

Winter, Felix; Ruf, Urs

An eigenen Unterrichtsprojekten gemeinsam lernen. Ein Seminar mit Portfolio

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 204-211



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Winter, Felix; Ruf, Urs: An eigenen Unterrichtsprojekten gemeinsam lernen. Ein Seminar mit Portfolio - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 204-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137215

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

An eigenen Unterrichtsprojekten gemeinsam lernen – ein Seminar mit Portfolio

Felix Winter und Urs Ruf

Zusammenfassung Im vorliegenden Beitrag wird über ein Seminar berichtet, in dem die Studierenden Komponenten der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung ausbilden. Dies geschieht in dosierten Handlungssituationen und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Konzepte. Gleichzeitig sollen die Studierenden in eine intensive Reflexion darüber eintreten, wie sie bei der Lösung der Aufträge vorgehen und welche Vorstellungen und Überzeugungen dabei leitend für sie werden. Ein wichtiges Instrument dieser Arbeit ist das Seminarportfolio.

Mutual learning through individual projects - a seminar with portfolio

Abstract This contribution reports on a seminar in which students focus on components of the ability to plan lessons. This takes place in staged situations and is based on scientific concepts. Simultaneous intensive reflection on the part of the students should raise their awareness as to how they go about solving problems and which ideas and convictions serve to guide them. An important instrument of this project is the seminar portfolio.

1 Portfolioarbeit in Hochschulseminaren

Das Lehrer-Werden wird heute als ein langfristiger und individuell verlaufender biografischer Prozess betrachtet, der in der Ausbildung an der Hochschule so angebahnt werden kann, dass die Studierenden Werkzeuge pädagogischen Denkens und Handelns erwerben und auch wissen, wie man sie reflexiv weiterentwickelt (Bosse & Messner, 2008). Ein derartiger längerfristiger Lernprozess kann durch Portfolios unterstützt werden, in denen Spuren des Lernens und seine Fortschritte sichtbar werden (Hascher & Schratz, 2001; Winter u. a., 2008). So erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihr Lehrer-Werden zu verfolgen und aktiv sowie bezogen auf Kompetenzziele zu steuern. Neben studien- und berufs begleitenden Portfolios gibt es auch solche, die das Lernen in einem Seminar organisieren und die Leistungen der Studierenden dokumentieren (Richter, 2006). Wir sprechen hier von einem Seminarportfolio, auch wenn in diesem Zusammenhang manchmal der Ausdruck Lernportfolio verwendet wird.¹ Das Portfolio soll und kann eigenständiges Arbeiten der Studierenden anleiten. Vor allem zwei Bedingungen sind dafür wichtig. *Erstens* wird bei der Portfolioarbeit ein Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen die eigenständig erarbeiteten Belege entstehen sollen. Er ist

¹ Siehe hierzu: <http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers-2.html>. In dem Dossier zu Lernportfolios ist auch eine Liste mit Fragen zu finden, die bei der Einführung von Seminarportfolios Beachtung finden sollten.

definiert durch Ziele und durch Vorgaben zu Produkten, die im Portfolio am Ende des Seminars dokumentiert sein sollen. *Zweitens* stellen die Portfolios jeweils ein Gefäss oder – um noch ein anderes Bild zu gebrauchen – eine Plattform dar, in dem Sinne, dass hier die entstehenden Arbeiten schon im Prozess sichtbar gemacht und gemeinsam besprochen und beraten werden. Am Ende dient das Portfolio als Leistungsnachweis, anhand dessen das Bestehen des Seminars festgestellt wird. Diese Arbeitsweise impliziert, dass viel geschrieben und reflektiert wird. Zudem rückt hier auch der Lernprozess in den Fokus der Aufmerksamkeit und nicht nur das, was am Ende vorliegen soll. Aus diesem Grund fungiert das Seminarportfolio als Instrument des Lernens und der Leistungsbeurteilung.

