

Grittner, Frauke

Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2009, 205 S. - (Klinkhardt forschung) - (Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2008)



Quellenangabe/ Reference:

Grittner, Frauke: Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2009, 205 S. - (Klinkhardt forschung) - (Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2008) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20260 - DOI: 10.25656/01:2026

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20260>

<https://doi.org/10.25656/01:2026>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GRITTNER
LEISTUNGSBEWERTUNG MIT PORTFOLIO
IN DER GRUNDSCHULE

LEISTUNGSBEWERTUNG MIT PORTFOLIO
IN DER GRUNDSCHULE
Eine mehrperspektivische Fallstudie
aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule

von Frauke Grittner

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2009



Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin im Wintersemester 2007/2008 als Dissertation angenommen.

D 188

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2009.3.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2009.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN: 978-3-7815-1629-8

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Vorwort | 8 |
| Einleitung | 10 |
| I THEORETISCHE GRUNDLAGEN | 15 |
| 1 Leistung in der Grundschule | 15 |
| 1.1 Der Leistungsbegriff im erziehungswissenschaftlichen Kontext..... | 15 |
| 1.2 Bestimmung des Begriffes Schulleistung | 17 |
| 1.2.1 Eingrenzung des Begriffes Schulleistung | 17 |
| 1.2.2 Kompetenzen und Schulleistung..... | 18 |
| 1.2.3 Der pädagogische Leistungsbegriff | 21 |
| 1.3 Zusammenfassung..... | 24 |
| 2 Funktionen der Leistungsbewertung | 26 |
| 2.1 Historischer Kontext | 26 |
| 2.2 Gesellschaftliche Funktionen | 27 |
| 2.3 Pädagogische Funktionen | 27 |
| 2.3.1 Sozialisation..... | 27 |
| 2.3.2 Disziplinierung und Motivation | 28 |
| 2.3.3 Orientierung und Rückmeldung..... | 28 |
| 2.3.3.1 Information für Lehrkräfte..... | 29 |
| 2.3.3.2 Information für Schüler/innen..... | 30 |
| 2.3.3.3 Information für Erziehungsberechtigte und Außenstehende..... | 35 |
| 2.3.3.4 Rückmeldung als unterrichtsstrukturierendes Element..... | 36 |
| 2.4 Zusammenfassung..... | 38 |
| 3 Formen der Leistungsfeststellung | 40 |
| 3.1 Schulleistungs-Tests | 40 |
| 3.2 Unterrichtsbeobachtungen | 44 |
| 3.3 Präsentationen | 46 |
| 3.4 Zusammenfassung..... | 47 |
| 4 Formen der Leistungsbewertung | 48 |
| 4.1 Beurteilungen durch Ziffernzensuren | 48 |
| 4.2 Verbale Beurteilungen | 50 |
| 4.2.1 Schriftliche Verbalbeurteilung in Zeugnisdokumenten | 50 |
| 4.2.2 Mündliche Verbalbeurteilung im Schulalltag | 52 |
| 4.3 Zusammenfassung..... | 54 |
| 4.4 Einstellungen der Adressatengruppen zu den Formen der Leistungsbewertung | 55 |
| 4.4.1 Einstellungen der Lehrkräfte | 55 |
| 4.4.2 Einstellungen der Schüler/innen | 57 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.3 Einstellungen der Eltern..... | 60 |
| 4.4.4 Zusammenfassung | 63 |
| 5 Portfolio als Instrument der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung..... | 64 |
| 5.1 Begriffsbestimmung Portfolio..... | 65 |
| 5.1.1 Drei Kerngedanken zur Begriffsbestimmung | 65 |
| 5.1.2 Zwei Begriffsbestimmungen..... | 66 |
| 5.1.3 Das Modell zur Charakterisierung von Portfolio-Arbeit nach Häcker..... | 67 |
| 5.2 Historische Ursprünge des Portfolios..... | 69 |
| 5.2.1 Reformpädagogik | 69 |
| 5.2.2 Kritik an Leistungsbewertung der 1970er und 1980er Jahre | 69 |
| 5.2.3 Schulkritik in den USA der 1980er Jahre | 70 |
| 5.3 Portfolio als Instrument der Leistungsfeststellung und Unterrichtsentwicklung..... | 71 |
| 5.3.1 Portfolio als Instrument der Leistungsfeststellung..... | 71 |
| 5.3.2 Portfolio als Unterrichtskonzept | 72 |
| 5.4 Reflexion als wichtiger Bestandteil des Portfolios | 76 |
| 5.5 Portfolio-Präsentation | 78 |
| 5.6 Empirische Studien zur Portfolio-Arbeit | 78 |
| 5.7 Zusammenfassung..... | 82 |
| II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG | 85 |
| 6 Ziele und Konzept der Studie..... | 85 |
| 6.1 Fragestellung der Studie | 85 |
| 6.2 Das Forschungsfeld..... | 87 |
| 6.2.1 Beschreibung der Schule und des Schulversuchs | 87 |
| 6.2.2 Beschreibung der Arbeit mit dem Portfolio..... | 88 |
| 6.2.3 Beschreibung der Arbeit mit dem Portfolio in ausgewählten Lerngruppen..... | 88 |
| 6.3 Methodisches Design der Studie..... | 91 |
| 6.4 Begründung und Beschreibung des methodischen Vorgehens in den Teiluntersuchungen..... | 93 |
| 6.4.1 Befragung der Schüler/innen und Eltern..... | 93 |
| 6.4.2 Befragung der Lehrerinnen..... | 97 |
| 7 Auswertung der Daten und Beschreibung der Forschungsergebnisse | 100 |
| 7.1 Geschlossene Befragung der Schüler/innen und Eltern | 100 |
| 7.1.1 Darstellung und Begründung der Auswertungsverfahren..... | 100 |
| 7.1.2 Darstellung der Ergebnisse | 102 |
| 7.1.2.1 Einschätzungen der Schüler/innen: Informationsgehalt der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag..... | 103 |
| 7.1.2.2 Einschätzungen der Schüler/innen: Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation | 105 |
| 7.1.2.3 Vergleich der Einschätzungen der Schüler/innen | 107 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 7.1.2.4 | Einschätzungen der Eltern: Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation..... | 110 |
| 7.1.2.5 | Vergleich der Einschätzungen von Schüler/innen und Eltern..... | 112 |
| 7.2 | Offene Befragung der Schüler/innen und Eltern..... | 114 |
| 7.2.1 | Überlegungen zur qualitativen Inhaltsanalyse | 114 |
| 7.2.2 | Beschreibung des Vorgehens bei der qualitativen Inhaltsanalyse..... | 115 |
| 7.2.3 | Darstellung der Ergebnisse aus der Schüler/innen-Befragung..... | 119 |
| 7.2.3.1 | Ergebnisse für die Arbeit im Alltag | 120 |
| 7.2.3.2 | Ergebnisse für die Portfolio-Präsentation | 125 |
| 7.2.4 | Darstellung der Ergebnisse aus der Eltern-Befragung..... | 129 |
| 7.3 | Leitfadengestützte Befragung der Lehrkräfte | 135 |
| 7.3.1 | Begründung und Beschreibung des Vorgehens bei der qualitativen Inhaltsanalyse | 135 |
| 7.3.2 | Darstellung der Ergebnisse aus der Lehrerinnen-Befragung | 138 |
| 7.3.2.1 | Aussagen zu den Anforderungsbereichen der Leistungsbewertung | 138 |
| 7.3.2.2 | Aussagen zu Wertschätzungen und Einwänden..... | 149 |
| 8 | Diskussion der Ergebnisse | 155 |
| 8.1 | Diskussion der Ergebnisse aus der geschlossenen Befragung | 155 |
| 8.1.1 | Diskussion der Ergebnisse: Sicht der Schüler/innen auf die beiden Arbeitssettings | 155 |
| 8.1.2 | Diskussion der Ergebnisse: Vergleich der Einschätzungen von Schüler/innen und Eltern | 159 |
| 8.2 | Diskussion der Ergebnisse aus den offenen Befragungen der Schüler/innen und Eltern | 161 |
| 8.2.1 | Wertschätzungen und Einwände der Schüler/innen..... | 162 |
| 8.2.2 | Wertschätzungen und Einwände der Eltern..... | 165 |
| 8.3 | Diskussion der Ergebnisse aus der Befragung der Lehrerinnen..... | 167 |
| 9 | Zusammenführung der Ergebnisse aus den drei Teiluntersuchungen und Ausblick | 174 |
| 9.1 | Zusammenführung der Ergebnisse aus den drei Teiluntersuchungen..... | 174 |
| 9.2 | Ausblick: Entwicklungsmöglichkeiten der Portfolio-Arbeit und anschließende Forschungsfragen | 181 |
| | Literaturverzeichnis..... | 183 |
| | Abkürzungsverzeichnis..... | 193 |
| | Abbildungs- und Tabellenverzeichnis | 194 |
| | Anhang | 195 |
| 1. | Schüler/innen-Fragebogen | 195 |
| 2. | Elternfragebogen..... | 202 |
| 3. | Leitfaden für die Lehrerinnen-Interviews | 205 |

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuchs zur differenzierten Leistungsbewertung an einer sechsjährigen Grundschule in Berlin entstanden. Eine tragende Säule dieses Schulversuches ist die Arbeit mit Portfolios. Dieses Instrument wird seit einigen Jahren sowohl als Grundlage für Leistungsbewertung als auch für Unterrichtsentwicklung diskutiert. Empirische Studien zu seinem Einsatz liegen jedoch nur vereinzelt vor.

Mein Interesse war es, diese Forschungslücke zum Einsatz von Portfolios in der Grundschule ein Stück weit zu schließen und empirisch an einem Fallbeispiel zu untersuchen, inwiefern sich Hoffnungen erfüllen können, die in die Portfolio-Arbeit gesetzt werden.

Die Untersuchung wäre nicht möglich gewesen ohne die Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern, die gemeinsam mit großem Engagement und Mut den Schulversuch initiiert, getragen und gestaltet haben. Ganz besonders danke ich daher den Lehrerinnen, die ihre Klassenzimmertüren für mich als Beobachterin ein Schuljahr lang geöffnet haben und sich trotz ihres vielfältigen und zuweilen strapaziösen Schulalltags Zeit nahmen, für die wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung zu stehen. Ebenso danken möchte ich den Schülerinnen und Schülern, die toleriert haben, dass sie bei ihrer Arbeit beobachtet wurden und die engagiert bei der Befragung mitgearbeitet haben.

Diese Arbeit entstand als Dissertation während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin. Ich bedanke mich daher bei der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe für die Bereitstellung von Hilfskräften für die Datenaufbereitung und -auswertung sowie beim Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin für die finanzielle Förderung meines Qualifikationsprojektes. Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Jörg Ramseger und Frau Prof. Dr. Diemut Kucharz für die Betreuung der Arbeit, für alle ihre Unterstützungen und konstruktiven Rückmeldungen. Ein herzlicher Dank geht an Dr. Michael Jachmann für die Überlassung der Fragebögen aus der LeiHs-Studie und an Luiza Olos und Dietrun Lübeck für die Beratung bei der quantitativen Erhebung. Ein besonderer Dank gilt dem Team der ABP, das mich beim Transkribieren, Kodieren und Videographieren unterstützt, mit mir diskutiert und mich geduldig durch die Zeit begleitet hat: Marla Consalter, Stefan Buddenbohm, Farshad Danicek, Sonja Fuhrmann, Sabine Kiel, Annegrit Milde und Andrea Osterode. Besonders wichtig waren für mich die Begleitung und die kritische Auseinandersetzung mit der Arbeit durch meine Arbeitsgruppe. Mein ganz großer Dank geht deshalb an Gabi Elverich, Jeanette Hoffmann, Tanja Krämer, Dr. Martina Schuegraf und Dr. Sandra Smykalla. Konstruktive Rückmeldung habe ich ebenso erhalten durch das Doktoranden- und Diplomandenkolloquium unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Angela Ittel und Herrn Prof. Dr. Herbert Scheithauer – vielen Dank

dafür und für das stete Interesse an meiner Arbeit! Meinem Vater Dr. Gerd Grittner danke ich herzlichst für die akribische Durchsicht des Manuskripts, Nicolas Wiese für die engagierte Unterstützung bei allen Arbeiten in der Abschlussphase, insbesondere der graphischen Gestaltung und Haik Bugge für geduldiges Zuhören und fantastische Energieversorgung.

Aber die Arbeit wäre vielleicht immer noch nicht abgeschlossen ohne die fachliche, freundschaftliche und täglich an das Unmögliche glaubende Unterstützung meiner Kolleginnen Johanna Hochstetter und Dr. Matthea Wagener – Dickes Danke an Euch Beide!!

Frauke Grittner

Berlin und Augsburg im Januar 2009

Einleitung

„Leistung muss sich lohnen“ lautet der Titel einer online geführten Debatte, zu deren Teilnahme die Heinrich-Böll-Stiftung seit Herbst 2007 auf ihrer Homepage¹ interessierte Personen einlädt. Es geht dabei um die Auseinandersetzung mit Ideen, wie die Leistungsbereitschaft und der Schulerfolg von Schüler/innen in Deutschland gefördert werden können.

Die Debatte steht exemplarisch dafür, dass Schulleistung in Deutschland spätestens seit der Teilnahme an den internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Schulleistung wie PISA (vgl. Baumert et al. 2003) und IGLU (vgl. Bos et al. 2003) und den daraus resultierenden, die Öffentlichkeit wenig zufriedenstellenden Ergebnissen, ein Thema von großem gesellschaftlichem Interesse ist.

Die aktuell geführte Diskussion bezieht sich dabei vornehmlich auf die Verbesserung der Schulleistung. Eine bildungspolitische Reaktion hierauf ist das Bemühen, Schulleistung regelmäßig mit landes- oder bundesweit durchgeführten standardisierten Tests festzustellen, so in der Grundschule z.B. durch VERA (vgl. Isaac et al. 2006). Dieses Vorgehen wird vor allem aus pädagogischer Sicht im Hinblick auf drei Aspekte kritisiert. Zum ersten wird der Einwand erhoben, dass allein die Feststellung der Leistung durch messende Tests nicht zu ihrer Verbesserung beiträgt. Erst eine Veränderung des Unterrichts kann dies leisten. Zum zweiten wird hinterfragt, ob die Leistung, die anhand dieser Tests festgestellt werden kann, das gesamte Spektrum dessen abbildet, was Schulleistung ausmacht. Und zum dritten steht zur Diskussion, ob es in einer pluralistischen Gesellschaft, in der Fähigkeiten wie Flexibilität und Anpassung an sich ständig ändernde Lebens- und Lernumstände gefordert sind, Sinn macht, an alle Schüler/innen die gleichen Leistungsanforderungen zu stellen oder ob nicht individuelle Zugänge zu Leistung und Bewertungsmaßstäbe für die persönliche und berufliche Entwicklung und damit den außerschulischen Erfolg der Lernenden hilfreicher wären.

Es zeigt sich, dass Uneinigkeit darüber herrscht, was als Schulleistung betrachtet werden soll, wie sinnvoll ein allein messendes Bewerten der Leistung für ihre Förderung ist und ob einheitliche oder individuelle Leistungsanforderungen erfolgversprechender sind.

¹ http://www.boell.de/de/04_thema/5306.html (download 15.10.2007)

Die vorliegende Arbeit untersucht auf dem Hintergrund dieser Debatte die Praxis einer schulischen Leistungsbewertung, die auf der Grundlage von Portfolios durchgeführt wird. Diesem Instrument wird zugesprochen, verschiedene Leistungsbereiche abbilden zu können und eine Verknüpfung sowohl fremdbestimmter als auch von den Lernenden gewählter Leistungsanforderungen zu ermöglichen (vgl. Häcker 2007a).

Die Arbeit ist wie folgt gegliedert:

Im ersten Hauptteil der Arbeit werden zunächst theoretische Überlegungen zur Leistungsbewertung allgemein dargelegt und mit empirischen Erkenntnissen gestützt. Sodann wird das Portfolio als Instrument im Kontext der Leistungsbewertung vorgestellt und diskutiert.

Im ersten Kapitel wird angestrebt, zu klären, was als Leistung in der (Grund-) Schule angesehen werden kann. Hierbei wird es um die Unterscheidung des gesellschaftlichen und des pädagogischen Leistungsverständnisses sowie die Bedeutung von Kompetenzen für den Leistungsbegriff gehen.

Das zweite Kapitel dient der Klärung, warum Leistung in der (Grund-)Schule bewertet werden soll. Entsprechend der Absicht, Leistung in der Schule zu fördern und zu verbessern, steht hier die pädagogische Funktion im Vordergrund der Betrachtung, genauer die Orientierungs- und Rückmeldefunktion, der die Aufgabe zugesprochen wird, sich optimierend auf die Lernprozesse der Schüler/innen auszuwirken. Sie richtet sich an drei Adressatengruppen, die unmittelbar auf eine Förderung des Lernens einwirken können: die Schüler/innen selbst, ihre Eltern und die Lehrkräfte.

Eine Verknüpfung der ersten beiden Kapitel zeigt, dass Leistungsbewertung, die sich auf ein pädagogisches Leistungsverständnis bezieht, bestimmte Anforderungen erfüllen sollte, damit sie zur Optimierung der Lernprozesse beitragen kann.

Unter dieser Prämisse werden in den beiden nachfolgenden Abschnitten (Kapitel 3 und Kapitel 4) verschiedene Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung vorgestellt und dahingehend kritisch betrachtet, inwieweit sie diese Anforderungen erfüllen. Anhand empirischer Studien wird gezeigt, dass sie diese Anforderungen nur zum Teil erfüllen.

Aufgrund dieser Kritik an den Leistungsfeststellungsverfahren und Formen der Leistungsbewertung, sowie aufgrund der aktuellen Debatte um die Art der Leistung, die Schule fördern und fordern soll, wird seit geraumer Zeit das Portfolio als Grundlage der Leistungsbewertung diskutiert. Im fünften Kapitel wird dieses Instrument mit seinen verschiedenen Facetten vorgestellt. Diese reichen vom Einsatz als Instrument der Leistungsfeststellung bis hin zur Unterrichtsentwicklung und damit über die eigentliche Leistungsbewertung hinaus. In konzeptionellen Arbeiten wird dem Portfolio zugesprochen, den pädagogischen Leistungsbegriff aufzunehmen und Anforderungen an eine pädagogische Leistungsbewertung zu erfüllen. Die empirische Forschung zum Einsatz von Portfolios im Unterricht weist jedoch in diesem Bereich ein Desiderat auf.

Daher widmet sich der zweite Hauptteil der Arbeit der Frage, inwieweit mit dem Einsatz von Portfolios als Grundlage der Leistungsbewertung die Anforderungen an eine pädagogische Leistungsbewertung, genauer ihre Orientierungs- und Rückmeldefunktion, aus Sicht der drei Adressatengruppen Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte erfüllt werden.

Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine Fallstudie an einer sechsjährigen Grundschule in Berlin durchgeführt, die einen Schulversuch zur differenzierten Leistungsbewertung durchführt, deren Basis die Arbeit mit Portfolios ist. Diese Studie wird im zweiten Hauptteil der Arbeit dokumentiert.

Nach der Konkretisierung der Fragestellung wird im sechsten Kapitel das Forschungsfeld vorgestellt und das methodische Design der Studie begründet und beschrieben. Es gründet auf der Idee des Komplementaritäts-Modells der Datentriangulation, mit dem ein mehrperspektivisches Bild des Forschungsgegenstandes – in diesem Fall der Leistungsbewertung mit Portfolio – gezeichnet werden kann, in das verschiedene Datenformen gleichwertig eingebracht werden. Für die vorliegende Studie ermöglicht dieses Modell die Wahrnehmungen aller drei Adressatengruppen gleichberechtigt aufzunehmen und darzulegen, die Interesse und Anspruch an bzw. auf Informationen über die Leistungen der Schüler/innen haben. Aus diesem Grund wurden drei voneinander getrennte Erhebungen durchgeführt: eine Befragung der Schüler/innen, eine Befragung der Eltern und eine Befragung der Lehrkräfte. Für die Adressatengruppen Schüler/innen und Eltern wurde eine schriftliche Erhebungsform mit geschlossenen und offenen Fragestellungen gewählt; mit den Lehrkräften wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

Im siebten Kapitel wird dargelegt, wie die gewonnenen Daten ausgewertet wurden und welche Ergebnisse dadurch erzielt wurden. Da es bei der Auswertung der quantitativen Daten aus den geschlossenen Fragen hauptsächlich um eine Beschreibung der Einschätzungen geht, wurden für die statistischen Auswertungen vornehmlich Vergleiche der Daten auf der Mittelwertebene durchgeführt. Die aus den offenen Befragungen und Interviews gewonnenen qualitativen Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) strukturiert und die Inhalte in Hauptkategorien und Themenbereichen gebündelt.

Im achten Kapitel werden die Ergebnisse für die drei Adressatengruppen getrennt voneinander diskutiert, um die jeweiligen gruppenspezifischen Perspektiven herauszuarbeiten.

Im neunten Kapitel werden die Einschätzungen der drei Adressatengruppen dann im Sinne des Komplementaritäts-Modells zu einem mehrperspektivischen Bild der Leistungsbewertung mit Portfolio zusammengeführt. Es wird dargelegt, in wie weit die Anforderungsbereiche einer pädagogischen Leistungsbewertung aus Sicht der Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte im Rahmen der Portfolio-Arbeit erfüllt werden. Ein Ausblick auf Entwicklungsmöglichkeiten des Instruments und sich anschließende Forschungsfragen schließen die Arbeit ab.

Anmerkung zur Verwendung von Begrifflichkeiten:

Eine wissenschaftliche Arbeit bringt es mit sich, dass bestimmte Fachtermini notwendig sind, um bestimmte Kontexte pointiert darzustellen. Gerade wenn es die zentralen Begriffe der Arbeit sind, wirkt sich dies durch deren häufige Verwendung nicht immer förderlich auf die Lesbarkeit des Textes aus. Einige Begriffe lassen Synonyme zu, bei anderen Begriffen besteht bei der Verwendung von Synonymen die Gefahr ungewollter Konnotationen. Im Bezug hierauf wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die synonyme Verwendung von Schüler/innen und Lernenden, Eltern und Erziehungsberechtig-

tigten sowie Lehrkräften, Lehrpersonen und Lehrerinnen ohne Missverständnisse möglich ist. Für die Lehrkräfte wurde durchgängig die weibliche Form gewählt, da sich, wie in Grundschulen nicht unüblich, die Stichprobe aus Frauen zusammensetzt.

Begrifflich unterschieden werden muss jedoch zwischen folgenden Termini, wenngleich sie auf den ersten Blick das gleiche zu bedeuten scheinen:

Arbeit mit dem Portfolio: Dies meint das Anlegen eines Portfolios und alle Tätigkeiten, die dazu gehören, die zumeist im Schulalltag vollzogen werden. Gleichberechtigt hierzu werden die Formulierungen: „Arbeit mit dem Portfolio im Alltag“ und „Alltagssetting“ verwendet.

Portfolio-Präsentation: Dies meint die Präsentation des Portfolios am Ende des Schuljahres vor Lehrerinnen, Eltern und Mitschüler/innen. Gleichberechtigt hierzu wird die Formulierung „Präsentationssetting“ verwendet.

Portfolio-Arbeit: Dies ist als übergeordneter Begriff zu verstehen. Er bezieht sich auf die Arbeit mit dem Portfolio insgesamt, das meint sowohl die Arbeit im Alltag als auch eine mögliche Präsentation des Portfolios.

Abkürzungen werden nicht im Text, sondern im Abkürzungsverzeichnis erläutert.

I THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1 Leistung in der Grundschule

1.1 Der Leistungsbegriff im erziehungswissenschaftlichen Kontext

Bevor der Blick auf die Leistungsbewertung gelenkt wird, soll zunächst betrachtet werden, was im erziehungswissenschaftlichen Kontext unter Leistung an sich zu verstehen ist, bzw. welches Verhalten als Leistung in der Grundschule angesehen werden kann.

Der Begriff Leistung beschreibt ein Abstraktum, das weder eine beobachtbare Sache ist, noch eine „eigene Wesenheit“ (Heid 1992, S. 92) aufweist. „Leistung „existiert“ vielmehr nur im Modus der Attribuierung menschlichen Handelns“ (ebd.). Das heißt, wenn Menschen etwas tun und damit ein Ergebnis oder ein Produkt erzielen, ist das an sich keine Leistung. Erst wenn entschieden wird, die Tätigkeit oder das Ergebnis unter dem Aspekt der Leistung zu betrachten, erhalten beide leistungsthematischen Charakter: Die Leistung wird ermittelt. Nach der Entscheidung, etwas als Leistung zu betrachten, werden in einem zweiten Schritt die Aktivitäten und Ergebnisse, also die Prozesse und Produkte, auf einen Maßstab bezogen, mit dem ihre Quantität bzw. Qualität bewertet werden kann: Die Leistung wird bewertet² (vgl. Heid 1992, Jürgens 2005).

² Leistungsermittlung und Leistungsbewertung können also voneinander getrennt erfolgen. Zeitweise fallen die Schritte Ermittlung und Bewertung eng zusammen, z.B. bei der spontan bewertenden Reaktion einer Lehrperson auf die Äußerung einer Schülerin oder eines Schülers (vgl. Jachmann 2003).

Ein Beispiel: Wenn Kinder mit Bauklötzen einen Turm bauen, ist dies zunächst eine kindliche, leistungsfreie Spielform. Interessieren sich nun z.B. Erwachsene³ dafür, inwieweit Kinder in der Lage sind, einen Turm aus Bauklötzen zu bauen, betrachten sie die bislang leistungsfreie Spielform unter leistungsthematischen Aspekten. Um Aussagen über das „Inwieweit“ machen zu können, also die Leistung bewerten zu können, müssen Maßstäbe herangezogen werden, die sich auf das Produkt beziehen, z.B. Höhe des Turmes, Menge des Materials, Stabilität, oder auf den Prozess, z.B. Einzel- oder Gemeinschaftsarbeit, Umgang mit Fehlversuchen, Zielstrebigkeit. Deutlich wird die Trennung von Ermittlung und Bewertung: Mit dem Betrachten des Turmes unter leistungsthematischem Aspekt wird die Leistung ermittelt, mit dem Anlegen der Maßstäbe wird sie bewertet.

Sowohl die Entscheidung, etwas als Leistung zu betrachten, als auch die Bezugnahme auf einen Maßstab sind normativen Kriterien unterworfen (vgl. Heid 1992). Diese sind unter bestimmten gesellschaftlichen und historischen Einflüssen durch intersubjektive Aushandlung entstanden und damit wieder veränderbar (vgl. Fiebert 2001). Für Leistungen in der Schule zeigt sich das am Beispiel der Fertigkeiten in Handarbeiten (nähen, stricken usw.) bzw. im Umgang mit dem Computer: Während die einen in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung im Leistungsspektrum verloren haben, gewinnen die anderen zunehmend mehr an Bedeutung.

Das Anlegen der Bewertungsmaßstäbe, also die Leistungsbewertung, kann aufgrund der normativen Kriterien als „interpretativer Vorgang“ (Jürgens 2005, S. 45) betrachtet werden, bei dem die Leistung kategorisiert und beurteilt wird. Der zugemessene Wert symbolisiert den Grad der Wertschätzung und wird daher in symbolischer Form ausgedrückt: im schulischen Kontext z.B. bei Ziffernnoten durch Zahlenwerte und bei Wortgutachten durch beschreibende Formulierungen, also sprachliche Symbole.

Das Vorhandensein von Maßstäben wird auch in engeren Bestimmungen des Leistungsbegriffes als notwendig erachtet. So ist es in der Definition von Heckhausen (1974) eine von fünf Bedingungen, die zutreffen müssen, damit eine Handlung als Leistung bezeichnet werden kann. Dabei wird unter Handlung eine zielgerichtete Tätigkeit verstanden, für deren Ausführung die betreffende Person sowohl das Können, die Fähigkeit als auch das Wollen, das Bemühen und die Anstrengung besitzt. Die Bedingungen sind im Einzelnen (vgl. Heckhausen 1974):

- Es muss ein Handlungsergebnis vorliegen. Das heißt, um leistungsbezogen zu sein, müssen die Handlungen einen erkennbaren Anfang und ein erkennbares Ergebnis haben, dann können auch (noch) nicht abgeschlossene Tätigkeiten leistungsthematisch genannt werden. Ebenso müssen die Ergebnisse intendiert und zweckgebunden sein. Beiläufige und zweckfreie Ergebnisse, wie sie z.B. im Spiel entstehen, werden nicht als Leistung verstanden.

³ Es können auch die Kinder selbst sein, die ihrem Tun Leistungscharakter verleihen, z.B. wenn sie herausfinden wollen, wer den höchsten Turm bauen kann.

- Das Handlungsergebnis muss messbar sein. Der verwendete Maßstab kann sich entweder auf die Schwierigkeit oder auf die Anstrengung, also den Kraftaufwand, beziehen. Heckhausen unterscheidet je nach Maßstab zwischen fähigkeitszentrierten Leistungen und anstrengungszentrierten Leistungen. Arbeit besteht z.B. häufig aus anstrengungszentrierten Aufgaben, vor allem, wenn es sich um Routinen handelt.
- Aufgaben müssen ge- und misslingen können, d.h. die Anforderung muss zwischen „zu leicht“ und „zu schwer“ liegen. Wenn die Anforderung zu leicht ist, wird dies nicht als Leistung angesehen. Ist sie nicht zu bewältigen, wird dies nicht als Mangel an Leistung erachtet.
- Die handelnde Person muss die Maßstäbe als Tüchtigkeitsmaßstab für die Fähigkeiten bzw. Anstrengungen anerkennen.
- Das Handlungsergebnis muss freiwillig und beabsichtigt verfolgt werden. Handlungen, die unter Zwang oder durch Zufall zustande kommen, werden nicht als Leistung angesehen.

Während die Maßstäbe wie bei Heid explizit als notwendig erachtet werden, wird die Entscheidung, etwas als Leistung zu betrachten, von Heckhausen anscheinend implizit vorausgesetzt. Zumindest müssen nur die als Leistung zu betrachtenden Handlungen intendiert sein, nicht die Betrachtung an sich, bzw. das Anlegen der Maßstäbe.

Wenngleich mit der Definition von Heckhausen Leistung detaillierter bestimmt wird als durch die Erläuterung von Heid und sie vor allem in der Psychologie als Basis für grundlegende Untersuchungen zur Leistungsmotivation dient (vgl. Heckhausen 1974), ist doch zu überlegen, ob sie in schulischen Kontexten nicht an ihre Grenzen stößt. So können nicht alle Handlungen in der Schule als völlig freiwillig betrachtet werden. Bereits der Schulbesuch an sich ist verpflichtend. Auch die Anpassung des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben kann gerade in wenig differenziertem Unterricht nicht immer vorausgesetzt werden, so dass Unter- oder Überforderungen der Schüler/innen möglich sind. So bedarf es für eine Bestimmung des Begriffes „Schulleistung“ einer weiterführenden Festlegung.

1.2 Bestimmung des Begriffes Schulleistung

Im vorherigen Kapitel wurde gezeigt, dass Definitionen des Leistungsbegriffes aus Nachbardisziplinen nicht problemlos auf die Schulpädagogik übertragen werden können. Im Folgenden wird ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung im schulpädagogischen Kontext dargestellt. Zudem wird aufgezeigt, dass die Diskussion um Schulleistung durch den Kompetenzbegriff und ein pädagogisches Leistungsverständnis mitbestimmt wird.

1.2.1 Eingrenzung des Begriffes Schulleistung

In der Literatur finden sich zahlreiche Ansätze zur Bestimmung des Begriffes „Schulleistung“. So gehen z.B. Helmke und Weinert (1997) und Gaedicke (1974) von der Leistung der Schüler/innen aus, während Heller (1984a) unter dem Begriff „Schulleistung“ auch die Leistungen der Lehrkräfte und Eltern subsumiert. Auch wird bei der Begriffsverwendung nicht klar getrennt zwischen Schulleistung und Schulnoten sowie Leistungen der Individuen und Leistungen der Lerngruppen (vgl. Gaedicke 1974;

Helmke & Schrader 1998). Andere Autoren differenzieren Schulleistung im Hinblick darauf, ob die Schüler/innen in der Lage sind, Leistung zu erbringen bzw. ob die Leistung tatsächlich realisiert wird (vgl. Saldern 1997). Eine einheitliche Verwendung des Begriffes ist folglich nicht festzustellen. Dies zeigt Maier (2001) in seiner Arbeit anhand zahlreicher Textbelege differenziert auf. Als Konsequenz daraus fasst er die verschiedenen Bestimmungselemente ausgesuchter Quellen dergestalt zusammen, „dass unter Schulleistung vor allem *durch die Schule initiiertes, beobachtbares* und damit *feststellbares Verhalten* verstanden wird, d.h. die sich in *Prozess und Produktmerkmale* aufgliedernde *Lernleistung* eines Schülers. An schulischen *Lernzielen* orientiertes Lernen vollzieht sich in *verschiedenen Verhaltensdimensionen* und kann nach verschiedenen *Normen* bewertet werden.“ (Maier 2001, S. 25, Hervorhebung im Original, FG).

Schulleistung wird hier festgelegt als Attribuierung von Tätigkeiten und Produkten, deren Beschreibung bzw. Messung auf die schulischen Lernziele bezogen werden soll. Mit diesen Zielen verweist die Bestimmung direkt auf anzulegende Maßstäbe für Produkte und Prozesse, ohne sie im Einzelnen festzulegen, und bleibt damit offen für deren mögliche Veränderung. Mit dem Verweis auf die Initiierung des Verhaltens durch Schule werden die institutionellen Bedingungen aufgegriffen, die einer Übernahme der Definition von Heckhausen für diesen Bereich entgegenstehen.

Klafki versteht im schulischen Kontext „Leistung als Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengung und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden, die also beurteilt wird“ (Klafki 1994, S. 228). Er lehnt sich damit eng an die Definition von Heckhausen an. So finden sich bei ihm auch die Definitionselemente Ergebnis und Tätigkeit, Anstrengung und Gütemaßstab. Er nimmt jedoch das Element der Freiwilligkeit nicht mit auf. Die Begriffsbestimmung von Maier erscheint jedoch für Schulleistung ertragreicher. Hier werden die zu beobachtenden Prozesse und Produkte expliziter auf den schulischen Kontext mit seinen Merkmalen wie Initiierung und Gütemaßstäbe in Form von Lernzielen bezogen. Die Begriffsbestimmung von Maier wird deshalb im weiteren Verlauf dieser Arbeit zugrunde gelegt.

1.2.2 Kompetenzen und Schulleistung

Im vorhergehenden Abschnitt wurde gezeigt, dass schulische Zielsetzungen als Kriterien herangezogen werden können, wenn entschieden werden soll, welches Verhalten als Leistungen in der (Grund-)Schule betrachtet werden soll. Im Kontext der schulischen Zielsetzungen und Aufgabenstellungen löst in den letzten Jahren der Begriff „Kompetenzen“ den Begriff „Lernziele“ ab und soll deshalb näher erläutert werden.

Während in den 1970er Jahren die Lerninhalte nach fachlichen Systematiken angeordnet wurden, geht es seit Beginn der 1990er Jahre darum, die Auswahl von Bildungszielen und Lerngegenständen an Prinzipien zu orientieren, die über die bloße Fachsystematik hinausreichen. Werden Ziele für schulische Lehr- und Lernprozesse festgelegt, so bedeutet das zumeist einen Kompromiss zwischen „der Orientierung an fachlicher Systematik, an funktionalen Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt und an den Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden“ (Klieme 2004, S. 11). Lag der Schwerpunkt der Zielsetzungen in den 1970er Jahren noch stärker auf den Fachsystematiken, hat er sich in den darauffolgenden Jahrzehnten stärker auf die funk-

tionalen Anforderungen verschoben. Dies liegt zum einen an der Ausdifferenzierung der Fachwissenschaften. Zum anderen ist der Wechsel dadurch beeinflusst, dass der zunehmend schnelle gesellschaftliche und technologische Wandel von den Individuen lebenslanges Lernen erfordert und den Erwerb von übertragbaren Schlüsselqualifikationen, mit denen sie gegenwärtige und zukünftige Anforderungen im alltäglichen und beruflichen Leben bewältigen können. Diese Anforderungen sind einerseits inhaltsübergreifend und andererseits anforderungs- und situationsbezogen und werden mit dem Kompetenzbegriff verknüpft (vgl. ebd.). Als Kompetenzen definiert Weinert (2001, S. 27f.) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

In der deutschen Fachdiskussion ist es – auf Grundlage dieser Definition – üblich, zwischen Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zu unterscheiden. Diese vier Bereiche werden auch in aktuelle Bildungspläne der Grundschulen aufgenommen, so z.B. in den für Berlin gültigen Rahmenplan. Die Kompetenzen werden hier wie folgt ausdifferenziert (die Beispiele werden nur in Auszügen wiedergegeben):

„Sachkompetenz entwickeln die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit Inhalten, Aufgaben und Problemen. Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden systematisch aufgebaut und in vielfältigen Handlungszusammenhängen erweitert.

Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel zunehmend

- Strukturen und Ordnungen in den verschiedenen Wissensbereichen erkennen,
- Sachverhalte und Phänomene mit fachlichen Begriffen beschreiben, [...]
- eigene Lösungsansätze finden, [...]
- Kritik an einer Sache formulieren und vortragen.

Methodenkompetenz erwerben die Schülerinnen und Schüler, indem sie lernen, Zusammenhänge herauszufinden, herzustellen und zu gestalten. Sie können zum Beispiel zunehmend

- mit verschiedenen Medien umgehen, sich selbständig Informationen aus Medien beschaffen, sammeln, sachbezogen aufbereiten und ordnen, [...]
- Lernstrategien anwenden,
- planvoll und zielgerichtet arbeiten [...].

Soziale Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit des Einzelnen, in wechselnden sozialen Situationen Ziele erfolgreich im Einklang mit sich und anderen zu verfolgen. Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel zunehmend

- auf Argumente eingehen und Konflikte lösen,
- Regeln vereinbaren und sich daran halten,
- Verantwortung für eine gemeinsame Sache tragen.

Personale Kompetenz gründet auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf wachsende emotionale Unabhängigkeit und Zutrauen in die eigenen Stärken. Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel zunehmend

- eigene Stärken und Schwächen erkennen,
 - eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, aber auch Misserfolge verkraften,
 - selbstständig arbeiten [...],
 - eigene Handlungen planen und kritisch prüfen,
 - Entscheidungen fällen, begründen und verantworten, [...].“
- (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; 2003, S. 8f.)

Wenngleich der Kompetenzbegriff den Begriff der Lernziele zunehmend ablöst, wird aus bildungstheoretischer Sicht kritisiert, dass damit allein die Aufgaben von Erziehung und Schule nicht beschrieben werden können. Hierzu bedarf es einer Ergänzung durch den Bildungsbegriff. Während Kompetenzen vornehmlich auf die Bewältigung konkreter Lebenssituationen abzielen, betont der Bildungsbegriff stärker die Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit zur Partizipation an ausdifferenzierten Gesellschaftsbereichen (vgl. Benner in Vorber.). Benner (ebd.) schlägt deshalb vor, die vier Kompetenzbereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz und Personale Kompetenz durch die bildungstheoretisch begründete Urteilskompetenz und Partizipationskompetenz zu ergänzen. „Urteilskompetenz meint dabei die Fähigkeit, alltägliche Welterfahrungen mit Hilfe von im Unterricht erworbenem Wissen klären und interpretieren zu können, Partizipationskompetenz die Fähigkeit, solche Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können“ (Benner 2007, S. 135).

Auch auf internationaler Ebene werden diese sechs Kompetenzbereiche für wichtige Aspekte eines lebenslangen Bildungsprozesses angesehen. So formulierte die UNESCO „vier Säulen des Wissens“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997), in denen sich die sechs Kompetenzbereiche niederschlagen. Diese Säulen beziehen sich auf folgende Arten des Lernens, die in organisierten Lernformen gleichermaßen berücksichtigt werden sollen:

- Lernen, Wissen zu erwerben: Mit dieser Art des Lernens ist gemeint, sowohl eine breite Allgemeinbildung als auch exemplarisch vertieftes Wissen zu erwerben und aus lebenslangem Lernen Nutzen ziehen zu können.
- Lernen, zu handeln: Unter dieser Art des Lernens wird die Fähigkeit verstanden, sich auf verschiedene Situationen einstellen zu können und kooperativ mit anderen zu arbeiten. Zudem sollte Gelerntes in verschiedenen Kontexten angewendet werden können.
- Lernen, mit anderen zu leben: Lokal gedacht sind hiermit vor allem die Förderung des Verständnisses für andere und von Konfliktbewältigungsstrategien gemeint. Global gedacht meint dieser Bereich das Erkennen von Abhängigkeiten und die Anerkennung von Pluralismus und Friedensförderung.
- Lernen für das Leben: Hierunter wird verstanden, dass die Lernenden in zunehmendem Maß Autonomie und Urteilsvermögen erwerben, sowie verantwortungsbewusst handeln können. Erreicht soll dieses Ziel werden, indem vielfältige Potentiale der Menschen gefördert werden. Genannt werden z.B. ästhetische, manuelle und kommunikative Fähigkeiten, aber auch Erinnerungsvermögen und Urteilskraft (vgl. ebd.)

Wie auch bei den sechs Kompetenzbereiche wird hier angestrebt, dass die Individuen das Lernen lernen, um dies zunehmend selbstständig und lebenslang produktiv für sich nutzen zu können, und ferner, dass sie mit zunehmender Verantwortungsbereitschaft und Urteilsfähigkeit gezielt auf ihr Umfeld handelnd Einfluss nehmen können und dies auch in Kooperation mit anderen tun können.

