* (Foucault, 1993, S. 24ff), wie sie das Portfolio fördert, ist dabei zentral.

#### *Lernen im Dialog*

Wenn Lernende eigenständig arbeiten, entwickeln sie ein bestimmtes Verständnis von den Lerninhalten und sie gestalten ihre Sichtweisen. Die Lernberatung zum Portfolio bietet dann die Plattform, in der ihre Lernprodukte und Erkenntnisse zu denjenigen der Lehrperson (oder der Lerngruppe) in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Das gemeinsame Nachdenken im Lerndialog orientiert sich am Austausch eigenständiger Gedanken. Darlegen, begründen, analysieren und argumentieren, aber auch der Abgleich zwischen *Selbst- und Fremdeinschätzung* zum Aufbau eines *reflektierten Selbstbewusstseins*, treten an Stelle von oft diskussionslosem „Auswendiglernen - Kontrollieren - Bewerten“ vieler traditioneller Lernsettings. Die Besprechung von Portfolios kann zusätzlich - über den Unterricht hinaus - auch eine wertvolle Grundlage für den Austausch unter Lehrpersonen oder für *Lernstandgespräche* zwischen Lernenden, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten sein.

#### *Begabungspotenziale entdecken und entwickeln*

Begabungspotenziale können sich in unterschiedlichen Begabungsdomänen und Interessensgebieten zeigen (auch in solchen, die nicht im Lehrplan enthalten sind). Talentportfolios der Begabungsförderung beziehen sich deshalb oft auf die sogenannten *Multiplen Intelligenzen* nach Howard Gardner (1999), um Potenziale in verschiedenen Begabungsdomänen wahrzunehmen und den Blick über die kognitiven Bereiche von Schulfächern und Lehrplaninhalten hinaus auch auf körperliche, musische, soziale oder existentielle Begabungen zu richten.

Je offener Portfolios definiert sind, umso mehr können sie als Fenster zur Wahrnehmung besonderer Interessen und Stärken von Schüler/innen dienen. Sie bieten einen alternativen Zugang im Sinn einer *pädagogischen Diagnostik, Potenziale* von Schüler/innen anhand von Neigungen, Fragestellungen oder durch die Art und Weise engagierter Auseinandersetzung mit Inhalten oder Problemstellungen zu entdecken. Dies als Gegensatz zu einer traditionellen und oft einseitig praktizierten testpsychologischen Identifizierung von Begabungsfaktoren, die sich an normativen Messverfahren orientiert.

## **4. Inhalte von Portfolios - Verschiedene Bildungsdimensionen**

Langjährige Erfahrung mit Entwicklungs- und Talentportfolios zeigen, dass sie auf allen Schul- und Altersstufen erfolgreich eingesetzt werden können (Eisenbart, Schelbert & Stokar, 2010). Was dem Vorschul- oder Eingangsstufenkind seine „Schatzkiste“ ist, die das beinhaltet, was ihm wertvoll ist und von dem es uns stolz berichtet, bedeuten den Schüler/innen der Primarschule ihre Talentportfolios oder den Jugendlichen der Sekundarstufe ihre Portfolios, die sie mit Elementen wie „Stärketurnus“ und „Talentscout“ (ebenda, S. 109) im Zusammenhang mit schulischem Lernen auch im Entdecken von Berufs- oder Studienneigungen unterstützen.

Portfolios umfassen in der Regel verschiedene Teile, die in ganzheitlichen Entwicklungsprozessen jeweils bestimmte Lernebenen ansprechen. Dabei kann eine grundsätzliche Systematik ausgemacht werden. In unterschiedlichen Gewichtungen und Kombinationen gelangen die folgenden Elemente zur Anwendung:

- das Lern- und Interessenprofil des Lernenden (das „ICH-Buch“),
- die Sammlung von Leistungen (Container),
- das Lernjournal (als Reflexions-Tagebuch),
- das Logbuch (als Fahrtenschreiber der Lernwege).