Von diesem Portfoliotyp machen wir im Seminar zur Planung komplexer Lehr-Lern-Umgebungen² Gebrauch, unter anderem, weil es hier darum geht, einen reflektierten individuellen Lernprozess in Gang zu bringen und zu bewerten. Der Dialog unter den Studierenden ist der Motor ihrer Lernentwicklung (Ruf, 2008). Ein Ziel ist es dabei, die Reflexion der Studierenden so anzulegen, dass ihre allgemeinen und fachspezifischen pädagogischen Vorstellungen einbezogen werden. Ihre Leistungen werden während des gesamten Seminarverlaufs erbracht – zum Teil sehr eigenständig. Auf diese Weise werden sie nicht dazu verleitet, sich einseitig auf den Erwerb von Wissen zu konzentrieren, das sie hauptsächlich für eine Abschlussklausur gebrauchen können (Winter, 2001). Durch das andauernde, reflektierte und dialogische Lernen wird der inhaltlichen Seminararbeit Energie zugeführt. Angesichts der Bologna-Reform, bei der etwa viermal mehr Prüfungen entstehen und zunehmend Klausuren mit Benotung den akademischen Betrieb prägen, mag das Modell eines portfoliogestützten Seminars eine Alternative sein, die (Hoch-)Schule machen könnte.

2 Eine komplexe Anforderung

Rein äusserlich betrachtet wirkt das Seminar, über das hier berichtet wird, nicht wie eines, in dem eigenständiges Lernen inszeniert ist: Zu den vorgestellten Inhalten werden Aufträge gegeben, zu denen die Studierenden etwas schreiben müssen, und diese Texte werden jeweils zwei Wochen später besprochen. Manchmal werden sie auch eingesammelt und von den Dozenten kurz kommentiert. Und trotzdem findet hier sehr viel eigenständiges und selbst organisiertes Lernen statt. Die Studierenden sind nämlich aufgefordert, in diesem Seminar eine längere Unterrichtseinheit zu planen – individuell und in ihrem je eigenen Fach. In ihrer Abschlussreflexion schreibt eine Studentin: *«Das Ergebnis des Besuchs des Seminars von U. Ruf und F. Winter, des Lösens verschiedener Aufträge und eigenständiger Lektüre ist vorliegendes Unterrichtsprojekt mit dem The-*

² Das Seminar «Komplexe Lehr-Lern-Umgebungen» wird in dieser Form seit vier Jahren im Rahmen der Lehrerbildung des Instituts für Gymnasial- und Berufspädagogik der Universität Zürich angeboten. In den Text sind Zitate aus den Lernreflexionen der Studierenden eingeflochten, die ihren Portfolios entnommen wurden.

ma Gesellschaft im Mittelalter.» Die Planung von Unterricht bezieht sich hier also nicht auf einzelne Lektionen und folglich werden auch keine Stundenentwürfe geschrieben, sondern es ist gefordert, diskursiv ein Unterrichtsprojekt zu entwerfen, das etwa 6 Wochen bis ein halbes Jahr dauern soll. Zweifellos eine anspruchsvolle und für die Studierenden auch völlig neue Anforderung, bei der sie nicht nur überlegen müssen, welches Themengebiet sie in den Mittelpunkt stellen wollen, sondern auch, welche wichtigen fachlichen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler ausbilden sollen. Ein derartiges Projekt lässt sich nur bewältigen, wenn dafür geeignete Lern- und Unterstützungsbedingungen bereitgestellt werden und es in einen Prozess mit mehreren Etappen gebracht wird. Dieser Prozess muss immer wieder angeschaut und reflektiert werden, damit die Vorhaben der Studierenden an den Zielen des Seminars und ihren eigenen Vorstellungen ausgerichtet werden.

Die im Folgenden genannten Punkte stellen Schritte auf dem Weg zum eigenen Unterrichtsprojekt dar. Zu jedem Arbeitsschritt entstehen Dokumente, die im Portfolio abgelegt werden. Die aufgeführten Punkte bilden also auch die Struktur der Seminarportfolios.