Wenn die Forderung nach der Umsetzung der dargestellten Kompetenzen im Unterricht der Grundschule die bisherigen Lernziel-Konzepte ablöst, hat dies Auswirkungen auf das Verständnis von Schulleistung. Im Bezug auf die Begriffsbestimmung von Maier (2001) (vgl. Kap. 1.2.1) ist die Lernleistung der Schüler/innen dann an den Kompetenzbereichen orientiertes Lernen, das sich in verschiedenen Verhaltensdimensionen vollzieht und nach verschiedenen Normen bewertet werden kann. Das heißt, dass nicht nur Aspekte der fachsystematisch orientierten Sachkompetenz als Leistung betrachtet werden, sondern z.B. auch Aspekte der Sozialen Kompetenz oder der Personalkompetenz, wie z.B. die Kooperation mit anderen oder die Fähigkeit, Entscheidungen fällen, begründen und verantworten zu können. Mit zu berücksichtigen sind dann auch die Herstellung von Bezügen zwischen der außerschulischen Welterfahrung und dem schulisch erworbenen Wissen sowie die Möglichkeit der Partizipation an außerschulischen Diskursen. Während in den 70er Jahren die Aspekte der Sachkompetenz noch im Vordergrund standen, rücken nun andere Fähigkeiten mit in den Blickpunkt. Hier zeigt sich eine aufgrund von gesellschaftlichen Einflüssen entstandene Veränderung der normativen Kriterien für die Tätigkeiten und Ergebnisse, die als (Schul-) Leistung betrachtet werden sollen (vgl. auch Kap. 1.1).

1.2.3 Der pädagogische Leistungsbegriff

Neben den Begriffen „Schulleistung“ und „Kompetenzen“ wird die schulpädagogische Diskussion um Leistung durch den Terminus des „pädagogischen Leistungsbegriffes“ (auch: pädagogisches Leistungsverständnis) geprägt. Er wird von einem „gesellschaftlichen Leistungsbegriff“ abgegrenzt, der sich dadurch kennzeichnet, dass Leistung als konkurrenzbetonter, ausleseorientierter Wettbewerb verstanden wird, bei dem vor allem individuell erbrachte Ergebnisse zählen (vgl. Jürgens 1999). Klafki begründet ein pädagogisches Leistungsverständnis mit den Erziehungszielen einer demokratisch verstandenen Gesellschaft. Unter den Leitlinien der Erziehung zur Mündigkeit und Emanzipation sind dies Ziele wie z. B.:

- Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung,
- Kritik- und Urteilsfähigkeit,
- Entwicklung der Fähigkeit, gesellschaftliche und individuelle Hindernisse der Verwirklichung von Selbst- und Mitbestimmung, Kritik- und Urteilsfähigkeit für sich selbst und andere analysieren zu können,
- Anbahnung individueller und gesellschaftlich-politischer Handlungsfähigkeit, um solche Hindernisse durch Veränderung der Verhältnisse abbauen zu helfen,
- solidarisches Handeln in Gruppen, um gemeinsame Anliegen verwirklichen zu können, dies erfordert wiederum:
- Kommunikationsfähigkeit
- Fähigkeit, eigene Interessen formulieren und in Diskussionen einbringen zu können

- Fähigkeit, die Sicht des anderen sehen und sich darauf einstellen können
- sich kritisch hinterfragend in einer wandelnden Welt auf Neues einstellen können,
- aber auch sich selbst Neues einfallen lassen zu können, d.h. Fähigkeit zur Utopie zu besitzen (vgl. Klafki 1994).

Für Klafki ist deutlich, dass „sich aus jenen Zielsetzungen Leistungsmaßstäbe, Kriterien für die Beurteilung zu erbringender „Leistungen“ ergeben, die im Verhältnis zu den bislang in unserem Schulwesen faktisch vorwaltenden Leistungsmaßstäben weitgehend neu sind, ja zum Teil konträr zu ihnen stehen“ (S. 228). Schule muss [...] in dem Sinne „Leistungsschule“ sein, dass sie die Bewältigung der Aufgaben und Lernprozesse *ermöglicht* und *fordert*, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können.“ (S. 228, Hervorhebung im Original, FG)

Klafki (1994) formuliert vier Prinzipien, die nach seinen Ausführungen ein pädagogisches Leistungsverständnis wie folgt kennzeichnen:

- 1) Wenn Schule die Bewältigung von Aufgaben fordert, die zur Mündigkeit führen, sollten neben den Leistungsprodukten ebenso die Entwicklung der Produkte, also die Leistungsprozesse berücksichtigt werden, so z.B. die Art der Aufgabenbewältigung, der Vorgang einer Problemlösung oder die Entwicklung einer Argumentation.
- 2) Wenn Schule unter den Leitlinien der Erziehung zur Demokratie, Mündigkeit und Emanzipation Ziele wie z.B. solidarisches Handeln verfolgt, um gemeinsame Anliegen verwirklichen zu können, sollte sich auch der Leistungsbegriff an der Lösung gemeinsamer Aufgaben orientieren und nicht konkurrenzorientiert sein. So sollte die Leistung des Einzelnen einen Beitrag zur gemeinsamen Aufgabenlösung und zum Lernfortschritt aller Gruppenmitglieder leisten. Deshalb sollte die Förderung einer aufgaben- und problembezogenen, intrinsischen Leistungsmotivation im Vordergrund stehen und nicht die Forcierung einer an Belohnung und Wettkampf orientierten Motivation.
- 3) Aufgrund der Kritik an undifferenzierten Beurteilungs- und Zensierungspraktiken, die nur mangelnde Aussagekraft haben (vgl. dazu auch Kap. 4.1 und 4.2), sollten Beurteilungskriterien nach Klafki für Leistungen begründet sowie strukturiert und differenziert sein. Schüler/innen sollten an diesen Begründungs- und Differenzierungsprozessen beteiligt werden, damit sie zunehmend in die Lage versetzt werden ihre Lernvorhaben zielorientiert selbst zu steuern und diese auch (mit) zu beurteilen.
- 4) Wengleich der Solidaritätsgedanke und das Verwirklichen gemeinsamer Anliegen in Gruppen wichtige Aspekte des pädagogischen Leistungsverständnisses sind, wird von Klafki als viertes Prinzip die Individualisierung der Leistungsanforderungen, Lernprozesse und Leistungsbewertung gefordert. Es geht dabei nicht um die völlige Vermeidung eines Leistungsvergleiches mit anderen aufgrund generalisierbarer Maßstäbe, aber dieser soziale Vergleich sollte nicht im Vordergrund stehen. Mit der Individualisierung kann an die anlage- und sozialisationsbedingt unterschiedlichen Ausgangslagen und Interessen der Schüler/innen angeknüpft werden und so, im Sinne der demokratischen Erziehungsziele der Schule, die Individualität eines jeden Lernenden ermöglicht und gefördert werden. Mit formal gleichen Leistungsanforderungen, die für alle Schüler/innen gelten, ist dies nicht möglich. Bei der individualisierten

Leistungsanforderung sollte Leistungsbewertung prozessbegleitend als Lernhilfe eingesetzt werden, d.h. es sollten nicht Informationen über das Kind erteilt werden, sondern die Schüler/innen sollten dialogisch in die Leistungsbewertung mit einbezogen werden und Rückmeldungen über ihren Lernprozess erhalten.

Die vier Prinzipien werden von Jürgens (2005) inhaltlich übernommen, neu strukturiert und ausdifferenziert. Er formuliert 5 Leitgedanken eines pädagogischen Leistungsbegriffs:

– Leistung ist norm- und zweckgebunden:

d.h. dass zur Bestimmung von Leistung Normen notwendig sind, anhand derer ein Verhalten als Leistung bezeichnet werden kann (dies wurde bereits in Kap. 1.1 gezeigt). Diese Normen müssen sich nach Jürgens an der pädagogischen Förderung der Schüler/innen orientieren. Das Ziel schulischer Leistungsanforderung ist es, eine „problem- und kooperationsbezogene Leistungsmotivation zu ermöglichen“ (Jürgens 2005, S. 27). Dies fordert auch Klafki im zweiten Prinzip. Ebenso wie Klafki postuliert Jürgens eine Erziehung zur Mündigkeit, die es den Schüler/innen ermöglicht selbstbestimmt, selbständig und eigenverantwortlich zu handeln und die an sie gestellten Leistungsanforderungen kritisch zu reflektieren.

– Leistung ist anlage- und umweltbedingt:

Wie Klafki weist auch Jürgens darauf hin, dass schulische Leistung durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird, auf die Schüler/innen nur begrenzt einwirken können (z.B. anlagebedingte oder soziokulturelle Faktoren). Schulische Leistungsanforderungen müssen nach Jürgens darauf reagieren: Sie sollten die Entwicklung von Begabungen ermöglichen und diese nicht voraussetzen. Die individuelle Förderung darf jedoch nicht auf Kosten der Verantwortlichkeit des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft geschehen (bei Klafki findet sich das in der Kombination aus individueller Förderung und der Bearbeitung gemeinsamer Anliegen).

– Leistung ist produkt- und prozessorientiert:

Mit explizitem Bezug auf Klafki fordert auch Jürgens neben den Lernergebnissen und dem Zugewinn an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten auch die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand als Leistung zu honorieren. Dadurch können die Bedingungen und die Entstehung schulischer Leistung berücksichtigt werden.

– Leistung ist individuelles und soziales Lernen:

Wie Klafki kritisiert auch Jürgens, dass ein individualistisch-wettbewerbsorientiertes Leistungsverständnis eine extrinsische Motivation fördert und eine sachbezogene, intrinsische Lernmotivation erschwert. Diese ist nach Jürgens jedoch im Hinblick auf das schulische Erziehungsziel zu individueller Lern- und Leistungsbereitschaft erstrebenswert, um sich Wissen und Können selbständig und eigenverantwortlich aneignen zu können. Zudem sind bei einem konkurrenzorientierten Leistungsverständnis diejenigen Lernenden im Nachteil, die schlechtere soziokulturelle, außerschulische Ausgangsbedingungen haben. Hier gilt es, durch die Berücksichtigung des individuellen Lernprozesses bzw. der Ausgangslagen persönliche Könnenserfahrungen zu ermöglichen. Wie Klafki fordert Jürgens eine Verbindung von individueller und gemeinsam erbrachter Leistung.

– Leistung ist problemmotiviertes und vielfältiges Lernen:

Im Gegensatz zu leicht abprüfaren, kognitiv und zumeist verbal ausgerichteten

Leistungen, die oft durch einen lehrergelenkten Unterricht durch Rezeption und Reproduktion von den Schüler/innen erbracht werden, fordert Jürgens eine höhere Eigentätigkeit der Lernenden, die der Idee der Handlungsorientierung und einer Verbindung von „Kopf- und Handarbeit“ verpflichtet ist. „Erfahrungslernen, ganzheitliches Lernen bzw. praktisches Lernen stellen Zugänge dar, die die schulische und außerschulische Wirklichkeit über das eigene Tun erschließen und verstehen helfen“ (Jürgens 2005, S. 36). Hier finden sich Anknüpfungspunkte zur Förderung Klafkis nach problem und aufgabenbezogenen Leistungen.

Die von Klafki (1994) und Jürgens (2005) formulierten Prinzipien finden auch Niederschlag in grundschulspezifischen Ausführungen. So fordern Faust-Siehl et al. (1996) im Hinblick auf Schulleistung ebenfalls die Berücksichtigung von Produkten und Prozessen, eine prozessbegleitende und differenzierte, d.h. die Ausgangslagen der Schüler/innen einbeziehende Leistungsbewertung sowie die Förderung von Könnens-Erfahrungen und Erfolgszuversicht.

Ebenso lassen sich Verschränkungen zu den Kompetenzen herstellen, deren Förderung für den (Berliner) Grundschulunterricht gefordert wird. Dies wird besonders deutlich durch den Kompetenzbegriff allgemein, nach dem Kompetenzen diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen, die die Schüler/innen für erfolgreiche Problemlösung in variablen Situationen benötigen (vgl. Kap. 1.2.2).

Es wurde gezeigt, dass im Kontext des pädagogischen Leistungsbegriffs die Förderung der Problemlösefähigkeit eine zentrale Forderung ist, wenngleich sie in diesem Rahmen vor allem unter dem Aspekt der Erziehung zur Mündigkeit verstanden wird. Entsprechungen finden sich demnach auch in Detailformulierungen, so z.B. in der Fähigkeit der Kooperation im Rahmen der sozialen Kompetenz. Weitere Beispiele sind die Fähigkeit, Fehler zu erkennen und diese mit Hilfen oder selbstständig korrigieren zu können (Methodenkompetenz) und die Fähigkeit, eigene Stärken und Schwächen erkennen zu können (Personalkompetenz). Beide können als wichtig dafür erachtet werden, dass Schüler/innen in die Leistungsbewertung miteinbezogen werden.

1.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass Leistung im erziehungswissenschaftlichen Kontext ein Abstraktum darstellt. Leistung an sich gibt es nicht; es muss entschieden werden, ob eine Tätigkeit oder ein Produkt unter einem Leistungsaspekt betrachtet werden soll. Nach der Leistungsfeststellung wird die Leistung auf einen festzulegenden Maßstab bezogen und damit quantitativ oder qualitativ bewertet. Sowohl Leistungsfeststellung als auch Leistungsbewertung sind somit intersubjektiv verhandelbaren, normativen Kriterien unterworfen.

Am Beispiel der Definition von Heckhausen wurde gezeigt, dass Definitionen des Leistungsbegriffs aus Nachbardisziplinen der Schulpädagogik nicht einfach auf den schulischen Bereich übertragen werden können, da hier andere Rahmenbedingungen vorliegen als in außerschulischen Kontexten, z.B. im Hinblick auf die Freiwilligkeit

beim Erbringen von Leistungen. Auch innerhalb der Schulpädagogik ist der Leistungsbegriff einer großen Diversität unterworfen. Maier (2001) schlägt eine Begriffsbestimmung vor, die allgemeine Merkmale des Leistungsbegriffes und schulspezifische Bedingungen vereint. Sie wird als begriffliche Grundlage für diese Arbeit verwendet. Als Bewertungskriterien für schulische Leistungen können nach Maier (2001) schulische Lernziele herangezogen werden. Diese sind aufgrund der aktuellen Diskussion um Schulleistung um die vier Kompetenzbereiche der Sach-, Methoden-, sozialen und personalen Kompetenz zu erweitern. Diese Kompetenzen sollen die Schüler/innen dazu befähigen, zunehmend selbstständig Probleme zu lösen und die Lösungen erfolgreich und verantwortungsvoll in variablen Situationen anwenden zu können. Aus bildungstheoretischer Sicht sollten die vier Kompetenzbereiche um eine Urteilskompetenz und eine Partizipationskompetenz erweitert werden.

Es wurde weiterhin gezeigt, dass – in Abgrenzung zu einem gesellschaftlichen Leistungsbegriff – schulische Leistungsanforderungen im pädagogischen Verständnis vor allem demokratischen Erziehungszielen verpflichtet sind. Dabei steht die Entwicklung des Individuums zu einer selbstbestimmten, mündigen Persönlichkeit im Vordergrund. Im pädagogischen Leistungsverständnis werden sowohl Prozesse als auch Produkte als Leistung berücksichtigt.

Weiterhin steht die Förderung einer aufgaben- und problembezogenen, intrinsischen Motivation im Vordergrund. Dabei sollten den ausgewerteten Quellen zufolge sowohl Leistungsanforderungen als auch Lernprozesse individualisiert werden. In diesem Kontext wird der Leistungsbewertung hohe Bedeutung zugemessen: Die Bewertungskriterien sollten transparent sein und die Schüler/innen bei ihrer Festlegung beteiligt werden, um ein zunehmend selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen. Ebenso sollte die Leistungsbewertung, unter Einbezug der Schüler/innen, sowohl prozessbezogen als auch produktbezogen als informative Lernhilfe für die Lernenden eingesetzt werden.

Zwischen den Forderungen des pädagogischen Leistungsverständnisses und den im Grundschulunterricht zu fördernden Kompetenzen lassen sich besonders im Hinblick auf die zunehmend selbstständige Problemlösefähigkeit, aber auch zahlreichen Teilkompetenzen deutliche Entsprechungen aufzeigen, wenngleich betont werden muss, dass der pädagogische Leistungsbegriff unter dem Primat der Erziehung zur Mündigkeit steht, während diese Zielsetzung bei dem Kompetenzansatz nicht exponiert wird.

2 Funktionen der Leistungsbewertung

Mit den Ausführungen des vorherigen Kapitels wurde anhand des Ansatzes von Heid (1992) (Kap. 1.1) gezeigt, dass die Bewertung von Leistung, also das Anlegen von Maßstäben an die ermittelten Produkte und Prozesse, ein immanentes Element der Leistung selbst ist. Ohne Bewertung kann Leistung zwar ermittelt, aber darüber hinaus nicht quantitativ oder qualitativ beschrieben werden.

In der Auseinandersetzung um einen pädagogischen Leistungsbegriff in der (Grund-) Schule wird der Leistungsbewertung im Hinblick auf die Förderung individueller Leistung besondere Bedeutung zugemessen. Daneben existieren jedoch auch gesellschaftliche Ansprüche an Leistungsbewertung, die – historisch gewachsen – durchaus mit den pädagogischen Zielen kollidieren können. Die verschiedenen Ansprüche sollen im Folgenden beleuchtet werden, wobei der Schwerpunkt auf die pädagogischen Zielsetzungen gelegt wird.

2.1 Historischer Kontext

Die besondere Bedeutung der Leistungsbewertung für die Schultheorie und -praxis entstand im 19. Jahrhundert. In dieser Zeit entwickelte sich die Schule zu einer öffentlichen und staatlichen Institution und der Nachweis von Leistungen wurde zunehmend mehr Voraussetzung für das Einschlagen bestimmter Berufswege und Ergreifen gesellschaftlicher Positionen. Der Leistungsnachweis löste damit die Zugangsregelung durch Stand und Herkunft ab, durch die angesehene Berufe und Positionen Adel und Patriziern vorbehalten waren. Galt die Zugangsregelung durch Leistung zunächst nur für anspruchsvolle Ämter, setzte sie sich sukzessive bis zum 20. Jahrhundert in allen Gesellschafts- bzw. Berufsschichten durch (vgl. Tillmann & Vollstädt 2000, Klafki 1994). Die hohe Bedeutung der Zuteilungsfunktion durch Leistungszertifikate, wie z.B. Examenszeugnisse, wurde bereits in ihrer Entstehungsphase aus pädagogischer Sicht kritisiert. So beklagte sich der Gymnasialdirektor und Provinzschulrat Scheibert zwei Jahre nach Dekretierung des Abiturs in Preußen: „Ein Schüler will ja gar nicht etwas wissen, um es zu wissen, sondern um ein Examen zu machen“ (zitiert nach Vierlinger 2002, S. 24). Spätestens seit dieser Kritik steht die Leistungsbewertung in der Schule zwischen einander teilweise widersprechenden gesellschaftlichen und pädagogischen Ansprüchen, die an sie gestellt werden. Sie spiegelt damit die Funktionen der Schule als gesellschaftliche Institution wider: einerseits die Qualifikation der Lernenden durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihre Integration in die Gesellschaft und deren Werte- und Normen-System, andererseits die Einordnung der Lernenden anhand weiterführender Ausbildungsoptionen (vgl. Fend 1981). So findet man in

vielen Veröffentlichungen zu diesem Thema auch die Unterteilung in die kontradiktorische pädagogische und gesellschaftliche Funktion der Leistungsbewertung, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

Der Begriff der Funktion ist in diesem Zusammenhang nicht immer trennscharf zu anderen Begriffen, wie z.B. Erwartung oder Ziel, abzugrenzen und eine Systematisierung ist aus verschiedenen Gründen problematisch (vgl. Jachmann 2003). Dies schlägt sich unter anderem in sehr unterschiedlichen Systematisierungen und der genannten Anzahl der Funktionen nieder. So formuliert Jürgens (2006) z.B. drei Funktionsbereiche (Curriculare Kontrolle, Selektionsfunktion, Selbst- versus Fremdkontrolle), Sacher (2001) dagegen nennt neun Bereiche (Selektion und Stigmatisierung, Sozialisation, Legitimation, Kontrolle, Prognose, Information und Rückmeldung, Disziplinierung, Lehr- und Lern-diagnose, Lern- und Leistungserziehung). Für die vorliegende Arbeit wird die Systematisierung in Anlehnung an den Vorschlag von Jachmann (2003) vorgenommen, da sie die Unterteilung in pädagogische und gesellschaftliche Funktion aufgreift und diese ausdifferenziert, ohne unübersichtlich zu werden.

2.2 Gesellschaftliche Funktionen

a) Zuteilungs (Allokations)- bzw. Selektionsfunktion: Die Ermittlung und Bewertung schulischer Leistung soll dazu dienen, Schüler weiteren Klassen- (oder Kurs-) stufen bzw. Bildungseinrichtungen und damit ggf. Berufslaufbahnen zuzuweisen.

Durch den Erhalt einer bestimmten Leistungsbeurteilung, zumeist in Form eines Abschlusszeugnisses, wird ein Teil der Schülerpopulation positiv selektiert, dem weiterführende Bildungsmöglichkeiten und, damit eng verbunden, attraktivere Berufsmöglichkeiten eröffnet werden (vgl. Jachmann 2003, S. 28ff.).

Um eine Gleichbehandlung anzustreben, sollen nach Jürgens Zielvorgaben dabei einheitlich gehandhabt werden. Dies geschieht zumeist unter Vernachlässigung individueller Lernvoraussetzungen und soziokultureller Bedingungen (vgl. Jürgens 2006, S. 58), so dass sich hier ein Widerspruch zur pädagogischen Funktion (siehe Kap 2.3) zeigt.

b) Juristische Funktion: Beurteilungen von Lehrenden, die auf Zeugnissen festgehalten werden, sind juristisch gesehen Verwaltungsakte, die mit Rechtsmitteln angefochten werden können. Dies erhält z.B. bei der Zuweisung zu weiteren Bildungseinrichtungen Relevanz (vgl. Jachmann 2003, S. 30f.).

2.3 Pädagogische Funktionen

Im Hinblick auf die pädagogische Funktion soll die Leistungsbewertung der Optimierung der schulischen Lernprozesse der Schüler/innen dienen (vgl. Tillmann & Vollstädt 2000). Hier können drei Bereiche unterschieden werden:

2.3.1 Sozialisation

Die Sozialisation findet im Hinblick auf das Leistungsprinzip statt: Schüler/innen sollen das Prinzip der ‚Zuordnung‘ bzw. des ‚Zertifizierungswesens‘ sowie die individuelle Leistung als Verteilungsmaßstab internalisieren. Diese Funktion ist eng mit der gesell-

schaftlichen Funktion verknüpft und wird von einigen Autoren auch dieser zugeschrieben (z.B. Tillmann & Vollstädt 2000).

2.3.2 Disziplinierung und Motivation

Unter Disziplinierung soll an dieser Stelle Lob und Tadel gefasst werden, die nicht an der Sache orientiert sind und moralisierend eingesetzt werden. Dies funktioniert vornehmlich dadurch, dass gute bzw. schlechte Bewertungen positive bzw. negative biografische Auswirkungen haben können (vgl. Jachmann 2003), und ist somit an die Selektionsfunktion geknüpft. Unter der Disziplinierungsfunktion wird verstanden, dass Leistungsbewertung als Machtmittel missbraucht wird, bzw. missbraucht werden kann. So besteht z.B. die Gefahr der Willkür, wenn unerwünschtes Schülerverhalten ungeachtet der Sachnorm mit schlechten Noten negativ sanktioniert wird (vgl. Jürgens & Sacher 2000, S. 24).

Dagegen soll in dieser Arbeit unter der motivierenden Funktion eine an der Sache orientierte, leistungsförderliche Leistungsbewertung verstanden werden. Ob eine Leistungsförderung eher durch eine positive, lobende Leistungsbewertung oder durch eine negative, tadelnde Leistungsbewertung erreicht wird, ist aufgrund sich widersprechender empirischer Befunde nicht abschließend zu bestimmen. Langfristig scheint eine positiv bestärkende Leistungsbewertung motivierender zu sein (vgl. Heckhausen 1974; Rheinberg 1980; zusammenfassend Jachmann 2003).

Im Hinblick auf Leistungsmotivation können intrinsische und extrinsische Motivationsformen unterschieden werden. Extrinsisch motivierte Handlungen werden aufgrund von äußeren Anreizen (z.B. Erhalten von Belohnungen oder Vermeiden von Strafen) ausgeführt. Intrinsisch motivierte Handlungen werden dagegen um der Sache selbst willen ausgeführt. Dabei kann die motivierende Sache entweder eine Thematik sein (z.B. die Auseinandersetzung mit historischen Themen) oder eine Tätigkeit (z.B. lesen, etwas herstellen). Ergebnisse empirischer Studien weisen darauf hin, dass intrinsisch motivierte Lernhandlungen erfolgreicher sind als extrinsische, da die Lerninhalte elaborierter verarbeitet werden (vgl. Schiefele & Schreyer 1994).

2.3.3 Orientierung und Rückmeldung

Leistungsbewertung macht Aussagen zu den Stärken und Schwächen der Schüler/innen, sie dient der Lernberatung und der Selbstüberprüfung der Schüler/innen. Ebenso macht sie Aussagen über die Leistungshierarchie in einer Lerngruppe und den Lehrerfolg der Lehrkraft (vgl. Jachmann 2003; Tillmann & Vollstädt 2000). Mit diesen Aussagen wendet sie sich an die Adressatengruppen der Lehrpersonen, der Schüler/innen, der Erziehungsberechtigten und an Außenstehende.

Ergebnisse empirischer Studien aus der Unterrichtsforschung und Gesprächsanalyse zeigen, dass die direkte Rückmeldung der Lehrperson an die Schüler/innen über ihre mündlichen Leistungen im Unterricht noch eine weitere, nämlich den Unterricht strukturierende Form haben kann (vgl. Mehan 1979; Faust-Siehl 1987; Richert 2005). Dies wurde in den einschlägigen Ausführungen zu den Funktionen der Rückmeldung bislang nicht berücksichtigt.

Der Orientierungs- und Rückmeldungsfunktion wird im Vergleich zu den anderen Bereichen in bedeutsamen Gremien und Gesetzestexten durchaus eine höhere Wertigkeit

zugemessen. So postuliert der Deutsche Bildungsrat bereits 1970: „Bedauerlicherweise findet die Leistungskontrolle häufig im Klima einer moralisierenden Abrechnung statt und nicht in dem einer sachlichen Klärung über mögliche weitere Lernfortschritte. [...] Der Sinn der Leistungskontrolle ist nicht die einmalige Abstempelung, sondern die Erarbeitung detaillierter Ergebnisse, die auf Mängel und Lücken hinweisen und zur Verbesserung, Steigerung und Erleichterung der Lehr- und Lernprozesse ausgewertet werden können. Ziel der Leistungskontrolle ist nicht, Schüler in „gute“ und „schlechte Schüler“ einzuteilen, die einen zu loben und die anderen zu tadeln, sondern herauszufinden, wie weitergelernt werden soll“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 89).

Die Funktion der Lernberatung wird in dieser Textstelle deutlich hervorgehoben und von einer Einsortierung der Schüler/innen in eine Leistungshierarchie sowie unsachlichem, moralisierendem Lob und Tadel abgegrenzt.

Die besondere Bedeutung der Orientierungs- und Rückmeldungsfunktion ist auch juristisch als Anspruch der Lernenden und Erziehungsberechtigten auf angemessene Informationen über das Leistungsvermögen und die Lernentwicklung verankert. So sieht z.B. das Berliner Schulgesetz vor, dass die Schulleitung oder die Lehrkräfte sowohl Schüler/innen als auch die Erziehungsberechtigten „individuell und in angemessenem Umfang [...] über die Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung sowie das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerin oder des Schülers [und] über die Kriterien der Leistungsbeurteilung (Noten, Prüfungen, sonstige Beurteilungen), Versetzungen und Kurseinstufung“ informieren (Schulgesetz für Berlin 2004, § 47). Darüber hinaus sind „alle Lernerfolgskontrollen und anderen pädagogischen Beurteilungen [...] regelmäßig von den Lehrkräften mit förderlichen Hinweisen für die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu versehen“ (a.a.O. § 58, 1).

Neben Entscheidungen, die die Allokation (Versetzungen und Kurseinstufungen) betreffen, ist auch die pädagogische Funktion der Lernberatung wiederzufinden (förderliche Hinweise für die weitere Entwicklung); dabei wird die Forderung nach Transparenz der Beurteilungskriterien und Berücksichtigung der Lernprozesse neben den Lernprodukten aufgegriffen.

Dies entspricht auch dem pädagogischen Leistungsverständnis, in dessen Kontext die Orientierungs- und Rückmeldungsfunktion eine exponierte Stellung erhält. So fordert Klafki, dass die Lernenden Rückmeldungen über ihren Lernprozess erhalten und dabei dialogisch in die Leistungsbewertung mit einbezogen werden. Er versteht Leistungsbewertung dabei prozessbegleitend als Lernhilfe (vgl. Klafki 1994 und Kap. 1.2.3).

Wenngleich in den administrativen und juristischen Texten nur auf die Bedeutung der Orientierungs- und Rückmeldefunktion für Schüler/innen und Erziehungsberechtigte hingewiesen wird, hat sie doch auch für die Lehrpersonen eine hohe Relevanz. Diese Relevanz für die Adressatengruppen Lehrkräfte, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte wird im Folgenden ausführlicher dargestellt.

2.3.3.1 Information für Lehrkräfte

Jürgens bezeichnet die Information für die Lehrperson über die Leistungen der Schüler/innen auch als die curriculare Funktion der Leistungsbewertung, da diese Information Einfluss auf die nachfolgende Lehr- und Lernplanung haben sollte. Die Funktion

hat zwei Schwerpunkte: Zum einen gewinnt die Lehrkraft Kenntnis über den Lernstand der Schüler/innen, zum anderen auch über ihren Lehrerfolg.

Um Unterricht sinnvoll planen zu können, muss die Lehrkraft die Lernvoraussetzungen, den Leistungsstand und mögliche Defizite der Lernenden kennen. Aus dieser Kenntnis heraus lassen sich didaktische Entscheidungen wie z.B. Auswahl der Inhalte, Methoden, Medien und Differenzierungsmaßnahmen, besondere Hilfestellungen und zusätzliche Anregungen festlegen (Klafki 1994, Jürgens 2006). Als „besonders herausgehobene Zeitpunkte“ (Sacher 2001, S. 15) der Leistungsfeststellung bzw. Leistungsbewertung sieht Sacher den Beginn und das Ende einer Unterrichtssequenz; im Sinne des pädagogischen Leistungsverständnisses ist noch die prozessbezogene Leistungsbewertung zu ergänzen. Die Leistungsbewertung selbst kann dabei zu einem Lernmittel und Lernziel werden und einen festen Platz in den didaktischen Planungen erhalten (vgl. Winter 2004). Bei dieser Betrachtung ist der Blick auf den Lernerfolg der Schüler/innen gerichtet. Die diagnostischen Anforderungen an die Leistungsbewertung sind eng mit prognostischen Aufgaben verknüpft, wenn man davon ausgeht, dass die aufgrund einer Lernstandsdiagnose ausgewählten didaktischen Maßnahmen zu einem Lernerfolg führen werden. Sieht man die Leistungen der Schüler/innen in Abhängigkeit oder doch zumindest im Zusammenhang mit den Leistungen (in diesem Fall didaktischen Entscheidungen) der Lehrkraft dient die Leistungsbewertung auch zur Diagnose des Lehrerfolgs der Lehrperson. Um die Leistungen der Schüler/innen zu steigern bzw. die Rahmenbedingungen für ihr Entstehen zu verbessern, muss die Lehrperson darüber reflektieren, ob sie von den richtigen Voraussetzungen ausgegangen ist, ihre eingesetzten Maßnahmen geändert und verbessert werden sollten und ob das Anforderungsniveau angemessen war. Dabei sucht die Lehrperson die Ursache für die Fehler bzw. Probleme eher bei sich und ihren Entscheidungen als in der Person des Schülers/der Schülerin (Klafki 1994, Jürgens 2006, Sacher 2001, S. 16). Zusammenfassend wird dies bereits 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen dargestellt: „Das Ergebnis der Kontrolle [gemeint ist hier die Lernzielkontrolle, FG] muß als Diagnose und Prognose von Lernleistungen in das Bewusstsein des Lernenden zur Verbesserung seines Lernverhaltens und in das Bewusstsein des Lehrenden zur Verbesserung seines Lehrverhaltens zurückfließen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 87f.)

Im pädagogischen Leistungsverständnis sollte die Fremdbeurteilung durch die Lehrkraft zunehmend mehr durch die Mit- und Selbstbeurteilung der Schüler/innen ergänzt bzw. ersetzt werden, um die Lernenden zur Selbststeuerung zu befähigen. Mit diesem Einbezug der Schüler/innen ist verbunden, dass die Leistungsbewertung dann nicht eine Information über das Kind, sondern eine Information für das Kind ist (vgl. Klafki 1994).

2.3.3.2 Information für Schüler/innen

Eine Orientierung und Rückmeldung für die Schüler/innen über ihre Leistungen ist aus bildungstheoretischer Sicht notwendig, das wurde bereits in Kap. 1.2.3 aufgezeigt. Ergebnisse empirischer Untersuchungen aus verschiedenen Forschungsbereichen unterstützen diese Forderung wie im Folgenden dargelegt wird.

1) Bildungstheoretische Argumente

Bildungstheoretisch wird die Orientierungs- und Rückmeldefunktion der Leistungsbewertung vornehmlich durch die Erziehungsziele der Schule zu Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Selbstbeurteilung begründet. Damit die Lernenden ihre Lernprozesse in zunehmendem Maße selbst steuern können, ist es wichtig, dass sie eine Rückmeldung dazu erhalten, wie erfolgreich ihre Lernaktivitäten in einem bestimmten Zeitraum waren. Weiterhin sollten sie selbst abschätzen können, ob und inwieweit sie ein Lernziel erreicht haben. Auch die Feststellung von Stärken und Schwächen sowie Fehlern wird für wichtig erachtet, um Anknüpfungspunkte und Korrekturmöglichkeiten für folgende Lernprozesse zu finden (Klafki 1994, S. 234, Deutscher Bildungsrat 1970, S. 89, Jürgens 2006).

Um diese Lernhilfe zu ermöglichen, muss die Leistungsbewertung ein Teil des Lernprozesses selbst werden. Wenn sie erst am Ende des zu bewertenden Prozesses durchgeführt wird, kann dieser durch die Ergebnisse nicht mehr beeinflusst werden. Neben den Stärken und Schwächen als Ausgangspunkte sollten ebenso Ausgangslage auf dem Lernkontinuum, lernrelevante Fähigkeiten, Motivationen, Einstellungen, Arbeitsgewohnheiten und äußere Umstände berücksichtigt werden (Klafki 1994, S. 234)

2) Lernpsychologische Argumente

Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen der Lernpsychologie unterstützen die bildungstheoretische Forderung nach Leistungsbewertung als leistungsverbessernder Lernhilfe. Die Studien sind vor allem im Bereich der Forschung zur Auswirkung von Feedback und der Forschung zum selbstgesteuerten Lernen angesiedelt. Je nach Forschungsrichtung haben die Erkenntnisse unterschiedliche Schwerpunkte.

a) Studien zur Auswirkung von Feedback

Studien zur Auswirkung von Feedback in Lernsituationen zeigen insgesamt einen Vorteil für die Leistungssteigerung, wenn Feedback gegeben wird im Vergleich zu nicht gegebenem Feedback (vgl. z.B., Mc Kendree 1990; Kline et al. 1991, Birenbaum & Tatsuoka 1987).

Aufgrund dieser Forschungslage und der verwendeten Designs muss kritisch betrachtet werden, inwieweit die Ergebnisse auf die Rückmeldungen auf schulische Kontexte übertragen werden können.

Ein Kritikpunkt ist, dass die Studien zum größten Teil in außerschulischen und zum Teil in Laborkontexten angesiedelt sind. Hierbei handelt es sich um andere, zumeist weniger komplexe Kontexte als „natürliche“ Unterrichtsstunden in der Schule (vgl. Richert 2005).

Bei Studien außerhalb des schulischen Kontextes⁴ werden den Lernenden zumeist von einem Testleiter oder einem Computer Aufgaben gestellt, auf die die Versuchspersonen

⁴ Die Studien zum schulischen Kontext werden im Kap. 2.3.3.4 dargestellt.

mit eindeutig als falsch oder richtig zu bewertenden Antworten reagieren können, auf die sie dann ein Feedback erhalten. Zumeist handelt es bei den Aufgaben um Reproduktionsaufgaben, zum Teil um Multiplechoice-Aufgaben, zum Teil auch um einfache Problemlöseaufgaben (vgl. z.B. Phye & Bender 1989).

Hier setzt ein zweiter Kritikpunkt zur Übertragbarkeit der Ergebnisse an, da solche einfach strukturierten Aufgaben bzw. durch Computer geleitete Aufgabenstellungen und Feedback-Verfahren nur einen geringen Stellenwert im schulischen Unterricht haben (sollten). In den vorherigen Kapiteln zur Bestimmung des Leistungsbegriffs wurde ein weitaus komplexerer Anspruch an schulische Leistungen entworfen, der zeigt, dass unter Schulleistung weit mehr und vielfältigeres Verhalten von Schüler/innen zu verstehen ist als nur das Antworten auf Fragen der Lehrperson. Die Aufgabenstellungen der Untersuchungsdesigns bleiben hinter diesem Anspruch zurück.

In Forschungszusammenhängen zur Auswirkung von Feedback werden verschiedene Feedback-Arten differenziert. Diese lassen sich in drei Dimensionen darstellen:

- internes vs. externes Feedback: Internes Feedback gibt sich die lernende Person selbst, externes Feedback erhält sie von der Umwelt, z.B. von einer anderen Person oder einem System, z.B. Computer (vgl. Draper 1997).
- sachorientiertes vs. motivationales Feedback: Sachorientiertes Feedback bezieht sich auf sachimmanente Aspekte der Aufgabe, z.B. auf die, für die Lösung notwendigen Informationen; motivationales Feedback bezieht sich auf motivationale oder emotionale Aspekte der lernenden Person. Eine klare Trennung ist schwierig, da rein sachorientiertes Feedback auch motivierend wirken kann bzw. bei motivationalem Feedback implizit auf sachorientierte Inhalte geschlossen werden kann. So nimmt man bei einem Lob z.B. an, etwas richtig gemacht zu haben (vgl. Jacobs 2002).
- einfaches vs. komplexes (auch elaboriertes) Feedback: Bei einem einfachen Feedback erhält die lernende Person nur Informationen darüber, ob ihre Antwort richtig oder falsch war, bzw. sie erhält die richtige Lösung oder eine weitere Aufforderung zur Antwort. Bei einem komplexen Feedback dagegen erhält sie Informationen darüber, warum eine Antwort falsch oder richtig ist bzw. sie erhält eine Beschreibung des Lösungsweges, z.B. anhand eines Musterlösungsansatzes (vgl. zusammenfassend Richert 2005)

Konsistente Aussagen zu den Wirkungen der verschiedenen Feedbackformen, v.a. zu den Wirkungen einfacher und komplexer Arten, auf die Leistungsentwicklung der Lernenden können aktuell aufgrund der Forschungslage nicht gemacht werden (vgl. zusammenfassend Richert 2005). Es zeigt sich jedoch, dass ein einfaches Feedback, mit dem allein mitgeteilt wird, ob eine Antwort richtig oder falsch ist, nur für den Erwerb deklarativen Wissens (Bezeichnungen, Fakten, Listen) geeignet ist. Wenn die Anforderung der Aufgabe darüber hinausgeht, ist diese Form wenig lerneffizient. Um die Leistungsentwicklung bei anspruchsvolleren Aufgaben, wie z.B. prozeduralem Wissen oder Problemlöse-Aufgaben, zu steigern, sind elaborierte Feedback-Formen effektiver. Einzelstudien geben Hinweise darauf, dass sich Kombinationen aus Rückmeldungen effizient auf die Leistungsentwicklung auswirken, anhand derer sowohl die gemachten

Fehler analysiert als auch zielführende Hinweise für deren Überwindung gegeben werden (vgl. McKendree 1990; Nagata 1993).

Auch für das Lernen von Regeln und Transferleistungen zeigt sich die elaborierte Feedbackform effektiver als andere Formen oder kein Feedback (Kline et al. 1991). Die positiven Auswirkungen des elaborierten Feedbacks auf Transferleistungen zeigen auch die Studien von Sweller (1988) und Renkl et al. (2004).

Im Bezug auf die komplexen Feedbackformen wird jedoch kritisch betrachtet, ob der erforderliche Zeitaufwand, der für diese Formen höher ist als für andere, in angemessenem Verhältnis zu den Lernzuwächsen der Lernenden steht. Außerdem kann ein zu umfangreiches Feedback die Eigeninitiative der Schüler/innen bei der Lösungsfindung einschränken, durch die jedoch eine vertiefte Verarbeitung des Lerninhaltes möglich wäre (vgl. Day & Cordon 1993).

Unter dem Aspekt des sachorientierten bzw. motivationalen Feedbacks können die Untersuchungen zu verschiedenen Bezugsnormorientierungen betrachtet werden. Für die pädagogische Diagnostik werden traditionell drei Bezugsnormen unterschieden, die jedoch selten isoliert voneinander verwendet werden:

- Soziale Bezugsnorm: Die Leistung wird im Vergleich zu den Leistungen von anderen gemessen. Ziel ist es, eine Rangfolge aufzustellen.
- Kriteriale Bezugsnorm: Die Leistung wird an sachlich-fachlichen Anforderungen gemessen, z.B. bei informellen Tests. Dies entspricht dem oben genannten sachorientierten Feedback.
- Individuelle Bezugsnorm: Die Leistung wird an den bisher erbrachten Leistungen gemessen (vgl. Jürgens 2005, Sacher 2001, Krampen 1987)

Die im schulischen Kontext angelegte Studie von Krampen (1987) zeigt, dass sich die Leistung der Schüler/innen verbessert, wenn sich das Feedback, das zusätzlich zu den Noten gegeben wurde, an der individuellen und kriterialen Norm orientiert. Eine Orientierung an der sozialen Bezugsnorm wirkte sich kaum auf die Leistungsentwicklung aus. Leistungsschwache Schüler/innen verschlechterten ihre Leistungen sogar unter den Bedingungen der sozialen Bezugsnorm.