*Das persönliche Lernprofil*

Der erste Teil zum *persönlichen Profil* und *Selbstverstehen* (, das „ICH-Buch“,) beinhaltet Angaben zu „Ich bin ...“ und „Ich kann ...“. Er besteht aus dem persönlichen Profil des/der Schüler/in, das mehr oder weniger ausdifferenziert wird. Er gibt Auskunft zu Fragen wie: Welches sind meine Interessen? Welches meine Stärken? Woran zeigt sich das (mit Beispielen und Belegen)? Welches sind meine Lernstile? Was unterstützt mich im Lernen? Was hindert mich beim Lernen?

Lerntypentests, Interessenfragebögen, und Einschätzungsraster zu eigenen Fähigkeiten oder Potenzialanalysen können ebenso enthalten sein wie Stärken-/Schwächen- oder Kompetenzprofile. Rückmeldungen von Lehrpersonen, Mitschüler/innen, Eltern oder weiteren Personen im Umfeld des Lernens ergänzen die eigenen Einschätzungen.

Oft werden in diesem Teil auch die Protokolle zu den Standortgesprächen und Lernberatungen abgelegt; ebenso wie Förderpläne und individuelle (Lernziel-)Vereinbarungen für die jeweilig nächste Lernetappe.

*Leistungsdokumentationen und Lernjournal*

Die beiden Teile „*Sammlung*“ und „*Lernjournal*“ können sowohl voneinander getrennt wie auch miteinander verbunden geführt werden. Es gibt Situationen, in denen sinnvoll ist, die Lernprodukte und den Verlauf der Lernentwicklung getrennt auszuweisen; manchmal sind Lernaufgaben aber mit Gefühlen (, allenfalls Widerständen,) und bestimmten Lernstrategien so unauflösbar miteinander verbunden, dass sinnvoll ist, sie als Einheit zu betrachten und zu reflektieren. Wichtig ist stets, dass einerseits konkrete Leistungen und Produkte als „Spuren“ manifest ausgewiesen werden und andererseits die Reflexion über Ergebnisse und den Lernprozess ebenfalls schriftlich festgehalten ist.

Die *Sammlung* kann Beispiele von Arbeiten, Kopien oder Fotos beinhalten. Sie kann aber auch Texte, Notizen, Briefe, CDs oder DVDs, Einladungen oder Berichterstattungen von Medien und vieles mehr umfassen, das das eigene Wirken dokumentiert.

Im *Lernjournal* reflektieren die Schüler/innen sowohl ihre Ergebnisse wie auch den Lernweg. Dazu dienen Fragen oder Impulse wie: Was ist mir gelungen? Worauf bin ich stolz? Wie bin ich die Arbeit angegangen? - Hat sich das bewährt? Womit ich noch nicht zufrieden bin. Was mir Mühe macht. Ich hätte nie gedacht, dass ... Wenn ich diese Aufgabe nochmals bearbeiten würde, würde ich ... anders machen. Ich habe gelernt, dass ... oder Wer kann mir z.B. als Mentor/in beim nächsten Schritt behilflich sein? Dabei erstreckt sich diese Metakognition über eigene Lernen auf drei Ebenen: den sachlich-fachlichen Aspekt des Gelernten, die eingesetzten Lerntechniken und -strategien, aber auch auf die Lerneinstellungen und -haltungen im Zusammenhang mit Werten und der Bedeutung der Lerninhalte.



LERNJOURNAL VON:

TAG / DATUM:		
Projekt, Thema		
Was möchte ich heute erreichen, welche Punkte meines Planes erledigen? Meine Ziele für heute:		erreicht nicht erreicht
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
Heute habe ich: (gesehen, erforscht, geschrieben, ausgearbeitet, experimentiert, überlegt, zusammengestellt, interviewt, gestillt, zusammengefasst, ins Reine geschrieben, fertig gestellt, überdacht, verändert, besprochen ...)		
Heute habe ich gelernt:		
Warum habe ich mein Ziel erreicht? oder Warum habe ich mein Ziel nicht erreicht?		
Was zeigt mir, dass ich mein Ziel erreicht habe? (Beweis)		
Was kann ich überdenken und verbessern?		
Ich brauche Beratung/Hilfe bei:		