- Das Wissensgebiet festlegen
- Den Dialog mit der Sache führen
- Ein Expertenschema entwickeln
- Einen Einstieg für die Unterrichtseinheit ausarbeiten
- Ein gestuftes Kompetenzmodell entwerfen
- Ein Beurteilungskonzept erstellen
- Das Programm für die gesamte Unterrichtseinheit diskursiv planen und ein entsprechendes Informationsblatt für Schülerinnen und Schüler formulieren
- Eine zusammenfassende Lernreflexion zum Seminar schreiben

Alle diese Punkte sind auch Gegenstand von Darstellungen der Dozenten und von Besprechungen in den Seminarsitzungen. Weitere Elemente der Seminargestaltung sind Partnerarbeiten, bei denen die Studierenden sich wechselseitig beraten und schriftliche Rückmeldungen zu bereits vorhandenen Dokumenten geben. In dieser Arbeit gewinnen die Studierenden Sicherheit und erhalten Hinweise darauf, wie sie ihre Texte und Vorstellungen weiterentwickeln können. Das Seminarkonzept weicht stark von den gewohnten Leistungsforderungen ab, denn hier geht es darum, das Vorgetragene und das selbst Gelesene direkt für die Planung einer komplexen Lehr-Lern-Umgebung zu nutzen. Dabei müssen die Studierenden immer wieder auf sich selbst rekurren: auf das, was sie realisieren wollen, was ihnen dabei wichtig ist und was ihre Vorstellungen von Unterricht sind. Es geht uns darum, dass die Studierenden Handlungen der Unterrichtsplanung vornehmen, dabei gedanklich experimentieren, ihre Überlegungen beschreiben und in einen Austausch mit anderen eintreten, bei dem sie alternative Sichtweisen kennenlernen. Es geht um ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Praxis (Korthagen, 2001, S. 55ff.). Was in diesen reflexiven Prozessen gelernt wird, können wir vorab nicht genau sagen. Aber es entstehen Dokumente, anhand derer Arbeits- und Lern-

schritte verfolgt werden können. Das Gefäss, in dem sich diese Spuren des Lernens sammeln, ist das Portfolio.

Wegen dieser Offenheit des Prozesses und auch der Anforderungen an das Produkt entsteht bei den Studierenden regelmässig Unsicherheit, die bei einigen sogar bis zum Ende anhält. Wir versuchen dem entgegenzuwirken, indem wir fertige Portfolios von Studierenden aus dem vorangegangenen Seminar zeigen. Diese vermitteln zwar eine Orientierung über die Art des Produkts, können aber nicht klären, wie das eigene Projekt realisiert werden wird. Eine Studentin schreibt in ihrer Lernreflexion:

Ich war während des ganzen Semesters oft irgendwie in Verzug und Zeitnöten, weil ich nebenbei noch an einer grösseren Arbeit war und vielleicht auch, weil mir die Aufgabe anfänglich sehr schwierig erschien. Dies lag daran, dass ich vor allem in den Anfangsprozessen nie so recht sicher war, ob ich die einzelnen Aufgaben jetzt richtig gelöst hatte. (...) Als ich aber die einzelnen Arbeitsprozesse durchlief, wurde ich mir immer sicherer. Ich war sehr froh darüber, dass mein Projekt konkretere Züge annahm. Und je konkreter das Projekt war, desto leichter fiel mir die Arbeit. Die einzelnen Punkte, die wir im Portfolio bearbeiten mussten, halfen mir sehr dabei, dass mein Projekt Schritt für Schritt immer konkreter wurde. ... Jetzt weiss ich, dass die Planung nur so lange schwierig ist, bis man einige erste Hürden überwunden hat. Und ich weiss, wie ich konkret bei der Planung vorgehen muss.

Dieses Zitat aus der Lernreflexion einer Studentin zeigt, wie sie die Leistungsforderung erlebt hat.