Eine positive Auswirkung auf die Leistungsentwicklung durch Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm stellt auch Rheinberg (1998) fest. Er wertete verschiedene Studien aus, bei denen die Individualnorm mit anderen Bezugsnormen kombiniert wurde. Dabei profitierten besonders leistungsschwächere Schüler/innen von der Individualnorm.

Auch die Metaanalyse von Kluger und deNisi (1996) weist auf eine Leistungssteigerung durch Rückmeldungen hin, die an der individuellen Norm ausgerichtet sind. Diese Form des Feedbacks war erfolgreicher als kein Feedback zu geben, aber auch erfolgreicher als Vergleiche mit den Leistungen anderer Personen (soziale Bezugsnorm). Ebenfalls leistungssteigernd war eine sachorientierte Rückmeldung. Damit werden die Ergebnisse von Krampen (1987) generell gestützt. Jedoch gingen in die Auswertung der Metaanalyse auch Laboruntersuchungen ein, so dass die direkte Übertragbarkeit der Ergebnisse auf schulische Kontexte ungeklärt ist.

Ergebnisse aus anderen Studien zeigen eine positive Auswirkung von Rückmeldungen anhand der Individualnorm auf das Selbstwertgefühl, die Motivation und die Erfolgszuversicht (vgl. zusammenfassend Brügelmann 2006, S. 31). Auch Hartinger und Fölling-Albers (2002) weisen anhand einer Übersicht darauf hin, dass sich die Verwendung der Individualnorm günstig auf die Attributionen und die Leistungsmotivation der Schüler/innen auswirkt und sich diese Lernfreude in besseren Leistungen niederschlägt.

b) Studien zum selbstgesteuerten Lernen

Die Unterscheidung zwischen internem und externem Feedback ist besonders im Hinblick auf selbstreguliertes Lernen⁵ relevant. Hierunter werden Lernformen gefasst, bei denen „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982, S. 102). Mit diesen vielfältigen Handlungsspielräumen kann es von fremdgesteuertem Lernen abgegrenzt werden, bei dem die Gestaltung des Lernprozesses maßgeblich durch andere Personen bestimmt wird (vgl. Schiefele & Pekrun 1996). Zusätzlich zu diesen Handlungsspielräumen sind jedoch auch Fertigkeiten notwendig, um diese Spielräume in erfolgreichen Lernaktivitäten nutzen zu können. Diese lassen sich als kognitive, motivationale und metakognitive Komponenten zusammenfassen, mit denen selbstgesteuertes Lernen gekennzeichnet werden kann (vgl. Boekarts 1996; Friedrich & Mandl 1995, Weinstein, Husman & Dierking 2000).

Zur metakognitiven Komponente gehört die Fertigkeit, die eigenen Lernfortschritte zu beobachten und sie mit den selbst gesetzten Lernzielen zu vergleichen. Dieses interne Feedback, das sich die lernende Person durch die Kontrolle des Gelernten und den Abgleich mit den Lernzielen selbst gibt, kann ggf. dazu führen, dass sie ihren Lernprozess korrigiert. Sie führt dann ihre eigene Lernberatung durch. Untersuchungsergebnisse von Brown und Palincsar zeigen, dass Lernarbeit deutlich verbessert werden kann, wenn metakognitive Prozesse explizit gemacht bzw. kultiviert und geübt werden (Brown & Palincsar 1989, Palincsar & Brown 1984).

Im Rahmen der motivationalen Komponente, die sich auf die Initiierung und Aufrechterhaltung der Lernaktivität bezieht, ist das interne Feedback ebenfalls wichtig. Hier dient es dazu, sich eigene Stärken und Fähigkeiten vor Augen zu führen und adaptive Bewertungen von Lernergebnissen durchzuführen, um sich selbst zu motivieren.

⁵ Selbstreguliertes Lernen wird hier aus einer lernpsychologischen Perspektive gesehen, bei dem die Optimierung von Lernvorgängen im Vordergrund steht. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext kann selbstreguliertes Lernen ebenso aus einer soziologischen Blickrichtung betrachtet werden. Diese findet man z.B. in Reformschulen wie der Glocksee-Schule (vgl. Negt 1975/1976) oder Summerhill (vgl. Neill 1969). Dabei steht zum einen die Auseinandersetzung der Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen und Selbsterhaltungsinteressen im Vordergrund und zum anderen „die Bedingungen für einen kollektiven inhaltlichen und emotionalen Ablösungsprozeß der Kinder von den Lehrern“ (Krovoza & Negt 1975/1976, S. 67)) zu schaffen.

Im Bezug auf die kognitive Komponente hat das interne Feedback eine geringere Bedeutung. Diese Komponente umfasst vor allem konzeptuelles und prozedurales Wissen, also Wissen über Anwendungsbedingungen von Methoden und Strategien, mit denen die gestellte Aufgabe erfolgreich bearbeitet werden kann (vgl. Brunstein & Spörer 1998).

2.3.3.3 Information für Erziehungsberechtigte und Außenstehende

Wie in Kap. 2.3.3 gezeigt, haben die Erziehungsberechtigten ein juristisch verankertes Anrecht auf angemessene Information über das Leistungsvermögen und die Lernentwicklung ihrer Kinder. Dies begründet sich zum einen durch den Erziehungsauftrag und die Fürsorgepflicht der Erziehungsberechtigten, aus der heraus sie ein Anrecht haben zu erfahren, wie sich ihr Kind im Lebensbereich „Schule“ entwickelt, zu dem sie zunächst keinen unmittelbaren Zugang haben. Zum anderen können sie ein differenziertes Verständnis der schulischen Leistungsanforderung gewinnen und detaillierte Informationen über den Lernprozess ihrer Kinder sowie ggf. notwendiger Lernhilfen erhalten (vgl. Klafki 1994).

Damit einher geht die implizite Annahme, dass Erziehungsberechtigte ggf. entsprechende Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung ihrer Kinder ergreifen (Maier 2001).

Maier (2001) geht darüber hinaus sogar davon aus, dass Erziehungsberechtigte von „der Lehrkraft einen Bericht über die Mitverantwortung, die sie [die Lehrperson, FG] für die Entwicklung des Kindes übernommen hat“ erwarten (2001, S. 35): „Mit der Leistungsbeurteilung legen die Lehrkräfte Rechenschaft über ihre Tätigkeit ab“ (ebd.).

Wie bei der curricularen Funktion zeigen sich hier zwei Dimensionen der Leistungsbeurteilung: zum einen Information über die Leistungen der Schüler/innen, zum anderen Informationen über den Lehrerfolg der Lehrkraft.

Die Funktion der Rechenschaftsablegung kann über die Trias Erziehungsberechtigte, Schüler/in, Lehrkraft auch hinausreichen und eine größere Öffentlichkeit einbeziehen. Im Zuge der Diskussion um Schulqualität wurde in den letzten Jahren den Schulen zunehmend mehr Autonomie zugesprochen. Gleichzeitig wird von ihnen erwartet, über die Gestaltung dieser Autonomie und die daraus erwachsenden Leistungen der Schule – und damit auch die Leistungen der Schüler/innen – Rechenschaft abzulegen. (Winter 2004, S. 106). Das kann durch interne oder externe Evaluation geschehen, deren Ergebnisse entweder nur innerhalb der Schule selbst verarbeitet oder auch an Außenstehende berichtet werden. Die Evaluation kann beauftragt oder nicht beauftragt erfolgen. Dabei ist es bei einer beauftragten Evaluation eher möglich, entsprechend der Entwicklungsziele der Schule Rechenschaft über eigene Ansprüche und Zielsetzungen abzulegen, während bei einer nicht beauftragten Evaluation, z.B. durch standardisierte Vergleichstests, die externen Maßstäbe mehr betont werden. Die Rechenschaft über die Leistungen der Schüler/innen kann z.B. in Form von Prüfungen, Berichten und Präsentationen erfolgen.

Im Falle der Präsentationen kann die Leistungsbewertung für die einbezogene Öffentlichkeit noch eine andere Funktion außer der Rechenschaftsablegung erfüllen. So können die präsentierten Leistungen für Außenstehende einen Erkenntnisgewinn (z.B.

Fachreferate) oder auch Unterhaltungswert (z.B. Theateraufführungen) haben (vgl. Winter 2004).

Neben der Verbesserung der Lernprozesse können durch die Rückmeldung der Leistungsbewertung auch noch andere Funktionen erfüllt werden, bzw. es kann Orientierung in anderer Hinsicht erfolgen:

- **Anerkennung:** Unter dem Aspekt der sozialen Interaktion ist die Rückmeldung über eine Leistung als Reaktion des Interaktionspartners auf das Verhalten des Leistungserbringenden zu sehen. Der Leistungserbringende kann durch die Reaktion die Akzeptanz oder Ablehnung seines Verhaltens durch den Bewertenden einschätzen. Die rückgemeldete Bewertung hat so eine personale und soziale Anerkennungsfunktion und kann zur Identitätsbildung des handelnden Subjekts beitragen (vgl. Maier 2001, S. 34).
- **Schullaufbahnberatung:** Über die pädagogische Funktion hinaus tangiert die Orientierungs- und Rückmeldungsfunktion auch die Allokationsfunktion, wenn die Schüler/innen aufgrund ihrer Leistungsbewertung bei Entscheidungen über weiter zu beschreitende Bildungswegen beraten werden (vgl. Schröder 1974, S. 19f.).

2.3.3.4 Rückmeldung als unterrichtsstrukturierendes Element

Studien der Unterrichtsforschung bzw. Gesprächsanalyse zur Rückmeldung von Lehrpersonen auf mündliche Äußerungen der Schüler/innen beziehen sich zumeist auf die Struktur der Rückmeldung, nicht auf deren Qualität (vgl. Mehan 1979, Streeck 1979, Sinclair & Coulthard 1977, Richert 2005, Faust-Siehl 1987, Kalthoff 1996).

Vor allem die Ergebnisse älterer Studien weisen auf ein dominantes Gefüge der Gesprächssequenzen hin. Dieses charakterisiert sich durch drei Schritte: Eröffnung bzw. Initiation (I) durch die Lehrkraft, Reaktion bzw. Reply (R) der Schüler/innen und Evaluation (E), d.h. die Rückmeldung der Lehrperson (nach Mehan 1979).

Das heißt, dass nach der Eröffnung der Gesprächssequenz durch die Lehrkraft eine Reaktion der Schüler/innen erfolgt, die dann durch die Lehrkraft evaluiert wird, bzw. auf die die Lehrkraft ein Feedback gibt und die damit diese Teilsequenz der Interaktion abschließt. Dabei lassen sich rollenspezifische Verteilungen der Sprechakte feststellen: Die Lehrpersonen übernehmen zum großen Teil die Impulse, Fragen und Aufforderungen sowie die evaluierenden Anteile. Die Schüler/innen übernehmen dagegen die reagierenden, antwortenden Gesprächsanteile (vgl. zusammenfassend Richert 2005). Diese Struktur macht besonders Sinn, wenn man davon ausgeht, dass im Unterrichtsgespräch Wissen von der Lehrkraft vermittelt werden kann, das die Schüler/innen verstehend aufnehmen und reproduzieren sollen. Streeck (1979) weist diesem Vorgang neben der Beurteilung der Schüler/innen eine der Hauptfunktionen von Unterricht zu. „Was als Wissen gilt, wird von Lehrkraft und Schüler in „topikalischer Progression“ gemeinsam aufgebaut“ (Faust-Siehl 1987, S. 238). Die Antwort der Schüler/innen auf die Initiative der Lehrkraft wird zunächst probeweise geäußert. Durch das Feedback der

Lehrkraft wird die Aussage entweder in den „Bestand des gemeinsamen Wissens“ aufgenommen oder, für den Fall des negativen Feedbacks, nicht „ratifiziert“⁶ (Faust-Siehl 1987, S. 239). Streeck (1979) geht aufgrund verschiedener Untersuchungen davon aus, dass diese IRE-Struktur ein Charakteristikum der Unterrichtsgespräche des westlichen (Grund-) Schulsystems ist. Er sieht durch dieses dreischnittige Gefüge eine selektierende und qualifizierende Funktion verwirklicht, die typisch für Schulunterricht ist: Die Lehrkraft eröffnet mit einer Frage die Sequenz und steuert durch evaluative Komponenten die Lernprozesse der Lernenden (vgl. Streeck 1983).

Faust-Siehl (1987) kommt mit ihrer Studie für die Grundschule jedoch zu anderen Ergebnissen. Für Unterrichtsgespräche, in denen es nicht darum geht, Wissen zu vermitteln, sondern die Schüler/innen dazu zu bringen, Sachverhalte selbst zu durchdenken und somit ein eigenes, differenziertes Verhältnis zur thematisierten Sache zu gewinnen, lässt sich die IRE-Struktur nicht als dominierende Form feststellen. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen für Unterrichtsgespräche im 1. und 2. Schuljahr, dass zwischen der Eröffnung und dem Schließen einer Gesprächssequenz mehrere Schritte liegen, bei denen es darum geht, Antworten der Schüler/innen zu sammeln, bzw. zweite Eröffnungen in Form von Nachfragen zu setzen. Die Aufgabe des Feedbacks der Lehrkraft besteht weniger in der Bewertung der Schüler/innen-Äußerungen als vielmehr in der Ermutigung, „das Nachdenken und das Sich-Dazu-Äußern fortzusetzen“ (Faust-Siehl 1987, S. 242). Die Lehrkraft beurteilt die Aussagen nicht negativ, sondern „veranlasst dazu, die Richtung des Nachdenkens aufzugeben. Die entsprechenden Lehrer-Äußerungen sind demgemäß *nicht abschließend* zu verstehen, sondern sie sind *prospektiv* auf den weiteren Fortgang des Nachdenkens und des Gesprächs gerichtet (Hervorhebung im Original, FG)“ (ebd.).

Die Studie von Richert (2005) zeigt, dass sich die oben dargestellten Ergebnisse nicht ausschließen müssen. Bei der Analyse von Unterrichtsgesprächen im lehrergelenkten Unterricht in den Schuljahren 5, 6⁷ und 7 ließ sich die dreigliedrige Initiations-Reaktions-Evaluations-Struktur von Mehan (1979) abbilden. Dabei fällt der Lehrkraft in den meisten Fällen die Initiations- und die Evaluationssequenz zu, zum Teil werden diese aber auch von den Schüler/innen übernommen. Die Evaluation wird von den Lehrkräften dabei vor allem für das Bewerten, Akzeptieren und Erläutern der Äußerungen der Schüler/innen genutzt, wie Sinclair und Coulthard bereits in ihrer Studie 1977 feststellten. Ebenso wird die Evaluation aber auch im Sinne der Ergebnisse der Studie von Faust-Siehl (1987) für die Fortführung des Nachdenkens und des Gespräches genutzt. Sie kann auch hier nicht als abschließendes Gesprächselement verstanden werden (vgl. Richert 2005, S. 167f.).

⁶ Faust-Siehl übernimmt hier einen Terminus von Streeck (1979). Ratifizieren wird hier im Sinne von Bestätigen verwendet.

⁷ Bei den Lerngruppen des 5. und 6. Schuljahres handelte es sich um Grundschulklassen in Berlin.

Allen dargestellten Studien ist gemein, dass sie Unterrichtsgespräche analysieren, die die Lehrkräfte mit der gesamten Lerngruppe führen und maßgeblich lenken. Hier zeigt sich, dass die Rückmeldung der Lehrperson an die Schüler/innen sowohl die Funktion des Aufbaus geltenden Wissens als auch die Funktion der Fortführung des Nachdenkens und des Gesprächs erfüllen kann. Es stellt sich die Frage, ob dies auch für Unterrichtssituationen gilt, in denen sich die Lehrperson mit einzelnen Schüler/innen oder Kleingruppen über deren individuelle Leistungen auseinandersetzt. Hier besteht noch ein Forschungsdesiderat.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass die Funktionen der Leistungsbewertung nach gesellschaftlichen und pädagogischen Anforderungen unterschieden werden können. Während die gesellschaftliche Funktion vornehmlich auf die Verteilung von Zugangsberechtigungen zielt, hat die pädagogische Funktion die Optimierung der schulischen Lernprozesse im Blick.

Im Rahmen der pädagogischen Funktion wird der Orientierungs- und Rückmeldefunktion besondere Bedeutung zugemessen. Der Anspruch der Schüler/innen und Erziehungsberechtigten auf Information über Leistungsvermögen und Lernentwicklung sowie lernförderliche Hinweise ist administrativ und juristisch verankert. Auch für die Lehrpersonen hat sie Bedeutung, da sie der Kenntniserlangung sowohl über den Lernstand der Schüler/innen als auch über den eigenen Lehrerfolg dient, der sich wiederum auf didaktische Entscheidungen auswirkt. Ebenso kann sie öffentlichen Charakter erhalten und zur Rechenschaftslegung gegenüber außerschulischen Interessenten dienen. Neben der leistungsverbessernden Funktion kann die Rückmeldung bzw. Orientierung über Leistungen auch Bedeutung für die Strukturierung von Unterricht und für soziale Anerkennung erhalten.

Für die Schüler/innen ist die Orientierungs- und Rückmeldefunktion der Leistungsbewertung in sofern bedeutsam, als dass sie – bildungstheoretisch begründet – zur Selbstbeurteilung und damit zu einer zunehmenden Selbstständigkeit führen kann. Lernpsychologisch begründet ist sie bedeutsam, da „durch die Integration von Bewertungshandlungen in die Lernprozesse das Lernen erheblich gefördert werden kann und entsprechende Fähigkeiten zur Bewertung bei Schülern erfolgreich trainiert werden können“ (Winter 2004a, S. 98).

Aus den vorangegangenen Ausführungen lassen sich Anforderungen ableiten, deren Erfüllung sinnvoll erscheint, damit Leistungsbewertung der Orientierungs- und Rückmeldefunktion gerecht werden und zur Optimierung der Lernprozesse beitragen kann. Einige Anforderungen beziehen sich auf die Leistungsfeststellung, andere auf die Leistungsbewertung. Im Hinblick auf die Leistungsfeststellung wurde anhand des pädagogischen Leistungsbegriffes und der verschiedenen Kompetenzbereiche gezeigt, was als Leistung in der Grundschule verstanden werden kann (vgl. Kap.1). Daraus ergibt sich die Anforderung, mit Verfahren der Leistungsfeststellung die Kompetenzbereiche ab-

bilden zu können. Dabei geht es darum, festzustellen, ob bzw. in welcher Ausprägung die Lernenden sachbezogen handeln und urteilen können, ob sie Lernstrategien anwenden, sich selbst regulieren oder mit anderen zusammen arbeiten können. Mit Blick auf die Urteils- und Partizipationskompetenz sollten die Verfahren den Schüler/innen ermöglichen, ihre außerschulischen Erfahrungen mit den schulischen zu klären und zu interpretieren und diese Deutungen wieder in außerunterrichtliche Diskurse einbringen zu können.

Im Sinne des pädagogischen Leistungsbegriffs sollten die Feststellungsverfahren ebenso die Anforderung erfüllen, sowohl Produkte als auch Prozesse zu berücksichtigen und individuelle Anforderungen und Lernprozesse abbilden zu können.

Dies ermöglicht es, Lernstände umfassend festzustellen und Optimierungsmöglichkeiten bereits im Lernprozess zu finden. Verfahren, die allein Wissen und Ergebnisse abfragen, können dies nicht leisten.

Bildungstheoretische und lernpsychologische Argumente sprechen dafür, die Schüler/innen sowohl in die Leistungsermittlung als auch in die Leistungsbewertung mit einzubeziehen. Bildungstheoretisch wird dies gefordert, um die Selbstständigkeit und Mündigkeit der Schüler/innen zu fördern. Lernpsychologisch stellt dies ein wichtiges Merkmal selbstgesteuerten Lernens dar.

Für die Leistungsbewertung ergibt sich die Anforderung, sowohl prozess- als auch produktbezogen eingesetzt zu werden, wenn sie als informative, Lernprozesse und -produkte optimierende Lernhilfe verstanden werden soll.

Hierbei erscheint eine komplexe, auf die Bearbeitungswege eingehende und begründende Rückmeldung gerade für komplexe Aufgabenstellungen sinnvoll, die sich zudem an einer kriterialen und individuellen Bezugsnorm orientiert. Dabei sollten Stärken und Schwächen aufgezeigt werden. Ausgehend von den Schwächen bzw. einer Fehleranalyse können zielführende Hinweise zu deren Überwindung gegeben werden. Ausgehend von den Stärken ist Rückmeldung im Hinblick auf die motivationale Komponente selbstregulierten Lernens wichtig, um Lernaktivitäten zu initiieren und aufrechtzuerhalten.

Im Bezug auf die Leistungsmotivation spricht es dafür, durch Leistungsbewertung die intrinsische Motivation gegenüber extrinsischer Motivation zu fördern, da sich erstgenannte als lernförderlicher erweist.

3 Formen der Leistungsfeststellung

Schulleistung kann auf verschiedene Weise festgestellt werden. Im Folgenden wird eine Auswahl der möglichen Verfahren vorgestellt, wobei zwei Kriterien auswahlleitend sind. Zum einen werden Formen dargestellt, die häufig im Alltag verwendet werden. Dies sind Leistungs-Tests und Beobachtungen der Lehrperson (vgl. Jürgen 1998). Für diese Verfahren liegen empirische Untersuchungen vor, aus denen Kritik auch im Hinblick auf die in Kap. 2.4 genannten Konsequenzen erwächst. Die Kritik bezieht sich vor allem auf Erhebungsmöglichkeiten der verschiedenen Kompetenzbereiche und eine umfassende Feststellung der Lernstände und -prozesse.

Zum anderen werden die Verfahren Präsentation und Portfolio erläutert, die für die nachfolgend dargestellte Untersuchung besonders relevant sind. Dem Portfolio wird jedoch ein eigenes Kapitel gewidmet, da es sowohl eine Form der Leistungsfeststellung darstellt, als auch ein Instrument zur Unterrichtsentwicklung sein kann (vgl. Kap. 5). Alle Formen werden unter den oben aufgestellten Anforderungen zur Leistungsfeststellung beleuchtet.

3.1 Schulleistungs-Tests

Bei Schulleistungs-Tests lassen sich zwei Formen unterscheiden: formelle und informelle Testverfahren, wobei die informellen eine größere Bedeutung für die Leistungsbewertung im schulischen Alltag haben. Auf die Verfahren trifft folgende Begriffsbestimmung in unterschiedlichem Maße zu:

Unter einem Test wird ein „wissenschaftliches Routineverfahren [verstanden], durch das ein oder mehrere Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer quantitativen Aussage über individuelle Unterschiede in der Merkmalsausprägung erfasst werden sollen. Der Test soll objektiv, reliabel und valide sein. [...] In diesem Sinne sind Tests künstlich geschaffene Standardsituationen, in denen das Verhalten von Personen unter genau definierten Bedingungen beobachtet, registriert und interpretiert wird“ (Henze 2004, S. 481).

Neben vereinzelt Anwendungen von psychologischen Tests (z.B. zur Konzentrationsfähigkeit) werden in der Schule vor allem Schulleistungstests durchgeführt.

Formelle oder standardisierte Tests werden durch eine einheitliche Testdurchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse gekennzeichnet.

Diese methodisch zumeist aufwändigen Verfahren prüfen, ob überregional definierte Leistungsstandards erreicht werden (z.B. VERA⁸, IGLU⁹). Voraussetzung ist eine klare Festlegung der Lernziele und die Entwicklung von geeigneten Testaufgaben. Im Vordergrund steht dabei, die Ergebnisse geplanter Lernprozesse zu erheben (vgl. Ingenkamp 2005).

An formelle Tests wird die Erwartung gestellt, dass sie die Gütekriterien der klassischen Testtheorie (vgl. Lienert 1969) erfüllen und in besonderem Maße objektiv, reliabel und valide sind und damit Schwächen subjektiver Leistungsfeststellungsverfahren (vgl. Kap. 3.2) kompensiert werden können.

Je nach Zielsetzung sind die Tests stärker an einer Gruppennorm oder einer Kriteriumsnorm ausgerichtet. Bei gruppennormbezogenen Tests bietet sich die Möglichkeit, ein getestetes Merkmal einer Person oder einer Lerngruppe mit den Ergebnissen einer repräsentativen Gruppe zu vergleichen. So können Aussagen darüber getroffen werden, ob der Leistungsstand des Einzelnen eine bestimmte Gruppennorm erfüllt. Dies wird z.B. bei internationalen Vergleichsstudien relevant, wenn der Leistungsstand von Schüler/innen aus Deutschland mit dem von Schüler/innen anderer Länder verglichen wird.

Bei kriteriums- bzw. lernzielorientierten Tests steht die Aussage im Vordergrund, ob ein Lernziel erreicht wurde bzw. wie groß die Differenz zum zu erreichenden Lernziel ist. Hierbei steht die Leistung einer einzelnen Person im Fokus und die Aussage kann ohne Vergleich mit Leistungen anderer Schüler/innen getroffen werden (vgl. Ingenkamp 2005; Schaub & Zenke 2000, 491f.).

Informelle Testtypen, wie z.B. Klassenarbeiten, sind methodisch vereinfachte, von den Lehrkräften selbst erstellte Verfahren, die stärker auf den Unterricht und die Leistungen der Lerngruppe ausgerichtet werden können (vgl. Henze 2004; Nuding 2004).

Bei sorgfältiger Testkonstruktion wird angenommen, dass auch informelle Tests ein hohes Maß an Validität und Reliabilität erreichen können, welches jedoch nicht mit statistischen Prozeduren nachgewiesen wird. Wenngleich sie nicht dasselbe Maß an Objektivität erzielen wie formelle Tests, bieten sie doch durch eine standardisierte Prüfungssituation, Aufgabenstellung und Auswertungsverfahren eine gleichförmige Möglichkeit der Leistungsfeststellung (vgl. Ingenkamp 2005; Nuding 2004).

Vorteil sowohl der formellen als auch der informellen Tests, die beide zumeist schriftlich erhoben werden, ist es, dass relativ beständige Produkte vorliegen. Diese kann man wiederholt betrachten, was z.B. bei „flüchtigen“ mündlichen Äußerungen nicht der Fall

⁸ vgl. www.uni-landau.de/vera (25.05.2007)

⁹ (vgl. Bos et al. 2003)

ist. Dies ist sinnvoll, wenn zu späteren Zeitpunkten noch einmal auf die Leistung zurückgegriffen werden soll oder wenn sie anderen Urteilenden vorgelegt werden soll. Ein weiterer Vorteil ist, dass Tests relativ einfach zu organisieren, zu reglementieren und zu beaufsichtigen sind: Sie liefern vorzeigbare und vergleichbare Produkte, insofern, als dass alle Schüler/innen dieselben Aufgaben erhalten. Aus diesen Gründen erscheinen sie geeignet für Verwaltungs- und Selektionszwecke (vgl. Sacher 2001), in denen pädagogische Gesichtspunkte eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. auch Kap. 2.1).

Im Hinblick auf die pädagogische Funktion der Leistungsbewertung liegt ein Vorteil dieses Feststellungsverfahrens in der Erhebung von definierten Leistungen. Dies ist für deklaratives Sachwissen relativ eindeutig zu handhaben. Es gibt ebenfalls Bestrebungen, mit Vergleichsarbeiten auch die Methodenkompetenz zu erfassen. So wurden z.B. in der Schweiz Orientierungsarbeiten bereits für das zweite Schuljahr entwickelt, mit denen gezielt sachunterrichtsspezifische Arbeitsweisen, wie z.B. Vermuten, Beobachten, Sammeln und Ordnen, erhoben werden können (vgl. Auf der Maur & Tobler (o.J.)). Die Bereiche der Sozial- und Personalkompetenz sowie Lernprozesse und individuelle Entwicklungen können hingegen weniger eindeutig bzw. gar nicht festgestellt werden, weshalb die Tests auch kritisiert werden (vgl. z.B. Brügelmann 2006, Bartnitzky 2005). Mit Blick auf die künstlich geschaffene Testsituation (vgl. Henze 2004) ist zu hinterfragen, inwieweit die Verfahren Aussagekraft für die Bewältigung von Alltagssituationen haben (vgl. Brügelmann 2006, S. 22). Winter konstatiert, dass diese Art der Prüfungssituation im außerschulischen Leben kaum vorkommt, sondern Leistungserbringung zumeist eine praktische Relevanz hat. Ausnahme sind die Teilnahme an Sportveranstaltungen oder anderen selbstgewählten Wettbewerben, z.B. Quizsendungen (vgl. Winter 2004a, S. 36).

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die in Tests erbrachte Leistung durch die künstliche Situation und den abgeschlossenen Raum der Durchführung nur Anerkennung von der bewertenden Lehrperson erhält. Die Leistung hat keinen über den Test hinausreichenden Nutzen und kann von anderen Personen, z.B. Mitschüler/innen nicht gewinnbringend wahrgenommen werden (vgl. Winter 2004a, S. 121). Der Anspruch, im Sinne einer Partizipationskompetenz (vgl. Kap. 1.2.2), das schulisch Gelernte in außerschulische Diskurse einbringen zu können, wird mit dem Feststellungsverfahren des Leistungstests nicht erfüllt.

Wenngleich vor allem Sachwissen mit Testverfahren relativ gut erhoben werden kann, ist die Grundidee, spezifische Schulleistungen mit einem Test als validem, objektivem und reliablem Messinstrument festzustellen, insgesamt kritisch zu betrachten (vgl. Schaub & Zenke 2000, S. 491f.).

Hinsichtlich der Validität wird kritisiert, dass diese Verfahren nicht nur die Personenmerkmale im Hinblick auf den Leistungsstand erheben, die sie zu messen beabsichtigen. So werden z.B. bei einem Test mit Zeitbegrenzung die Ergebnisse auch durch die Stressresistenz und Konzentrationsfähigkeit der Probanden beeinflusst (vgl. Ratzka 2003).

Im Bezug auf die Reliabilität zeigen Studien, dass bei mehrfach durchgeführten Tests die zuerst erzielten Ergebnisse nicht reproduzierbar waren. Zum einen kann dies an einem durch den Test eintretenden Lerneffekt liegen. Zum anderen können die Durch-

führungsbedingungen die Ergebnisse beeinflussen (vgl. zusammenfassend Brügelmann 2006). Aus pädagogischer Sicht muss die Sinnhaftigkeit der Reliabilität als Gütekriterium für schulische Leistungsfeststellungsverfahren generell hinterfragt werden, da es in der Schule um die positive Veränderung der Leistung und die Entwicklung der Schüler/innen geht. Eine langfristige Reliabilität der Noten würde diese Zielsetzung konterkarieren (vgl. Bohl 2006).

Um das dritte Gütekriterium zu erfüllen, sollten Testergebnisse objektiv, also unabhängig von den Entstehungsbedingungen und den auswertenden Personen sein. Es ist nicht vorgesehen, dass Testentwickler, Testpersonen und Testauswertende über den Test hinaus in Kontakt miteinander treten. Das heißt auch, dass Missverständnisse oder Interpretationen nicht aufgeklärt werden können. So können die Probanden die Fragestellungen anders verstehen, als sie von den Testentwicklern intendiert waren und die auswertenden Personen können die sprachlich geäußerten Antworten anders interpretieren, als die Probanden diese gemeint haben. Damit können auch „falsche“ Antworten je nach Blickwinkel „richtig“ sein. Die fehlende Interaktion zwischen Testentwickler, Testperson und Testauswerter gewährleistet somit keine objektiven Ergebnisse, sondern ermöglicht, dass die Ergebnisse durch die Subjektivität der Beteiligten mitbestimmt werden (vgl. Brügelmann 2006, S. 24).

Da bei informellen Tests zumeist die unterrichtenden Lehrkräfte die Tests auch konstruieren, durchführen und bewerten, verringert sich das zuvor genannte Problem der fehlenden Kommunikation. Durch die Überschneidung der Rollen als Lernberater und Kontrolleur können jedoch neue Probleme entstehen; so würde der Lernberater z.B. an Stellen unterstützend eingreifen, wo sich dies für den Kontrolleur verbietet (vgl. Winter 2004a).

Weiterer Kritikpunkt ist, dass Tests große Bedeutung für die abschließende Leistungsbewertung eines Schul(halb-)jahres erhalten und die Unterrichtsorganisation stark auf die Anforderungen dieser Leistungsfeststellung (z.B. Inhalte und Bearbeitungsformen) ausgerichtet wird und weniger auf die Lernbedürfnisse der Schüler/innen (vgl. Winter 2004a).

Prozessentwicklungen können anhand von Tests ermittelt werden, wenn diese an verschiedenen Zeitpunkten der Themenbearbeitung durchgeführt werden. Um individuelle Zugänge festzustellen, müssen die Tests differenziert angeboten werden; derselbe Test für alle Schüler/innen ermöglicht dies nicht. Ein Einbezug der Schüler/innen in diese Form der Leistungsfeststellung wäre denkbar, wenn die Lernenden an der Auswahl oder Formulierung der Aufgaben beteiligt würden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl formelle als auch informelle Testverfahren geeignet sind, um definiertes Sachwissen bzw. die Ergebnisse geplanter Lernprozesse festzustellen. Dies ist wichtig um feststellen zu können, inwieweit gesetzte Lernziele und Leistungsanforderungen von den Schüler/innen erreicht wurden. Weitere Leistungsformen, z.B. Lernprozesse an sich und andere Kompetenzbereiche, können mit ihnen jedoch nur begrenzt erhoben werden, so dass sie den Anforderungen an Leistungsfeststellungsverfahren, die sich aus der pädagogischen Funktion der Leistungsbewertung ergeben, nur zu einem geringen Teil genügen. Auch erfüllen sie die an sie gestellten Erwartungen der Objektivität, Reliabilität und Validität (wie andere Ver-

fahren auch) nur in Maßen. Brügelmann schlägt vor, auch andere Gütekriterien zu berücksichtigen (2006, S. 15) z.B. Fairness, Glaubwürdigkeit, Stimmigkeit, Ökonomie, Nützlichkeit. Auch Bohl schlägt eine Ergänzung der testtheoretischen Kriterien für schulische Leistungsbewertung generell vor. Er lehnt sich dabei an die Qualitätskriterien der sozialwissenschaftlich-qualitativen Forschung an: kommunikative Validierung, Transparenz und Beteiligung, Gegenstands- und Zielangemessenheit, Prozesscharakter, systemische Passung (Bohl 2004, S. 76).

Hinzu kommt, dass die in Testverfahren erbrachte Leistung keine über die Testsituation hinausreichende Relevanz hat: Die im Test erbrachte Leistung dient nur dem Test selber.

3.2 Unterrichtsbeobachtungen

Ein weiteres Leistungsfeststellungsverfahren stellen Beobachtungen der Lehrkraft dar, also Wahrnehmungen visueller und auditiver Art, die zumeist geplant sind. Sie können sich auf Prozesse, Produkte und auf die vier Kompetenzbereiche beziehen (s. Kap. 1.2.2). Roth weist ihnen eine wichtige Funktion zu: „Im Bereich von Erziehung und Unterricht ist die [...] Beobachtung ein wesentliches Mittel des Lehrers, über die Schüler einer Klasse, über einzelne Schüler (Einzelfallbeobachtung) oder über sich selbst einen objektiveren Eindruck zu verschaffen als es auf dem Niveau spontanen Meinens möglich wäre“ (Roth 1978, S. 80).

Wie jede Wahrnehmung ist auch die Beobachtung selektiv und subjektiv. Selektiv ist sie insofern, als dass das Beobachtungsobjekt, im Unterricht also die beobachtete Person, immer nur unter bestimmten Aspekten beobachtet und nicht in seiner Gesamtheit gleichzeitig, sondern nur als Stichprobe wahrgenommen werden kann. Zudem müssen beobachtetes Verhalten und grundsätzlich vorhandenes Verhaltensrepertoire auseinander gehalten werden (vgl. Sacher 2001, S. 157)

Subjektiv ist eine Beobachtung in sofern, als dass Beobachter/innen immer eigene personenspezifische und zumeist unbewusste Wahrnehmungsfilter einbringen. Dies können z.B. Erwartungen, eigene Interessen, Stimmungen, Kategorien oder Vorurteile sein. So werden z.B. unter Einfluss von Erwartungseffekten bei leistungsstarken Schüler/innen häufiger Fehler übersehen als bei leistungsschwächeren. Auch kann durch die Wahrnehmungsfilter ein Zusammenhang zwischen einem Allgemeineindruck und Teilbeobachtungen konstruiert werden, so dass z.B. von dem äußeren Erscheinungsbild oder der Sprache einer Person auf die Qualität anderer Teilleistungen geschlossen wird (Halo-Effekt). Ähnlich können einmal gefällte Urteile die Wahrnehmung weiterer Leistungen beeinflussen (Perseverationstendenz). Ebenfalls kann es geschehen, dass Lehrpersonen eigene Eigenschaften, Wünsche oder Zielsetzungen auf die Schüler/innen projizieren und glauben, sie in ihnen wiederzufinden (Ähnlichkeitsfehler) bzw. deren Gegensatz wiederzufinden (Kontrastfehler) (vgl. Jürgens 2005, Sacher 2001, Ingenkamp 2005). Wie in Kap. 1.1 bereits aufgezeigt, ist auch bei den Wahrnehmungsfehlern eine Trennung zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung nicht immer trennscharf gegeben. So finden einige Wahrnehmungsfehler ihren Niederschlag erst in den unterschiedlichen Leistungsbewertungen derselben Leistungen.

Ein Hauptproblem an Beobachtungsfehlern ist, dass sie unbewusst ablaufen. Grundvoraussetzung für ihre Vermeidung ist zunächst, Kenntnis von ihrer Existenz zu haben und in kritischer Selbstbeobachtung die eigene Wahrnehmung zu hinterfragen. Ein Austausch mit anderen Beobachter/innen kann dies unterstützen (vgl. Bohl 2006).

Auch eine klare Festlegung v.a. von Beobachtungszweck, -ziel und -methode soll Beobachtungsfehlern entgegenwirken. Das kann durch die Festlegung von Bewertungskriterien und Indikatoren unterstützt werden, die zumeist in Beobachtungsrastern festgehalten werden. Solche Raster können das gezielte Vorgehen unterstützen, aber auch einengen (Beispiele bei Bohl 2004, Nuding 2004 und Jürgens 2005).

Jürgens sieht ihren Einsatz jedoch nach einer empirischen Studie in den 1980er Jahren skeptisch. Die eingeführten Bögen wurden von den Lehrkräften als zu komplex und arbeitsaufwändig eingeschätzt. Darüber hinaus wurden sie kaum zur Lernberatung der Schüler/innen oder Entwicklung von Fördermaßnahmen eingesetzt und nur in geringem Maße zur Unterstützung von Elternberatungsgesprächen angewandt (Jürgens 1983).

Die Umsetzung von Leistungsfeststellung anhand von Beobachtungen sieht Jürgens (1998) basierend auf den Ergebnissen einer jüngeren Befragung von Grundschullehrkräften zu ihrer Bewertungspraxis insgesamt skeptisch: „Aufgrund der bestehenden Praxis dürfte eine große Zahl von Lehrerinnen und Lehrern noch weit entfernt davon sein, den Weg zu einer ‚reflektierenden Beobachtung‘ zu finden, obwohl die Wichtigkeit von Beobachtung im Großen und Ganzen nicht bestritten wird.“ (a.a.O., S. 192). Aktuellere Erkenntnisse zur Beobachtungspraxis von Grundschullehrkräften stellen zurzeit ein Forschungsdesiderat dar.

Ein Einbezug der Schüler/innen in diese Form der Leistungsfeststellung ist möglich, wenn die Beobachtungsergebnisse mit ihnen besprochen werden, bzw. sie zu Selbstbeobachtungen angehalten werden. Hierfür können auch Beobachtungsraster für Schüler/innen eingesetzt werden, die von ihnen selbst bearbeitet werden. Als Vorteil zeichnet sich ab, dass die Schüler/innen anhand der Raster erkennen, welche Leistung festgestellt werden soll und das Verfahren somit für sie an Transparenz gewinnen kann. Es ermöglicht ihnen ebenso eine bereits prozessbegleitende Orientierung und Kontrolle der Qualität der Leistung, womit die Leistungsfeststellung mit der Leistungsbewertung verzahnt wird. Dies setzt jedoch Beobachtungsraster voraus, die mit ihren Beobachtungskriterien auf die Arbeit angewendet werden können. Raster, die zu eng oder zu undifferenziert formuliert sind, ermöglichen dies nicht (vgl. Lissmann 2007, Winter 2007).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Beobachtungen der Lehrkräfte hinsichtlich der pädagogischen Funktion der Leistungsbewertung ein breites Spektrum als Instrument der Leistungsfeststellung bieten. Sie sind jedoch in hohem Maße personenspezifischen Wahrnehmungsfiltren und damit Beobachtungsfehlern unterworfen. Empirische Studien zeigen, dass Lehrkräfte in Grundschulen diesem Instrument ebenfalls große Bedeutung zumessen, sich mit einer reflektierten Umsetzung und dem Einsatz unterstützender Maßnahmen jedoch schwer tun.

3.3 Präsentationen

Als Präsentation wird die „Veröffentlichung“ der Leistungen von Schüler/innen zum Zwecke der Rechenschaftslegung, Leistungsbewertung oder Unterhaltung verstanden (vgl. Winter 2004a)¹⁰. Verschiedene Formen sind denkbar: z.B. Ausstellungen, Werkstücke, szenische Aufführungen, Wandzeitungen, Vorträge oder Podiumsdiskussionen (vgl. Lenzen 2002).

Präsentationen können im Rahmen des Klassenverbandes oder darüber hinaus stattfinden. Mögliche Adressaten einer Präsentation sind die Mitschüler/innen der Lerngruppe und aus anderen Klassen, einzelne Lehrkräfte und Eltern, Verwandte und andere Bezugspersonen oder auch eine größere Öffentlichkeit (vgl. Winter 2004a). Die Präsentation kann im Rahmen der Unterrichtszeit stattfinden oder auch zu einem gesonderten Termin.