Meine Selbsteinschätzung zum Arbeits- und Lernverhalten:			
Arbeitsverhalten Lernverhalten	☺ ja	☹ teilweise	☹ nein
Ich habe konzentriert am Thema gearbeitet.			
Ich habe sorgfältig gearbeitet.			
Ich habe mich an meine Planung gehalten.			
Ich habe selbständig entschieden, wie ich heute arbeitete.			
Ich wusste, wo ich meine Informationen holen konnte.			
Ich verhielt mich rücksichtsvoll.			
Meinen Arbeitsplatz habe ich ordentlich aufgeräumt.			
Im Lernjournal habe ich mir über mein Lernen und meine Arbeit ernsthafte Gedanken gemacht.			
Ich bin bereit, wenn nötig, mein Arbeitsverhalten anzupassen.			
Ich habe einer Kollegin/einem Kollegen von meinen Ergebnissen berichtet.			
Ich habe heute einer Kollegin/einem Kollegen geholfen.			
Bemerkungen der Lehrperson			
Zielvereinbarungen:			

Abbildung 3: Müller-Oppliger, S. (2011). Vorlage Lernjournal. Schulen Birsfelden b. Basel.

### *Das Logbuch als Fahrtensschreiber der Lernwege*

Das Logbuch kann sowohl als Planungs- als auch als Reflexionsinstrument zur zeitlichen Organisation der Lernprozesse eingesetzt werden. Es dient dem Erlernen des Umgangs mit Zeitressourcen, Terminen und Vereinbarungen. Wann plane ich welche Aktivitäten ein? Wann und wie lange habe ich an welchen Lernschritten gearbeitet? Wann und aus welchen Gründen habe ich die Arbeit abgebrochen?, aber auch: Wie stehen Aufwand und Ertrag zueinander?

## **5. Lehren und Lernen mit dem Portfolio**

### *Phasen im Portfolioprozess*

Das Lehren und Lernen mit Portfolios kann mit den vier Phasen „agieren - dokumentieren - reflektieren - würdigen“ oder mit sieben konkreten Arbeitsschritten umschrieben werden. Diese schließen immer an Vorüberlegungen und Festlegungen der Lehrperson zur Struktur und zu den Inhalten des von ihr beabsichtigten Portfolios an. Als Prozessschritte werden vorgeschlagen:

- Einführung ins Lernen mit Portfolio. Erklären der Inhalte des Portfolios und deren Bedeutung für das Lernen der Einzelnen,
- Besprechen der Aufgabenstellungen und der Kriterien,
- Arbeits-/Lernphase, Auseinandersetzung mit der Sache. Sammeln und Festhalten von „Spuren des Lernens“; Lernbegleitung und Beobachtung durch die Lehrperson,
- Auswählen repräsentativer Dokumente durch die Lernenden,
- Selbstreflexion und Standortbestimmung zu Ergebnissen und zum eigenen Lernen (aufgrund der Notizen im Lernjournal),
- Präsentation und Würdigung der Lernprodukte; Evaluation der Lern- und Arbeitstechniken und der Lerneinstellungen; Selbst- und Fremdeinschätzung im Dialog,
- Vereinbarung weiterführender Schritte und Lernziele (fachliche, persönliche, soziale, methodische).

### *Begabungsförderung und Förderdiagnostik*

Portfolios ermöglichen, Potenziale, Interessen und persönliche Stärken von Schüler/innen in einem strukturierten und dennoch relativ offenen Lernsettings sichtbar werden zu lassen. Dies dadurch, dass die Lernenden vieles selber entscheiden, eigenständig Aufgaben lösen und ihren Leistungen unterschiedlich Ausdruck verleihen können. Portfolios erfüllen deshalb in zweierlei Hinsicht eine wichtige Funktion zur Begabungs- und Begabtenförderung: Einerseits können - im förderdiagnostischen Sinn - Potenziale und Stärken bei möglichst vielen Lernenden von den Lehrpersonen differenziert wahrgenommen und auf individuellen Leistungsniveaus optimal gefördert werden. Andererseits sind Portfolios ein ideales Medium zur Darstellung oder Zusammenstellung auch nicht normativer exzellenter Leistungen, die (hoch-)begabte Schüler/innen in dieser Form zeigen können ohne in den Vergleich mit Mitschüler/innen eintreten zu müssen. Verschiedensein und auf unterschiedlichen Lernniveaus zu lernen und zu arbeiten ist in der Portfolioarbeit der Normalfall.