3 Schritte zum eigenen Unterrichtsprojekt³

An drei Beispielen soll erläutert werden, wie einzelne Schritte zur Ausarbeitung des Unterrichtsprojekts aussahen und im Seminar organisiert wurden. Die erste Aufgabe besteht darin, sich via Internet das Maturitätsreglement anzuschauen und auch die Lehrpläne einer Kantonsschule. In diesen sind für die jeweilige Schule und für verschiedene Fächer Kompetenzziele und Themenbereiche beschrieben. Die Studierenden suchen in den Lehrplänen nach Ausführungen zu ihrem jeweiligen Fach. Wie sich immer wieder herausstellt, kennt niemand diese Dokumente vorher inhaltlich genau, und daher ist dieser Schritt für alle eine spannende Entdeckung. Gleichzeitig können die Studierenden schauen, ob und wie Themen für ihr Unterrichtsprojekt, das sie vielleicht schon im Hinterkopf haben, in den Plänen abgedeckt sind. Sie stecken *ein Wissensgebiet* für ihr Projekt ab. Aus dieser Arbeit heraus entsteht der erste Beleg für das Portfolio. Zum Beispiel werden Lehrplanauszüge ausgedruckt und erste Überlegungen zum eigenen Unterrichtsprojekt niedergeschrieben. Dazu kommt dann noch das Deck- und Reflexionsblatt, auf dem anhand vorgegebener Fragen die eigene Arbeit und ihr persönlicher Lernertrag eingeschätzt und beschrieben werden.⁴ Eine Studentin äussert sich in ihrer Reflexion wie folgt:

³ Aus Platzgründen werden hier nur drei Schritte exemplarisch beschrieben.

⁴ Bewährte Fragen für ein Deck- und Reflexionsblatt finden sich unter <http://www.portfolio-schule.de:80/go/Material/Formenbl%E4tter>, siehe auch Winter u. a., 2008, S. 48–52.

Ich habe bis jetzt den Lehrplan nur oberflächlich zur Kenntnis genommen, weil ich wusste, dass ich mit dem Lehrmittel «envol Lycee» alle wichtigen Forderungen des Lehrplans abdecke. Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Lehrplan hat mir aber deutlich gemacht, wo ich die Akzente im Unterricht vermehrt anders setzen könnte.

Eine besonders bedeutsame Etappe der Arbeiten ist der «*Dialog mit der Sache*». Die Studierenden werden aufgefordert, für das Thema, das sie vorläufig ins Auge gefasst haben, einen Text zu formulieren, in dem sie darüber nachdenken, was die zentrale Einsicht ist, die sie gerne vermitteln wollen, aber auch, wie sie selbst Zugang zu diesem Thema gefunden haben. Diese Auseinandersetzung mit der Sache dient den Studierenden auch dazu, eine Kernidee für ihren Unterricht zu finden (Ruf & Gallin, 2005, S. 15–46). Im Gespräch mit einem Mitstudierenden legen sie ihre Vorstellungen dar und erhalten Rückmeldung, was beim Gegenüber als zentrale Botschaft ankommt. Die überarbeitete schriftliche Fassung des Dialogs mit der Sache bildet den zweiten Beleg für das Seminarportfolio. Auf dem Deck- und Reflexionsblatt zum entsprechenden Portfoliobeleg eines Studierenden ist zu lesen:

Im Rückblick ist mir klar geworden, wie intensiv meine eigenen Erfahrungen mein Interesse für die «Sache» beeinflusst haben, ja sogar meine Studienwahl beeinflusst haben. Dass in dieser Hinsicht ein Zusammenhang besteht, habe ich vorher schon gesehen – allerdings nur schwammig, weil ich mich damit nie intensiv auseinandergesetzt habe. Ich ging stets davon aus, dass der wichtigste, dominierende Impuls das reine Interesse für das Fach, das kontextunabhängig einfach existierende, gewesen sei. Indem ich mich auf diesen «Dialog mit der Sache» eingelassen habe – anfangs skeptisch, zum Schluss, als ich meine Gedanken zu Papier brachte, ein wenig verwundert und überraschenderweise zufrieden – ist mir die Bedeutung meiner Biografie für meine fachlichen Interessen deutlich geworden. Es war keine Entdeckung im eigentlichen Sinn, sondern eher das Öffnen eines halb-durchsichtigen Vorhangs – ein reflektierter, konzentrierter Blick zurück.