Je nach Gegenstand und Ziel können alle vier Kompetenzbereiche angesprochen und in die Leistungsfeststellung mit einbezogen werden: Sachkompetenz z.B. bei der Darstellung der Inhalte; Methodenzkompetenz z.B. bei der Gestaltung und Einbindung von Medien wie Plakaten in die Präsentation; Sozialkompetenz z.B. wenn die Präsentation mit anderen Schüler/innen durchgeführt wird; Personalkompetenz z.B. bei der Planung und Durchführung der Präsentation. Anders als bei Testverfahren erhält die erbrachte Leistung über das Feststellungsverfahren hinaus Nutzen und kann von anderen Personen gewinnbringend wahrgenommen werden (vgl. Winter 2004a). Durch den Adressatenbezug der Präsentation wird auch die Partizipationskompetenz (vgl. Benner 2007) relevant. Die in der Vorbereitung der Präsentation angeeigneten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Deutungen des Erarbeiteten können somit in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse eingebracht werden. Dies gilt in besonderem Maße, wenn sich die Präsentation an andere Personen richtet, die nicht unmittelbar am Unterricht beteiligt sind (z.B. Erziehungsberechtigte, außerschulische Gäste etc.). Während bzw. nach der Präsentation ist ein direkter, kommunikativer Interaktionsprozess, ggf. auch ein Diskurs zwischen Präsentierenden und Zuschauenden möglich.

Unklarheiten und Missverständnisse lassen sich in der Leistungsfeststellungs-Situation aufklären. So können Probleme der Validität, wie sie bei standardisierten Tests durch die Trennung von Testkonstrukteur, Proband und Korrektor auftreten können, eher vermieden werden. Auch können durch den Austausch der Beteiligten über das Präsentierte ggf. personenspezifische Wahrnehmungsverzerrungen aufgedeckt und korrigiert werden.

¹⁰ Die drei Bereiche können jedoch nicht klar voneinander getrennt werden, da z.B. die Präsentation eines Theaterstückes vornehmlich der Unterhaltung dient, aber die Rezipient/innen der Aufführung sich auch ein Urteil über die Leistung bilden werden. Umgekehrt können (Fach-) Vorträge, die vornehmlich zur Rechenschaftsablegung bzw. Leistungsbewertung gedacht sind, durchaus unterhaltsamen Charakter haben.

Je nach Gestaltung der Präsentation können sowohl Produkte als auch Prozesse deutlich werden. Dies ist z.B. der Fall, wenn die Schüler/innen sowohl Arbeitsergebnisse als auch die Arbeitstechniken, die zu diesem Produkt geführt haben, vorführen oder Einblick in ihre Arbeitsplanung und -gestaltung geben. Der Einbezug der Schüler/innen in dieses Leistungsfeststellungsverfahren ist durch eine gemeinsame Planung des Vorhabens zu realisieren. Dabei werden individuelle Zugänge ermöglicht, besonders wenn die Gestaltung individuell erfolgen kann und die Schüler/innen z.B. die Inhalte oder Präsentationsformen mitbestimmen können (für Beispiele aus dem Sachunterricht vgl. Gläser & Grittner 2004).

Zusammenfassend zeigt die Darstellung, dass Präsentationen potentiell die Anforderungen an Leistungsfeststellungsverfahren, wie sie im Zwischenfazit aufgeführt wurden, erfüllen können. Wenngleich Präsentationen durchaus im Schulalltag etabliert sind¹¹, können zur Zeit keine Aussagen darüber getroffen werden, ob sich die Potentiale in schulischen Kontexten auch realisieren, da keine empirischen Untersuchungen zur Nutzung, Ausgestaltung und Gewinn von Präsentationen als Leistungsfeststellungsverfahren vorliegen.

3.4 Zusammenfassung

Die im schulischen Alltag häufig angewandten Leistungsfeststellungsverfahren Schulleistungs-Test und Beobachtungen bieten spezifische Vor- und Nachteile. Schulleistungs-Tests erfüllen die Anforderungen an Verfahren zur Leistungsfeststellung vor allem bei der Erhebung klar festgelegten Sachwissens und in Ansätzen bei der Feststellung der Methodenkompetenz. Alle anderen Anforderungen erfüllen sie nur in sehr eingegrenztem Maße. Hier bieten die Beobachtungen durch die Lehrkraft sehr viel breitere Möglichkeiten. Sie sind jedoch in hohem Maße personenspezifischen Beobachtungsverzerrungen unterworfen. Auch Präsentationen scheinen die Anforderungen an Verfahren der Leistungsfeststellung zu erfüllen, wenngleich sie auch Beobachtungsfehlern unterworfen sein können, die jedoch durch den Einbezug der Adressaten kommunikativ vermindert werden können. Diese Annahmen können jedoch zurzeit noch nicht empirisch fundiert werden, da Forschungen zu Präsentationen ein Desiderat darstellen.

¹¹ So sind z.B. Präsentationen für den Sekundarstufenabschluss in Berlin verpflichtend.

4 Formen der Leistungsbewertung

Leistungsbewertung in der Grundschule wird in der Bundesrepublik sowohl im Schulalltag als auch in Zeugnisdokumenten in zwei Formen artikuliert: zum einen in Form von Ziffernnoten, zum anderen in Form von mündlichen¹² oder schriftlichen Kommentaren der Lehrpersonen.

In beide Formen werden unterschiedliche Erwartungen gesetzt. Wie empirische Untersuchungen zeigen, erfüllen beide Bewertungsformen diese Erwartungen jedoch nur in begrenztem Maße. Dies wird im Folgenden unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen an Leistungsbewertung, die in Kap. 2.4 zusammengefasst wurden, dargestellt.

4.1 Beurteilungen durch Ziffernzsuren

In den vorhergehenden Kapiteln dieser Arbeit wurde gezeigt, dass komplexe Ansprüche an die Leistungsbewertung gestellt werden, wenn sie die pädagogische Funktion erfüllen und zur Leistungsoptimierung beitragen soll.

Ziffernnoten bzw. Ziffernzeugnisse wurden ursprünglich nicht eingeführt, um diese Funktion zu erfüllen, sondern hatten allein Zuweisungsfunktion (vgl. Brügelmann 2006). Es liegt auf der Hand, dass die komplexen Ansprüche nicht mit der Zuweisung einer Ziffer zu einer Leistung erfüllt werden können. Aus diesem Grund sind die Ziffernnoten im Hinblick auf die pädagogische Funktion der Leistungsbewertung vielfältiger Kritik unterworfen.

Ein Hauptkritikpunkt ist die mangelnde Aussagekraft der Ziffernnoten hinsichtlich der Qualität der Leistung. So kritisiert Flitner bereits 1966, dass die Note „befriedigend“ gleichermaßen „einen hochbegabten Nichtstuer, einen fleißigen Durchschnittskopf, einen guten Denker, der aber flüchtig arbeitet, einen selbstständigen Routinier und noch weiteres andere bedeuten kann.“ (zitiert nach Bambach 1994, S. 212). Auch macht eine pauschale Note, z.B. im Deutschunterricht, keine Aussagen über die Leistungen in Rechtschreibung, Grammatik oder beim Verfassen von Texten (Brügelmann 2006, S.

¹² Wobei die mündliche Leistungsbewertung nicht in Zeugnisdokumenten vorkommt, jedoch in Elterngesprächen, die z.B. zum Halbjahreswechsel stattfinden, ähnlichen, wenngleich nicht juristischen Charakter erhalten kann.

33). Ebenso können die verschiedenen Kompetenzbereiche (vgl. Kap. 1.2.2) nicht in einer Note abgebildet werden.

Die Aussagekraft der Noten wird auch dadurch erschwert, dass verschiedene Lehrkräfte unterschiedliche Bewertungskriterien anlegen. Dies zeigen die Studien von Schröter (1981), Weiss (1977) und Klink (1964) für Aufsätze, Rechtschreibung in Aufsätzen und Mathematikarbeiten. Die Notenvergabe der teilnehmenden Lehrkräfte streute für dieselbe Arbeit über fünf, zum Teil auch alle sechs Notenstufen hinweg. Aktuelle Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Auch bei der IGLU-Studie (vgl. Bos et al. 2004) und PISA-2000 (vgl. Baumert et al. 2003) erhielten die Schüler/innen für dieselben Testleistungen von den Lehrkräften unterschiedliche Noten.

Ebenso lassen sich Lehrkräfte bei der Notenvergabe durch äußere Faktoren beeinflussen. Verzerrungen wurden für die Merkmale Verhalten, Alter, soziale Herkunft, Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit festgestellt. Ebenso beeinflussen die Reihenfolge der zu bewertenden Arbeiten, ihre äußere Gestalt und der Zeitpunkt die Bewertung (vgl. Brügelmann 2006).

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass Prozessentwicklungen nicht über eine Note abgebildet werden können. Hierfür sind mindestens zwei Noten notwendig. Durch die Beschränkung auf sechs Ausprägungen wird es jedoch schwierig, auch kleinere Entwicklungen abzubilden, abgesehen davon, dass dies nur quantitativ geschehen kann und die Note nicht die Qualität der Entwicklung beschreiben kann (Brügelmann 2006).

Ebenso bieten Noten keine Informationen zur Lernberatung. Die Note „befriedigend“ drückt zwar aus, dass die Leistung die Anforderungen nicht optimal, sondern eben nur befriedigend erfüllt. Jedoch wird aus der Note weder ersichtlich, welches die Anforderungen waren, noch, worin das Manko besteht, noch was getan werden müsste, um die Leistung zu optimieren.

Ein Einbezug der Schüler/innen in diese Form der Leistungsbewertung ist insofern denkbar, als dass die Entscheidungsgrundlagen für die Notenvergabe transparent für die Lernenden sein sollten, so dass sie ihre Leistungen begründet im Notenspektrum einordnen können. Eine Mitsprachemöglichkeit wird jedoch dann eingeschränkt, wenn die Leistungsbewertung außer der pädagogischen Funktion auch eine juristische Funktion erhält. Hier liegt die Notenvergabe, kraft ihres Amtes, in der Verantwortung der Lehrperson.

Neben der Optimierung des Lernprozesses und der Leistung soll die Leistungsbewertung unter dem pädagogischen Aspekt auch der Motivation dienen. Empirische Studien zeigen, dass eine intrinsische, an der Sache orientierte Motivation besonders lernförderlich erscheint (vgl. Kap. 2.3.3.2). Die Argumentation bezieht sich aber vornehmlich auf die extrinsische Motivation: Man lernt, um eine gute Note zu erhalten oder eine schlechte zu vermeiden (vgl. Brügelmann 2006). Zu dieser These gibt es jedoch empirische Gegenargumente. So werden durch schlechte Noten kommunizierte Misserfolge zumindest von Grundschüler/innen nicht konstruktiv verarbeitet (vgl. Faust-Siehl & Schweitzer 1992). Auch die Ergebnisse der NOVARA-Studie (vgl. Valtin 2002) zeigen, dass sich schlechte Noten eher hinderlich auf die Lernmotivation auswirken. Schüler/innen mit schlechten Noten zeigten in dieser Studie eine stärkere Misserfolgsorientierung als Schüler/innen mit guten Noten. Diese wiederum weisen eine höhere externale Motivation auf: Sie lernen tatsächlich, um eine gute Note zu er-

halten, jedoch weniger um der Sache selbst willen. Die Umwandlung der intrinsischen Motivation durch externe Verstärker (z.B. Noten) in extrinsische Motivation ist auch ein Ergebnis der Metaanalyse von Deci et al. (1999).

Darüber hinaus gelten Noten als hoher Stress- und sogar Angstfaktor, das gilt besonders für Kinder mit schlechten Noten (siehe auch NOVARA, vgl. Valtin 2002). Es hängt jedoch auch vom „Notenklima“ in der jeweiligen Lerngruppe ab, also dem Umgang mit der Bewertung im Alltag (vgl. Martschinke 2004) und von der Bedeutung der Noten: Wenn gute Noten am Ende der Grundschulzeit übergangsrelevant sind, können auch Schüler/innen mit guten Noten Leistungsangst entwickeln (Hartinger et al. 2004)

Hinsichtlich der angewendeten Bezugsnorm kritisiert Brügelmann (2006), dass die Lehrpersonen sich bei der Vergabe von Ziffernnoten zum Großteil an der sozialen Bezugsnorm orientieren, so dass die Noten zwar im Klassenverband vergleichbar sind, aber darüber hinaus keine Aussagekraft haben. Die lernförderliche individuelle Bezugsnorm und die von der Kultusministerkonferenz bereits 1968 geforderte sachorientierte Bezugsnorm haben sich dagegen bei der Leistungsbewertung anhand von Noten nicht durchgesetzt.

4.2 Verbale Beurteilungen

4.2.1 Schriftliche Verbalbeurteilung in Zeugnisdokumenten

Da sich die Kritik an den Ziffernnoten vor allem auf die fehlende qualitative Aussagekraft bezieht, werden aufgrund der sprachlichen Differenzierungsmöglichkeiten gerade in diesem Bereich – und damit auch im Hinblick auf die pädagogische Funktion der Leistungsbewertung – große Erwartungen in die Verbalbeurteilung gesetzt (vgl. Brügelmann 2006)¹³.

Empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass diese Bewertungsform den gestellten Ansprüchen bei der Umsetzung im schulischen Kontext nicht gerecht wird.

So zeigen verschiedene Studien, dass in Zeugnissen mit Verbalbeurteilungen die Leistungen nur für einzelne Fächer und Leistungsdimensionen bewertet werden. Der Schwerpunkt liegt vor allem auf den Lese-, Rechtschreib- und Rechenleistungen. Die Leistungen in anderen Fächern dagegen finden gar nicht oder nur vereinzelt Erwähnung (Schmack 1978, Schmidt 1980, Benner & Ramseger 1985, Elbing/Buschmann 1985, Ulbricht 1985, Valtin 2002).

Benner und Ramseger (1985) stellen bei ihren Textanalysen fest, dass die Leistungen der Schüler/innen oft geschönt dargestellt werden und Schüler/innen sowie Erziehungsberechtigte so ein falsches Bild vom Leistungsstand der Kinder erhalten. Dem entgegen

¹³ Die Regelungen, inwieweit Verbalbeurteilungen in Zeugnisdokumenten für die Grundschule verwendet werden können, unterscheiden sich in den Bundesländern (vgl. Müller 2005).

stehen die Selbstauskünfte von Lehrpersonen. In einer Studie gaben die Befragten an, Wert darauf zu legen, den Schüler/innen durch verhaltensnahe Beschreibungen und Beurteilungen gerecht zu werden. Zudem benannten die Lehrkräfte als Hauptinhalte ihrer Beurteilungen folgende Bereiche: Informationen zu Sozial-, Arbeits- und Lernverhalten, besondere Stärken und Schwächen, Leistungsstand sowie Lernfortschritte (Jürgens 1998).

Die Studien von Lübke (1996) und Scheerer et al. (1985) zeigen, dass die Möglichkeit zur individuellen Ausrichtung der Verbalbeurteilung auf die Person des Schülers/der Schülerin nicht genutzt wird und stattdessen Formulierungsvorschläge der Kultusadministrationen verwendet werden.

Im Hinblick auf Angaben zur Lernberatung weisen mehrere Studien ebenfalls ein Desiderat der Verbalbeurteilungen auf: Entweder fehlen lernförderliche Hinweise ganz oder sie nehmen nur einen geringen Teil der Beurteilung ein (Ulbricht 1993, Schmidt 1980, Haußer 1991, Valtin 1996). In der Studie von Schmude (2001) liegt der Anteil noch unter 10 % des Textes.

Die Autor/innen einiger Studien kritisieren außerdem an den untersuchten Texten, dass kaum ein Bezug der Beurteilungen auf die individuelle Leistungsentwicklung hergestellt würde (Schmidt 1980, Scheerer et al. 1985, Valtin et al. 1996, Schmude 2001, Beutel 2005). Dem widersprechen jedoch die Ergebnisse aus den Studien von Elbing und Buschmann (1985) und Haußer (1991), in denen rund 25 % bzw. rund 75 % der untersuchten Texte entwicklungsbezogene Formulierungen aufwiesen.

Im Hinblick auf die Motivationsförderung durch Leistungsbewertung zeigen Studien Zusammenhänge zwischen der Verwendung der Verbalbeurteilung und positiven Bewertungen der Motivation und Schulfreude. Maier (2001) stellt positive Auswirkungen auf das Schulklima generell fest. Ähnliche Ergebnisse gibt es bei einer Studie von Haenisch (1996a, 1996b).

Den Verbalbeurteilungen werden nicht nur Erwartungen entgegen gebracht. Eine häufig geäußerte Befürchtung ist, dass die Schüler/innen ohne (extrinsische) Motivation durch Noten nichts mehr lernen würden. Die Untersuchungsergebnisse zur Motivationsentwicklung der Schüler/innen, die Ziffernzeugnisse erhalten, zeigen bereits, dass die Schlussfolgerung, Noten würden die Motivation steigern, empirisch nicht haltbar ist (vgl. zusammenfassend Brügelmann 2006). Aber auch Studien zum direkten Leistungsvergleich von Schüler/innen, die Verbalbeurteilungen erhalten, mit Schüler/innen, die Ziffernnoten erhalten, zeigen, dass Kinder, die Berichtszeugnisse erhalten, keine schlechteren Leistungen erbringen. Dies zeigen Studien wie die LAU-Studie (Lehmann et al. 1997), mit Einschränkung auch die NOVARA-Studie (Valtin 2002) und ein Schulversuch in der Schweiz (Theiler 1992). Im internationalen Vergleich verschiedener Bewertungssysteme zeigen sich keine Auswirkungen auf die Leistungen (vgl. zusammenfassend Brügelmann 2006). Bei dem kontrollierten Vergleich in einer Studie von Grolnick & Ryan (1987) ergab sich jedoch ein positiver Effekt auf die Leistung, wenn auf Noten verzichtet wurde und eine entwicklungsorientierte Beurteilung erfolgte.

4.2.2 Mündliche Verbalbeurteilung im Schulalltag

Die bisher genannten Studien zur Verbalbeurteilung beziehen sich auf die schriftliche Leistungsbewertung in Zeugnissen. Über die Leistungsbewertung im schulischen Alltag können dagegen kaum Aussagen gemacht werden, da gerade für die Grundschule nur wenige Untersuchungen vorliegen. Einige dieser Studien (vgl. Faust-Siehl 1983; Mehan 1979; Streeck 1979, Sinclair & Coulthard 1977) beziehen sich vornehmlich auf die Struktur von unmittelbaren Rückmeldungen der Lehrpersonen auf mündliche Unterrichtsbeiträge der Schüler/innen. In Kap. 2.3.3.4 wurde ausführlich gezeigt, dass diese Rückmeldungen unterrichtsstrukturierende Funktion haben können.

Bei den Studien von Kalthoff (1996, 2000) und Richert (2005) steht dagegen die Qualität der Leistungsbewertung im Vordergrund, wenngleich die Analysen nicht von den Anforderungen an die pädagogische Funktion der Leistungsbewertung (vgl. Kap. 2.4) geleitet wurden.

Kalthoff beobachtete das Bewertungsverhalten der Lehrkräfte in Lerngruppen der Sekundarstufe und im Rahmen mündlicher Abiturprüfungen. Er stellt fest, dass die Bewertung der mündlichen Beiträge einer „Beharrungstendenz“ unterliegen, d.h. Vorwissen über die Schüler/innen und vorher vorgenommene Bewertungen beeinflussen die aktuelle Rückmeldung. Hier zeigt sich eine Parallele zu den Beobachtungsfehlern, die in Kap. 3.2 problematisiert wurden. Zudem hängt die Art und Intensität, die Lehrkräfte den Schüler/innen zur Entfaltung im Unterrichtsgespräch zugestehen, von den Noten und ihrem Vorwissen über die Schüler/innen ab (vgl. Kalthoff 2000).

Ebenso konnte Kalthoff (1996) feststellen, dass Lehrkräfte bei der Bewertung von schriftlichen Klassenarbeiten mehr oder weniger bewusst folgende Aspekte mitberücksichtigen: die Intensität des Erarbeitungsprozesses, die Atmosphäre im Unterricht, die Selbstreflexion ihrer Person über ihre Unterrichtstätigkeit sowie Anforderungen des Lehrplanes. Somit sind die Lehrpersonen „als Macher schulischer Urteile in den Bewertungsprozeß involviert: Indem sie auf sich selbst reflektieren, konstruieren sie immer auch ihre eigene Leistung“ (Kalthoff 1996, S. 121). Mit Blick auf die Anforderungen an Leistungsbewertung (vgl. Kap. 2.4) zeigt sich, dass die Lehrpersonen neben den Leistungsprodukten auch Prozessmerkmale (die Intensität der Erarbeitung) beachten. Außerdem wird deutlich, dass die Leistungsbewertung für sie die Funktion der Selbstreflexion ihres eigenen Lehrerfolgs erhält (vgl. Kap. 2.3.3.1).

Zudem gehen die Lehrkräfte nach Kalthoff davon aus, dass die Schüler/innen über eine Leistungsskala verteilt werden können, was bedeutet, dass „nie alle ‚sehr gut‘ werden“ (Kalthoff 1996, S. 115). Der Autor stellt weiterhin fest, dass die Schüler/innen in eine symbolische Ordnung gebracht werden. Nach Kalthoff werden sie damit zur „Verkörperungen dessen, was ihnen attestiert wurde“ (S. 122). Dabei wirkt die Ordnung über die Welt des Klassenzimmers hinaus und bestimmt die Wahrnehmung der Schüler/innen durch z.B. Eltern und Arbeitgeber mit. Der Erzeugungskontext der Bewertung und der Ordnung wird dabei jedoch ignoriert.

Richert (2005) untersuchte die Unterrichtsgespräche in 22 lehrergelenkten Unterrichtsstunden in den Schuljahren 5, 6¹⁴ und 7 sowohl im Hinblick auf die Strukturen (vgl. Kap. 2.3.3.4) als auch auf die Qualitäten der Rückmeldungen. Der deduktiven Analyse lagen verschiedene Feedbackformen als Auswertungskategorien zugrunde. Unterschieden wurde zwischen einfachem und komplexem (auch elaboriertem) Feedback. Bei einem einfachen Feedback erhielten die Schüler/innen nur Informationen darüber, ob ihre Antwort richtig oder falsch war, bzw. es wurde ihnen die richtige Lösung mitgeteilt oder sie erhielten eine weitere Aufforderung zur Antwort. Bei einem komplexen Feedback dagegen erhielten die Schüler/innen Informationen darüber, warum eine Antwort falsch oder richtig war bzw. der Lösungsweg wurde beschrieben.

Komplexe Feedbackarten wurden mit 55% der 2209 ausgewerteten Rückmeldungen signifikant häufiger verwendet als einfache Formen, die 45% der Rückmeldungen stellten.

Hinsichtlich des Informationsgehaltes konnte Richert folgende Aufgaben- bzw. Ausprägungsbeschreibungen der Rückmeldungen durch die Lehrpersonen identifizieren: Nachfragen, Erläuterungen, Entgegennehmen der Schülerantwort, Sicherung der korrekten Antwort, bzw. Lösung ohne zusätzliche Ausführungen, Antwort auf einen späteren Zeitpunkt verschieben, weiterführende Erläuterungen (vgl. Richert 2005, S. 159).

In allen Unterrichtsstunden gaben die Lehrpersonen den Schüler/innen Hilfestellung zur Problemlösung. Dies geschah in Form von zusätzlichen Erläuterungen, Hervorheben des Falschen, Umformulierung der Fragestellung oder Ergänzung neuer Informationen. Häufig beobachtete Richert ein diagnostisches Feedback, worunter in der Studie eine lernförderlich unterstützende Rückmeldung verstanden wurde. Bei falschen oder unpassenden Beiträgen der Schüler/innen wurden nach Aussagen der Autorin zumeist positive Lernerfahrungen, z.B. durch Nachfragen der Lehrperson, ermöglicht (vgl. Richert 2005).

Im Hinblick auf die pädagogischen Anforderungen der Leistungsbewertung lässt sich aus diesen Ergebnissen ablesen, dass die Lehrpersonen verschiedene Formen der Rückmeldung nutzen. Dabei werden mehr komplexe als einfache Rückmeldungen gegeben. Da in der Studie keine detaillierten Angaben zu den Aufgabenstellungen im Unterricht gemacht werden, kann jedoch nicht beurteilt werden, ob diese Form angemessen ist (vgl. Kap. 2.3.3.2)

Ebenso gibt es Hinweise darauf, dass die Lehrpersonen die Rückmeldung zur Optimierung der Leistung nutzten, indem sie Hilfestellungen zur Problemlösung gaben, wenn die Beiträge der Schüler/innen nicht ausreichend waren. Da die Studie quantitativ ausgerichtet ist, lassen sich zu diesen Bereichen jedoch keine weiterführenden Aussagen machen.

Ebenfalls problematisch ist, dass die Studie nur lehrergelenkten Unterricht mit zumeist ausgedehnten Instruktionsphasen analysiert. Es können also keine Aussagen darüber ge-

¹⁴ Bei den Lerngruppen des 5. und 6. Schuljahres handelte es sich um Grundschulklassen in Berlin.

macht werden, wie Lehrpersonen mit Schüler/innen über Leistungen sprechen, die nicht im Unterrichtsgespräch mit der gesamten Lerngruppe erzeugt werden.

Obwohl der Fokus der hier vorgestellten Studien in der Auswertung nicht auf den pädagogischen Anforderungen der Leistungsbewertung lag, lassen sich in den Ergebnissen Anzeichen dafür erkennen, dass mündliche Verbalbeurteilung im Schulalltag die pädagogischen Anforderungen in Ansätzen erfüllt. Um fundiertere Aussagen treffen zu können, sind jedoch fokussiertere Untersuchungen erforderlich.

Eine solche fokussierte Studie hat Wagener (2003) vorgelegt: Sie untersuchte, ob sich das Rückmeldeverhalten im Schul-Alltag von Lehrkräften in der Grundschule unterscheidet, in Abhängigkeit davon, ob die Lehrpersonen Ziffernzeugnisse oder Verbalbeurteilungen bevorzugten. Es zeigte sich, dass Anhängerinnen der Ziffernnoten mehr Rückmeldungen zum kognitiven Bereich als zum Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens gaben. Lehrpersonen, die Verbalbeurteilungen bevorzugten, übertrugen die Kontrolle der Lernergebnisse zeitweise den Schüler/innen.

Dabei fielen die Rückmeldungen zum kognitiven Bereich zumeist positiv aus, Rückmeldungen zum Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens waren dagegen eher negativ. Im Hinblick auf die Bezugsnorm wurde besonders oft die kriteriale Bezugsnorm verwendet, sowohl die soziale als auch die individuelle Bezugsnorm wurden nur selten verwandt.

Im Bezug auf den pädagogischen Leistungsbegriff (vgl. Kap. 1.2.3) stellt Wagener fest, „dass Merkmale wie ‚Selbstständigkeit‘, ‚Kreativität‘ oder ‚Kooperationsbereitschaft‘ selten Inhalt der Lehrerrückmeldungen waren“ (a.a.O., S. 208). Sie führt diesen Befund darauf zurück, dass der Unterricht zumeist lehrerzentriert ausgerichtet war und die genannten Eigenschaften dort „weniger gefragt waren“ (ebd.). Für die Lehrpersonen standen Rückmeldung über das Wissen der Schüler/innen und ihre Disziplin im Vordergrund, wodurch vielfältige Aspekte des pädagogischen Leistungsverständnisses nicht abgebildet werden. Bei Lehrkräften, die Verbalbeurteilungen bevorzugten, zeichnete sich im Unterricht jedoch stärker ein pädagogisches Leistungsverständnis ab.

4.3 Zusammenfassung

Es lässt sich feststellen, dass die Formen der Leistungsbewertung die pädagogischen Anforderungen an sie nicht hinreichend erfüllen.

Bei den Ziffernnoten steht insbesondere die geringe Aussagekraft im Bezug auf die Qualität der Leistung, der zugrundeliegenden Kriterien, der Prozessentwicklung sowie hinsichtlich der Lernberatung im Blickpunkt der Kritik. Bei der Umsetzung der Notenfindung wird kritisiert, dass die Ziffern durch individuelle Maßstäbe und Wahrnehmungsverzerrungen der Lehrpersonen beeinflusst werden und nur klassenintern vergleichbar sind. Zudem wird vornehmlich die soziale Bezugsnorm zu Lasten der kriterialen und individuellen Bezugsnorm bevorzugt.

Des Weiteren gestaltet sich ein Einbezug der Schüler/innen in diese Form der Leistungsbewertung als schwierig. Auch fördert die Leistungsbewertung mit Noten vermehrt die extrinsische Motivation.

Verbalbeurteilungen lassen sich unterscheiden nach schriftlichen Texten in Zeugnisdokumenten und mündlichen Rückmeldungen im Unterrichtsalltag.

In den Zeugnisdokumenten wird wie bei Ziffernnoten die Aussagekraft kritisiert, was jedoch vornehmlich an der Gestaltung der Texte und nicht am Instrument selbst liegt. Möglichkeiten der individuellen Bezugsnorm und Lernberatung werden nicht ausgeschöpft. Positiv lässt sich vermerken, dass Studien auf eine Motivationsförderung durch Verbalbeurteilungen hinweisen und keine Leistungseinschränkungen gegenüber Bewertungen mit Noten festzustellen sind.

Über die mündliche Leistungsbewertung im Schulalltag lassen sich nur wenige Aussagen treffen, da sich nur wenige Untersuchungen auf dieses Thema beziehen und sich einige der Studien nicht auf die Qualität der Rückmeldungen, sondern auf ihre Struktur konzentrieren. Es gibt jedoch Anzeichen dafür, dass zumindest Prozessmerkmale bei der Leistungsbewertung berücksichtigt werden, die Lehrpersonen sowohl einfache als auch komplexe Rückmeldungen geben und leistungsförderliche Hilfestellungen bieten. Hervorzuheben ist die Studie von Wagener, die als Ausnahme differenzierte Einblicke in das Rückmeldeverhalten der Lehrpersonen bietet.

Die vorliegenden Studien beziehen sich vornehmlich auf lehrergelenkte Unterrichtsgespräche der Sekundarstufe oder der höheren Klassen der sechsjährigen Grundschule in Berlin. Erkenntnisse darüber, ob und in welcher Qualität die mündliche Leistungsbewertung im Schulalltag den Anforderungen an eine pädagogische Leistungsbewertung gerecht wird, stellen in Deutschland ein Forschungsdesiderat dar, wengleich die Studie von Wagener erste Erkenntnisse bietet.

4.4 Einstellungen der Adressatengruppen zu den Formen der Leistungsbewertung

In den vorhergehenden Kapiteln 4.1 und 4.2 wurde die Kritik an den Bewertungsformen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht dargestellt. Im Folgenden wird beleuchtet, welche Einstellung die Adressatengruppen der Leistungsbewertung Lehrkräfte, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte zu diesen Formen haben und inwieweit sie die Kritikpunkte der erziehungswissenschaftlichen Diskussion teilen. Der Fokus liegt dabei auf der Leistungsbewertung in der Grundschule, bzw. den entsprechenden Adressatengruppen und, soweit anhand der empirischen Ergebnisse möglich, auf den Anforderungen an Leistungsbewertung, die im Kapitel 2.4 dargelegt wurden. Da die Einstellungen zu den Bewertungsformen häufig durch einen Vergleich der beiden Formen erhoben wurden, werden nur Untersuchungen berücksichtigt, die nach der Einführung der Verbalbeurteilungen als Zeugnisform Mitte der 1970er Jahre durchgeführt wurden.

4.4.1 Einstellungen der Lehrkräfte

Studien zeigen, dass Lehrkräfte prinzipiell „der Bewertungs- und Zensierungsaufgabe zwar kritisch, aber nicht ablehnend gegenüber“ stehen (Jachmann 2003, S. 114). Dennoch gibt es erhebliche Zweifel, ob Zensuren und Notenzeugnisse das richtige Instrument für diese Bewertung sind. Die Zweifel werden besonders stark von Grundschul-

lehrer/(innen) artikuliert, besonders selten von Gymnasiallehrer/(innen)“ (a.a.O., S. 117f.).

So finden Ziffernnoten und Verbalbeurteilung sowohl Zustimmung als auch kritische Betrachtung. Die Akzeptanz der beiden Bewertungsformen ist bei Lehrkräften verschiedener Schulformen jedoch unterschiedlich hoch. Verbalbeurteilungen erhalten von Lehrpersonen an Grundschulen eine höhere Zustimmung als von Lehrpersonen anderer Schulformen (vgl. Jachmann 2003, Pohl & Beekmann 2005a).

Dabei ist ein Anstieg der Zustimmung seit Einführung der Verbalbeurteilung als Zeugnisform festzustellen. So befürworteten in der Studie von Weiß (1986) noch rund 64% der befragten Grundschullehrkräfte Verbalbeurteilungen gegenüber Zifferzensuren, in der Studie von Jürgens 12 Jahre später sind dies bereits 94% der Lehrpersonen. Die hohe Zustimmung bezieht sich jedoch vornehmlich auf die Verbalbeurteilung in den ersten beiden Schuljahren. Für das dritte und vierte Schuljahr erhält die Verbalbeurteilung in der Studie von Schmidt (1980) nur von 13 % der Befragten Zustimmung und in der Studie von Jürgens (1998) von 43%. Wenngleich die Zustimmung insgesamt geringer ist, nimmt sie auch hier im Laufe der Zeit zu. Die Studie von Jachmann (2003) zeigt, dass Lehrkräfte generell die Zeugnisform präferieren, die sie als Klassenleitung ausführen. Jachmann bietet hierfür zwei Erklärungsansätze: Da die Studie in Hamburg durchgeführt wurde, wo die Zeugnisform im 3. und 4. Schuljahr durch Elternentscheidung bestimmt wird, könnte es zum einen sein, dass die Lehrkräfte entsprechend ihrer Präferenz Einfluss auf die Erziehungsberechtigten nehmen, zum anderen ist denkbar, dass die Lehrkräfte nach der Entscheidung sich mit der Zeugnisform arrangieren und besonders deren Vorteile herausstellen (vgl. ebd.).

Viele Lehrpersonen würden eine Kombination der beiden Bewertungsformen im Zeugnis bevorzugen, d.h. Ziffernnoten durch schriftliche Kommentare zu ergänzen. In der Studie von Schmidt (1980) äußern 65,5 % der Befragten diesen Wunsch: In der Studie von Jachmann (2003), fast 25 Jahre später, befürworten immer noch 76% bzw. 87%¹⁵ der Lehrpersonen aller Schulformen diese Möglichkeit. Inhaltlich unterstützen die Lehrkräfte verschiedene Argumente für die Bewertungsformen.

Für Verbalbeurteilungen spricht für diese Adressatengruppe die Möglichkeit differenziertere Aussagen zu machen und diese an die Schüler/innen und die Erziehungsberechtigten rückzumelden als dies mit Noten möglich ist (vgl. Weiß 1986). Dabei bewerten die Lehrpersonen auch die Möglichkeit positiv, anhand der Verbalbeurteilungen sowohl genauere Auskunft über die Entwicklung der Schüler/innen geben zu können (vgl. Jür-

¹⁵ 76 % der Befragten stimmten der Aussage zu: „Wenn schon Notenzeugnisse, dann bin ich auf jeden Fall für schriftliche Kommentare zu einzelnen Fächern bzw. Noten“. 87 % stimmten der Aussage zu: „Schriftliche Kommentare zu einzelnen Fächern können ein Notenzeugnis verständlicher machen.“ (vgl. Jachmann 2003, S. 114)

gens 1998; Jachmann 2003) als auch deren Lernverhalten differenziert beurteilen und Schwächen genauer charakterisieren zu können (vgl. Jachmann 2003).

Ebenfalls wird die Möglichkeit positiv bewertet, Eltern Informationen zu geben, wie sie ihr Kind fördern können (vgl. Jachmann 2003). Auch sehen Lehrkräfte die Möglichkeit Schüler/innen anhand von Verbalbeurteilungen zu motivieren und ermutigen, ohne dabei den Anspruch aufzugeben „Positives und Negatives ehrlich im Textzeugnis zu beschreiben“ (Jürgens 1998, S. 188, vgl. auch Jürgens 2003).

Gegen Verbalbeurteilungen spricht für die Befragten die Gefahr, dass sowohl Schüler/innen als auch Erziehungsberechtigte die Aussagen der Texte missverstehen könnten und Leistungen damit falsch eingeschätzt würden (vgl. Weiß 1986; Schmidt 1980; Jachmann 2003). Ebenso wird ein hoher Arbeitsaufwand beklagt (Weiß 1986, Jachmann 2003).

Als Argument für Leistungsbewertung mittels Noten geben die Lehrkräfte eine mögliche Motivation der Schüler/innen durch gute Noten an. Auch spricht für sie für diese Bewertungsform, dass die Schüler/innen eine „Übersetzung“ der Verbalbeurteilung in Noten wünschen würden. Ebenso wird eine effektive Ermittlung im Vergleich zu Verbalbeurteilungen genannt (vgl. Jachmann 2003).

Gegen Noten sprechen für die Lehrkräfte, dass mit dieser Bewertungsform die Schüler/innen nicht individuell gefördert werden können und sie ihnen damit nicht individuell gerecht werden können. Auch wird das Argument gestützt, dass schlechte Noten die Motivation mindern würden (vgl. Jachmann 2003).

Im Hinblick auf die im Kapitel 2.4 dargelegten Anforderungen der Leistungsbewertung zeigen die Befragungen der Lehrkräfte, dass diesen wichtig ist, anhand der Bewertungsform differenzierte Aussagen zu den Leistungen der Schüler/innen machen zu können. Sie beziehen hier auch Aussagen über die Lernentwicklungen, Lernverhalten und Schwächen ein. Es entsteht jedoch nicht der Anschein, dass die Rückmeldungen vornehmlich defizitorientiert sind, da den Lehrkräften auch wichtig ist, mit der Bewertungsform ermutigen und motivieren zu können. Auch der Aspekt der Lernberatung bzw. Förderung der Schüler/innen wird befürwortet. Wichtig erscheint auch der Adressatenbezug der Leistungsbewertung: So befürchten die Lehrkräfte, dass Aussagen missverstanden werden könnten, und möchten Lernstände „ehrlich“ vermitteln. Ebenso greifen sie das Argument auf, dass Schüler/innen eine Benotung wünschen würden.

Kritisch an den vorliegenden Studien ist anzumerken, dass diese vornehmlich deduktiv vorgehen, d.h. anhand von Fragebögen Aussagen vorgeben, denen die Befragten zu meist mit Hilfe einer abgestuften Antwortskala zustimmen oder die sie ablehnen sollen. Welche Einstellungen Lehrkräfte über diese vorgegebenen Antworten hinaus zur Leistungsbewertung haben, kann damit nicht erhoben werden. So können keine Aussagen über die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber dem Einbezug der Schüler/innen in Leistungsbewertung und den verwendeten Bezugsnormen gemacht werden.

4.4.2 Einstellungen der Schüler/innen

Befragungen von Schüler/innen zur Befürwortung von Ziffernnoten ergeben widersprüchliche Ergebnisse. Es gibt Untersuchungen, in denen sich nur etwa 11 % der Lernenden gegen Noten aussprechen (Schröter 1982, Jachmann 2003). Dem steht eine Umfrage der Zeitschrift ELTERN gegenüber, in der 58 % der befragten Schüler/innen

befinden, dass Noten unnütz oder schädlich, ungenau, ungerecht und ohne Aussagekraft sind (vgl. Bambach 1994).

Brügelmann kritisiert an diesen Untersuchungen, dass sie durch die Fragestellung Pauschalurteile herausfordern und Schüler/innen wenig Möglichkeit zur differenzierten Äußerung lassen (vgl. Brügelmann 2006). So zeigt die differenzierte Studie von Valtin (2002) z.B., dass sich die Einstellung im Laufe der Schulzeit verändert: Während sich die Schüler/innen im ersten Schuljahr noch mit 37 % für Verbalbeurteilung aussprechen, votieren Schüler/innen im fünften Schuljahr nur noch mit 1 % für diese Form.

In der Studie von Gompf und Helfrich (2005) wird der Notenwunsch im Hinblick auf ein bestimmtes Unterrichtsfach relativiert: Etwa zwei Drittel der befragten Kinder gab an, im Frühenglisch-Unterricht lieber mitzumachen, wenn sie dafür keine Noten erhielten, ein Drittel würde sich aufgrund der Notenvergabe jedoch mehr anstrengen.

Ähnlich wie die Lehrkräfte (vgl. Kap. 4.4.1) sprechen sich viele Schüler/innen für eine Kombination aus Ziffern und Verbalbeurteilung im Zeugnis aus. In der Studie von Maier (2001) sprechen sich 44 % der befragten Schüler/innen der Grundschule für Ziffernzeugnisse aus und 24 % für Verbalbeurteilungen. 32 % bevorzugen eine Kombination aus beiden Formen. Die Untersuchung von Valtin (2002) zeigt, dass sich diese Präferenz ebenfalls im Laufe der Schulzeit ändert: Während im ersten Schuljahr gut ein Drittel (37 %) eine Kombination bevorzugen, sind es im vierten Schuljahr über drei Viertel (77%) der befragten Schüler/innen. Die Einstellung bleibt, wenn auch schwächer, in der Sekundarstufe erhalten: Hier bevorzugen noch über 50 % der Schüler/innen eine Kombination der Bewertungsformen (Jachmann 2003).

Hinsichtlich der inhaltlichen Erwartungen an Zeugnisse stimmte die Mehrzahl befragter Schüler/innen der Sekundarstufe folgenden Aussagen zu:

- Zeugnisse sollen mir sagen, was ich in den einzelnen Fächern kann (85%) [65%].
- In einem Zeugnis erwarte ich Hinweise, wie ich mich verbessern kann (73%) [67%].
- Ich finde es gut, dass im Zeugnis auch etwas zu meinem Arbeits- und Sozialverhalten geschrieben wird (70%) [52%].
- Ich finde, Lehrer(innen) sollten im Zeugnis erläutern, warum ich so beurteilt wurde (69%).
- Durch ein Zeugnis möchte ich erfahren, was ich in dem Schuljahr dazugelernt habe (66%) [43%].

Für einen Großteil, jedoch nicht die Mehrzahl war folgende Aussage wichtig:

- Durch ein Zeugnis möchte ich erfahren, ob ich besser oder schlechter als andere Schüler/innen bin (44%) [61%].