## 6. Selbstbewusstsein und reflexives Verhalten im Lerndialog aufbauen

Das Lernen mit Portfolios ist auch ein sehr persönliches. Schüler/innen gestalten und verantworten große Teile ihres Portfolios aufgrund eigener Entscheidungen, für die sie einstehen müssen. Aus diesem Grund ist u.a. wichtig, dass zu Beginn der Portfolioarbeit geklärt ist, wer in das Portfolio und in das Lernjournal Einblick erhält resp. welche Teile davon öffentlich sind (für Lehrpersonen, Eltern, Mitschüler/innen und Weitere einsichtbar), was halböffentlich ist (nur der Lernberatung mit der eigenen Lernperson und den Eltern zugänglich) und ob es Teile gibt, die ganz privat bleiben.

Ein selbstbewusster Umgang mit den eigenen Begabungen verlangt von den Schüler/innen, das eigene Handeln und dessen Folgen wahrzunehmen und einschätzen zu lernen. Der Aufbau solcher Kompetenzen zum eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernen erfordert über das Erlernen des Lehrstoffs hinaus die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Motiven, Lerneinstellungen und Lernstrategien. Die Reflexion im Lernjournal und in den Lernberatungsgesprächen will dazu anleiten, ein positives Selbstverhältnis zu den eigenen Potenzialen und deren Umsetzung in Leistung aufzubauen. Dies auch im Sinne der „Selbstsorge“, die Foucault (1993, S. 35) als „die Sorgfalt, die jemand auf sich selbst bzw. auf sein eigens Tun verwendet“ umschreibt.

### *Reflektieren muss gelernt werden*

Dabei erfahren wir in der Praxis, dass viele Schüler/innen zu Beginn nicht über eine „*Sprache der Reflexion*“ verfügen. Wenn sie nun also den Auftrag erhalten, über ihr Lernen zu reflektieren, können sie anfangs weder auf gelernte gedankliche Strukturen zurückgreifen noch auf zielführende Fragestellungen. Erfahrungen mit dem Aufbau von Reflexion bei Schüler/innen, Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen in der Weiterbildung haben gezeigt, dass Selbstreflexion über mehrere Stufen hinweg erarbeitet und eingeübt werden muss. Dabei haben sich Modellsätze, Fragestellungen und Impulse bewährt (s. dazu z.B. Eisenbart, Schelbert, Stockar 2010), die sich sukzessive (über die Schuljahre hinweg) von einfacheren Reflexionsfragen zu anspruchsvollen Analyse-, Evaluations- und Selbstwahrnehmungsfähigkeiten entwickeln können.

### *Fachliche und überfachliche Lernberatung*

Die Lernberatung selbst unterscheiden wir in eine fachliche und in eine überfachliche Lernberatung. Während die *fachliche Lernberatung* von der Klärung von Sachfragen ausgeht, setzt die *überfachliche Lernberatung* an den Lernwegen und Lernhaltungen der Person an. Die personbezogene Lernberatung setzt dabei eine Vertrauenskultur zwischen Schüler/innen und Lehrperson voraus. Diese kann nicht losgekoppelt werden von Vereinbarungen zur Leistungsbeurteilung. Welche Teile des Portfolioprozesses werden bewertet? Sind die Kriterien im Voraus geklärt? Sind sie gemeinsam erarbeitet und vereinbart? Welche sind gesetzt durch die Lehrperson? Wie gehen wir um mit Selbst-

ansprüchen und selbst gesetzten Zielen der Schüler/innen? Sollen Selbstreflexionen im Lernjournal bewertet werden? Wie stehen Selbsteinschätzungen der Lernenden zu den Fremdbeurteilungen der Lehrperson? - Nicht zuletzt aufgrund solcher Fragestellungen wird der Portfolioansatz häufig als Zukunftsmodell einer veränderten schulischen Leistungsbeurteilung betrachtet.