Ein weiterer wichtiger Schritt zur Entwicklung eines praxistauglichen, längerfristigen Unterrichtsprojekts ist, *einen passenden Einstieg* zu finden, der auf den Kern der Sache fokussiert, die Schülerinnen und Schüler motiviert und zentrale Arbeitsweisen des anstehenden Unterrichts vorstellt. In diesem Zusammenhang erklären wir den Studierenden, was offene Aufträge sind, die das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ansprechen und deren eigene Konzepte der Sache ins Spiel bringen sollen. Es zeigt sich immer wieder, dass es den Studierenden Mühe macht, derartige offene Aufgaben zu formulieren. In ihrem Denken spielt die Figur, man müsse eine Unterrichtseinheit mit einem grundlegenden Lehrerbeitrag beginnen, eine schwer abzulegende Gewohnheit. An diesem Punkt braucht es viel Beratung und Rückmeldung, um die spontanen Impulse zu prüfen und geeignete Einstiege in das Thema zu finden. Eine Studentin schreibt zu dieser Aufgabe:

Auch habe ich gelernt, dass es in der Regel viel einfacher ist, geschlossene Aufträge zu gestalten als offene Aufträge. Und dass es oft vorkommt, dass man einen Auftrag vielleicht auf den ersten Blick als einen offenen Auftrag «diagnostiziert», dieser sich dann aber bei eingehender Betrachtung und Bearbeitung der Aufgaben doch als geschlossener Auftrag erweist, der auf eine ganz spezifische Lösungsidee abzielt.

In das Seminarportfolio gehen nach und nach die Ergebnisse aus allen acht Arbeitsschritten ein. Sie sind dann überarbeitet und mit den Deck- und Reflexionsblättern versehen.

4 Durch Reflexion zur Entwicklung des pädagogischen Denkens

Solch elaborierte Reflexionen, wie sie hier wiedergegeben sind, gelingen nicht allen Studierenden und vor allem nicht auf Anhieb. Das reflexive Schreiben muss angebahnt werden. Im Seminar geschieht das an mehreren Stellen. Schon in der ersten Sitzung erhalten die Studierenden den Auftrag, eine eigene Position zu Thesen von Martin Wollenreuther zu schreiben. Später werden die Deck- und Reflexionsblätter für die Portfoliobelege eingeführt. Ein wirksames Mittel, die Reflexion in Gang zu bringen, sind die Partnergespräche, in denen sich die Studierenden ihre Texte zur Verfügung stellen, ihre Positionen erklären und sich Rückmeldung geben. Für den Seminarerfolg ist es sehr bedeutsam, dass diese Reflexionsprozesse in Gang gebracht und kultiviert werden, denn es geht nicht nur darum, ein Unterrichtsprojekt zu entwerfen, sondern auch und vielmehr noch um die folgenden Ziele:

- Erfahrungen bei der Unterrichtsplanung machen und rekapitulieren.
- Dabei den eigenen Vorstellungen von Unterricht begegnen.
- Die eigenen pädagogischen Überzeugungen, das eigene pädagogische Denken wahrnehmen und sie als biografisch geworden zu begreifen.
- Die Unterrichtsplanung als einen Prozess kennenlernen, der gemeinsam vorangetrieben werden kann.
- Unterrichtsplanung nicht nur im Kleinen zu betreiben, sondern auch bezogen auf grössere Einheiten, in denen eine bestimmte Kompetenzentwicklung angelegt ist.