In der Studie wurden nicht nur die Erwartungen der Schüler/innen, sondern auch der von ihnen wahrgenommene Informationsgehalt der Zeugnisse erhoben. Die Prozentwerte der zustimmenden Aussagen sind in den eckigen Klammern hinter den entsprechenden Items dargestellt. Es zeigt sich, dass die Schüler/innen zwar prinzipiell die gewünschten Informationen aus den Zeugnissen entnehmen, aber nicht in dem von ihnen gewünschten Ausmaß. Einzig bei dem Vergleich mit anderen Schüler/innen, der jedoch

für die Schüler/innen weniger bedeutsam war als eine sachbezogene Rückmeldung, wurden ihre Erwartungen übertroffen (vgl. Jachmann 2003).

Maier befragte mit Hilfe leitfadengestützter Interviews Schüler/innen der Grundschule zu den von ihnen präferierten Formen der Leistungsbewertung. Die Kinder begründeten ihre Präferenz mit folgenden Argumenten: Für die Verbalbeurteilung sprach für 29,3 % die verständliche Begründung der Leistungsbewertung, 27,7 % hoben die Ausführlichkeit der Leistungsbewertung hervor. Fast 15 % erwähnten als Vorteil, dass Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Gut 7 % empfanden einen nicht so großen Konkurrenzdruck als vorteilhaft; fast ebenso viele bewerteten die persönliche Einschätzung durch die Lehrkraft als positiv.

Als Argumente, die für die Bewertung mit Noten sprechen, wurden folgende genannt: Über 43 % (43,5 %) sahen anhand dieser Bewertungsform eine bessere Möglichkeit zur Selbsteinschätzung. Für 31,6 % der Befragten sprach eine höhere Akzeptanz der Bewertung mit Noten durch die familiäre Umwelt¹⁶. Knapp 10 % fanden einen Fortschritt auf diese Weise besser messbar und 4,5 % bewerteten die Vergleichsmöglichkeit mit anderen Kindern positiv.

Die qualitative Studie von Beutel (2005) stützt und ergänzt die Ergebnisse von Maier dahingehend, dass den interviewten Grundschüler/innen an klaren, nicht geschönten Rückmeldungen gelegen war und sie ihrer Person angemessene Urteile wünschten, wobei auch Defizite benannt werden sollten.

Im Bezug auf die im Kapitel 2.4 genannten Anforderungen an die Leistungsbewertung weisen diese Untersuchungen darauf hin, dass Schüler/innen bereits in der Grundschule ausführliche und nicht geschönte Rückmeldungen sowohl zu ihren fachlichen Leistungen als auch ihrem Arbeits- und Sozialverhalten im Zeugnis wünschen. Wichtig sind ihnen dabei lernförderliche Hinweise und eine Transparenz der Bewertung. Im Hinblick auf die Bezugsnormen präferieren die Schüler/innen die individuelle Bezugsnorm, um Informationen über die persönliche Entwicklung zu erhalten. Der Vergleich mit anderen wird thematisiert, jedoch wird ihm weniger Bedeutung beigemessen. Die Erwartungen sehen die Schüler/innen in den verschiedenen Bewertungsformen unterschiedlich realisiert: Während sie an den Verbalbeurteilungen Ausführlichkeit und Transparenz schätzen, meinen sie sich anhand von Ziffernzeugnissen besser selbst einschätzen zu können. Hinsichtlich der Motivation gibt es Hinweise, dass Schüler/innen die unterstellte extrinsische Motivation durch Ziffernnoten nicht unterstützen. Außerhalb der Funktionen der

¹⁶ Dass diese Einschätzung nicht von der Hand zu weisen ist, zeigt eine Befragung des FORSA-Instituts, bei der 92 % der Eltern von Grundschüler/innen der Aussage zustimmten, dass Noten zur Schule dazu gehören (vgl. Pohl & Beekmann 2005b).

Leistungsbewertung sehen sie als Vorteil der Ziffernnoten eine hohe Akzeptanz durch ihr soziales Umfeld.

Alle dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Einstellungen zu Zeugnisformen. Erkenntnisse zu den Einstellungen von Schüler/innen zur Leistungsbewertung im Schulalltag liegen zurzeit nicht vor.

4.4.3 Einstellungen der Eltern

Ähnlich wie die Adressatengruppen der Lehrkräfte und Schüler/innen wünschen sich die Erziehungsberechtigten eine kombinierte Zeugnisform aus Ziffernnoten und kommentierenden Texten. In der Studie von Maier (2001) sprachen sich 73 % der Befragten für diese Form aus, für Ziffernzeugnisse und Verbalbeurteilungen nur 15% bzw. 12 %.

Anhand der Untersuchung von Valtin (2002) kann dieses Ergebnis noch ausdifferenziert werden: Es wird gezeigt, dass die Erziehungsberechtigten verschiedene Bewertungsformen bevorzugen, abhängig davon, in welchem Schuljahr die Kinder sind. So erhält die Verbalbeurteilung für die ersten beiden Schuljahre eine Zustimmung von 30–60 %, für das dritte und vierte Schuljahr geht die Zustimmung auf unter 20 % zurück. Generell hohe Zustimmung erhält auch hier eine Kombination von Verbal- und Ziffernbewertung (ca. 20 % für das erste Schuljahr, 77 % für das vierte Schuljahr).

Hinsichtlich der inhaltlichen Erwartungen an ein Zeugnis der Sekundarstufe stimmten die Erziehungsberechtigten bei der LeiHs-Studie folgenden Aussagen mehrheitlich zu:

- Ich finde es gut, dass im Zeugnis auch etwas zum Arbeits- und Sozialverhalten geschrieben wird (94%) [52%].
- Aus dem Zeugnis würde ich gern erfahren, wie sich mein Kind im jeweiligen Schuljahr entwickelt hat (92%).
- Aus dem Zeugnis möchte ich erfahren, wo mein Kind Hilfe beim Lernen braucht (88%) [63%].
- Aus dem Zeugnis möchte ich erfahren, wie sich mein Kind in der Schule verhält (86%).
- Durch das Zeugnis möchte ich erfahren, was mein Kind im jeweiligen Schuljahr dazugelernt hat (79%) [33%].
- Ich finde, Lehrer(innen) sollten im Zeugnis erläutern, warum das Kind so beurteilt wurde (64%) (vgl. Jachmann 2003).

Diese generellen Wünsche an ein Zeugnis decken sich weitgehend mit den Erwartungen, die Erziehungsberechtigte in einer Befragung von Schlotke und Speidel (1981) an eine Verbalbeurteilung stellten: 67% erwarteten Informationen über die Entwicklungsfortschritte der Kinder, 42% Hinweise zu Fördermöglichkeiten und 41% eine Ermutigung der Kinder durch die Bewertungsform.

Wie bei der Befragung der Schüler/innen wurde auch bei den Erziehungsberechtigten im Rahmen der LeiHs-Studie erhoben, inwieweit das Zeugnis diese Erwartungen erfüllt hat. Die Ergebnisse sind in eckigen Klammern den Items entsprechend zugeordnet, wobei in der Quelle nur eine Auswahl der Items dargestellt wird. Hohe Zustimmung erhält die Information über notwendige Hilfe beim Lernen. Wenig Zustimmung erhält die Information über den Lernzuwachs im Laufe des Schuljahres.

An den Beispiel-Items zeigt sich, dass die Erziehungsberechtigten zwar Informationen aus den Zeugnissen entnehmen, aber nicht in dem von ihnen gewünschten Ausmaß (vgl. Jachmann 2003).

Hinsichtlich der Vor- und Nachteile der Bewertungsformen lassen sich folgende Einstellungen aufzeigen:

Im Blick auf die Vorteile der Verbalbeurteilungen schätzen die Eltern besonders die Möglichkeit der umfangreichen Information. So stimmte diese Adressatengruppe mit 50–60 % einem genaueren Informationsgehalt über das Kind allgemein und seine Stärken und Schwächen im Besonderen zu. Zustimmung von 46 % bzw. 41 % erhalten die Aussagen, dass Berichtszeugnisse eine genauere Auskunft als Notenzeugnisse über die Entwicklung eines Kindes geben und diese Bewertungsform Eltern die Möglichkeit bietet, ihr Kind gezielt zu fördern (vgl. Jachmann 2003).

In der Studie von Valtin (2002) unterstützen die Erziehungsberechtigten ebenfalls die Argumente, dass eine Verbalbeurteilung gezielte Hinweise auf die Stärken und einen damit verbundenen Ansporn für das Kind bieten kann sowie genauere Hinweise auf die Schwächen und damit verbundener gezielter Arbeit an ihrer Überwindung möglich sind (57 % und 60 % der Zustimmung).

Ähnliche Argumente nennen Erziehungsberechtigte auch in einer offenen Befragung: Maiers Analyse (2001) ergab als Hauptargument für Verbalbeurteilungen mit 32 % der Aussagen eine konkrete, auf das Individuum bezogene Leistungsrückmeldung. Mit großem Abstand (14 %) der Nennungen wurde von den Erziehungsberechtigten die Möglichkeit zur detaillierten Information über die Leistungsentwicklung hervorgehoben. Ähnlich oft (13%) wurde positiv eine für Kinder verständliche Sprache in den Zeugnissen bewertet. Etwa 8% der Äußerungen bezogen sich auf die Berücksichtigung der Gesamtpersönlichkeit und des Sozialverhaltens, Verringerung der Schulangst und Stärkung des Selbstwertgefühls.

Im Blick auf die Nachteile der Verbalbeurteilungen unterstützen die Erziehungsberechtigten mit 46 % Zustimmung die Aussage, dass Berichtszeugnisse anders gedeutet werden könnten, als die Lehrkraft es gemeint hat. Gefolgt wurde diese Aussage von dem Item „Berichtszeugnisse bereiten die Kinder nicht genügend auf den Ernst des Lebens vor“, das 37 % Zustimmung erhielt (vgl. Jachmann 2003)

Das mögliche Missverständnis durch die Eltern ist auch bei einer offenen Befragung das wichtigste Argument gegen diese Bewertungsform. 42% der Äußerungen beziehen sich auf das Problem. Mit großem Abstand (12%) folgen zwei Befürchtungen: zum einen mögliche Probleme beim Übergang zur weiterführenden Schule und zum zweiten die fehlende Objektivität. Weniger wichtig waren Interpretationsprobleme durch die Kinder (7%), das Nicht-Berücksichtigen aller Lernbereiche und euphemistische Formulierungen (jeweils 5%) (vgl. Maier 2001).

Im Hinblick auf die Vorteile von Notenzeugnissen stimmen die Erziehungsberechtigten folgenden Argumenten zu:

Zu 72 % stimmen sie der Aussage zu, dass gute Noten die Kinder anspornen würden. Mit deutlichem Abstand zu der motivationsbezogenen Aussage unterstützen sie zu 54 % bzw. 53 % die Aussagen, dass Zensuren für den weiteren Bildungsweg besser seien und Notenzeugnisse eine klare Information über die fachlichen Leistungen vermitteln würden (vgl. Jachmann 2003). Ähnliche Ergebnisse erzielt die Studie von Valtin (2002),

auch hier erhält das Argument des Ansporns durch gute Noten mit 73 %-86 % die höchste Zustimmung.

Die induktive Studie von Maier (2001) unterstützt dieses Ergebnis nur zum Teil. Hier nannten die Eltern als wichtigsten Vorteil der Noten die Möglichkeit des sozialen Vergleichs (24 % der Äußerungen). Erst an zweiter Stelle wurde in 20 % der Aussagen die klare Leistungseinordnung und exakte Rückmeldung an die Eltern als Vorteil genannt. Mit 12 % der Äußerungen war die bessere Einschätzung der Leistung durch das Kind das dritthäufigste Argument. Ähnlich viele Nennungen bewerteten positiv den fehlenden Interpretationsspielraum (10 %) der Ziffern. Ähnlich wie bei den Ergebnissen von Jachmann (2003) wurde als Vorteil auch die Motivation durch gute Noten (6 %) und die Forderung weiterführender Schulen nach Noten (9 %) bzw. die Gewöhnung an den späteren Beurteilungsmodus (5 %) genannt. Diese Argumente wurden jedoch seltener genannt. Auch nehmen die Erwachsenen an, dass die Kinder Noten haben wollten und sich darauf freuen würden; dieses Argument betrifft aber nur knapp 4% der Aussagen.

Als Nachteil der Ziffernnoten erhielt das Argument der möglichen Erhöhung der Schulangst durch schlechte Noten die höchste Zustimmung (49 %) der Eltern. Gefolgt wird diese Aussage von dem Argument, dass Eltern Noten als Druckmittel benutzen könnten (46 % Zustimmung) (vgl. Jachmann 2003). Mit 36 % und 37 % ähnlich oft fanden Befürchtungen vor Notenangst und daraus folgender behinderter Lernfähigkeit, vor Rivalität zwischen den Schüler/innen und vor einer Beschädigung des Selbstbewusstseins durch schlechte Noten Zustimmung.

Induktiv befragt, sehen die Erziehungsberechtigten auch emotionale Auswirkungen als Nachteil der Ziffernnoten an. Sie bemängeln jedoch auch in einem Viertel der Aussagen die inhaltliche Rückmeldung bei dieser Bewertungsform (vgl. Maier 2001).

Im Blick auf die im Zwischenfazit dargestellten Anforderungen an Leistungsbewertung erwarten die Erziehungsberechtigten ausführliche Informationen sowohl über den Leistungsstand als auch über die individuellen Entwicklungsprozesse der Schüler/innen. Neben der individuellen Bezugsnorm zur Entwicklung des einzelnen Kindes, zeigen sie auch Interesse an einem Sozialvergleich. Ebenso wünschen sie Informationen über Fördermöglichkeiten im Zeugnis. Auch erhoffen sie eine motivierende bzw. anspornende Wirkung von der Bewertungsform; angstverursachende Wirkungen werden als Nachteil benannt.

Diese umfassenden Ansprüche sehen die Befragten in den verschiedenen Bewertungsformen unterschiedlich realisiert, der Wunsch nach einer kombinierten Zeugnisform erscheint hier als logische Konsequenz. Als Vorteil der Verbalbeurteilung wird auch von dieser Adressatengruppe der hohe Informationsgehalt vor allem im Hinblick auf individuelle Entwicklung und Förderhinweise gesehen. Problematisch sehen die Erziehungsberechtigten mögliche Missverständnisse bei der Textrezeption. Als Vorteil der Ziffernnoten erhält die vermeintlich klare Information eine hohe Zustimmung, außerdem ist den Erziehungsberechtigten die soziale Vergleichsmöglichkeit wichtig sowie ein möglicher Ansporn durch gute Noten. Die emotionale Komponente wie fehlende Motivation oder Notenangst werden als wichtige Nachteile genannt, ebenso wird die fehlende Inhaltlichkeit bemängelt.

4.4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich für alle drei Adressatengruppen, dass die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Vor- und Nachteile der Bewertungsformen von den Adressatengruppen nur zum Teil mitgetragen wird, von den Eltern und Schüler/innen noch weniger als von den Lehrkräften. Dabei ist besonders auffällig, dass die empirisch fundierte Kritik an den Ziffernnoten sich kaum in den Argumentationslinien der Befragten niederschlägt.

Im Hinblick auf die Anforderungen an eine pädagogische Leistungsbewertung ergeben die Einstellungen der Adressatengruppen ein recht homogenes Bild: Alle Gruppen sind an einer ausführlichen Rückmeldung der Leistungen interessiert. Dabei sind ihnen Informationen sowohl über den Leistungsstand als auch über die Entwicklung der Lernenden wichtig. Hierzu gehören auch Aussagen über Verhalten, Stärken und Schwächen. Allen drei Adressatengruppen ist an einer „ehrlichen“, nicht geschönten, unmissverständlichen Rückmeldung gelegen, anhand derer auch lernförderliche Hinweise gegeben werden. Sowohl für die Schüler/innen als auch die Eltern ist es von Bedeutung, die Gründe für die Bewertung zu erfahren. Besonders für die Adressatengruppen der Lehrkräfte und der Erziehungsberechtigten ist eine Ermutigung und Motivation durch die Zeugnisse wichtig, in den Befragungen der Schüler/innen wird dies weniger explizit formuliert. Während für die Lehrkräfte keine Aussagen zu der bevorzugten Bezugsnorm gemacht werden können, ziehen sowohl Schüler/innen als auch Erziehungsberechtigte die individuelle Norm vor, äußern aber auch Interesse an einem sozialen Vergleich mit anderen Schüler/innen.

5 Portfolio als Instrument der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Das Wort „Portfolio“ ist aus dem Englischen ins Deutsche übernommen worden, es stammt jedoch ursprünglich aus dem Italienischen. Dort heißt es portafoglio und setzt sich zusammen aus portare „tragen“ und foglio „Blatt (Papier)“ (vgl. Wahrig-Burfeind 2001, S. 742). Entsprechend der Wortbedeutung ist im weitesten Sinne darunter eine Sammlung von Dokumenten zu verstehen, die zumeist einen besonderen Wert haben. Portfolio ist kein genuin schulpädagogischer Begriff. Im außerschulischen Bereich sind Portfolios vor allem in zwei Bereichen bekannt. Zum einen stellen Künstler/innen eine Auswahl ihrer Werke in Portfolios zusammen, um ihr Können und die Entwicklung ihrer Arbeit für andere darzustellen. Zum anderen wird im Bankgewerbe eine Zusammenstellung von Wertpapieren als Portfolio bezeichnet, mit der entsprechend den Wünschen und Möglichkeiten des Anlegers eine optimale Geldanlage angestrebt wird. Bei beiden Ansätzen liegt der Schwerpunkt auf dem Präsentieren von Stärken und Kompetenzen, nicht im Aufsuchen von Fehlern und Defiziten. Die Analyse von Schwachstellen findet durchaus statt, um die Potentiale des Portfolios zu erklären, sie steht aber nicht im Vordergrund.

Diese Grundidee wurde für das Portfolio im schulischen Kontext übernommen. Dennoch gestaltet sich eine Darstellung dieses Instrumentes im Rahmen der schulischen Leistungsbewertung als schwierig und komplex, was vor allem an folgenden Gründen liegt:

- Der Begriff des Portfolio ist nicht definiert; verschiedene Portfolio-Formen mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Inhalten und Strukturen werden unter dieser Bezeichnung in der Literatur geführt.
- Die Idee der Leistungsbewertung auf der Grundlage von Portfolios ist aus der Praxis heraus entstanden (vor allem aus der Kritik an Leistungsbewertung) und theoretisch bislang kaum eingebettet.
- Das Portfolio kann sowohl als Instrument der Leistungsfeststellung verstanden werden, als auch als Entwicklungsinstrument im Rahmen eines schüler/innenorientierten Unterrichtskonzeptes.

Im Folgenden werden diese drei Bereiche näher dargelegt. Mit Bezug auf den Fokus dieser Arbeit liegen die Schwerpunkte dabei auf der Begriffsbestimmung und der Verortung des Portfolios als Instrument der Leistungsfeststellung. Ein Blick auf die historischen Wurzeln der Idee und auf sein mögliches Potential als Unterrichtskonzept ist jedoch zum besseren Verständnis dieses mehrperspektivischen Instrumentes notwendig.

5.1 Begriffsbestimmung Portfolio

Die Begriffsbestimmung des Portfolios ist noch ein unklares Feld, da an Stelle einer festgelegten Definition differente Begriffsbestimmungen vorliegen. Als Folge davon erscheinen in der Literatur sehr unterschiedliche Formen, die als Portfolio bezeichnet werden¹⁷.

Diese Varianten weisen unterschiedliche Zielsetzungen, Inhalte und Strukturen auf, so dass die Frage berechtigt erscheint, was das gemeinsame Charakteristikum dieser Formen ist, aufgrund dessen sie als Portfolio bezeichnet werden können.

Häcker (2006) schlägt vor, dieses Charakteristikum anhand von drei Kerngedanken darzustellen. Die Kerngedanken werden in den differenten Begriffsbestimmungen unterschiedlich berücksichtigt. Diese uneinheitliche Begriffsverwendung erschwert die Kommunikation über Portfolio. Um sie zu erleichtern, bietet Häcker (2007) ein dreidimensionales Modell an, mit Hilfe dessen Portfolio-Formen verortet werden können (vgl. Abb. 1, S. 67). Die Kerngedanken, ihre Verwendung in Begriffsbestimmungen und das Modell von Häcker werden im Folgenden vorgestellt.

5.1.1 Drei Kerngedanken zur Begriffsbestimmung

Die Kerngedanken beziehen sich auf einen Paradigmenwechsel, der durch die Arbeit mit dem Portfolio ermöglicht wird, ebenso auf die Reflexion von Lernprozessen und -produkten sowie auf die Funktion des Portfolios sowohl als Instrument zur Leistungsfeststellung als auch zur Unterrichtsentwicklung.

Der erste Kerngedanke des Portfolios beschreibt einen Paradigmenwechsel in der Leistungsfeststellung: „Es geht um die *Darstellung* der eigenen Entwicklung, des eigenen Könnens bzw. der eigenen Leistungen, wobei die Entscheidung, was die Autor/in darüber von sich preisgibt, mehr oder weniger in ihrer *Autonomie* liegt“ (Häcker 2007a, S.86, Hervorhebung im Original, FG).

Damit steht, anders als bei anderen Formen der Leistungsfeststellung (z.B. Test oder Beobachtung durch die Lehrperson (vgl. Kap. 3.1 und 3.2)), nicht mehr eine fremdbestimmte Leistungsfeststellung im Vordergrund, bei der die Lehrperson die Rahmenbedingungen, Inhalte und Anforderungen maßgeblich bestimmt und die vornehmlich am Aufdecken von Fehlern und Schwächen orientiert ist, sondern es geht um eine selbstbestimmte Leistungsdarstellung, bei der die Lernenden diese Entscheidungen weitgehend (mit-)bestimmen und bei der die Stärken und Kompetenzen der Schüler/innen im Vordergrund stehen. Vierlinger (2002) beschreibt diesen Paradigmenwechsel als „kopernikanische Wende der Leistungsbewertung“.

Der zweite Kerngedanke bezieht sich auf die Möglichkeit, in einem Portfolio Lernprozesse und -produkte zu verbinden. Ferner erfolgt die Auswahl der Arbeiten, die dies im

¹⁷ Häcker (2006) zählt allein 30 Formen auf.

Portfolio dokumentieren sollen, adressatenorientiert und zweckbezogen. So können die Autor/innen der Portfolios und die (bewertenden) Betrachter/innen sowohl Produkte als auch Prozesse gemeinsam in Augenschein nehmen und bewerten. Die Verbindung von Produkten und Prozessen erfordert nach Häcker ein hohes Maß an Reflexion durch die Autor/innen der Portfolios. Sie ermöglicht aber auch, die Leistungsbewertung in den Lernprozess zu integrieren und diese durch die Schüler/innen selbst vornehmen zu lassen. Die Bedeutung der Reflexion im Kontext der Portfolio-Arbeit wird in Kap. 5.4 näher beleuchtet.

Der dritte Kerngedanke greift die weiter oben bereits aufgezeigte Mehrperspektivität auf: Portfolio wird sowohl als alternatives Bewertungsinstrument verstanden, als auch als umfassenderes Unterrichtskonzept. Der Begriff des Bewertungsinstruments muss im Verständnis dieser Arbeit ausgeschärft werden, da zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung prinzipiell unterschieden werden kann (vgl. Kap. 1.1). Mit dem Portfolio wird der Leistung kein Wert zugemessen, sondern es ist eine Möglichkeit, Leistung festzustellen. Leistungsbewertung, also die Zuordnung eines Wertes zu der entsprechenden Leistung, kann nur durch mündliche oder schriftliche Sprache oder durch Zahlen (Ziffernnoten) erfolgen. Daher wird das Portfolio im Folgenden als Instrument der Leistungsfeststellung verstanden. Als solches wird es als Methode angesehen, die die „Beurteilungsgerechtigkeit erhöht“ (Häcker 2006, S. 36) und es ermöglicht, komplexere kognitive Fähigkeiten sowie „soft skills“ in einer „ökologisch validen Weise zu beurteilen“ (ebd.). Zudem erscheint es geeignet, selbstreguliertes Lernen zu unterstützen (vgl. auch Kap. 5.3.2).

Als Instrument der Unterrichtsentwicklung kann es als Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument dienen. Die Entwicklung des Unterrichts zielt dabei auf einen schülerorientierten, lernförderlichen Unterricht, in dem „bei der Arbeit mit Portfolios methodische Elemente, Techniken und Prinzipien wirkungsvoll zu einem Lern-Lehr-Konzept verbunden werden“ (a.a.O., S. 36) und die Schüler/innen die Möglichkeit haben, selbstbestimmt zu lernen (vgl. auch Kap. 5.3.2). Hierzu gehört dann auch eine veränderte Form der Leistungsfeststellung und der Leistungsbewertung.

5.1.2 Zwei Begriffsbestimmungen

Ausgehend von den oben beschriebenen Kerngedanken, werden im Folgenden zwei Begriffsbestimmungen für Portfolio exemplarisch näher beleuchtet.

Paulson, Paulson und Meyer (1991, S. 60) definieren das Portfolio als „eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen“ (Übersetzung von Thomas Häcker 2006, S. 36) Der Kerngedanke der selbstbestimmten Leistungsdarstellung wird hier in der Beteiligung der/des Lernenden an Inhalts- und Kriterienauswahl sowie Festlegung der Beurteilungskriterien explizit deutlich. Fortschritte und Leistungen werden aufgegriffen und damit der Kerngedanke der Prozess- und Produktbeachtung eingebracht. Ebenso wird die Selbstreflexion der Lernenden thematisiert. Deutlich wird auch das Zweckbezogene

durch die Zielgerichtetheit der Arbeit. Weniger explizit als im zweiten Kerngedanken kommt die Idee der gemeinsamen Bewertung hier durch die Beteiligung der Lernenden an den Beurteilungskriterien zum Tragen. Im Hinblick auf den dritten Kerngedanken ist die Begriffsbestimmung offen genug, Portfolio sowohl als Leistungsfeststellungsinstrument als auch als Entwicklungsinstrument in dem größeren Kontext eines Unterrichtskonzepts zu verorten.

Dagegen ist die Begriffsbestimmung von Brunner und Schmidinger (2000, S. 17) sehr viel kürzer gefasst: „Portfolios sind nicht eine Sammlung irgendwelcher Schülerarbeiten, sondern eine *Sammlung von „Beweismitteln“*, die zeigen, dass SchülerInnen bestimmte Ziele erreicht haben oder an welcher Stelle sie auf dem Weg zu diesen Zielen sind“ (Hervorhebung im Original, FG).

Im Hinblick auf die drei Kerngedanken wird hier der Prozessgedanke zumindest mit dem Verweis „an welcher Stelle auf dem Weg zu diesen Zielen“ thematisiert. Ebenso wird die im zweiten Kerngedanken genannte Zweckbezogenheit deutlich, da Portfolio nicht „irgendeine“ Sammlung darstellt, sondern auf die erreichten Ziele bezogen ist. Die Beteiligung der Lernenden an der Auswahl und damit der Kerngedanke der selbstbestimmten Leistungsdarstellung wird hier jedoch nicht erwähnt. Ebenso findet auch die Beteiligung der Schüler/innen an der Bewertung der dargelegten Leistungen sowie eine Reflexion derselben durch die Lernenden keine Erwähnung. Durch die Aussparung der Schüler/innen-Beteiligung wird das Portfolio hier auf die Funktion als Instrument der Leistungsfeststellung begrenzt. Sein mögliches Potential als Entwicklungsinstrument für einen schülerorientierten Unterricht wird nicht thematisiert.

Es zeigt sich, dass die Begriffsbestimmung von Paulson, Paulson und Meyer (1991) die drei Portfolio charakterisierenden Kerngedanken von Häcker sehr viel besser aufgreift. Sie soll daher als Begriffsgrundlage für diese Arbeit verwendet werden.

5.1.3 Das Modell zur Charakterisierung von Portfolio-Arbeit nach Häcker

Um die Kommunikation über das Instrument Portfolio zu erleichtern, schlägt Häcker (2007a) ein dreidimensionales Modell vor, in das die verschiedenen Portfolio-Formen einsortiert und somit charakterisiert werden können (vgl. Abb.1, S. 68). Er differenziert dafür drei Kategorien, durch die sich die Portfolio-Formen unterscheiden können: „Zweck“, „Inhalt“ und „Entscheidung“. Jeder Kategorie wird eine Dimension des Modells und ein Begriffspaar zugewiesen, zwischen dem die Dimension aufgespannt wird (siehe Abb. 5-1/1). So ist im Blick auf den „Zweck“ des Portfolios festzustellen, ob das Portfolio eher einer den Lernprozess abschließenden summativen (Selbst-) Beurteilung dient oder einer prozessbegleitenden formativen (Selbst-) Beurteilung. Im Blick auf die Kategorie „Inhalte“ ist zu entscheiden, ob „alles und jedes“ (Häcker 2007a, S. 133) in das Portfolio aufgenommen wird oder nur wenige Einlagen ausgewählt werden. Im Hinblick auf die Kategorie „Entscheidung“ wird danach differenziert, ob die Lernenden oder „andere Instanzen“ (ebd.), z.B. Lehrpersonen, die Entscheidungen über das Portfolio treffen. Die Entscheidung darüber, wo in der jeweiligen Dimension das Portfolio einzuordnen ist, wirkt sich auf die Gestaltung des Portfolios, die Auswahl der Einlagen und die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler/innen aus.

Portfolios, die eher die Funktion als Grundlage zur Leistungsbeurteilung erfüllen, kennzeichnen sich durch eine stärker summative Beurteilung, relativ wenig Einlagen und relativ geringe Entscheidungsfreiheit der Lernenden. Bei ihnen stehen zumeist die Produkte im Vordergrund. Sie sind in dem Modell im rechten, oberen Raum angesiedelt. Portfolios, die eher die Funktion eines Instrumentes zur Unterrichtsentwicklung erfüllen, sind durch eine stärker formative Beurteilung, eine relativ hohe Zahl der Einlagen und eine umfassendere Entscheidungsfreiheit der Lernenden gekennzeichnet. Bei ihnen stehen zumeist die Prozesse im Vordergrund. Diese Portfolios sind in dem Modell im linken, unteren Raum angesiedelt (vgl. Häcker 2007a). Die Dreidimensionalität erweist sich als gut geeignet, um die Komplexität der verschiedenen Portfolio-Formen darzustellen. Zudem bildet die Raumdiagonale ein Kontinuum ab, an dessen Polen das Portfolio entweder als Instrument der Leistungsfeststellung oder als Entwicklungsinstrument eines Unterrichtskonzeptes angelegt ist. Diese polarisierten Reinformen werden aber in der Praxis kaum auftreten. Hier sind eher Mischformen anzutreffen, die sich im dreidimensionalen Raum zwischen den Polen einordnen lassen (vgl. Kap. 5.3.2).

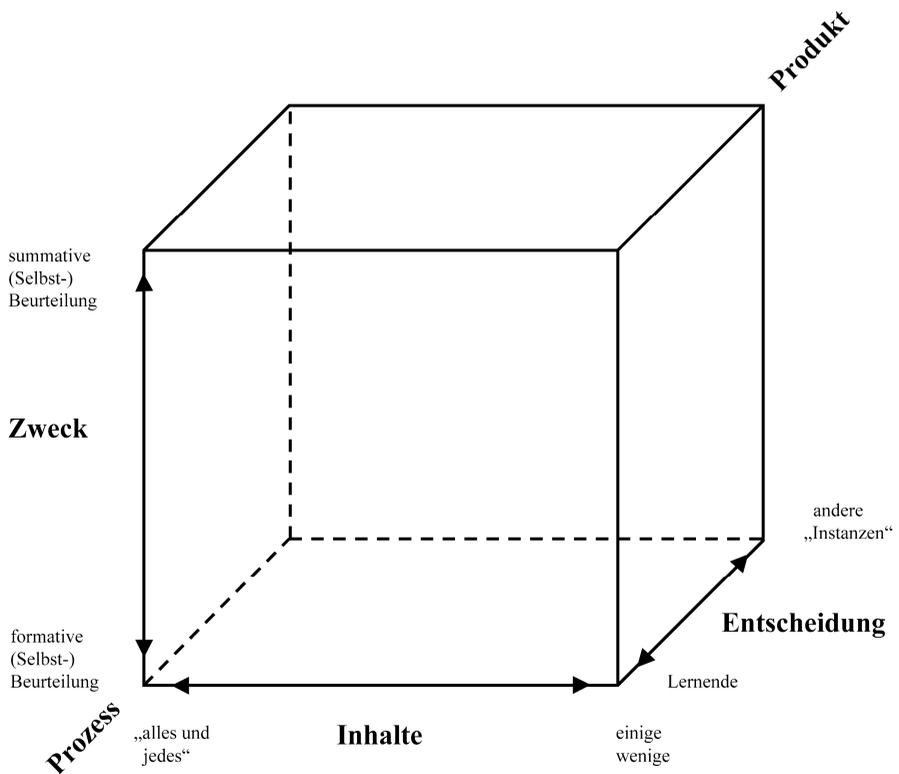


Abb. 1: Modell zur Charakterisierung der Portfolio-Arbeit nach Häcker (2007a)

5.2 Historische Ursprünge des Portfolios

Historisch betrachtet kommt in der schulpädagogischen Diskussion immer wieder Kritik an der Leistungsbewertung auf, die zumeist auch mit einer Kritik des jeweiligen Verständnisses von Schulleistung verknüpft ist. Im Hinblick auf das Portfolio sind hier drei Phasen besonders wichtig:

5.2.1 Reformpädagogik

In der Zeit zwischen 1890 und 1933 wurde von vielen Pädagog/innen Kritik an der „Paukschule“ geübt und es wurden pädagogische und didaktische Alternativen gesucht, die stärker „schülerorientierte, ganzheitliche, entdeckende oder lebensweltorientierte Ausrichtungen“ (Bohl 2005, S. 12) hatten. Damit verbunden war oft eine Ablehnung der Leistungsbewertung durch Zifferzensuren und die Entwicklung von alternativen Formen der Leistungsbewertung. Vielen pädagogischen Ansätzen dieser Zeit war u.a. daran gelegen, „dass Lehrende und Lernende mittels authentischer Dokumente und Arbeiten ein möglichst umfassendes Bild von den Kompetenzen, Fortschritten und der Entwicklung der Lernenden gewinnen können, [Ziel war] Lernwege und Lernergebnisse der Reflexion verfügbar zu machen, und zwar im Dienste weiteren, zunehmend selbständigeren Lernens“ (Häcker 2006, S. 30).

Hierbei zeigen sich in einigen Ansätzen bereits Vorläufer von Portfolios, in denen das eigene Lernen dokumentiert, dargestellt und reflektiert wird, z.B. in den „Arbeitsmappen“ bei Fritz Karsen und den „olivgrünen Heften“ in der Odenwaldschule:

In den „Arbeitsmappen“ stellten die Schüler für sie bedeutsame, künstlerische und „wissenschaftliche“ Arbeiten eines bestimmten Zeitabschnittes in einer Mappe zusammen, die ggf. durch einen Gesamtbericht ergänzt werden konnten, wenn sie nicht genügend aufschlussreich waren. Wesentlich war, dass die Eltern einen „tatsächlichen Einblick in die Arbeit ihrer Kinder bekamen“ (Karsens 1924a, S. 197).

Die „olivgrünen Hefte“ in der Odenwaldschule dienten den Schüler/innen zur schriftlichen Reflexion ihrer Arbeit in den Unterrichtskursen und wurden als Grundlage für Gespräche genutzt, die mit den Mitschüler/innen und Lehrpersonen geführt wurden unter Leitfragen wie z.B.: „Was hat mir an diesem Kurs gefallen? Was nicht? Woran habe ich in den letzten Wochen gerne gearbeitet, woran nicht und warum? Wie habe ich in dem Kurs reagiert, wenn mir langweilig war?“ (Näf, 1986, S. 109)

Weitere Beispiele finden sich für die pädagogischen Konzepte von Steiner, Freinet, Ferrière, Petersen und Decroly (vgl. Bohl 2005, Häcker 2007a).

5.2.2 Kritik an Leistungsbewertung der 1970er und 1980er Jahre

Auch in den 1970er und 1980er Jahren waren Schulleistung und Leistungsbewertung viel diskutierte Themen in der Schulpädagogik. Die Kritik richtete sich gegen ein enges Leistungsverständnis, das emanzipatorischen Bestrebungen entgegenstand, sowie gegen

kontrollierende und die individuelle Entfaltung der Subjekte einschränkende Leistungsbewertung. Vor allem durch die Veröffentlichungen von Ingenkamp wurden die Grenzen der Leistungsbewertung durch Ziffernzensuren aufgezeigt (vgl. Ingenkamp 1977¹⁸). Im Hinblick auf die Kritikpunkte an dem einengenden Leistungsverständnis stand die Öffnung des Unterrichts in inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Hinsicht im Mittelpunkt der Diskussion. Im Bezug auf die Kritik an der Leistungsbewertung ist in dieser Zeit die Einführung von Verbalbeurteilungen als eine mögliche Zeugnisform vor allem für die Grundschule als wichtige Entwicklung zu nennen (vgl. Kap. 4.2). Hinsichtlich der Idee des Portfolios fallen in diese Zeit erste Veröffentlichungen von Vierlinger, der das Konzept der direkten Leistungsvorlage vorschlägt (vgl. Vierlinger 1975, 2006). Es erwächst aus seiner Kritik an der mangelnden qualitativen Aussagekraft der Ziffernzensuren und umfasst eine Sammlung der Arbeiten, die ein Schüler/eine Schülerin für „die besten Belegstücke seines Lernfortschrittes hält“ (Vierlinger 2006, S. 41). Die Sammlung wird in Beratung mit der Lehrkraft zusammengestellt und enthält ggf. erläuternde Kommentare der Lehrkraft. Die Arbeiten werden mit Blick auf bestimmte Adressaten zusammengestellt und ihnen vorgelegt. Mögliche Adressaten können z.B. Eltern, weiterführende Schulen oder bei Schulabgängern Firmenchefs sein. Ihnen wird so ein „unmittelbarer Blick“ (ebd.) auf die Leistung ermöglicht, über die sie sich ein eigenes Urteil bilden können. Die Leistung wird nicht durch Noten oder Verbalbeschreibungen chiffriert.

Wenngleich dieses Konzept dem Portfolio-Konzept sehr ähnlich zu sein scheint, unterscheidet es sich doch darin, dass Vierlinger einen größeren Schwerpunkt auf die Lernprodukte setzt, während in den Kerngedanken zum Portfolio sowohl Lernprodukte als auch Lernprozesse im Vordergrund stehen. Ebenso hat die Reflexion über die Leistung bei Vierlinger einen geringeren Stellenwert, als dies in den Kerngedanken zum Ausdruck kommt und in Texten zum Portfolio expliziert wird (vgl. z.B. Häcker 2007b, Winter 2004).

5.2.3 Schulkritik in den USA der 1980er Jahre

Ebenfalls Einfluss auf den Einsatz von Portfolios in Deutschland hat die umfassende Unterrichtsreform-Bewegung in den USA in den 1980er Jahren. Sie wurde durch eine zunehmende Kritik an der Qualität des Schulwesens und an mangelnden Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler/innen ausgelöst. Ausgehend von der Folgerung, dass die Art der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung sich auf die Art des Unterrichts auswirkt, setzten die Reformbemühungen an den Formen der Leistungsbewertung an. Diese sollten „zu den intellektuellen Erfahrungen [passen], welche die Schule eigentlich vermitteln sollte“ (Häcker 2006, S. 29). Eine der als geeignet befundenen Methoden war die Arbeit mit Portfolios, die in kurzer Zeit zu einer weit verbreiteten Methode für die Leistungsfeststellung und -bewertung in den USA wurde (vgl. Häcker 2006).

¹⁸ Die Erstauflage erschien bereits 1971. Das Werk wurde 1977 bereits in der 7. Auflage herausgebracht.

Vor allem durch Forschungsaufenthalte von Schulpädagogen wurde die Idee nach Deutschland getragen (vgl. z.B. Winter 2002; Lissmann, 2001; Häcker 2007a) und in die Diskussion um Schulleistung und adäquate Leistungsbewertung eingebracht. Diese ist nicht zuletzt durch das unbefriedigende Abschneiden der Schüler/innen bei den internationalen Vergleichsstudien PISA 2000 und 2003 (vgl. z.B. Baumert et al. 2003, Prenzel et al. 2004) mit Beginn der ersten Dekade des 21. Jahrhundert wieder aufgenommen worden. In die Diskussion um Schulleistung fließen ebenso Argumente von Pädagogen ein, die veränderte Sicht auf Schulleistung fordern. Diese wird von Winter (2004) mit dem Begriff der „neuen Lernkultur“ bezeichnet. Die Merkmale dieses Begriffes zeigen deutliche Parallelen zu dem pädagogischen Leistungsbegriff:

- Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler/innen,
- Orientierung an den Lernprozessen,
- komplexen und alltagsnahen Aufgaben sowie
- Demokratisierung der Lernkultur insgesamt (vgl. Winter 2004).

5.3 Portfolio als Instrument der Leistungsfeststellung und Unterrichtsentwicklung

Wie in Kap. 5.1 bereits skizziert kann ein Portfolio sowohl die Funktion eines Instruments zur Leistungsfeststellung einnehmen als auch als Entwicklungsinstrument eines Unterrichtskonzepts verstanden werden, wobei es sich hier nicht um zwei konträre Formen, sondern vielmehr zwei Pole auf einem Kontinuum (vgl. Rihm 2006, auch Kap. 5.1.3) handelt, auf dem die Funktionen des Portfolios abbildet werden. Anhand des Modells von Häcker (2007) wurde gezeigt, dass diese beiden Ausprägungen durch die drei Dimensionen „Zweck“, „Inhalte“ und „Entscheidung“ charakterisiert werden können. Je nach Ausprägung findet das Portfolio verschiedene Befürworter/innen, die unterschiedliche Vorteile an diesem Instrument hervorheben. Dies wird im Folgenden dargestellt.