Ein besonderer Schwerpunkt der Lernbegleitung bei (hoch-)begabten Schüler/innen stellt das Reflektieren und Diskutieren ihrer überdurchschnittlichen Begabungen, ihr Umgang mit dieser Situation sowie ihr Rollenverständnis und ihre soziale Einbettung innerhalb und außerhalb der Lerngruppe dar. Der damit verbundene Aufbau eines „gesunden“ Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins erscheint als ein zentraler Aspekt einer auf Persönlichkeitsentwicklung angelegten Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung.

## Literatur

Arter, J.A. & Spandel, V. (1992). Using Portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practises*, 11(1), 36–44.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Beck, E., Guldemann, T. & Zutafern, M. (1995). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutafern (Hrsg.), *Eigenständig Lernen*. (S. 15–58). St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium, UVK.



- Collins, A. (1992). Portfolio of Science Education – Issues in Purpose, Structure, and Authenticity. In *Science Education* 76/1992, issue 4, 451-463.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (1989). *Records of achievement, report of the records of achievement national steering committee*. London.
- Drexel, I. (1997). Die „bilans de compétences“: Ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung 1997* (S. 197–249). Berlin: Waxmann.
- Foucault, M. (1993) Technologien des Selbst. In: L. H. Martin, H. Gutman, P. Hutton, (Hrsg.), *Technologien des Selbst* (S. 24-62) Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jervis, K. (2002). The concept of portfolios – the American experience. In K. Becker, A. Von der Groeben, K. D. Lenzen & F. Winter (Hrsg.), *Leistung sehen, fördern, werten* (S. 280–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Garcia, S. (2001). *Kompetenzbilanzierung. Diplomarbeit am Institut für betriebswirtschaftliche Forschung*. Zürich: University Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
- Graves, D. H. (1992). Portfolios: Keep a good idea growing. In D. H. Graves & B. S. Sunstein (eds.), *Portfolio Portraits* (pp. 1–12). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Häcker, T. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 27–32). Seelze: Kallmeyer.
- Eisenbart, U., Schelbert, B. & Stokar, E. (2010). *Stärken entdecken - erfassen- entwickeln*. Das Talentportfolio in der Schule. Bern: Schulverlag plus AG.
- Johnson, N. J. & Rose, L. M. (1997). *Portfolios. Clarifying, constructing and enhancing*. Lancater/Basel: Technomic Publishing Co. Inc.
- Kettle, K. E., Renzulli, J. S. & Rizza, M. G. (1998). Products of mind: Exploring student preferences for product development using my way ... An expression style instrument. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 48–61.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In: Arthur W. Chickering (Hrsg.). *The modern American College* (232-255). San Francisco: Jossey Bass.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Edition d'Organisation.
- Lissmann, U. (2000). Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios In R. S. Jäger (Hrsg.) *Von der Beobachtung zur Notengebung* (S. 282–329). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Paulson, F.L., Paulson P.R. & Meyer, C.A. (1993). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60–63.
- Müller-Oppliger, V. (2010). Von der Begabtenförderung zu Selbstgestaltendem Lernen. Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 51–63.
- Müller-Oppliger, V. (2011). (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In G. Weigand, A. Hackl & O. Steenbuck, (Hrsg.). *Werte schulischer Begabtenförderung - Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 55–69). Frankfurt am Main: Karg.
- Purcell, J. H. & Renzulli, J. S. (1998). *Total Talent Portfolio: A Systematic Plan to Identify and Nurture Gifts and Talents*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Ruf, U. & Gallin, P. (2003). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Band 1: Austausch zwischen Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Sternberg R. J. (1997). *Successful Intelligence*. How practical and creative intelligence determine success in life. New York: A Plume Book; Penguin Group.
- Vierlinger, R. (1999). *Leistung spricht für sich selbst*. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winter, F. (2006). Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung. In I. Brunner, T. Häcker, & F. Winter (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 165–170). Seelze: Kallmeyer.