Die Ergebnisse und Erträge des Seminars liegen also nicht zuletzt auf der Ebene von Bewusstwerdungsprozessen und Veränderungen bei den pädagogischen Überzeugungen. Sie entstehen im Prozess und müssen bemerkt und formuliert werden. So kann eine Sprache für die Unterrichtsplanung und das eigene Lernen gebildet werden. Das Schreiben reflexiver Texte ist dafür das wichtigste Mittel. Die Rückmeldungen der Dozenten tragen ebenfalls dazu bei.

5 Besonderheiten der Leistungsbeurteilung

Bewusstwerdungsprozesse und Entwicklungen bei den pädagogischen Überzeugungen können weder direkt unterrichtet noch im Detail geplant und eingefordert werden. Sie können aber begleitend und rückblickend festgestellt und beschrieben werden. Im Seminarportfolio finden sich – bei der hier beschriebenen Anlage desselben – viele Spuren der Entwicklungen, welche die Studierenden gemacht haben. Sowohl über den gesamten Lernprozess als auch zu den einzelnen Aufgabenbearbeitungen werden Re-

flexionen eingefordert und dokumentiert. Für die Studierenden selbst, aber auch für uns, als Leser der Portfolios, erweist es sich als sehr günstig, dass nicht nur allgemeine Reflexionen geschrieben werden, sondern diese neben den fachlich-pädagogischen Leistungsnachweisen stehen. Das erleichtert uns das Verständnis der beiden Typen von Leistungsnachweisen und führt bei den Studierenden dazu, dass die Reflexion in den Dienst des fachlichen Lernens gestellt wird. Die Reflexionen werten wir als Teil der Gesamtleistung. Sie sollen belegen, dass ein intensiver Prozess des Nachdenkens über die eigenen pädagogischen Vorstellungen stattgefunden hat – denn das ist ein Hauptziel des Seminars.

Bei der Beurteilung der Seminarleistungen können wir uns ganz auf die Portfolios stützen und in der Regel sehr gut ablesen, ob die Seminarinhalte produktiv aufgegriffen, genutzt und intensiv reflektiert wurden. Allerdings müssen wir – entsprechend der Offenheit der Lernprojekte – auch offen an die Leistungsbeurteilung herangehen. Das bedeutet, dass wir rekonstruieren und verstehen müssen, welche Lernschritte die Studierenden gegangen sind und welche Lernerfolge sie errungen haben. Die Lektüre ihrer Reflexionen ist dabei eine entscheidend wichtige Hilfe.

Zwei Beispiele solcher Reflexionstexte sollen hier noch mitgeteilt werden: Eine Studentin schreibt in ihrer Abschlussreflexion:

Die Arbeit an diesem Projekt fand ich gleichermassen lehrreich und bereichernd. Lehrreich, weil ich neue Unterrichtsmodelle und erziehungswissenschaftliche Theorien kennenlernte. Lehrreich auch, weil ich zum ersten Mal ein längeres konkretes Unterrichtsprojekt entwarf und dazu hilfreiche Anregungen bekam. Bereichernd, weil das Konzept der komplexen Lehr- und Lernumgebung mich oft zum Umdenken zwang, und ich sowohl mein Fach als auch das Unterrichten im Allgemeinen aus einer neuen Perspektive betrachtete. Am Anfang hatte ich Mühe, die Ideen aus dem Unterrichtsmodell für das Fach Geschichte und mein Projektthema zu adaptieren. Eine Kernidee schien mir zu reduziert, ein Expertenschema zu vereinfacht für die Komplexität der Weltgeschichte. Den Zugang zum Unterrichtsmodell fand ich, als ich nicht mehr so stark von den Fachinhalten ausging, sondern von den Kompetenzen, die ich den Schülern mitgeben möchte. Die Kernidee hat nun das Kennenlernen, Erforschen und Quellenbetrachtung zum Inhalt, das Expertenschema zugleich Fachinhalt und Zugang zu diesem Fachinhalt. Ich habe realisiert, dass Unterricht nicht nur das Vermitteln von Fachinhalten ist, sondern ebenso Anstoss und Instrumentarium geben soll zum eigenen Forschen, Lernen und Nachdenken.