5.3.1 Portfolio als Instrument der Leistungsfeststellung

Portfolios, die verstärkt die Funktion des Instruments der Leistungsfeststellung erfüllen, werden nach dem Modell von Häcker (2007a) dadurch bestimmt, dass sie relativ wenig Einlagen enthalten, vornehmlich der summativen, also abschließenden Beurteilung dienen, zumeist die Lernprodukte in den Vordergrund rücken und den Lernenden relativ wenig Entscheidungsfreiheit lassen.

Ein Beispiel, das in diese Richtung tendiert, beschreiben Franz und Kammermeyer (2004) für die Grundschule aus dem Fach Sachunterricht: Hier besteht das Portfolio aus Arbeitsergebnissen (zumeist gestalteten Arbeitsblättern), die im Rahmen einer umfangreichen Stationsarbeit in einem vierten Schuljahr zu einem vorgegebenen Thema (hier: die Anpassung des Maulwurfs an seine Umwelt) angefertigt wurden. An den Stationen wurden Unterthemen und dazu passendes Arbeitsmaterial von der Lehrperson bereitgestellt. Es gab Pflicht- und Wahlstationen. Die Schüler/innen wurden dazu angehalten, eine Auswahl ihrer besten Arbeiten, die auf acht Exemplare begrenzt war, zu einem Portfolio zusammenzustellen und hierzu eine selbsteinschätzende Reflexion abzugeben. Leitfragen für die Reflexion waren z.B. worauf bei der Auswahl besonders geachtet

wurde, welche Inhalte die Schüler/innen als am besten gelungen fanden, was besonders schwierig war und warum sowie worüber besonders viel gelernt wurde.

Die Bewertungskriterien wurden mit den Schüler/innen im Vorhinein gemeinsam festgelegt. Sie bezogen sich auf Inhalt (z.B. überprüfen, ob alles richtig ist), Form (z.B. übersichtlich anordnen) und Gestaltung (z.B. wichtige Inhalte unterstreichen). Daneben konnten die Schüler/innen auch eigene Schwerpunkte setzen, z.B. Einsatz des Wörterbuchs für die Rechtschreibung. Während des Zusammenstellens des Portfolios führten die Schüler/innen mindestens ein Gespräch mit der

Lehrperson. Dessen Inhalt war z.B. eine Reflexion darüber, was bereits gut gelungen war, was noch nachgearbeitet werden sollte, worauf noch besonders geachtet werden sollte. An dem Portfolio wurden abschließend bewertet „z.B. die sachliche Richtigkeit, die Bereitschaft zusätzliche Informationen zu beschaffen, das kognitive Niveau, der Lernfortschritt nach dem Portfoliogespräch etc.“ (Franz & Kammermeyer 2004, S. 40).

Damit wird auch der Zweck des Portfolios deutlich: Es geht hier vornehmlich um die abschließende, also summative Bewertung von Arbeitsprodukten der Schüler/innen am Ende der Stationsarbeit im Hinblick auf die korrekte Darstellung von Sachwissen, das ein bestimmtes kognitives Niveau aufweisen soll. Daneben werden im Rahmen der Portfoliogespräche auch formative Bewertungen angesprochen, die im Portfolio selbst aber keinen ausgewiesenen Platz erhalten. Der Umfang der Inhalte ist auf eine festgelegte Anzahl begrenzt und weitgehend auf die von der Lehrperson vorbereiteten Arbeitsmaterialien beschränkt. Die Schüler/innen können darüber entscheiden, welche der vorbereiteten Arbeitsmaterialien sie in das Portfolio einfügen wollen und werden in die Festlegung der Bewertungskriterien mit einbezogen.

Wird das Portfolio wie hier beschrieben als alternatives Leistungsfeststellungsverfahren genutzt, werden vor allem folgende Vorteile davon erwartet:

Durch die Leistungsfeststellung mit Portfolio sollen die Anforderungen aktueller Unterrichtsformen und didaktischer Prinzipien – die deutliche Parallelen zu dem in Kap. 1.2.3 explizierten pädagogischen Leistungsbegriff aufweisen – aufgegriffen und erfüllt werden. Im Blickpunkt stehen dabei besonders individuelles, selbstgesteuertes Lernen und schülerorientierter Unterricht (vgl. Brunner & Schmidinger 1997), sowie die Möglichkeit komplexe kognitive Leistungen festzustellen und damit auch „die Lösung komplexer, offener Aufgaben- und Problemstellungen bewertbar zu machen“ (Häcker 2007a, S. 123). Dazu gehört auch, sowohl die Lernprodukte als auch die Lernprozesse zu erfassen (vgl. Lissmann 2001) und dabei verschiedene Kompetenzbereiche mit einzubeziehen (vgl. Winter 2004). Ebenso wird erwartet, mit Hilfe des Portfolios als Leistungsfeststellungsverfahren eine differenzierte Bewertungs- und Feedbackkultur zu fördern, deren Ziel eine Verbesserung des Lernens ist (vgl. Winter 2004). Dabei könnten besonders die sachliche und individuelle Bezugsnorm zum Tragen kommen (vgl. Bohl 2001).

5.3.2 Portfolio als Unterrichtskonzept

Portfolios, die stärker die Funktion des Instruments der Unterrichtsentwicklung erfüllen, werden nach dem Modell von Häcker (2007a) dadurch bestimmt, dass sie relativ viele Einlagen enthalten, vornehmlich der formativen, also prozessbegleitenden und zwischenbilanzziehenden Beurteilung dienen, daher zumeist die Lernprozesse in den Vordergrund rücken und den Lernenden relativ viel Entscheidungsfreiheit lassen.

Ein Beispiel, das stärker in diese Richtung zeigt, beschreiben Gläser und Gritner (2004): Am Ende eines vierten Schuljahres in einer sechsjährigen Grundschule präsentieren die Schüler/innen ein Portfolio ihren Eltern, um ihnen einen Einblick in ihre Arbeit des zurückliegenden Schuljahres zu ermöglichen. Ein Schüler hat sich bei dem Portfolio für den Themenbereich „Wanderfalken“ entschieden. Er hat für sein Portfolio ein von ihm verfasstes Referat über die Lebensweise, ein selbst gemaltes Bild und eine mit Federn gestaltete Mappe zusammengestellt. Das Referat trägt er bei der Präsentation vor. Seine Reflexion über das Portfolio erfolgt ebenfalls mündlich, dabei erklärt er, warum er sich für das Thema entschieden hat, berichtet er über sein Vorgehen bei der Referatsausarbeitung (Informationsrecherche, -bearbeitung und Texterstellung) und bei der Bildgestaltung. Hierbei werden auch Probleme der räumlichen Darstellung thematisiert, die ihn mit der Arbeit unzufrieden machen. Abschließend äußert der Schüler den Wunsch, im nächsten Schuljahr umweltschutzbezogene Themen bearbeiten zu wollen und sich technisch in die Benutzung mit Laptop und Beamer einzuarbeiten, um diese bei der nächsten Präsentation einsetzen zu können.

Zweck des Portfolios ist hier, Dritten, am Unterricht Unbeteiligten, einen Einblick in die Arbeiten der Schüler/innen eines Schuljahres zu geben. Die Inhalte sind nicht begrenzt, die Schüler/innen jedoch gehalten, das Portfolio zu präsentieren, was mit einem Referat einher gehen kann. Weiterhin wird von der Lehrperson gewünscht, dass die Arbeiten verschiedene Lernbereiche tangieren und so z.B. eine künstlerische Arbeit beigelegt wird. Die Schüler/innen entscheiden selbst, zu welchem Thema sie das Portfolio anfertigen und welche Arbeiten sie dafür zusammenstellen. In der Reflexion werden sie dazu angehalten, sowohl darzustellen, was ihnen gelungen ist, als auch Probleme und deren mögliche Überwindung im Arbeitsprozess anzusprechen. Das Portfolio bezieht sich zwar vornehmlich auf die Arbeiten des zurückliegenden Schuljahres und weist somit summativen Charakter auf. Doch es erhält durch die Reflexion und den Ausblick auf das nächste Schuljahr auch den Charakter einer Zwischenbilanz.

Im Vergleich zu dem von Franz und Kammermeyer (2004) beschriebenen Beispiel hat der Schüler hier mehr Entscheidungsfreiheit im Bezug auf den thematischen Inhalt des Portfolios und die Arbeitsweisen. Die Arbeiten, die eingelegt werden, weisen einen höheren Komplexitätsgrad auf, so z.B. Literaturrecherche und -bearbeitung für ein Referat im Gegensatz zur Bearbeitung vorgegebener Arbeitsblätter und berühren damit neben der Sach- auch die Methoden- und Personalkompetenz. Ein weiterer gravierender Unterschied ist, dass das Portfolio an Adressaten gerichtet ist, die nicht am Unterricht beteiligt waren.

Wenngleich Befürworter/innen des Portfolios als Instrument der Unterrichtsentwicklung ebenfalls die Vorteile unterstreichen, die ihm als alternativem Leistungsfeststellungsverfahren zugesprochen werden, geht ihre Argumentation noch darüber hinaus und weist der Beteiligung der Schüler/innen am Gestaltungs- und Bewertungsprozess des Lernens

eine höhere Bedeutung zu. Während von Portfolio als alternativem Leistungsfeststellungsverfahren vor allem erwartet wird selbstreguliertes Lernen¹⁹ zu unterstützen, soll es als Instrument der Unterrichtsentwicklung besonders selbstbestimmtes Lernen fördern.

Selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen unterscheiden sich durch die Aspekte, die von den Schüler/innen (mit-) bestimmt werden können. Während selbstreguliertes Lernen sich auf die Mitbestimmung der Schüler/innen bei regulativ-operativen Aspekten des Lernprozesses bezieht, umfasst selbstbestimmtes Lernen die Mitbestimmung der Schüler/innen bei thematisch-inhaltlichen und zielbezogenen Aspekten, sie können also wählen, welches Thema bzw. welche Zielsetzung sie bearbeiten möchten.²⁰ Regulativ-operative Aspekte können sein: Auswahl der Methoden, der Medien, des Lernorts, der Lernpartner/innen, des Lerntempos, des Schwierigkeitsgrads und auch Mitbestimmung bei der Art der Beurteilung sowie bei den Beurteilungskriterien (vgl. Häcker 2007b, S. 64f.; Friedrich & Mandl 1997). Selbstreguliertes Lernen kann also thematisch-inhaltlich und zielbezogen durchaus fremdgesteuert sein. Es ist jedoch auch Teil des selbstbestimmten Lernens, da ohne selbstregulierende Momente selbstgewählte Inhalte nicht eigenständig bearbeitet werden können.

Während die Notwendigkeit selbstregulierten Lernens vornehmlich lerntheoretisch bzw. lernpsychologisch begründet wird (vgl. z.B. Weinert 1982, Schiefele & Pekrun 1996, Boekarts 1996; Friedrich & Mandl 1995, Weinstein, Husman & Dierking 2000), basieren die Argumente für selbstbestimmtes Lernen vor allem auf bildungstheoretischen Ansätzen. Selbstreguliertes Lernen umfasst sowohl die Selbstregulation als auch die Verantwortungübernahme für das eigene Lernen. Beides wird als Voraussetzung dafür angesehen, die Erziehungsziele Autonomie und Mündigkeit zu erreichen und lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Es ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer emanzipatorischen Erziehung und personaler Selbstbestimmung (vgl. Häcker 2007b, S. 63). Diese ist Zielsetzung der didaktischen Ansätze, die Selbstbestimmung fordern. Beispiele hierfür sind der Ansatz der lehrtheoretischen Didaktik (vgl. Schulz 1980), der Ansatz der Kommunikativen Didaktik (vgl. Winkel 1980) und der Ansatz der bildungstheoretischen Didaktik (vgl. Klafki 1970, 1985, vgl. auch Kap. 1). Werden die Inhalte von den lernenden Subjekten selbst bestimmt, können sie damit ihre Belange in das Lernvorhaben einbringen. Beim selbstregulierten Lernen ist dies nicht der Fall; hier werden die inhaltlichen Belange vom gesellschaftlichen System, personifiziert durch die Lehrkraft, bestimmt. Werden ausschließlich die Belange des Systems umgesetzt, läuft der Unterricht Gefahr, die emanzipatorischen Ziele, nämlich die Freisetzung von syste-

¹⁹ Selbstreguliertes Lernen wird hier im lernpsychologischen Sinn verstanden, nicht im soziologischen (vgl. Kap. 2.3.3.2).

²⁰ Es wird jedoch hier davon ausgegangen, dass die Schüler/innen auf jeden Fall ein Thema bzw. eine Zielsetzung bearbeiten. Das Verständnis von Selbstbestimmung in einigen Reformschulen (z.B. Glocksee und Summerhill) geht noch darüber hinaus: hier können die Schüler/innen selbst bestimmen, ob sie überhaupt am Unterricht teilnehmen wollen (vgl. Negt 1975/1976, Krovzoa & Negt 1975/1976, Neill 1969).

mischen Anforderungen, zu vernachlässigen. Der Bildungsprozess kann zu einem „Unterwerfungsprozess“ verkommen (vgl. ausführlich dazu Häcker 2007a). Dem gegenüber muss einschränkend bedacht werden, dass der Bildungsauftrag der Schule als gesellschaftlicher Institution nicht gewährleistet werden kann, wenn allein die Anliegen der Lernenden berücksichtigt werden. Hierfür sind ggf. fremdbestimmte Unterrichtssequenzen notwendig. (Zu den Grenzen der Emanzipation in der Schule vgl. Schulz 1980).

Neben diesen klassischen didaktischen Ansätzen wird für Selbstbestimmung im Unterricht auch aus subjekttheoretischer Sicht argumentiert. Rihm (2006) postuliert mit Bezug auf Holzkamp (1993, 1997) die Notwendigkeit der subjektiven Bedeutsamkeit der Lerngegenstände, wenn Lernen nachhaltig sein soll. Um dies zu erreichen, müssen die Lernenden den Lerngegenständen aktiv eine persönliche Bedeutsamkeit zuweisen und ihren Sinngehalt für die eigene Lebensführung bestimmen. Die Bedeutungszuweisung kann nur durch die Lernenden selbst erfolgen, sie kann nicht von der Lehrperson hergestellt werden.²¹ Diese Bedeutungszuweisung kann gelingen und ein Lernprozess initiiert werden, wenn die Schüler/innen „die Erfahrung einer Diskrepanz zwischen Vorge-wusstem, Vorgelerntem und dem zu lösenden Handlungsproblem“ (Rihm 2006, S. 55) machen. Im Vordergrund steht also zunächst das subjektiv bedeutsame Problem und nicht eine konkrete Zielsetzung. Die Schüler/innen „müssen sich auf einen unbekanntem (Lern-)Weg begeben“ (ebd.), dessen Verlauf im Voraus nicht bestimmbar ist und der ggf. auch scheitern kann. Um diesen Weg zu bewältigen, müssen operative Lösungen gefunden werden, z.B. bei der Suche nach geeigneten Methoden zur Bewältigung des Ausgangsproblems. Hier greifen dann Mechanismen des selbstregulierten Lernens. Jedoch sind die operativen Entscheidungen den thematischen Entscheidungen nachgeordnet, d.h. die Wahl des Themas steht für die Lernenden im Vordergrund, nicht die Wahl der Methode. Nach Holzkamp (1993) ist die inhaltliche Entscheidungsmöglichkeit für die Lernmotivation wichtiger als die methodische.²² Beim Abschluss des Lernvorhabens steht weniger das Ergebnis im Vordergrund, sondern vielmehr ist der „Grad der Auflösung oder Nicht-Auflösung der selbstbestimmten Handlungsprobleme“ (a.a.O., S. 56) von Interesse. Wichtig ist eine Rückschau auf die Bedingungen, in deren Kontext das Lernvorhaben realisiert wurde, da sie seinen Verlauf und das Ergebnis mit beeinflussen. Über diese Reflexion kann dann ggf. eine Optimierung der Kontextbedin-

²¹ Wenn die Bedeutungszuweisung ausbleibt und die Lerngegenstände für die Schüler/innen ohne Sinn bleiben, kann eine defensive Lernhaltung die Folge sein (vgl. Holzkamp 1997a), d.h. die Lernenden täuschen Lernen nur vor, um eine positive Bewertung zu bekommen. Diese Ausweichhandlungen können z.B. Verwenden von Spickzetteln, Abschreiben bei Mitschüler/innen oder das Bedienen der Erwartungen der Lehrpersonen sein.

²² Dies sieht die Forschung zur intrinsischen Motivation anders: Hier wird unterschieden zwischen Lernenden, die vor allem an den Inhalten interessiert sind und solchen, die vor allem an den Tätigkeiten interessiert sind (vgl. Kap. 2.3.3.2).

gungen erfolgen (vgl. Kap. 5.4). Im Portfolio wird von Rihm (2006) die Möglichkeit gesehen, solche Lernwege und Lernbedingungen zu dokumentieren und durch die Reflexion der Erfahrungen eine Grundlage zu schaffen, auf der ggf. neue Lernvorhaben entstehen können. Grundvoraussetzung hierfür ist jedoch, dass sich die Lernenden „in den entscheidenden Fragen der Funktion, der Begründung, der Bewährung und Um- und Durchsetzung von Lernvorhaben als eingebunden und doch selbstbestimmt erfahren“ (Rihm 2006, S. 59).

5.4 Reflexion als wichtiger Bestandteil des Portfolios

Die Reflexion²³, also das „prüfende, vergleichende Nachdenken, besonders über die eigenen Handlungen, Gedanken und Empfindungen“ (Wahrig-Burfeind 2001, S. 798) der Schüler/innen im Bezug auf ihre eigenen Leistungen wird als wichtiges Merkmal des Portfolios betont (vgl. z.B. Winter 2004; Rihm 2006; Häcker 2007a; Lissmann 2001; Brunner & Schmidinger 1997; Paulson, Paulson & Meyer 1991).

Dies gilt sowohl, wenn Portfolio als Instrument zur Leistungsfeststellung verstanden wird und selbstreguliertes Lernen im Vordergrund steht, als auch, wenn mit Portfolio als Instrument zur Unterrichtsentwicklung besonders das selbstbestimmte Lernen unterstützt werden soll. Neben dem möglichen Potential, das der Reflexion für die Optimierung der Lernaktivitäten zugesprochen wird, gibt es jedoch auch problematische Aspekte. Diese beziehen sich auf die Bereiche, die reflektiert werden, auf eine mögliche Bewertung der Reflexion und die an der Reflexion Beteiligten. Dieses wird im Folgenden näher dargelegt.

Die Bedeutung der Reflexion für selbstreguliertes Lernen wurde bereits im Zusammenhang mit dem internen Feedback zu kognitiven, metakognitiven und motivationalen Komponenten der eigenen Lernaktivität in Abschnitt 2.3.3.2 dargestellt.

Diese Komponenten werden im Kontext der Portfolio-Arbeit aufgegriffen. So betonen Brunner und Schmidinger: „Die Schülerreflexionen sollen zur eigenen Steuerung des Lernens beitragen. Sie enthalten die persönlichen Lernziele, Reflexionen über den eige-

²³ Reflexion wird zeitweise synonym mit Selbstevaluation verwendet. Unter Evaluation versteht man das Bewerten von Sachverhalten, wobei neben dem Feststellen besonders die wertende Interpretation der Sachverhalte wichtig ist. Zielsetzung der Evaluation ist es, zukünftige Entscheidungen zu optimieren. Bei der Selbstevaluation fallen zwei Aufgabenbereiche in einer Person zusammen: zum einen der Auftraggeber der Evaluation, der ggf. aufgrund der Evaluationsergebnisse auch Änderungsmaßnahmen ergreifen kann und zum anderen der Evaluator, der die Evaluation durchführt (vgl. Wottawa 2006). Im Hinblick auf den schulischen Kontext ist jedoch kritisch zu hinterfragen, ob die Schüler/innen in der Lage sind, aufgrund der Ergebnisse ihrer Selbstevaluation Änderungsmaßnahmen durchzuführen, da sie z.B. nur begrenzten Einfluss auf materielle Lernbedingungen haben. Selbstevaluation könnten sie dementsprechend nur bis zur wertenden Interpretation der Sachverhalte durchführen. Diese Einschränkung sollte bei der Verwendung des Begriffes Selbstevaluation meines Erachtens mitbedacht werden.

nen Lernfortschritt und die Überlegungen, die zur Auswahl der Arbeitsergebnisse geführt haben“ (1997, S. 1075f.).

Das Zitat zeigt exemplarisch, dass bei der Selbstreflexion im Kontext des selbstregulierten Lernens die lernende Person mit ihren persönlichen Lernbedingungen und -motivationen im Vordergrund steht. Dies macht Sinn, wenn man davon ausgeht, dass die Verantwortungsübernahme für die eigenen Lernaktivitäten und Lernergebnisse ein wichtiges Ziel des selbstregulierten Lernens ist (vgl. z.B. Ziegler, Stöger & Dresel 2004; Schiefele & Pekrun 1996). Wenn die Lernenden Wahlmöglichkeiten bezüglich der regulativ-operativen Lernbedingungen haben, bedeutet dies weder, dass damit auch die Qualität der Lernbedingungen gewährleistet ist, noch dass sie sich erhöht und auch nicht, dass die Lernenden überhaupt Einfluss auf diese Qualität haben. Dies gilt besonders im Bezug auf situativ-institutionelle Bedingungen. Das bedeutet, dass die Lernbedingungen zum Teil gar nicht in der Verantwortung der Schüler/innen liegen können. Zudem erfordern die vielfältigen Wahlmöglichkeiten ein nötiges Maß an Kompetenz der Lernenden, um sie effektiv nutzen zu können. Das kann, gerade bei Schüler/innen, die hier noch unerfahren sind, nicht zwingend vorausgesetzt werden und benötigt ggf. ein hohes Maß an Unterstützung z.B. von der Lehrperson. Wenn diese nicht gewährt wird, „steigt möglicherweise die Zahl derer, die diese Freiheiten *nicht* für sich nutzen können [und es] wächst die Gefahr, dass so genannte „Bildungsverlierer“ sich ihr „Schicksal“ künftig weitgehend selbst zuzuschreiben haben“ (Häcker 2007b, S. 71, Hervorhebung im Original, FG).

Als Konsequenz hieraus folgt, dass bei den Reflexionen nicht nur die intrapersonalen Lernbedingungen betrachtet werden dürfen. Dies würde ungerechtfertigt die Verantwortung für die Lernaktivität und dem Lernergebnis allein dem Individuum zuschreiben. Da die Lernaktivitäten auch im Kontext der situativ-institutionellen Lernbedingungen und des didaktischen Handelns der Lehrpersonen stehen, sollten diese bei den Reflexionen mitbedacht werden.

Reflexionen sollten folglich sowohl förderliche als auch hinderliche Aspekte des Lern-, Lehr- und Arbeitsverhaltens, des Lehr- und Lern-Arrangements und des institutionellen Kontextes umfassen, um individualistische Verkürzungen zu vermeiden (vgl. Häcker 2007b).

Wenn die Reflexion einer Optimierung der Lernbedingungen dienen soll, besteht die Gefahr, dass diese durch eine Bewertung der Reflexion verhindert wird. Die Aussicht auf Bewertung kann bei Schüler/innen zu „defensivem Reflektieren“ führen (Häcker 2007b, S. 75, in Anlehnung an Holzkamp 1993). Darunter sind Täuschungshandlungen zu verstehen, bei denen es vor allem darum geht, eine gute Bewertung für die Reflexion zu erlangen, bzw. negative Konsequenzen abzuwenden, aber nicht darum, die Lernbedingungen zu verbessern. Häcker schlägt deshalb vor, Reflexionen nicht zu bewerten. Darüber hinaus bieten Schüler/innen mit ihren Reflexionen ggf. Einblicke in sehr persönliche Bereiche wie subjektive Gründe, Vorlieben, Interessen u.ä. (vgl. Rihm 2006), die ohnehin einen sensiblen Umgang mit diesem Element erfordern.

Im Hinblick auf die Notwendigkeit sowohl selbst- als auch fremdgesteuerter Lernimpulse sollte eine reflektierende Einschätzung der Lernprozesse und -ergebnisse von allen am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten vorgenommen werden. Auch die möglicherwei-

se notwendige Veränderung der Lernbedingungen gestaltet sich als kooperative Aufgabe (vgl. Häcker 2007b).

Der Reflexion der Kontextbedingungen der Lernaktivität kommt auch im Hinblick auf selbstbestimmtes Lernen große Bedeutung zu. Bereits zu Beginn des Lernvorhabens hat sie Bedeutung, denn „sich selbst bestimmen zu können setzt [...] ein Wissen über die Lage, in der man sich befindet voraus, d.h., sie [die Selbstbestimmung, FG] ist abhängig von einer Kenntnis der jeweils gegebenen Möglichkeiten und Beschränkungen des eigenen Handelns“ (Häcker 2007b, S. 66). Zum Abschluss des Lernvorhabens geht es um eine Einschätzung, ob die Schüler/innen anhand der Lernerfahrungen ihre Lebenswelt kompetenter bewältigen können. Hierfür ist es „notwendig, den gesamten Spannungsbogen des Lernprozesses von der Begründung über den Verlauf bis hin zum Abschluss der Lernhandlungen in Augenschein zu nehmen“ (Rihm 2006, S. 56). Neben der Reflexion des Lernprozesses wird hier auch gefordert, die Inhalte und die Lerngründe in die Reflexion mit einzubeziehen.

Die Darstellung des Lernprozesses und der Lernbedingungen sowie die Reflexion der Erfahrungen kann möglicherweise als Grundlage für anschließende oder neue Lernvorhaben der Schüler/innen, aber auch der teilhabenden Mitschüler/innen oder Dritten dienen (Rihm 2006). Dieser prospektive Aspekt der Reflexion trifft, zumindest für operativ-regulative Aspekte, jedoch auch für selbstreguliertes Lernen zu.

5.5 Portfolio-Präsentation

Die Präsentation von Portfolios wird von mehreren Autor/innen unterstützt (vgl. z.B. Winter 2004, Brunner & Schmidinger 2000, Häcker 2007). Die Ähnlichkeit des Konzeptes mit dem Konzept der direkten Leistungsvorlage legt es nahe, die von Vierlinger (2002) postulierten Vorteile auch auf das Portfolio zu übertragen und es Dritten zu ermöglichen, sich einen eigenen, direkten, nicht durch Ziffernnoten oder Verbalbeurteilungen verschlüsselten Eindruck von den Leistungen der Schüler/innen zu machen.

Wie in Kap. 3.3 bereits zur Präsentation dargelegt, greifen hier nicht nur die Argumente in Hinblick auf die Leistungsfeststellung, sondern je nach Inhalt und Gestaltung kann das Portfolio über die Leistungsfeststellung hinaus für Dritte nützlich sein und von ihnen gewinnbringend rezipiert werden. Eine besondere Bedeutung weist Rihm (2006) dabei der Reflexion der Lernbedingungen, der Lernprozesse und daraus entstehenden Erfahrungen zu, da sich diese gegebenenfalls initiiierend auf Lernvorhaben anderer Schüler/innen auswirken können.

5.6 Empirische Studien zur Portfolio-Arbeit

Die Portfolio-Arbeit im schulischen Kontext ist im deutschsprachigen Raum nur wenig beforscht. Forschungsergebnisse aus Grundschulen liegen nur aus Österreich vor. Die Fragestellungen der wenigen empirischen Studien in Sekundarschulen beziehen sich zudem nicht explizit auf die Leistungsbewertung mit Portfolio. Jedoch lassen sich zum Teil aus den Forschungsergebnissen Erkenntnisse darüber ableiten. Dies wird im Folgenden dargestellt.

Gläser-Zikuda und Lindacher (2007) untersuchten die Auswirkung der Arbeit mit Portfolio auf Lernstrategien und Lernleistung im Rahmen einer quasi-experimentellen Interventionsstudie zur Förderung selbstregulierten Lernens in zwei Lerngruppen des 10. Schuljahres einer Realschule. Die Veränderung der kognitiven und metakognitiven Lernstrategien sowie der „Lernleistung“ (S. 198) wurden in einem Prä-Post-Design erhoben. Dabei wurden die Lernstrategien mittels eines Fragebogens und die Lernleistung mittels eines Tests erhoben, der offene und geschlossene Fragestellungen zu Fakten- und Transferaufgaben umfasste. Daneben wurden mit je zwei Schüler/innen aus den Lerngruppen leitfadengestützte Interviews geführt, um ihr Verständnis von Lernen und ihre Erfahrung mit dem Portfolio zu ermitteln.

Die Testergebnisse zeigen eine deutlich bessere Lernleistung in der Lerngruppe, die mit Portfolio gearbeitet hat. Die Entwicklung der Lernstrategien unterschied sich dagegen nicht signifikant in den Lerngruppen.

Im Hinblick auf Leistungsbewertung nannten die Schüler/innen als Vorteil der Portfolio-Arbeit die Reflexion des eigenen Lernens und eine gute Vorbereitung auf zukünftige Verfahren der Leistungsbewertung.

Als weitere Vorteile wurden in den Interviews genannt: Förderung der Selbsttätigkeit, Förderung des Lernverhaltens, Sammlung relevanter Lerninhalte und Stärkung des Selbstvertrauens.

Im Vergleich zum Unterricht ohne Portfolio beschrieben die Schüler/innen für die Portfolio-Arbeit mehr Lernfreude und wünschten eine Ausdehnung der Portfolio-Arbeit auf alle Unterrichtsfächer und Jahrgangsstufen.

Als Nachteil wurde allein der hohe Zeitaufwand für den Lernprozess genannt.

Die „generelle Akzeptanz des Portfolios“ (a.a.O., S. 202) führen die Autorinnen auch darauf zurück, dass für die Schüler/innen „bereits kleine Arbeitsfortschritte rasch transparent werden, was sich wohl günstig auf die Motivation auswirkte“ (ebd.). Auch wurde von den Schüler/innen eine identifikationsstiftende Wirkung der Arbeit beschrieben, da das Portfolio von ihnen stammte und nicht von der Lehrperson.

Zusammenfassend ließ sich in der Studie eine Förderung der Behaltensleistung und vertiefende Verarbeitungen der Themen durch den Einsatz des Portfolio feststellen. Für die Schüler/innen standen vor allem ein Wissenszuwachs, ein vertiefter Verstehensprozess und eine Vorbereitung auf spätere Leistungsüberprüfungen positiv im Vordergrund.

Die Fragestellung der Studie von Häcker (2007a) war, ob sich Portfolio-Arbeit zur Realisierung bzw. Weiterentwicklung selbstbestimmten Lernens eignet. Durch die Ergebnisse werden Aspekte der Leistungsbewertung tangiert, diese standen aber nicht im Vordergrund der Fragestellung.

Erhoben wurden u.a. die Wirkungen der Portfolio-Arbeit aus der Sicht der Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen. Dafür wurden mit den Lehrpersonen halbstrukturierte Leitfaden-Interviews geführt, die sich aus einem mündlich geführten Interviewteil und schriftlich zu beantwortenden geschlossenen Einschätzungsfragen zusammensetzten. Die Erziehungsberechtigten wurden mittels Fragebogen schriftlich zu ihrer Einschätzung befragt, ob sich Veränderungen für das Lernen des Kindes durch den Portfolio-Einsatz ergeben haben. Falls dies der Fall war, sollten sie diese Veränderungen be-

schreiben. Mit den Schüler/innen wurden problemzentrierte Leitfadeninterviews geführt, in dessen Verlauf zwei schriftliche Einschätzungsfragen zum empfundenen Schwierigkeitsgrad und zur Nutzung des Portfolios eingeflochten waren.

Die Lehrpersonen stellten durch die Portfolio-Arbeit „Veränderungen in den Bereichen der Kooperation, der Eigenverantwortung und Eigeninitiative, der Reflexion und Beurteilung der Qualität eigener Leistungen, dem themenbezogenen Wissenserwerb, der Selbststeuerung sowie dem Wissen über eigene Stärken und Schwächen beim Lernen“ (Häcker 2007a, S. 284) fest.

Die Erziehungsberechtigten geben an, dass durch die Portfolio-Arbeit, vor allem wenn die Schüler/innen maximale Entscheidungsfreiheit haben, „die Selbstständigkeit beim Arbeiten, operative Aspekte des Lernens, welche das Lernen effektiver und effizienter machen, sowie Eigeninitiative, Interesse, Kreativität, Motivation, Selbstbewusstsein und Spaß am Lernen“ gefördert würden (Häcker 2007a, S. 284).

Bei den Schüler/innen erfährt die Arbeit mit dem Portfolio eine hohe Akzeptanz und wird als anspruchsvoll wahrgenommen. Die Schüler/innen geben, wie die Eltern, an, dass operative Aspekte des Lernens gefördert würden, was sie als hilfreich erleben. Schüler/innen der Hauptschule betonen besonders positiv die operativ-lernstrategischen Stärken, die sich auf eine Verbesserung des eigenen Lernens auswirken, während Schüler/innen am Gymnasium den höheren Lerneffekt, die operativen Aspekte und den anregender gewordenen Unterricht positiv betonen. Im Bezug auf Aspekte der Leistungsbewertung erachten die Schüler/innen die Arbeit mit dem Portfolio als sinnvoll, da sie den Lernfortschritt und den Lernweg erkennbar macht, also prozessuale Aspekte aufgreift und die Reflexion, also die Bewusstmachung und das Nachdenken über die eigene Arbeit ermöglicht. Negativ bewertet wird die Sprach- und Schreiborientierung der Portfolios sowie der hohe Arbeitsaufwand.

Brouër (2007) untersuchte, inwiefern Portfolios zur Förderung der Selbstreflexion bei Studierenden geeignet sind. Das Portfolio wurde seminarbegleitend geführt und setzte sich aus selbstgewählten Einlagen der Studierenden und Arbeitsaufträgen der Seminarleiterin, die die Reflexion der Studierenden fördern sollten, zusammen. Am Ende des Seminars wurde die Akzeptanz des Portfolios bei den Studierenden mit Hilfe eines Fragebogens mit geschlossenen Einschätzungsfragen erhoben. Die Autorin kommt selbstkritisch zu dem Ergebnis, dass im Rahmen der Studie „das Potenzial der Portfolios als Dokumentations- und Reflexionsmöglichkeit [...] nicht genutzt wurde“ (Brouër 2007, S. 256). Sie führt dies vor allem auf den Kontext des Portfolio-Einsatzes zurück und kritisiert, dass der Einsatz zu unverbindlich war, den Portfolios kein fester Platz in der Seminargestaltung zugewiesen wurde und sie als Medium der Leistungsbeurteilung nicht anerkannt wurden. Weiterhin schlägt sie aufgrund der Ergebnisse der Studie vor, den Studierenden mehr Entscheidungsfreiheit bei der Auswahl der Einlagen zu gewähren (alle Einlagen waren vorgegeben) und ihnen freizustellen, ob und welche Teile des Portfolios sie zur Bewertung freigeben.

In Österreich gibt es seit Beginn der 1990er Jahre zahlreiche Schulversuche an Grundschulen, in denen Portfolios die üblichen Schulzeugnisse ersetzen. So wurden allein für

das Jahr 2007 in Salzburg 25 Schulversuche für die direkte Leistungsvorlage genehmigt (vgl. Kahlhammer 2007). Hierfür liegen folgende zwei Studien vor.

Kahlhammer (1996) befragte 399 Eltern an sieben Schulstandorten in Salzburg schriftlich anhand geschlossener Einschätzungsfragen zu den Schulversuchen allgemein, dem „Wohlfühlen“ des Kindes in der Schule und auch zur direkten Leistungsvorlage (vgl. Kap. 5.2).

Die direkte Leistungsvorlage besteht aus schriftlichen, mündlichen oder praktischen Arbeiten, die einem Lernziel des Lehrplans entsprechen und in einer Sammelmappe während des Schuljahres gesammelt werden. Am Ende des Schuljahres erfolgt ein Informationsgespräch mit den Erziehungsberechtigten über die dokumentierten Lehrziele. Die Fragen zur direkten Leistungsvorlage bezogen sich zum Teil auf Bereiche, die die Anforderungen an Leistungsbewertung thematisieren, so z.B. Grad der Informiertheit der Erziehungsberechtigten über Lernfortschritt, erhaltene Hinweise zur Verbesserung der Lernleistung, Förderung der leistungsbezogenen Selbsteinschätzung des Kindes, Ermutigung, Motivation und Anregung des Kindes.

Insgesamt ist eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit der direkten Leistungsvorlage festzustellen. So stimmten 94 % der Befragten der Aussage zu, ausreichend über den Lernfortschritt des Kindes informiert worden zu sein.

Ähnlich hohe Zustimmung erhielt mit 92 % der Antworten die Aussage, Hinweise zur Verbesserung des Lernens und Verhaltens des Kindes erhalten zu haben.

Etwas 80 % der antwortenden Erziehungsberechtigten stimmten zu, dass die leistungsbezogene Selbsteinschätzung der Schüler/innen gefördert würde.

Ebenfalls hohe Zustimmung erhielten Aussagen zur Ermutigung bzw. Motivation und Anregung der Schüler/innen durch die direkte Leistungsvorlage; diese fällt mit 70 %–77 % der Antworten jedoch deutlich geringer aus als bei den anderen Bereichen.

Es entsteht der Eindruck, dass sich Erziehungsberechtigte durch die Gespräche zur direkten Leistungsvorlage gut über den Lernfortschritt informiert fühlen und ausreichend Hinweise zur Lernberatung erhalten. Ebenso halten sie die direkte Leistungsvorlage förderlich für die leistungsbezogene Selbsteinschätzung (vgl. Kahlhammer 1996).

Differenzierte Aussagen darüber, ob die Eltern Informationen über Stärken und Schwächen erhalten haben, sowie über den Einbezug von Prozessen und Produkten können anhand dieser Untersuchung nicht gemacht werden. Zudem ist nicht dokumentiert, wie die Gespräche verlaufen und wie die direkte Leistungsvorlage zusammengestellt und eingesetzt wurde, ob die Schüler/innen z.B. Einfluss auf die Auswahl hatten und Teile daraus präsentiert haben.

Im Rahmen einer weiteren Studie aus Österreich wurden 33 Lehrpersonen an Grund- und Sekundarschulen schriftlich zu ihren Erwartungen und Erfahrungen mit der Portfolio-Arbeit befragt. Davon waren 20 Personen Grundschul-Lehrkräfte. Die Fragebögen bestanden aus 43 geschlossenen Einschätzungsfragen zu subjektiven Einschätzungen, Erwartungen, Art der Portfolios und Beurteilungsformen sowie einer offenen Frage, mit der weitere wichtige Merkmale und Probleme mit der Portfolio-Arbeit erhoben werden sollten.

Alle Lehrpersonen stimmten zu, dass Schüler/innen ein klareres Bewusstsein über ihre eigenen Leistungen entwickeln (71 % stimmten voll zu, 29 % stimmten eher zu) und

das Reflektieren über die eigenen Arbeiten bei den Schüler/innen gefördert wird (79 % volle Zustimmung, 21 % eher zustimmend).

Mit Blick auf die Ausführung der Portfolio-Arbeit stellten die Autoren fest, dass 93 % der Lehrkräfte sowohl gelungene als auch weniger gelungene Arbeiten in die Portfolios mit einbeziehen. Alle Befragten stimmten zu, dass Beurteilung durch den Einsatz der Portfolios für die Schüler/innen transparenter wird (76 % voll zustimmend, 24 % eher zustimmend), 94 % stimmten zu, dass genauere Rückmeldungen als mit Noten möglich sind und 97 % stimmten zu, dass die Möglichkeit besteht, die Schüler/innen bei der Leistungsbewertung mit einzubeziehen. 87 % der Befragten stimmten der Möglichkeit zu, dass Schüler/innen die Leistungsansprüche mitbestimmen können.

Darüber hinaus nehmen die Sekundarstufenlehrkräfte eine Verbesserung der Leistungen wahr, die Lehrkräfte der Grundschulen tun dies zum Großteil jedoch nicht (nur 3 von 10 Personen; Andexer, Paschon & Thonhauser 2001).

Über die Art der Rückmeldungen und Beurteilung wird in dieser Studie keine Aussage gemacht, auch nicht darüber, wie Schüler/innen in die Leistungsbewertung mit einbezogen werden.

Mit Blick auf die Anforderungen, die an Leistungsbewertung gestellt werden, geben die vorgestellten Studien Hinweise darauf, dass die Reflexion der Leistung sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schüler/innen als Vorteil gesehen wird. Weiterhin wird von den Lehrkräften eine Veränderung des Wissens der Schüler/innen über ihre Stärken und Schwächen beim Lernen festgestellt. Die Schüler/innen selbst benennen die Möglichkeit, ihren Lernfortschritt und ihre Lernwege abzubilden, als Vorteil des Portfolios.

Alle drei Adressatengruppen nehmen eine positive Auswirkung der Portfolio-Arbeit auf die Effektivität des Lernens und die Lernmotivation wahr.

Ersetzt das Portfolio bzw. die direkte Leistungsvorlage in Ergänzung mit einem Gespräch die übliche Zeugnisform, fühlen sich die Erziehungsberechtigten in Österreich ausreichend über die Leistungen ihres Kindes informiert und mit Informationen zur Verbesserung der Lernleistung versorgt. Ebenso sprechen sie der direkten Leistungsvorlage eine Förderung der Selbsteinschätzung und positive Auswirkungen auf die Motivation der Schüler/innen zu. Hier wird auch die Möglichkeit genutzt, die Schüler/innen in Leistungsbewertung mit einzubeziehen und es entsteht der Anschein, dass die Leistungsbewertung durch die direkte Leistungsvorlage transparenter wird.

Bis auf die Studie von Häcker (2007a) werden in den Studien nur eine, maximal zwei Adressatengruppen befragt, es können also keine Aussagen darüber gemacht werden, ob die anderen Gruppen die Ansichten teilen.

5.7 Zusammenfassung

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen, dass Portfolio im Kontext schulischer Leistungsbewertung ein komplexes Instrument ist. Die Komplexität wird durch eine unklare Begriffsverwendung und die Möglichkeit der mehrperspektivischen Verwendung noch erhöht. Jedoch gibt es Bestrebungen, diese Komplexität mit der Formulierung von drei

Kerngedanken und dem Entwurf eines charakterisierenden Modells handhabbar zu machen.