Eine Deutschstudentin formuliert neue Einsichten zum Portfolio:

Als Abschluss möchte ich noch einige Bemerkungen zur Methode des Portfolios anfügen: Bis anhin habe ich das Zusammenstellen von Portfolios stets als eine mühsame, zeitaufwändige und wenig produktive Tätigkeit empfunden. Diese Ansicht muss ich nun gründlich revidieren. Obwohl der Aspekt des grossen Zeitaufwands erhalten bleibt, bin ich nun überzeugt, dass Portfolios eine äusserst sinnvolle Ergebnissicherung darstellen. Zum einen, weil die Erstellung eines Portfolios dem Einzelnen viel Metakognition abverlangt und zum anderen, weil man sein Endergebnis Schritt für Schritt wachsen sieht. Man weiss zu jedem Zeitpunkt, wo man steht, welche Punkte noch offen sind, wo man Schwierigkeiten hatte, was uns leicht gefallen ist und wie man an den einzelnen Aufträgen gearbeitet hat. Dank den Titelblättern reicht ein kurzer Blick, um zu erkennen, um was es im entsprechenden Auftrag ging.

6 Möglichkeiten und Schwierigkeiten dieser Arbeitsweise

Diese Form von portfoliogestützter Seminararbeit ermöglicht es, intensive, persönliche und biografisch bedeutsame Lernprozesse anzustossen und zu begleiten. Ebenso wie die Studierenden untereinander gelangen wir mit ihnen in produktive Gespräche über pädagogische und fachliche Fragen. Die Studierenden können dabei – ausgehend von ihren eigenen Vorstellungen – Entwicklungen in Richtung Professionalität machen. Dazu braucht es einerseits herausfordernde Aufgaben mit Bezug zu realen schulischen Anforderungen und andererseits eine entwickelte Reflexion. Und die Ergebnisse der Arbeit müssen schriftlich gefasst werden.

Schwierigkeiten sehen wir darin, den Studierenden verständlich zu machen, was von ihnen verlangt wird, nämlich einen offenen Lernprozess selbst zu gestalten und auch darüber zu reflektieren. Für uns, die Dozenten, ist es zeitaufwendig, am Ende des Seminars die Portfolios zu lesen und eine Rückmeldung zu verfassen. Deshalb gerät das Konzept an Grenzen, wenn ein Seminar mehr als 30 Teilnehmende hat. Aber andererseits macht das Lesen der Portfolios – insbesondere der darin dokumentierten Lernfortschritte – Freude. Portfolioarbeit bedeutet für alle Beteiligten viel, aber schöne Arbeit.

Literatur

- Bosse, D. & Messner, R.** (2008). Intensivpraktikum – Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In Ch. Krealer & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben – Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 53–70). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Schratz, M.** (2001). Portfolio in der Lehrer/innen-Bildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (4), 4–7.
- Korthagen, F.** (2001). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Richter, A.** (2006). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 234–241). Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, U.** (2008). Das Dialogische Lernmodell vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Befunde. In U. Ruf, S. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Besser lernen im Dialog* (S. 233–270). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ruf, U. & Gallin, P.** (2005). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2: Spuren legen – Spuren lesen*. Seelze: Kallmeyer.
- Winter, F.** (2001). Wie soll man Lehrerstudenten prüfen? In J. Kiersch & H. Paschen (Hrsg.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bd. 2 «Akzente»* (S. 218–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F., Schwarz, J. & Volkwein, K.** (2008). Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit. In F. Winter, J. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio* (S. 21–54). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Autoren

Felix Winter, Dr., felix.winter@igb.uzh.ch

Urs Ruf, Prof. Dr., ruf@igb.uzh.ch

Beide: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik der Universität Zürich, Beckenhofstr. 35, 8006 Zürich