Die drei Kerngedanken zeigen Portfolio als ein Instrument, das einen Paradigmenwechsel in der Leistungsbewertung ermöglicht: weg von der fremdbestimmten Leistungsanforderung, hin zur inhaltlich und methodisch selbstbestimmten Leistungsdarstellung²⁴. Weiterhin wird Portfolio charakterisiert durch den Einbezug von Lernprozessen und -produkten in die Leistungsfeststellung, die adressatenorientiert zusammengestellt, auch eine Bewertung durch Dritte ermöglichen. Der Reflexion der Schüler/innen über ihre Lernwege und -ergebnisse wird ein besonders großer Stellenwert eingeräumt. In seiner Funktion als Instrument der Leistungsfeststellung und auch als Instrument der Unterrichtsentwicklung ermöglicht das Portfolio die Abbildung komplexer Aufgabenstellungen bzw. deren Lösungen, wobei selbstregulierte und im Blick auf eine schüler/innenorientierte Unterrichtsentwicklung auch inhaltlich selbstbestimmte Lernvorhaben gefördert werden können.

Die Anforderungen an Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung, die dieser Arbeit zugrunde gelegt sind, scheinen damit in hohem Maße durch dieses Instrument erfüllt werden zu können. Zu einigen dieser konzeptionellen Erwartungen gibt es bereits unterstützende empirische Hinweise, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

Der Einbezug von Lernprozessen und -produkten ist eines der charakterisierenden Merkmale des Portfolios. Dabei wird die Abbildung der Prozesse durch die Reflexion gestützt. Die Äußerungen der Schüler/innen in den Studien von Gläser-Zikuda und Lindacher (2007) sowie Häcker (2007a) zeigen, dass diese Annahmen auch in der Praxis umgesetzt werden können. Dabei wird die Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Lernens von den Schüler/innen positiv bewertet. Individuelle Anforderungen können durch Elemente selbstregulierten bzw. selbstbestimmten Lernens und die Grundidee der selbstbestimmten Leistungsdarstellung aufgegriffen werden. Die Studie von Brouër (2007) deutet darauf hin, dass die Potentiale des Portfolios als Dokumentations- und Reflexionsgrundlage eingeschränkt werden, wenn die Lernenden in ihrer Selbstbestimmung zu stark begrenzt sind.

Die Erfassung der verschiedenen Kompetenzbereiche kann durch die Abbildung komplexer Aufgabenstellungen und den Einbezug der Reflexion geleistet werden. Die Studien von Gläser-Zikuda und Lindacher (2007) und Häcker (2007a) zeigen, dass die Feststellung und Förderung von Wissenserwerb und Lernstrategien durch Portfolio-Arbeit gelingen kann. Dabei widersprechen sich jedoch die Ergebnisse: Während Gläser-Zikuda und Lindacher keine überdeutliche Veränderung der Lernstrategien für die Schüler/innen der Realschule feststellen, benennen die Schüler/innen der Hauptschule in der Studie von Häcker (2007a) einen solchen Lernzuwachs.

²⁴ Fremdbestimmt im institutionellen Kontext der Schule bleibt die Leistungsbewertung an sich, gegen die sich die Schüler/innen nicht entscheiden können.

Darüber, ob die folgenden Annahmen zu Vorteilen der Portfolio-Arbeit in der Praxis umgesetzt werden, liegen noch keine empirischen Erkenntnisse vor.

Wird das Portfolio als formatives Instrument prozessbegleitend gedacht, werden die Leistungsbewertung und damit verbundene Optimierungsvorschläge in den Lernprozess eingebunden. Durch eine individuelle Gestaltung des Portfolios und die Reflexion wird in diesen Gesprächen auch eine Betonung der individuellen und kriterialen Bezugsnorm möglich. Schlussendlich wird der Einbezug der Schüler/innen in die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung durch die Grundidee der selbstbestimmten Leistungsdarstellung aufgegriffen. Problematisch ist, dass die verschiedenen Studien nur vereinzelte Anforderungsbereiche thematisieren und, mit Ausnahme der Studie von Häcker (2007a), nur eine, maximal zwei Adressatengruppen befragt werden. Da sich jede Studie durch ein anderes Design und einen anderen Einsatz des Portfolios ausmacht, ist ein einheitliches Bild kaum zu erstellen. Hier zeigt sich das Desiderat einer Studie, in der aus der Sicht der drei Adressatengruppen Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte im Bezug auf die gleiche Art der Portfolio-Arbeit mehrere Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung beurteilt werden.

II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

6 Ziele und Konzept der Studie

6.1 Fragestellung der Studie

In den vorherigen Kapiteln wurden die theoretischen und empirischen Grundlagen für eine pädagogische Leistungsbewertung dargestellt. Es zeigt sich, dass Leistungsbewertung bestimmte Anforderungen erfüllen sollte, damit sie die Orientierungs- und Rückmeldefunktion für die Adressatengruppen Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte erfüllen und so zur Optimierung der Lernprozesse von Schüler/innen beitragen kann. Zu diesen Anforderungen an eine pädagogische Leistungsbewertung gehört, dass Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte Informationen

- über die Stärken der Schüler/innen,
- über die Schwächen der Schüler/innen,
- über die Lernprozesse der Schüler/innen,
- über das Arbeitsverhalten der Schüler/innen,
- über das Sozialverhalten der Schüler/innen,
- über die Fähigkeit der Schüler/innen zur Selbsteinschätzung

erhalten und dass Schüler/innen und Eltern Auskünfte bekommen

- über die Leistungsbewertung durch die Lehrkraft und
- über die Lernberatung.

Zwei weitere Anforderungen sind

- die weitgehende Vermeidung der sozialen Bezugsnorm und
- die Ermutigung der Schüler/innen zum Weiterlernen.

Diese Anforderungsbereiche dienen als konzeptionelle Grundlage für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit.

Es wurde weiterhin in den vorherigen Kapiteln anhand empirischer Studien gezeigt, dass herkömmliche Verfahren zur Leistungsfeststellung sowie die traditionellen Bewertungsformen durch mündliche oder schriftliche Kommentare sowie durch Ziffernoten diese Anforderungen in sehr unterschiedlicher Weise und zum Teil ungenügend erfüllen.

Mit dem Portfolio ist seit geraumer Zeit ein Instrument in der pädagogischen Diskussion, dem zugesprochen wird, als Verfahren der Leistungsfeststellung die Anforderungen an pädagogische Leistungsbewertung zu erfüllen. Des Weiteren wird das Portfolio als Instrument zur Unterrichtsentwicklung diskutiert, deren Grundideen eng mit einem pädagogischen Leistungsverständnis verknüpft sind. Es liegen jedoch für den deutschsprachigen Raum keine empirischen Erkenntnisse dazu vor, inwieweit mit dem Portfolio als Grundlage der Leistungsbewertung die Anforderungsbereiche an pädagogische Leistungsbewertung tatsächlich erfüllt werden.

Die nachfolgend dargestellte Studie hat deshalb zum Ziel, einen Beitrag zur Beseitigung dieses Forschungsdesiderates zu leisten. Mit ihr soll untersucht werden, inwieweit die drei Adressatengruppen Informationen zu den genannten Anforderungsbereichen aus der Portfolio-Arbeit entnehmen können. Ebenso soll erhoben werden, welche Einstellungen die Adressatengruppen hinsichtlich der Portfolio-Arbeit im Allgemeinen haben, d.h. welche Wertschätzungen und Einwände sie dem Instrument entgegenbringen. Unter Portfolio-Arbeit wird dabei die Kombination aus dem Anlegen bzw. Arbeiten mit dem Portfolio im Schulalltag und dem Präsentieren des Portfolios verstanden.

Mit der Untersuchung sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- 1) Welche Informationen vermittelt die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag hinsichtlich der Anforderungsbereiche an eine pädagogische Leistungsbewertung für Schüler/innen und Lehrpersonen?
- 2) Welche Informationen vermittelt die Portfolio-Präsentation hinsichtlich der Anforderungsbereiche an eine pädagogische Leistungsbewertung für Schüler/innen, Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen?
- 3) Welche Wertschätzungen und Einwände werden von Schüler/innen und Lehrpersonen im Bezug auf die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag benannt?
- 4) Welche Wertschätzungen und Einwände werden von Schüler/innen, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen im Bezug auf die Portfolio-Präsentation benannt?

Da im Hinblick auf die Adressatengruppe der Lehrkräfte die Fragestellung wenig Sinn macht, welche Information sie hinsichtlich der Lernberatung und der Bezugsnorm aus der Portfolio-Arbeit beziehen, wird die Fragestellung im Bezug auf diese Anforderungsbereiche wie folgt spezifiziert:

- 5) Wie nutzen die Lehrkräfte die Portfolio-Arbeit für die Lernberatung?
- 6) Welche Bezugsnorm verwenden die Lehrkräfte im Rahmen der Portfolio-Arbeit?

6.2 Das Forschungsfeld

Die vorliegende Studie ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuchs zur differenzierten Leistungsbewertung an einer Grundschule in Berlin entstanden. Im Folgenden werden der Schulversuch und die Rahmenbedingungen ausgewählter Lerngruppen beschrieben.

6.2.1 Beschreibung der Schule und des Schulversuchs

Die Schule im Blickpunkt dieser Studie ist eine, wie in Berlin üblich, sechsjährige Grundschule. Sie wurde 1999 als staatliche Schule gegründet und ist vor allem durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Montessori-Profil, d.h. alle Lehrkräfte haben eine staatlich anerkannte Montessori-ausbildung bzw. erwerben diese berufsbegleitend;
- jahrgangsübergreifendes Lernen der Schulbesuchsjahre 1,2,3 und 4,5,6, d.h. jeweils acht Kinder eines Schuljahrganges bilden eine Lerngruppe;
- differenzierte Leistungsbewertung bis Klasse 4, d.h. zum Schulhalbjahr werden Elterngespräche geführt und zum Schuljahresende Lernentwicklungsberichte verfasst.

Um eine differenzierte Leistungsbewertung durchgängig bis zum sechsten Schulbesuchsjahr zu gewährleisten und diese auch in der Zeugnisform auszudrücken, beantragte die Schule einen Schulversuch für die jahrgangsgemischten Lerngruppen 4/5/6, der Ende des Jahres 2003 genehmigt wurde. Die Konzeption umfasst folgende Elemente:

- Elterngespräche, die zum Schulhalbjahr stattfinden. Es ist den Kindern freigestellt, ob sie daran teilnehmen wollen, die meisten machen davon Gebrauch.
- Pensenbücher, d.h. die Kinder erhalten zu Beginn des Schuljahres eine Auflistung der Lernziele für alle drei Schuljahre und notieren im Laufe des Schuljahres in Absprache mit den Lehrkräften, inwieweit sie zu diesen gearbeitet haben. Eine komprimierte Fassung dieser Pensenbücher erhalten die Schüler/innen und Eltern am Schuljahresende.
- Portfolios (näheres dazu weiter unten).

An dieser Schule gibt es folglich keine Ziffernnoten und ab dem vierten Schulbesuchsjahr keine Lernentwicklungsberichte. Der Schulversuch ist in dieser Art der einzige im Bundesland Berlin.

Durch den Verzicht auf die „traditionellen“ Formen der Leistungsbewertung erhalten die Elemente des Schulversuchs und damit auch die Arbeit mit dem Portfolio eine zentrale Bedeutung als Instrumente der Leistungsbewertung. Aus diesem Grund bietet der Schulversuch einen geeigneten Rahmen für die Untersuchung der Fragestellung.

Anzumerken ist, dass die Teilnahme der Schüler/innen an dem Schulversuch zum Zeitpunkt der Datenerhebung freiwillig erfolgte, d.h. es gab vereinzelt Schüler/innen, die auf Wunsch der Eltern am Schuljahresende Ziffernnotenzeugnisse bekamen. Auch die Teilnahme an der Befragung war für Schüler/innen und Eltern freiwillig, d.h. für die Schüler/innen-Befragung musste die Einwilligung der Eltern vorliegen.

6.2.2 Beschreibung der Arbeit mit dem Portfolio

Als Portfolio wurde in diesem Schulversuch zum Zeitpunkt der vorliegenden Studie eine „zielgerichtete, individuelle Sammlung von Schülerarbeiten“ (Antrag auf Einrichtung... 2003, S. 3) verstanden, „die die Anstrengungen der Lernenden, den Lernfortschritt und die Leistungsergebnisse auf mehreren Gebieten zeigt“ (ebd.). Neben Klassenarbeiten der Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen umfasste das Portfolio die „besten und schönsten Arbeiten des gesamten Schuljahres“. Es diente zur Dokumentation, welche Ziele die Schüler/innen bereits erreicht haben bzw. „wo sie sich auf ihrem Weg zum Erreichen dieser Ziele gerade befinden“ (ebd.).

Am Ende des Schuljahres stellten die Schüler/innen das Portfolio ihren Erziehungsberechtigten und Lehrkräften in einem Gespräch vor. „Diese Präsentation zeigt eine vertiefte Auseinandersetzung des/der Schülers/in mit seinen Arbeitsergebnissen. Sie zeigt seine Fähigkeit, diese Leistung zu reflektieren und Änderungsideen einfließen zu lassen“ (ebd.).

Über die Präsentation und Kommentare der Lehrkraft wurde ein Protokoll angefertigt. Das Protokoll wurde zumeist von einer zweiten Lehrkraft übernommen und am Schuljahresende mit dem komprimierten Pensenbuch den Schüler/innen ausgehändigt. Neben den Erziehungsberechtigten waren oft auch Mitschüler/innen aus der eigenen oder einer anderen Lerngruppe anwesend, die von dem präsentierenden Kind eingeladen wurden.

Im beobachteten Zeitraum hatten die Schüler/innen die Vorgabe, an mindestens einer weiteren Präsentation teilzunehmen. Einige Kinder luden zu ihren Präsentationen weitere (Familien-) Angehörige oder Freunde und Freundinnen ein. Die Anzahl der Anwesenden lag also zwischen vier und etwa 10 Personen. Die Präsentationen fanden in den jeweiligen Klassenräumen der Schüler/innen vornehmlich vormittags statt. Bei Terminschwierigkeiten, vor allem der Erziehungsberechtigten, wurden auch Nachmittagstermine angesetzt. Bis auf wenige Ausnahmen fanden alle Präsentationen an drei Tagen statt, an denen für die Lerngruppen kein regulärer Unterricht stattfand. Die nicht präsentierenden Mitschüler/innen erhielten für die Zeit Arbeitsaufträge aus dem Unterrichtskontext bzw. nahmen an Präsentationen teil.

Die Schwerpunkte der Präsentationen wurden in den Lerngruppen unterschiedlich gesetzt (vgl. dazu die Beschreibung der beiden beobachteten Lerngruppen).

6.2.3 Beschreibung der Arbeit mit dem Portfolio in ausgewählten Lerngruppen

Um einen Einblick in die Portfolio-Arbeit im Rahmen des Schulversuchs zu erhalten, wurden in dem Schulhalbjahr vor der Datenerhebung wöchentliche Hospitationen in zwei Lerngruppen durchgeführt. Auswahlkriterien für die Lerngruppen waren ein möglichst hoher Anteil an Schüler/innen, die an den Befragungen und Untersuchungen durch die wissenschaftliche Begleitung teilnehmen durften sowie eine problemlose Terminkoordination für die Hospitationen.

Die in Kap. 6.2.2 beschriebenen Rahmenbedingungen galten auch für die beiden beobachteten Lerngruppen. Darüber hinaus wurde die Arbeit mit dem Portfolio unterschiedlich gehandhabt.

1) Lerngruppe 1

Die Lerngruppe umfasste im Zeitraum der Datenerhebung insgesamt 22 Schüler/innen, die sich wie folgt auf die Schulbesuchsjahre aufteilten:

4. Schuljahr: 3 Mädchen, 4 Jungen, davon zwei Kinder mit körperlichen Behinderungen
5. Schuljahr: 4 Mädchen, 4 Jungen
6. Schuljahr: 6 Mädchen, 1 Junge

a) Die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag

Eine Stunde pro Woche war im Stundenplan der Lerngruppe als „Portfolio-Stunde“ ausgewiesen. Die 45 Minuten wurden zeitweise dazu genutzt, mit der gesamten Lerngruppe portfoliospezifische Themen wie z.B. das Erstellen eines Reflexionstextes zu besprechen, Arbeiten der Schüler/innen oder Auszüge daraus den anderen vorzustellen und Rückmeldung der Mitschüler/innen oder der Lehrkraft dazu einzuholen. Zeitweise arbeiteten die Kinder in der Zeit alleine oder mit anderen an ihren Portfolios, schrieben Texte, besprachen ihre Arbeiten mit anderen Schüler/innen oder der Lehrerin. Der Verlauf der Stunde wurde durch die Lehrerin bestimmt, die ihn zuvor mit den Schüler/innen absprach und Vorschläge von ihnen aufgriff.

Außerhalb dieser Portfoliostunde hatten die Schüler/innen Gelegenheit im Rahmen der täglichen zweistündigen Freiarbeit am Morgen oder außerhalb der Schulzeit an ihren Portfolios zu arbeiten.

Portfolio-Themen ergaben sich aus der alltäglichen Arbeit, bzw. alltäglichen Aufgabenstellungen (z. B. Mathe: „Rechter Winkel“, Grammatik: Dehnungs-H., Kunst: berühmte Maler). Die Lehrerin schlug Themen vor, die sie für geeignet hielt, die Schüler/innen konnten auch selbst Themen vorschlagen.

Ein Thema zu einer Portfolio-Arbeit auszubauen umfasste in dieser Lerngruppe verschiedene Arbeitsschritte: Außer der Bearbeitung des Themas selbst wurde ein Planungstext verfasst, in dem Schüler/innen beschreiben, was sie sich für die Arbeit vornahmen, ebenso wurde ein Reflexionstext verfasst, in dem die Schüler/innen anhand eines Leitfadens Stellung zu ihrer Arbeit nahmen, auch wurde ein (schriftlicher) Kommentar der Lehrerin eingeholt und schließlich alle diese Teile in einer gesonderten Mappe zusammengefasst.

b) Die Präsentation am Schuljahresende

Für die Präsentation am Schuljahresende standen pro Kind 30 Minuten zur Verfügung, dazwischen waren 15 Minuten zum Umbauen, Raumverlassen etc. eingeplant. Die Schüler/innen hatten die Vorgabe von der Lehrerin, 20 Minuten zu präsentieren, wobei sie wählen konnten, ob sie ein oder mehrere Themen vorstellten. 10 Minuten waren für die Besprechung vorgesehen, an der sich alle Anwesenden beteiligten. Es bestand die Möglichkeit, bei gemeinsam erarbeiteten Themen, die Präsentation zu zweit durchzuführen. In diesem Fall waren 75 Minuten für die beiden Schüler/innen eingeplant. Die Schüler/innen wählten den Platz und die Sitzordnung bzw. Sitzform im Klassenraum selbst. So wählte ein Schüler für die Präsentation eine Ecke im Raum, die durch Fensterseite, Wand und raumtrennendes Regal auf etwa zweimal zwei Meter begrenzt war. Er saß am Tisch bzw. stand an einem von ihm von der Decke herabgelassenen Plakat. Die Zuschauer saßen im Halbkreis auf Stühlen dem Tisch und dem Plakat gegenüber.

Ein anderer Schüler wählte einen runden Teppich mit etwa 1,5 Meter Durchmesser in der Mitte des Raumes als Zentrum seiner Präsentation, auf dem er seine Materialien ausbreitete. Er selbst saß auf dem Boden, die Zuschauer auf Kissen in loser Kreisform um den Teppich herum.

Die Plätze, an denen die Präsentation stattfand, waren zumeist von den Schüler/innen gestaltet, z.B. mit Tüchern belegt oder mit zum Thema ausgewählten Objekten bestückt. Einige Schüler/innen ließen zu Teilen der Präsentation Musik abspielen. Ebenso gab es Präsentationen, bei denen von den Schüler/innen Getränke oder kleine Speisen (z.B. Kekse) für die Zuschauer bereit gestellt wurden. Die Musikeinspielung, das Bereithalten bzw. Anbieten der Getränke und Speisen, aber auch die Präsentation bestimmter Materialien übernahmen auf Absprache mit den präsentierenden Schüler/innen zumeist Mitschüler/innen.

Die Gesprächsführung und „Moderation“ während der gesamten 30 Minuten übernahmen die präsentierenden Schüler/innen zum größten Teil selbst; die Lehrerin äußerte sich zumeist nur kommentierend.

2) Lerngruppe 2

Die Lerngruppe umfasste im Zeitraum der Datenerhebung 23 Schüler/innen, die sich wie folgt auf die Schulbesuchsjahre aufteilten:

- 4. Schuljahr: 3 Mädchen, 6 Jungen,
- 5. Schuljahr: 6 Mädchen, 2 Jungen
- 6. Schuljahr: 3 Mädchen, 3 Jungen

a) Die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag

An einem festen Tag in der Woche (Freitag) waren die drei letzten Schulstunden unter anderem der Portfolio-Arbeit gewidmet, die Schüler/innen konnten aber auch andere Arbeiten (z.B. aus der Freiarbeit) erledigen. Während dieser Zeitspanne war nicht ständig die gesamte Lerngruppe anwesend: Im ersten Drittel waren einige Kinder beim Religionsunterricht, im letzten Drittel waren die Schüler/innen des 4. Schuljahres aufgrund ihrer geringeren Stundentafel nur freiwillig anwesend. Die drei Stunden waren bei jedem Beobachtungszeitpunkt ähnlich strukturiert: Es begann mit einer gemeinsamen Phase, die zumeist im Stuhlkreis stattfand und in der der Ablauf gemeinsam besprochen wurde. Die Schüler/innen gaben kurz an, was sie in den nächsten Stunden arbeiten wollten. Dann gab es eine gemeinsame inhaltliche Besprechung, z.B. zu portfoliospezifischen Themen, manchmal stellten Schüler/innen Arbeiten oder Auszüge daraus vor und erhielten Rückmeldung von den anderen Mitschüler/innen. Anschließend wandten sich die Schüler/innen ihren Arbeiten alleine oder in Partner- bzw. Gruppenarbeiten zu. Die Lehrerin setzte sich zu einzelnen Schüler/innen, um mit ihnen ihre Arbeiten zu besprechen.

Außerhalb dieser Portfoliostunden hatten die Schüler/innen Gelegenheit im Rahmen der täglichen, zweistündigen Freiarbeit am Morgen oder außerhalb der Schulzeit an ihren Portfolios zu arbeiten.

Die Portfolio-Themen wurden zu Beginn des Halbjahres von den Schüler/innen frei gewählt. Zum Teil ergaben sie sich aus Unterrichtsinhalten (Bruchrechnen, Wüsten), zum Teil aus aktuellen Anlässen (Tsunami) oder persönlichen Interessen (Stadtporträt

Seattle, Widerstand in der NS-Zeit). Bei der Erarbeitung bestand die Möglichkeit der Partnerarbeit.

Ein Thema zu einer Portfolio-Arbeit auszubauen, hieß in dieser Lerngruppe, eine Präsentation dazu vorzubereiten. Diese bestand aus einem Referat mit zumeist zahlreichen Veranschaulichungen (Bildern, Karten, Gegenständen wie z.B. Modellen, etc.). Die Präsentation wurde vor dem eigentlichen Präsentationstermin mit den Erziehungsberechtigten der gesamten Lerngruppe oder einigen Mitschüler/innen und einer Lehrkraft gezeigt. Am Präsentationstermin selbst zeigten die Schüler/innen dann zumeist einen Ausschnitt aus dieser Präsentation.

b) Präsentation am Schuljahresende

Für die Portfolio-Präsentation am Ende des Schuljahres standen pro Kind 45 Minuten zur Verfügung, dazwischen waren 15 Minuten zum Umbauen, Raumverlassen etc. eingeplant. Die Raumaufteilung war bei allen Schüler/innen gleich: In der Raummitte lag ein runder Teppich mit etwa 1,5 Meter Durchmesser. Er war das Zentrum der Präsentation, auf ihm wurden Materialien der Präsentation ausgelegt. Die Zuschauer saßen im (Halb-) Kreis darum herum. Die Schüler/innen wählten ihren Platz selbst, einige saßen auf dem Teppich, andere auf einem Stuhl, andere wechselten zwischen dem Teppich und anderen Orten im Raum, z.B. Wandkarten, an denen sie etwas zeigten. Zwischen der Fensterseite und dem Zuschauersitzkreis waren drei mit Tüchern bedeckte Tische in Reihe angeordnet, auf denen die Schüler/innen Arbeiten aus dem Schulhalbjahr ausgelegt hatten. Die Schüler/innen präsentierten in den ersten 15 bis 20, manchmal 25 Minuten ihr Thema. Aufgrund der begrenzten Zeit handelte es sich dabei zumeist um eine gekürzte Version der vor der gesamten Lerngruppe gehaltenen Präsentation. Wenn die Vorbereitung in Partnerarbeit erfolgt war, zeigten die Schüler/innen ihren Anteil der Arbeit. Gemeinsame Präsentationen gab es nicht.

Nach der Präsentation erhielten alle Anwesenden die Gelegenheit sich dazu zu äußern. Nach etwa 5 bis 10 Minuten wurde der Ort gewechselt und alle begaben sich an die Tische mit den ausgelegten Arbeiten. Die Schülerin/der Schüler wies auf bestimmte Arbeiten hin und kommentierte diese. Ebenso hatten die Anwesenden die Möglichkeit, die Arbeiten zu betrachten und Fragen oder Kommentare dazu zu äußern, die von dem Schüler/der Schülerin oder der Lehrerin aufgegriffen wurden. Nach etwa 5 bis 10 Minuten folgte ein Abschlussgespräch im Sitzkreis, in dem die Präsentation und die ausgelegten Arbeiten aufgegriffen und zum Teil in einen größeren Rahmen gestellt wurden. Die Gesprächsführung übernahm zum großen Teil die Lehrerin. Die Rückmelderrunde nach der Präsentation wurde zumeist von den Schüler/innen selbst geleitet.

6.3 Methodisches Design der Studie

Mit dieser Studie wird untersucht, wie Leistungsbewertung im Rahmen der Arbeit mit dem Portfolio und den Portfolio-Präsentationen von den Adressatengruppen Lehrkräfte, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte wahrgenommen wird. Als theoretische Grundlage bzw. Analysekriterium werden zum einen die Anforderungsbereiche einer pädagogischen Leistungsbewertung verwendet. Zum anderen sollen die Analysen offen

bleiben für die Entdeckung bislang theoretisch nicht antizipierter Qualitäten der Leistungsbewertung und Sinnsetzungen der Adressatengruppen.

Für die Analyse der Handlungspraxis der Leistungsbewertung sowie die Erhebung ggf. nicht antizipierter Qualitäten der Leistungsbewertung und Sinnsetzungen der Beteiligten werden qualitative Forschungsmethoden eingesetzt.

Der Einsatz qualitativer Methoden eignet sich dort, „wo die Untersucher *a priori* keinen Zugang zu dem in dem jeweiligen Handlungsfeld relevanten Alltagswissen und zu den dort ‚typischen‘ Deutungsmustern und Handlungsorientierungen haben“ (Kelle & Erzberger 1999, S. 526, Hervorhebung im Original, FG). Dieses Wissen kann mit empirischen (qualitativen) Methoden erlangt werden. Zudem können „qualitative Untersuchungen [...] empirische Phänomene zutage fördern, die mit Hilfe quantitativer Forschungsdesigns allein kaum hätten entdeckt werden können. Ihre besondere Stärke liegt gerade darin, dass mit ihrer Hilfe subjektive Sinnsetzungen, ‚Relevanzhorizonte‘ und Handlungsorientierungen der Akteure im empirischen Material entdeckt werden könnten, über die der Forscher zuvor keine theoretisch begründeten Annahmen besaß und die er deswegen auch nicht bei der Konstruktion von Erhebungsinstrumenten berücksichtigen kann“ (a.a.O., S. 518).

Quantitative Forschungsmethoden kommen zum Einsatz, um zu untersuchen, ob die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung erfüllt werden. Ihr Einsatz ist geeignet, wenn es darum geht, theoretisch abgeleitete Hypothesen aufzustellen und zu überprüfen mit dem Ziel, möglichst exakt Zusammenhänge, Bedingungen und Wechselbeziehungen feststellen zu können (vgl. Seipel & Rieker 2003).

Zudem kann inhaltlich und methodisch an die LeiHS-Studie angeknüpft werden. Eine Fragestellung unter anderen war dort, welche Einstellung diese Adressatengruppen gegenüber den Beurteilungsformen Noten, Berichtszeugnissen bzw. der Kombination aus beidem haben und welchen Informationsgehalt sie diesen Formen zusprechen (vgl. Jachmann 2003). Die Arbeit mit dem Portfolio bzw. die Portfolio-Präsentation tritt in dieser Studie an die Stelle der Beurteilung in Form von Noten und Berichtszeugnisse.

Die Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden wird in den Sozialwissenschaften als Triangulation bezeichnet, womit „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen“ (Flick 2004, S. 12) gemeint ist. Außer durch die Kombination von methodischen Zugängen können diese unterschiedlichen Perspektiven auch durch eine Verbindung von Daten, Beobachtern oder Theorien verwirklicht werden (vgl. Denzin 1989). Mit der Kombination können verschiedene Zielsetzungen verfolgt werden, die sich in drei Modellen abbilden lassen. Dies sind:

- das Konvergenzmodell, in dem Triangulation vor allem der Validierung von Instrumenten und Ergebnissen dient,
- das Phasenmodell, in dem die Methodenkombination zur gegenseitigen Zuarbeit genutzt wird und
- das Komplementaritätsmodell, in dem Triangulation die mehrperspektivische Betrachtung des Forschungsgegenstandes ermöglicht.

Die Anwendung des Komplementaritätsmodells wird als gewinnbringend angesehen, „wenn die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes bereits bekannt ist und ein multimethodisches Vorgehen verlangt oder wenn Schulforschung empirisches Neuland betritt und ein Gegenstand erst für die wissenschaftliche Beobachtung modelliert werden soll“ (Krüger & Pfaff 2004, S. 176).

Beide Voraussetzungen werden von der vorliegenden Studie erfüllt, so dass die Anwendung des Komplementaritätsmodells sinnvoll erscheint. Durch die Untersuchung der Wahrnehmung der Leistungsbewertung durch die drei Adressatengruppen Lehrkräfte, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte weist sie eine komplexe Struktur auf und bewegt sich mit der Analyse von Leistungsbewertung im Rahmen der Arbeit mit dem Portfolio auf „empirischem Neuland“ (ebd.), da hierzu noch keine empirischen Erkenntnisse vorliegen. Die Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Teiluntersuchungen sollen deshalb gleichberechtigt nebeneinander stehen und, sich ergänzend, ein mehrperspektivisches Bild des Untersuchungsgegenstandes zeichnen. Sie werden nicht als gegenseitige Validierung verstanden.

6.4 Begründung und Beschreibung des methodischen Vorgehens in den Teiluntersuchungen

Durch die Befragung wird erhoben, wie die Adressatengruppen Lehrkräfte, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte den Untersuchungsgegenstand wahrnehmen. Dies geschieht für die Schüler/innen und Erziehungsberechtigten mit quantitativ-qualitativen Fragebögen und für die Lehrkräfte mit qualitativen Interviews.

6.4.1 Befragung der Schüler/innen und Eltern

1) Konstruktion der Fragebögen

Mit der Befragung der Schüler/innen und Erziehungsberechtigten wird erhoben, wie diese Adressatengruppen den Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation im Hinblick auf die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung einschätzen. Außerdem wird erhoben, welche theoretisch bislang nicht antizipierten Qualitäten, d.h. Wertschätzungen und Einwände, die beiden Adressatengruppen der Portfolio-Arbeit zuweisen.

Im Hinblick auf die Funktionen der Leistungsbewertung kann damit inhaltlich und methodisch an die LeiHS-Studie angeknüpft werden (vgl. Kap. 4.4), mit der ebenfalls der wahrgenommene Informationsgehalt und die Einstellungen zu Formen der Leistungsbewertung untersucht wurden (vgl. Jachmann 2003).

Wie bei der LeiHS-Studie wurde auch für die vorliegende Studie die schriftliche Befragung gewählt. Hierfür wurden Items aus dem standardisierten Fragebogen der Schüler/innen-Befragung und der Elternbefragung der Hamburger Studie übernommen und sprachlich an die vorliegende Untersuchung angepasst. Auch wurde die Anzahl der Items für jeden Anforderungsbereich auf eines beschränkt, um die Akzeptanz der Fragebögen vor allem für jüngere Schüler/innen im vierten Schulbesuchsjahr zu erhöhen. Die ersten Fassungen wurden je einem Pretest unterzogen und hinsichtlich der Formulierungen präzisierend überarbeitet. Die dann für diese Untersuchung eingesetzten Fra-

gebögen umfassten je 10 geschlossene Items und zwei offene (für die Schüler/innen-Befragung also 12 Items mit Bezug auf die Portfolio-Präsentation und 12 mit Bezug auf die Arbeit im Alltag).

Mit den geschlossenen Items wurde die Einschätzung des Informationsgehalts erhoben. Da hier durch die pädagogische Funktion der Leistungsbewertung theoretisch fundierte, relevante Dimensionen vorliegen (vgl. Kap. 1 und Kap. 6.1), ist der Einsatz geschlossener Items besonders geeignet (vgl. Seipel & Rieker 2003). Sowohl Schüler/innen als auch Erziehungsberechtigte wurden gebeten, anhand einer fünfstufigen Einschätzungsskala ihre Zustimmung oder Ablehnung zu vorgegebenen Aussagen über den Informationsgehalt der eigenen Portfolio-Präsentation, bzw. der ihres Kindes abzugeben, ebenso für die Aussagen mit Bezug zur Arbeit im Alltag auf dem Schüler/innen-Fragebogen. Die Aussagen bezogen sich auf die Anforderungsbereiche „Information über Stärken“, „Information über Schwächen“, „Information zur Lernberatung“, „Leistungsbewertung durch die Lehrerin“, „Information über Arbeitsverhalten“, „Information über Sozialverhalten“, „Selbsteinschätzung des Kindes“, „Ermutigung“, „Information über Sozialvergleich“ und „Information über Lernwege“. Abbildung 2 auf Seite 95 zeigt exemplarisch die Items der verschiedenen Fragebögen für den Anforderungsbereich „Information über Lernberatung“.

a) Elternfragebogen:

| | | | | | |
|--|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|------------------|
| Durch die Portfolio-Präsentation habe ich Hinweise bekommen, wie mein Kind sich verbessern kann. | Stimmt ganz genau | Stimmt überwiegend | Stimmt teils-teils | Stimmt überwiegend nicht | Stimmt gar nicht |
|--|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|------------------|

b) Schüler/innen-Fragebogen: Arbeit mit dem Portfolio im Alltag

Durch die Arbeit mit dem Portfolio bekomme ich Hinweise, wie ich mich verbessern kann.

- Stimmt ganz genau
- Stimmt überwiegend
- Stimmt teils-teils
- Stimmt überwiegend nicht
- Stimmt gar nicht

c) Schüler/innen-Fragebogen: Portfolio-Präsentation

Durch die Portfolio-Präsentation bekomme ich Hinweise, wie ich mich verbessern kann.

- Stimmt ganz genau
- Stimmt überwiegend
- Stimmt teils-teils
- Stimmt überwiegend nicht
- Stimmt gar nicht

Abb. 2: Beispiel-Items für den Anforderungsbereich „Information über Lernberatung“

Zwei offene Fragestellungen dienten dazu, theoretisch bislang nicht antizipierte Qualitäten der Arbeit mit dem Portfolio zu erheben, die im weiteren Verlauf der Arbeit mit „Wertschätzungen“ und „Einwände“ bezeichnet werden. Dafür wurden die Schüler/innen zum einen dazu befragt, was ihnen an der eigenen Präsentation gefallen hat und zum anderen, was ihnen nicht gefallen hat. Entsprechend wurden auch die Erziehungsberechtigten danach gefragt, was ihnen an der Präsentation ihres Kindes gefallen oder nicht gefallen hat. Für die Schüler/innen wurden diese Aspekte ebenfalls in Bezug auf die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag erhoben. Die Fragebögen für beide Adressatengruppen sind im Anhang dokumentiert.

Um einen Vergleich der Einschätzungen zu ermöglichen, wurden die Items der Schüler/innen-Fragebögen nahezu wortgleich zu den Items der Eltern-Fragebögen formuliert. Allein das Layout wurde für die Schüler/innen-Fragebögen verändert, um durch die grafische Unterstützung die Lesbarkeit zu erhöhen (vgl. Abb. 2).

2) Befragung der Schüler/innen

a) Durchführung und Rücklauf der Schüler/innen-Befragung

Die etwa einstündige Befragung der Schüler/innen wurde von mir innerhalb des Unterrichts durchgeführt, nachdem alle Schüler/innen ihre Portfolio-Präsentation abgeschlossen hatten. Nach einer kurzen Erklärung über den Zweck der Befragung wurde mit den Kindern der Aufbau des Fragebogens besprochen. Das Antwortformat der geschlossenen Items wurde anhand einer Beispielaufgabe erklärt.

b) Beschreibung der Stichprobe

Da die Fragebogen direkt nach dem Ausfüllen von mir wieder eingesammelt wurden, konnte ein Rücklauf von 100 % der ausgeteilten Bögen erreicht werden. Von den 167 Schüler/innen, die eine Portfolio-Präsentation gehalten hatten, bearbeiteten 151 die Fragebögen. Die 16 fehlenden Schüler/innen waren entweder aufgrund eines Auslands-Austausches bei der Befragung abwesend oder es lag keine Einverständniserklärung der Eltern für die Befragung vor.

c) Aufbereitung der erhobenen Daten

Die Antworten aus den geschlossenen Fragen wurden in das Statistikprogramm SPSS 14.0 eingegeben. Nicht beantwortete Items wurden als solche im Programm markiert und bei den Berechnungen als fehlend behandelt. Eine Übersicht der jeweils fehlenden Werte ist den Ergebnisübersichten zugeordnet (vgl. Kap. 7.1.2).

Für eine bessere Darstellung der Ergebnisse wurden die Items in Zielrichtung umgepolt, sodass eine hohe Ausprägung in der Zustimmung zu den Aussagen durch eine hohe Zahl repräsentiert wird.

Die Antworten aus den offenen Fragen wurden in der orthografischen Originalschreibweise in das Tabellenkalkulationsprogramm EXEL eingegeben, wobei die gesamte Antwort auf eine Teilfrage in eine Tabellenzelle übernommen wurde. Der Umgang mit Antworten, die nicht ausgewertet werden konnten oder fehlten, wird beim Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse in Kap. 7.2 erläutert. Die fehlenden Einträge verteilen sich auf die Halbsätze der offenen Fragestellung wie folgt:

- An der Arbeit mit dem Portfolio gefällt mir besonders gut²⁵, dass...
(6 fehlende Einträge)
- An der Arbeit mit dem Portfolio gefällt mir gar nicht, dass...
(32 fehlende Einträge)
- An der Portfolio-Präsentation gefällt mir besonders gut, dass...
(9 fehlende Einträge)
- An der Portfolio-Präsentation gefällt mir gar nicht, dass...
(29 fehlende Einträge)

²⁵ Unterstreichung auch auf dem Originalfragebogen

3) Befragung der Eltern

a) Durchführung der Eltern-Befragung

Die Fragebögen wurden von den Klassenlehrerinnen aller acht Lerngruppen direkt im Anschluss der Präsentation an die Erziehungsberechtigten ausgeteilt mit der Bitte, diese gleich auszufüllen und am Schuleingang in einen dort bereitgestellten Karton zu legen. Dort war auch eine Sitzgelegenheit mit Tisch und Stiften vorbereitet, an der der Fragebogen ausgefüllt werden konnte.

b) Beschreibung der Stichprobe

Von 167 Schüler/innen, die eine Portfolio-Präsentation gehalten hatten, gaben 70 Erziehungsberechtigte die Fragebögen zurück. Davon beantworteten 69 Personen die geschlossenen Fragen.

c) Aufbereitung der erhobenen Daten

Die Aufbereitung erfolgte genauso wie bei den Schüler/innen-Fragebögen.

Bei den offenen Fragestellungen verteilen sich die fehlenden Werte wie folgt auf die Halbsätze:

- Bei der Portfolio-Präsentation hat mir gut gefallen, dass....
(6 fehlende Einträge)
- Bei der Portfolio-Präsentation hat mir nicht gefallen, dass....
(29 fehlende Einträge)

6.4.2 Befragung der Lehrerinnen

1) Konstruktion des Leitfadens

Mit der Befragung der Lehrkräfte wurde erhoben, wie die Lehrerinnen den Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation bzw. der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag im Hinblick auf die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung einschätzen (vgl. Kap. 6.1). Die aus den theoretischen Vorüberlegungen entwickelten Fragen bezogen sich auf folgende Bereiche der Arbeit mit dem Portfolio: Organisation der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag, Ablauf der Portfolio-Präsentation, Informationen, die die Lehrkraft über die Leistungen eines Kindes erhält, und Nutzung des Portfolio für die Lernberatung. Ebenso bestand das Erkenntnisinteresse darin, zu erfahren, welche Relevanzen, d.h. welche Wertschätzungen und Einwände, sie dem Instrument entgegenbringen (vgl. Interview-Leitfaden im Anhang).

Für die Erhebung wurde die Form des teilstandardisierten Leitfaden-Interviews gewählt. Diese Form kann sowohl theorieüberprüfenden (inwieweit werden die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung erfüllt) als auch theoriegenerierenden Ansprüchen (welche Wertschätzungen und Einwände äußern sie), die an diese Befragung gestellt wurden, gerecht werden. Im Gegensatz zu standardisierten Interviews, bei denen sowohl die Fragen als auch die Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, stehen bei dieser Art des Interviews vor dem Gespräch nur die als relevant ermittelten Fragen und Themenbereiche als Leitfaden fest. Der Leitfaden hat eine organisierende Funktion und kann in den Hintergrund treten, wenn die Befragten eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen, die

für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig sind (vgl. Friebertshäuser 2003, Hopf 1995).

Der Leitfaden wurde in einem Interview erprobt und hinsichtlich der Verständlichkeit der Fragen überarbeitet. Für das Probeinterview konnte eine Lehrerin, die in einer Lerngruppe des ersten, zweiten und dritten Schulbesuchsjahres mit Portfolio arbeitete, gewonnen werden.

2) Befragung der Lehrerinnen

a) Durchführung der Interviews

Die acht etwa einstündigen Interviews wurden mit den Lehrerinnen geführt, nachdem alle Portfolio-Präsentationen abgeschlossen waren. Sie fanden alle in der Schule an einem von den Lehrerinnen gewählten Ort und Termin statt und wurden mit Einverständnis der Beteiligten auf Minidisk aufgezeichnet. Die Impulsfragen lagen den Gesprächspartnerinnen während des Interviews schriftlich vor.

b) Beschreibung der Stichprobe

Ausgewertet werden konnten sieben Interviews. Das achte Interview konnte erst am letzten Schultag vor den Ferien geführt werden, während die Lehrerin Kinder auf dem Spielplatz beaufsichtigte. Das Setting führte zu ständigen Unterbrechungen des Gesprächs und schlechter Tonqualität der Aufnahme, so dass auf eine Auswertung verzichtet wurde.

Die befragten Lehrerinnen waren zum Zeitpunkt der Befragung seit zwei oder drei Jahren an der Schule. Ihre Diensterfahrung belief sich auf 13 bis 30 Jahre Schuldienst. Die Altersspanne lag zwischen 45 und 58 Jahren. Alle Lehrkräfte unterrichteten mit vollem Stundendeputat, bis auf die Ausnahme einer Lehrkraft mit dreiviertel des Deputats.

c) Aufbereitung der erhobenen Daten

Die Interviewaufnahmen wurden transkribiert. Dabei wurden die Formulierungen der Lehrkräfte wörtlich übernommen, es fand keine sprachliche Angleichung statt. Formulierungen und Aussprachen im Dialekt wurden orthografisch wiedergegeben, ebenso Wortverschleifungen. Namensnennungen wurden anonymisiert.

Für die Transkriptionstexte werden folgende Markierungen und Zeichen verwendet:

Fettdruck: am Zeilenanfang: Initialen der Interviewerin oder der Lehrkraft in Zeilenmitte: Kommentar zum Geschehen, z.B. „Gespräch wird unterbrochen“, aber auch „unverständlich“, wenn vorstehendes Wort nicht rekonstruierbar ist

Unterstreichug: das unterstrichene Wort wird mit starker Betonung ausgesprochen

(.): Pause, die Anzahl der Punkte gibt die Anzahl der Sekunden an, ab drei Sekunden wird die Anzahl als Ziffer angegeben, Bsp.: (3 sec.)

Tabelle 1: Übersicht über die erhobenen Daten

| | <i>Schüler/innen</i> | <i>Eltern</i> | <i>Lehrkräfte</i> |
|---|--|--|---|
| Stichprobe | | | |
| | acht jahrgangübergreifende Lerngruppen (4.,5.,6. Schuljahr) | Eltern der Schüler/innen aus den acht Lerngruppen | acht Klassenlehrerinnen |
| Erhebungen und Erhebungszeitpunkte | | | |
| Erhebungsart | Fragebogenerhebung mit geschlossenen und offenen Fragen | Fragebogenerhebung mit geschlossenen und offenen Fragen | Leitfadeninterviews |
| Inhalte | Informationsgehalt und Wahrnehmung der Portfolio-Arbeit (Alltag u. Präsentation) | Informationsgehalt und Wahrnehmung der Portfolio-Arbeit (Präsentation) | Umsetzung und Informationsgehalt der Portfolio-Arbeit |
| Zeitpunkt | nach Abschluss aller Portfolio-Präsentationen Ende Juni | direkt im Anschluss an die Portfolio-Präsentation | nach Abschluss aller Portfolio-Präsentationen Ende Juni |
| Umfang der Rückläufe | | | |
| Rückläufe | 151 verwertbare Fragebögen | 70 verwertbare Fragebögen, davon 69 qualitativ beantwortet | sieben auswertbare Interviews von je ca. 60 Minuten Länge |
| qualitativ auszuwertende Aussagen | 228 Alltag positiv 153 Alltag negativ 199 Präsentation positiv 148 Präsentation negativ | 178 Präsentation positiv 103 Präsentation negativ | |
| quantitativ auszuwertende Aussagen | 151 Fragebögen Angaben zu fehlenden Werten s. Kap. 7.1 | 70 Fragebögen Angaben zu fehlenden Werten s. Kap. 7.1 | |

7 Auswertung der Daten und Beschreibung der Forschungsergebnisse

7.1 Geschlossene Befragung der Schüler/innen und Eltern

Im Folgenden wird die Auswertung der Antworten aus der quantitativen Befragung der Schüler/innen und Erziehungsberechtigten dargestellt. Mit dieser Befragung wurde die Einschätzung der Adressatengruppen Schüler/innen und Erziehungsberechtigte hinsichtlich des Informationsgehaltes der beiden Arbeitssettings „Arbeit mit dem Portfolio im Alltag“ und „Portfolio-Präsentation“²⁶ erhoben. Der Informationsgehalt wird in dieser Studie durch zehn Anforderungsbereiche charakterisiert. Diese wurden im ersten Teil der Arbeit aus dem pädagogischen Leistungsverständnis und den Grundideen der Portfolio-Arbeit abgeleitet. Sie werden im Folgenden aus Gründe der besseren Lesbarkeit mit den Begriffen Stärken, Schwächen, Lernwege, Lernberatung, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Sozialvergleich, Leistungsbewertung durch die Lehrerin, Selbsteinschätzung, Ermutigung bezeichnet. Die Adressatengruppen erhielten für jeden Anforderungsbereich eine Aussage und gaben ihre Zustimmung zu dieser Aussage auf einer fünfstufigen Einschätzungsskala an.

Zunächst werden die Auswertungsverfahren beschrieben. Sodann werden die Einschätzungen des Informationsgehaltes der jeweiligen Arbeitssettings aus Sicht der Schüler/innen referiert und miteinander verglichen. Anschließend erfolgt die Darstellung der Einschätzungen der Erziehungsberechtigten und ein Vergleich mit den Einschätzungen der Schüler/innen im Bezug auf die Portfolio-Präsentation.

7.1.1 Darstellung und Begründung der Auswertungsverfahren

Die Daten wurden mit Hilfe des Statistik-Programms „SPSS 14.0 für Windows“ ausgewertet und analysiert.

Für alle betrachteten Items wurden Mittelwert und Standardabweichung berechnet, wobei ein Intervallskalenniveau der fünfstufigen Einschätzungsskala vorausgesetzt wurde. Den Einschätzungsskalen sind die Werte 1 bis 5 wie folgt zugeordnet:

²⁶ Im Folgenden werden hierfür synonym auch die Begriffe „Alltagssetting“ und „Präsentationssetting“ verwendet.

„stimmt ganz genau“ = 5, „stimmt überwiegend“ = 4, „stimmt teils-teils“ = 3, „stimmt überwiegend nicht“ = 2, „stimmt gar nicht“ = 1.

Daraus folgt, dass hohe Mittelwerte (größer als 3) eine mehrheitliche Zustimmung beschreiben; kleine Mittelwerte (kleiner als 3) kennzeichnen eine mehrheitliche Ablehnung der Aussage.

Um benennen zu können, in wie weit die Adressatengruppen Informationen zu den Anforderungsbereichen erhalten, wird geprüft, ob sie den Aussagen der Fragebogen-Items mehrheitlich zustimmen oder diese mehrheitlich ablehnen. Für eine mehrheitliche Zustimmung wird im Folgenden festgelegt, dass die Einschätzungskategorien „stimmt ganz genau“ und „stimmt überwiegend“ mehr als 50 % der Antworten ausmachen müssen. Für eine mehrheitliche Ablehnung der Aussage wird entsprechend festgelegt, dass die Einschätzungskategorien „stimmt überwiegend nicht“, „stimmt gar nicht“ mehr als 50 % der Antworten umfassen. Entsprechend werden Mittelwerte $MW \geq 3,5$ als mehrheitliche Zustimmung gewertet, Mittelwerte $MW \leq 2,5$ als mehrheitliche Ablehnung.

Der Schwerpunkt der Auswertungen liegt auf der Beantwortung der Frage, in wie weit die Adressatengruppen Informationen zu den verschiedenen Anforderungsbereichen erhalten. Daher steht ein Vergleich der Mittelwerte mit dem Ziel der Deskription im Vordergrund, nicht mit dem Ziel Unterschiedshypothesen zu testen. Aus explorativen Gründen werden die Daten dennoch auf signifikante Unterschiede geprüft.

Beim Vergleich der Antworten der Adressatengruppen Schüler/innen und Erziehungsberechtigte stehen die Variablen in verschiedenen Beziehungen: Die Einschätzungen der Schüler/innen zur Arbeit mit dem Portfolio im Alltag und zur Portfolio-Präsentation stellen abhängige Variablen dar, während beim Vergleich der Schüler/innen-Antworten und den Antworten der Erziehungsberechtigten unabhängige Variablen in Beziehung gesetzt werden.

Da die Daten keine Normalverteilung aufweisen (vgl. Tab. 2, S. 102), wurde für den Vergleich der Stichproben ein Mann-Whitney-U-Test zur Berechnung von Zusammenhängen zwischen unabhängigen Variablenpaaren herangezogen. Dieses verteilungsfreie Verfahren ist für den Vergleich von deutlich unterschiedlichen Stichprobenumfängen geeignet (vgl. Bortz 2005, S. 141), wie sie bei der Gegenüberstellung der Aussagen der Schüler/innen ($n = 151$) und der Erziehungsberechtigten ($n = 69$) vorliegen.

Die Aussagen der Schüler/innen zur Arbeit mit dem Portfolio im Alltag und zur Portfolio-Präsentation wurden anhand des Wilcoxon-Testes verglichen, da es sich hier um abhängige Variablen handelt.

Tabelle 2: Überprüfung der Normalverteilung der Items aus den Fragebogenerhebungen (nach Kolmogorov-Smirnov)

| | Normalverteilung der Angaben der | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------|
| | Eltern zur | Schüler/innen zur | |
| Anforderungsbereiche | Portfolio-Präsentation | Arbeit mit dem Portfolio im Alltag | Portfolio-Präsentation |
| Stärken | ,001** | ,000*** | ,000*** |
| Lernberatung | ,007** | ,000*** | ,000*** |
| Arbeitsverhalten | ,000*** | ,000*** | ,000*** |
| Sozialvergleich | ,000*** | ,000*** | ,000*** |
| Schwächen | ,002** | ,000*** | ,000*** |
| Sozialverhalten | ,088 | ,002** | ,000*** |
| Lernwege | ,000*** | ,000*** | ,000*** |
| Selbsteinschätzung | ,000*** | ,000*** | ,000*** |
| Leistungsbewertung durch die Lehrerin | ,011* | ,000*** | ,000*** |
| Ermutigung zum Weiterlernen | ,000*** | ,000*** | ,000*** |

*p ≤ ,05; **p ≤ ,01; ***p ≤ ,001

Mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test wird die signifikante Abweichung der Daten von der Normalverteilung geprüft (vgl. Zöfel 2003). Werte mit $p > ,05$ weisen folglich auf eine Normalverteilung der Daten hin, was in diesem Fall nur für den Anforderungsbereich „Sozialverhalten“ ($r = ,088$) in der Einschätzung der Erziehungsberechtigten für die Portfolio-Präsentation zutrifft.

7.1.2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden wird dargelegt, in welchem Maße die Schüler/innen und Erziehungsberechtigten den Aussagen zur Leistungsbewertung im Rahmen der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag und im Rahmen der Portfolio-Präsentation zugestimmt haben. Weiterhin werden Unterschiede in den Einschätzungen der Schüler/innen hinsichtlich der

Arbeitssettings und Unterschiede zwischen den Einschätzungen der beiden Adressatengruppen beschrieben.

Für jede dieser fünf Teiluntersuchungen erfolgt zunächst eine tabellarische Darstellung der Ergebnisse sowie eine Beschreibung ausgewählter Daten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und entsprechend der Darstellung mehrheitlicher Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussagen werden die Werte für die Antwortkategorien „stimmt ganz genau“ und „stimmt überwiegend“ sowie für die Kategorien „stimmt überwiegend nicht“ und „stimmt gar nicht“ bei den deskriptiven Ergebnissen zusammengefasst dargestellt. Ebenso wird auf eine Darstellung der Ergebnisse für die Antwortkategorien „teils-teils“ verzichtet.

7.1.2.1 Einschätzungen der Schüler/innen: Informationsgehalt der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag

1) Tabellarische Übersicht der Ergebnisse

Tabelle 3: Einschätzungen der Schüler/innen: Informationsgehalt der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag (N = 151)

| Anforderungsbereiche | stimmt ganz genau | stimmt überwiegend | stimmt teils-teils | stimmt überwiegend nicht | stimmt gar nicht | fehlende Werte | MW | SD |
|---------------------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|------------------|----------------|------|------|
| Stärken | 27,2 % | 44,4 % | 19,9 % | 6,0 % | 2,0 % | 0,7 % | 3,89 | 0,94 |
| Lernberatung | 49,0 % | 35,8 % | 11,9 % | - | 3,3 % | 3,3 % | 4,27 | 0,95 |
| Arbeitsverhalten | 15,9 % | 32,5 % | 31,1 % | 12,6 % | 7,3 % | 0,7 % | 3,37 | 1,12 |
| Sozialvergleich | 13,2 % | 10,6 % | 23,8 % | 20,5 % | 31,1 % | 0,7 % | 2,54 | 1,38 |
| Schwächen | 31,1 % | 34,4 % | 20,5 % | 9,9 % | 4,0 % | - | 3,79 | 1,11 |
| Sozialverhalten | 15,9 % | 13,9 % | 25,8 % | 18,5 % | 25,8 % | - | 2,75 | 1,39 |
| Lernwege | 43,7 % | 29,1 % | 20,5 % | 2,6 % | 4,0 % | - | 4,06 | 1,05 |
| Selbsteinschätzung | 36,4 % | 34,4 % | 19,2 % | 6,0 % | 4,0 % | - | 3,93 | 1,07 |
| Leistungsbewertung durch die Lehrerin | 19,9 % | 31,1 % | 24,5 % | 11,3 % | 12,6 % | 0,7 % | 3,35 | 1,27 |
| Ermunterung zum Weiterlernen | 34,4 % | 34,4 % | 19,2 % | 4,0 % | 6,6 % | 1,3 % | 3,87 | 1,14 |

2) Deskriptive Ergebnisse

Die Ergebnisse der Einschätzungen der Schüler/innen zum Informationsgehalt der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag zeigen, dass sieben der zehn Items mit über 50 % eine mehrheitliche Zustimmung erhalten. Drei Items dagegen erhalten weniger als 50 % der Zustimmung, was jedoch nicht bedeutet, dass ihre Aussage überwiegend abgelehnt wird, da die mittlere Antwortkategorie „teils-teils“ hohe Werte erzielt. Die prozentuale Verteilung der Zustimmung für die einzelnen Items ergibt sich wie folgt:

Die höchste Zustimmung erhielt das Item zum Anforderungsbereich Lernberatung: 84,8 % der Befragten stimmten der Aussage zu, dass sie durch die Arbeit mit dem Portfolio Hinweise erhalten, wie sie sich verbessern können, lediglich 3,3 % stimmten der Aussage nicht zu (MW = 4,27; SD = 0,95).

Etwa 12 % weniger Zustimmung erhielt das Item zum Anforderungsbereich Lernwege: 72,8 % der befragten Kinder stimmten zu, dass ihnen durch die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag ihre Lernwege klar werden, d.h. wie sie bei der Arbeit vorgehen, 6,6 % wurde dies nach ihren eigenen Angaben nicht klar (MW = 4,06; SD = 1,05).

Die folgenden beiden Items für die Anforderungsbereiche Stärken und Selbsteinschätzung weisen ähnliche Zustimmungswerte auf. So befanden 71,6 % der Schüler/innen, dass sie in zufriedenstellender Weise erfahren, was sie gut können, 8% stimmten dem nicht zu (MW = 3,89; SD = 0,94). 70,8 % der Schüler/innen konnten nach eigenen Angaben durch die Arbeit mit dem Portfolio ihre Leistung selbst einschätzen, 10 % gaben an, dass dies nicht der Fall war (MW = 3,93; SD = 1,07)

Mit etwa je 3 % Abstand folgen die Items für die Anforderungsbereiche Ermutigung und Schwächen. Der Aussage, dass sie durch die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag zum Weiterlernen ermutigt würden, stimmten 68,8 % der Schüler/innen zu, 10,6 % stimmten der Aussage nicht zu (MW = 3,87; SD = 1,14). 65,5 % der Schüler/innen stimmten der Aussage zu, dass sie durch die Arbeit mit dem Portfolio wissen, was sie nicht so gut können, 11,9 % stimmten nicht zu (MW = 3,79; SD = 1,11).

Knapp mehrheitliche Zustimmung erhielt der Anforderungsbereich Leistungsbewertung durch die Lehrerin. 51 % der Befragten gaben an, durch die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag werde ihnen deutlich, wie die Lehrerin ihre Leistung bewertet, 23,9 % stimmten der Aussage nicht zu (MW = 3,35; SD = 1,27).

Den folgenden Items wurde weniger als 50 % Zustimmung zuteil: Informationen zum Arbeitsverhalten hatten 48,4 % der Schüler/innen nach eigenen Angaben durch die Arbeit mit dem Portfolio erhalten, 19,9 % der Befragten verneinten das (MW = 3,37; SD = 1,12).

Das Item für den Anforderungsbereich Sozialverhalten erhielt 29,8 % der Zustimmung, 44,3 % der Schüler/innen gaben an, durch die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag keine Informationen darüber zu erhalten, wie sie mit anderen Kindern zurecht kämen (MW = 2,75; SD = 1,39).

Die geringste Zustimmung erhielt das Item für den Anforderungsbereich Sozialvergleich:

23,8 % der Schüler/innen gaben an, durch die Arbeit mit dem Portfolio zu wissen, ob sie besser oder schlechter als andere Kinder seien. Dieses Item ist das einzige, bei dem die Werte im ablehnenden Einschätzungsbereich über 50 % liegen: So gaben 51,6 % der

Schüler/innen an, durch die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag nicht zu wissen, ob sie besser oder schlechter als andere Schüler/innen seien (MW = 2,54; SD = 1,38).

7.1.2.2 Einschätzungen der Schüler/innen: Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation

1) Tabellarische Übersicht der Ergebnisse

Tabelle 4: Einschätzungen der Schüler/innen: Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation (N = 151)

| Anforderungsbereiche | stimmt ganz genau | stimmt überwiegend | stimmt teils-teils | stimmt überwiegend nicht | stimmt gar nicht | fehlende Werte | MW | SD |
|---------------------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|------------------|----------------|------|------|
| Stärken | 41,1 % | 35,1 % | 15,2 % | 2,6 % | 4,0 % | 2,0 % | 4,09 | 1,02 |
| Lernberatung | 55,0 % | 29,1 % | 7,3 % | 4,6 % | 2,6 % | 1,3 % | 4,31 | 0,97 |
| Arbeitsverhalten | 19,2 % | 29,8 % | 24,5 % | 15,2 % | 9,9 % | 1,3 % | 3,34 | 1,24 |
| Sozialvergleich. | 12,6 % | 15,9 % | 16,6 % | 13,9 % | 38,4 % | 2,6 % | 2,49 | 1,47 |
| Schwächen | 34,4 % | 30,5 % | 17,9 % | 7,3 % | 6,6 % | 3,3 % | 3,82 | 1,20 |
| Sozialverhalten | 13,2 % | 15,9 % | 27,2 % | 11,9 % | 30,5 % | 1,3 % | 2,69 | 1,40 |
| Lernwege | 38,4 % | 28,5 % | 22,5 % | 4,6 % | 4,0 % | 2,0 % | 3,95 | 1,09 |
| Selbsteinschätzung | 34,4 % | 27,8 % | 27,2 % | 4,6 % | 4,0 % | 2,0 % | 3,86 | 1,08 |
| Leistungsbewertung durch die Lehrerin | 22,5 % | 23,8 % | 28,5 % | 7,3 % | 14,6 % | 3,3 % | 3,34 | 1,33 |
| Ermutigung zum Weiterlernen | 33,8 % | 30,5 % | 15,2 % | 6,6 % | 5,3 % | 8,6 % | 3,88 | 1,16 |

2) Deskriptive Ergebnisse

Die Ergebnisse der Einschätzungen der Schüler/innen zum Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation zeigen, ähnlich wie bei der Einschätzung des Informationsgehaltes der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag, dass sechs der zehn Items über 50 % der Zustimmung erhalten. Es handelt sich dabei um die Items der gleichen Anforderungsbereiche wie bei der Einschätzung des Alltagssettings. Vier Items dagegen erhalten we-

niger als 50 % der Zustimmung, dazu gehört auch das Item für den Anforderungsbereich Leistungsbewertung durch die Lehrerin, das für das Alltagssetting nur knapp über 50 % Zustimmung erhielt. Auch für das Präsentationssetting bedeutet eine Zustimmung unter 50 % nicht (mit einer Ausnahme), dass diese Aussagen überwiegend abgelehnt werden, da die Antwortkategorie „teils-teils“ hohe Werte erreicht. Die prozentuale Verteilung der Zustimmung für die einzelnen Items ergibt sich wie folgt: Die höchste Zustimmung erhielt, wie auch bei den Einschätzungen des Informationsgehaltes des Alltagssettings, das Item für den Anforderungsbereich Lernberatung: 84,1 % der Befragten stimmten der Aussage zu, dass sie durch die Portfolio-Präsentation Hinweise erhalten, wie sie sich verbessern können, 7,2 % stimmten der Aussage nicht zu (MW = 4,31; SD = 0,97).

Mit etwa 8 % Abstand folgt das Item für den Anforderungsbereich Stärken: 76,2 % der Schüler/innen gaben an, durch die Portfolio-Präsentation zu wissen, was sie gut können, 6,6% verneinten dies (MW = 4,09; SD = 1,02).

Mit etwa 10 % Abstand folgt an dritter Stelle das Item des Anforderungsbereiches Lernwege: 66,9 % der Befragten stimmten der Aussage zu, durch die Portfolio-Präsentation Informationen über ihre Lernwege, also das Vorgehen bei der Arbeit, zu erhalten. 6,6% der Schüler/innen stimmten der Aussage nicht zu (MW = 3,95; SD = 1,09). Ähnliche Werte für die Zustimmung erhielten die Items der Anforderungsbereiche Schwächen, Ermutigung und Selbsteinschätzung: Informationen darüber, was sie nicht so gut können, bekamen 64,9 % der Schüler/innen durch die Portfolio-Präsentation nach eigenen Angaben, 13,9 % von ihnen erhielten diese Information nach ihren Angaben nicht (MW = 3,82; SD = 1,20). Der Aussage, die Portfolio-Präsentation habe sie zum Weiterlernen ermutigt, stimmten 64,3 % der Schüler/innen zu, während 11,9 % dieser Aussage nicht zustimmten (MW = 3,88; SD = 1,16). 62,2 % der Schüler/innen stimmten der Aussage zu, ihre Leistungen aufgrund der Präsentation selbst einschätzen zu können, 8,6 % verneinten dies (MW = 3,86; SD = 1,08).

Den folgenden Items wurde weniger als 50 % Zustimmung zuteil. Es handelt sich dabei, mit Ausnahme des Anforderungsbereiches Leistungsbewertung durch die Lehrerin, um die gleichen Anforderungsbereiche, die auch bei der Einschätzung des Alltagssettings weniger als 50 % Zustimmung erhielten:

Knapp unter 50 % liegt das Item für den Anforderungsbereich Arbeitsverhalten. So stimmten 49 % der Schüler/innen zu, dass sie durch die Präsentation Informationen über ihr Arbeitsverhalten erhalten haben, 25,1 % gaben an, dass dies weitgehend nicht der Fall war (MW = 3,34; SD = 1,24).

Es folgt das Item des Anforderungsbereichs Leistungsbewertung durch die Lehrerin: Für 46 % der Befragten wurde nach ihren Angaben durch die Portfolio-Präsentation deutlich, wie die Lehrerin ihre Leistung bewertet, 21,9 % gaben an, dass ihnen dies nicht deutlich wurde (MW = 3,34; SD = 1,33).

Für das Item des Anforderungsbereichs Sozialverhalten gaben 29,1 % der Schüler/innen an, aufgrund der Portfolio-Präsentation zu wissen, wie sie mit anderen Kindern zurecht kommen, 42,4 % gaben an, dies nicht zu wissen (MW = 2,69; SD = 1,40).

Wie auch bei der Einschätzung des Alltagssettings erhielt das Item für den Anforderungsbereich Sozialvergleich die wenigste Zustimmung: 18,5 % der Schüler/innen gaben an, durch die Portfolio-Präsentation zu wissen, ob sie besser oder schlechter

als andere Kinder. Wie bei der Einschätzung des Alltagssettings ist dieses Item auch hier das einzige, bei dem die Werte im ablehnenden Einschätzungsbereich über 50 % liegen: so gaben 52,3 % der Schüler/innen an, durch die Portfolio-Präsentation nicht zu wissen, ob sie besser oder schlechter als andere Schüler/innen seien (MW = 2,49; SD = 1,47).

7.1.2.3 Vergleich der Einschätzungen der Schüler/innen

1) Tabellarische Übersicht der Ergebnisse

Tabelle 5: Vergleich der Einschätzungen der Schüler/innen (nach Wilcoxon)

| Anforderungsbereiche | Mittelwerte für Alltags-setting | Mittelwerte für Präsentations-setting | asymptotische Signifikanz (2-seitig) |
|---------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Stärken | 3,89 | 4,09 | ,008** |
| Lernberatung | 4,27 | 4,31 | ,535 |
| Arbeitsverhalten | 3,37 | 3,34 | ,757 |
| Sozialvergleich | 2,54 | 2,49 | ,583 |
| Schwächen | 3,79 | 3,82 | ,383 |
| Sozialverhalten | 2,75 | 2,69 | ,530 |
| Lernwege | 4,06 | 3,95 | ,201 |
| Selbsteinschätzung | 3,93 | 3,86 | ,432 |
| Leistungsbewertung durch die Lehrerin | 3,35 | 3,34 | ,758 |
| Ermutigung zum Weiterlernen | 3,87 | 3,88 | ,481 |

*p ≤ ,05; **p ≤ ,01; ***p ≤ ,001

2) Interferenzstatistische Ergebnisse

Vergleicht man die Aussagen der Schüler/innen zur Arbeit mit dem Portfolio im Alltag mit denen, die sie zur Portfolio-Präsentation machen, zeigen sich kaum signifikante Unterschiede (vgl. Tab. 5). Nur für das Item des Anforderungsbereiches Stärken ergeben sich überzufällige Unterschiede in der Beantwortung ($p = ,008$). Hier erhalten die Schüler/innen nach eigener Aussage durch die Portfolio-Präsentation (MW = 4,09)

mehr Informationen über das, was sie gut können, als durch die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag (MW = 3,89).

Das Antwortverhalten der Schüler/innen bei allen anderen Items unterscheidet sich nicht signifikant. Bei der Fragestellung dieser Arbeit wird jedoch nicht von einer Hypothesentestung auf Signifikanzniveau ausgegangen. Das Anliegen ist eine Darstellung der Einschätzungen auf der deskriptiven Ebene, deshalb werden die Ergebnisse rein auf der Mittelwertebene verglichen. Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt jedoch, dass die Schüler/innen für einige Anforderungsbereiche angeben, mehr Informationen aus der Arbeit im Alltag zu erhalten, für andere Bereiche dagegen mehr Informationen aus der Portfolio-Präsentation zu bekommen.

Für folgende Anforderungsbereiche zeigen die Antworten der Schüler/innen, dass die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag informativer wahrgenommen wird als die Portfolio-Präsentation:

– Anforderungsbereich Arbeitsverhalten:

„Durch die Arbeit mit dem Portfolio weiß ich, wie ich mich bei der Arbeit verhalte.“

„Durch die Portfolio-Präsentation weiß ich, wie ich mich bei der Arbeit verhalte“²⁷.

(MW für Alltag = 3,37, MW für Portfolio-Präsentation = 3,34)

– Anforderungsbereich Sozialvergleich:

„Durch die Arbeit mit dem Portfolio/die Portfolio-Präsentation weiß ich, ob ich besser oder schlechter bin als andere Kinder.“

(MW für Alltag = 2,54, MW für Portfolio-Präsentation = 2,49)

– Anforderungsbereich Sozialverhalten:

„Durch die Arbeit mit dem Portfolio / die Portfolio-Präsentation weiß ich, wie ich mit anderen Kindern zurecht komme.“

(MW für Alltag = 2,75, MW für Portfolio-Präsentation = 2,69)

– Anforderungsbereich Lernwege:

„Durch die Arbeit mit dem Portfolio/die Portfolio-Präsentation wird mir klar, wie ich bei der Arbeit vorgegangen bin und wie sie zustande gekommen ist.“

(MW für Alltag = 4,06, MW für Portfolio-Präsentation = 3,95).

– Anforderungsbereich Selbsteinschätzung:

„Durch die Arbeit mit dem Portfolio/die Portfolio-Präsentation kann ich meine Leistungen selbst einschätzen.“

(MW für Alltag = 3,93, MW für Portfolio-Präsentation = 3,86).

– Anforderungsbereich Leistungsbewertung durch Lehrerin:

„Durch die Arbeit mit dem Portfolio/die Portfolio-Präsentation weiß ich, wie meine Lehrerin meine Leistung bewertet.“

(MW für Alltag = 3,35, Portfolio-Präsentation MW = 3,34).

²⁷ Die Fragen für die Arbeit im Alltag und für die Portfolio-Präsentation wurden wortgleich formuliert, aber getrennt gestellt. Sie werden im Folgenden aber aus Gründen der Übersichtlichkeit in einem Satz zusammengezogen.

In den anderen Anforderungsbereichen bewerten die Schüler/innen die durch die Portfolio-Präsentation erhaltenen Informationen positiver als die, die sie durch die Arbeit im Alltag erhalten:

– Anforderungsbereich Lernberatung:

„Durch die Arbeit mit dem Portfolio /die Portfolio-Präsentation bekomme ich Hinweise, wie ich mich verbessern kann.“

(MW für Alltag = 4,27, MW für Portfolio-Präsentation = 4,31)

– Anforderungsbereich Schwächen:

„Durch die Arbeit mit dem Portfolio/die Portfolio-Präsentation weiß ich, was ich nicht so gut kann.“

(MW für Alltag = 3,79; MW für Portfolio-Präsentation = 3,82)

– Anforderungsbereich Ermutigung:

„Die Arbeit mit dem Portfolio/die Portfolio-Präsentation ermutigt mich zum Weiterlernen.“

(MW für Alltag = 3,87, MW für Portfolio-Präsentation = 3,88)

7.1.2.4 Einschätzungen der Eltern: Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation

1) Tabellarische Übersicht der Ergebnisse

Tabelle 6: Einschätzungen der Eltern: Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation
(N = 69)

| Anforderungs- bereiche | stimmt ganz genau | stimmt über- wiegend | stimmt teils-teils | stimmt über- wiegend nicht | stimmt gar nicht | fehlende Werte | MW | SD |
|--|-------------------------|----------------------------|-----------------------|-------------------------------------|---------------------|-------------------|------|------|
| Stärken | 21,7 % | 39,1 % | 23,2 % | 11,6 % | – | 4,3 % | 3,74 | 0,95 |
| Lernberatung | 23,2 % | 30,4 % | 24,6 % | 14,5 % | 5,8 % | 1,4 % | 3,51 | 1,18 |
| Arbeitsverhalten | 23,2 % | 43,5 % | 18,8 % | 11,6 % | – | 2,9 % | 3,81 | 0,94 |
| Sozialvergleich | – | 2,9 % | 7,2 % | 26,1 % | 62,3 % | 1,4 % | 1,50 | 0,76 |
| Schwächen | 8,7 % | 14,5 % | 20,3 % | 33,3 % | 17,4 % | 5,8 % | 2,62 | 1,22 |
| Sozialverhalten | 18,8 % | 21,7 % | 27,5 % | 18,8 % | 11,6 % | 1,4 % | 3,18 | 1,28 |
| Lernwege | 33,3 % | 39,1 % | 17,4 % | 7,2 % | 1,4 % | 1,4 % | 3,97 | 0,98 |
| Selbsteinschätzung | 37,7 % | 43,5 % | 13,0 % | 4,3 % | 1,4 % | – | 4,12 | 0,90 |
| Leistungsbewertung durch die Lehrerin | 18,8 % | 30,4 % | 27,5 % | 15,9 % | 4,3 % | 2,9 % | 3,45 | 1,12 |
| Ermutigung zum Weiterlernen | 49,3 % | 42,0 % | 7,2 % | – | 1,4 % | – | 4,38 | 0,75 |

2) Deskriptive Ergebnisse

Die Ergebnisse der Einschätzungen der Erziehungsberechtigten zum Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation zeigen von der Struktur her ein ähnliches Bild wie die Einschätzungen der Schüler/innen zu den beiden Arbeitssettings: Sechs Items erhalten über 50 % der Zustimmung, während vier Items weniger als 50 % der Zustimmung erhalten. Davon werden zwei Items vorwiegend ablehnend eingeschätzt. Wenngleich die Struktur ähnlich ist, erhalten doch inhaltlich andere Items vorwiegende Zustimmung als bei den Einschätzungen der Schüler/innen.

Die prozentuale Verteilung der Zustimmung für die einzelnen Items ergibt sich wie folgt.

Die höchste Zustimmung erhielt das Item für den Anforderungsbereich Ermutigung: Der Aussage, dass die Portfolio-Präsentation das Kind zum Weiterlernen ermutigt hat, stimmten 91,3 % der befragten Erziehungsberechtigten zu, 1,4 % stimmten der Aussage nicht zu (MW = 4,38; SD = 0,75).

Mit zehn Prozent Abstand folgt das Item für den Anforderungsbereich Selbsteinschätzung. Hier hatten 81,2 % der Befragten während der Portfolio-Präsentation den Eindruck, dass ihr Kind seine Leistung selbst einschätzen konnte, 5,7 % teilten diesen Eindruck nicht (MW = 4,12; SD = 0,90).

72,4 % der Eltern stimmten dem Item für den Anforderungsbereich Lernwege zu, 8,6 % der Erziehungsberechtigten gaben an, diese Information nicht durch die Portfolio-Präsentation erhalten zu haben (MW = 3,97; SD = 0,98).

Mit sechs Prozent Abstand folgt das Item zum Anforderungsbereich Arbeitsverhalten: 66,7 % der Erziehungsberechtigten stimmten der Aussagen zu, durch die Portfolio-Präsentation viel über das Arbeitsverhalten ihres Kindes erfahren zu haben, 11,6 % stimmten weitgehend nicht zu (MW = 3,81; SD = 0,94).

60,8 % der Erziehungsberechtigten stimmten der Aussage zu, dass sie durch die Portfolio-Präsentation erfahren haben, was ihr Kind in den gezeigten Fächern kann, 11,6 % stimmten dieser Aussage überwiegend nicht zu (MW = 3,74; SD = 0,95).

Das Item für den Anforderungsbereich Lernberatung erhielt als sechstes Item mehr als 50 % der Zustimmung: Hinweise darauf, wie sich ihr Kind verbessern könnte, erhielten durch die Portfolio-Präsentation nach eigenen Angaben 53,6 % der Befragten, 19,3 % gaben an, diese Hinweise nicht erhalten zu haben (MW = 3,51; SD = 1,18).

Folgende Items erhielten weniger als 50 % Zustimmung:

Knapp unter 50 % liegt der Zustimmungswert für den Anforderungsbereich Leistungsbewertung durch die Lehrerin: für 49,2 % der Erziehungsberechtigten wurde diese Bewertung nach eigenen Angaben in der Präsentation deutlich erkennbar, für 20,2 % war dies nicht der Fall (MW = 3,45; SD = 1,12).

Das Item für den Anforderungsbereich Sozialverhalten erhielt etwa zehn Prozent weniger Zustimmung: 40,5 % der Befragten stimmten der Aussage zu, durch die Portfolio-Präsentation viel über das Sozialverhalten ihres Kindes erfahren zu haben, 30,4 % verneinten dies (MW = 3,18; SD = 1,28).

Mit deutlichem Abstand folgt das Item für den Anforderungsbereich Schwächen: 23,3 % der Erziehungsberechtigten gaben an, durch die Portfolio-Präsentation erfahren zu haben, was ihr Kind nicht so gut kann. Bei diesem Item liegen die Werte im ablehnenden Einschätzungsbereich über 50 %: So gaben 50,7 % der Erziehungsberechtigten an, durch die Portfolio-Präsentation nicht erfahren zu haben, was ihr Kind nicht gut kann (MW = 2,62; SD = 1,22).

Die geringste Zustimmung erhält mit 2,9 % das Item für den Anforderungsbereich Sozialvergleich. Bei diesem Item liegen, wie bei dem vorhergehenden, die Werte im ablehnenden Einschätzungsbereich über 50 %: Weit über dreiviertel der Erziehungsberechtigten (88,4 %) gaben an, durch die Portfolio-Präsentation nicht erfahren zu haben, ob ihr Kind besser oder schlechter als andere Kinder seiner Klasse sei (MW = 1,50; SD = 0,76).

7.1.2.5 Vergleich der Einschätzungen von Schüler/innen und Eltern

1) Tabellarische Übersicht der Ergebnisse

Tabelle 7: Vergleich der Einschätzungen der Schüler/innen und der Eltern zur Portfolio-Präsentation (nach Mann-Whitney-U-Test)

| Anforderungsbereiche | Mittelwerte Schüler/innen | Mittelwerte Eltern | asymptotische Signifikanz (2-seitig) |
|---------------------------------------|------------------------------|-----------------------|--|
| Stärken | 4,09 | 3,74 | ,005** |
| Lernberatung | 4,31 | 3,51 | ,000*** |
| Arbeitsverhalten | 3,34 | 3,81 | ,012** |
| Sozialvergleich | 2,49 | 1,50 | ,000*** |
| Schwächen | 3,82 | 2,62 | ,000*** |
| Sozialverhalten | 2,69 | 3,18 | ,017* |
| Lernwege | 3,95 | 3,97 | ,931 |
| Selbsteinschätzung | 3,86 | 4,12 | ,113 |
| Leistungsbewertung durch die Lehrerin | 3,34 | 3,45 | ,747 |
| Ermutigung zum Weiterlernen | 3,88 | 4,38 | ,005** |

* $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$

2) Interferenzstatistische Ergebnisse

Ein Vergleich der Aussagen der Schüler/innen zur Portfolio-Präsentation mit den Aussagen der Erziehungsberechtigten zeigt, dass sich die Erziehungsberechtigten in sechs Bereichen positiver zu der erhaltenen Information äußern als die Schüler/innen. Dabei zeigen drei Bereiche signifikante Unterschiede ($p \leq 0,05$). Für die anderen vier Antwortbereiche erreichen die Antworten der Schüler/innen deutlich höhere Mittelwerte, die für alle Bereiche signifikant sind ($p \leq 0,05$) (vgl. Tab. 7).

Folgende Items erhalten von den Erziehungsberechtigten eine höhere Zustimmung als von den Schüler/innen:

Der größte Unterschied besteht bei der Einschätzung des Anforderungsbereichs Ermutigung. Hier bilden die Antworten der Erziehungsberechtigten einen Mittelwert von

MW = 4,38, die der Schüler/innen von MW = 3,88. Dieser Unterschied ist deutlich signifikant ($p = ,005$).

Über das Arbeitsverhalten der Schüler/innen fühlen sich die Erziehungsberechtigten durch die Portfolio-Präsentation ebenfalls besser informiert als die Schüler/innen selbst: Die Angaben der Erziehungsberechtigten erreichen einen Mittelwert von MW = 3,81, die der Schüler/innen einen Wert von MW = 3,34. Dieser Unterschied ist mit $p = ,012$ ebenfalls deutlich signifikant.

Ähnliches gilt für die Information über das Sozialverhalten: Hier bilden die Antworten der Eltern einen Mittelwert von MW = 3,18, die der Schüler/innen von MW = 2,69. Auch hier zeigt sich mit $p = ,017$ ein signifikanter Unterschied.

Bei folgenden Anforderungsbereichen sind die Einschätzungen der Erziehungsberechtigten zwar höher, die Unterschiede erreichen jedoch kein Signifikanzniveau:

Von den Erziehungsberechtigten positiver eingeschätzt wird der Anforderungsbereich Lernwege: Ihre Angaben erreichen einen Mittelwert von MW = 3,97, die der Schüler/innen von MW = 3,95.

Ebenfalls von den Erziehungsberechtigten höher eingeschätzt wird die Selbsteinschätzung der Schüler/innen bei der Portfolio-Präsentation: Die Angaben der Erziehungsberechtigten erreichen einen Mittelwert von MW = 4,12, die der Schüler/innen von MW = 3,86.

Auch fühlen sich die Erziehungsberechtigten über die Bewertung der Leistungen der Lehrerin besser in Kenntnis gesetzt als die Schüler/innen: Eltern MW = 3,45, Schüler/innen MW = 3,34.

Ebenso wird die Ermutigung zum Weiterlernen durch die Portfolio-Präsentation von den Erziehungsberechtigten höher eingeschätzt: Ihre Antworten bilden einen Mittelwert von MW = 4,38, die der Schüler/innen von MW = 3,88. Dieser Unterschied ist deutlich signifikant: $p = ,005$.

Folgende Items erhalten von den Schüler/innen eine höhere Zustimmung als von den Erziehungsberechtigten:

Die Schüler/innen fühlen sich durch die Portfolio-Präsentation deutlich besser darüber informiert, was sie können, als die Erziehungsberechtigten: Ihre Einschätzungen erreichen einen Mittelwert von MW = 4,09, die der Eltern von MW = 3,74 ($p = ,005$).

Gleiches gilt für die Information über Verbesserungshinweise, auch hier fühlen sich die Schüler/innen besser informiert: Schüler/innen MW = 4,31, Eltern MW = 3,51, ($p = ,000$).

Hochsignifikant unterscheiden sich auch die Angaben der Schüler/innen von denen der Eltern im Hinblick auf Informationen zum Sozialvergleich: Der Mittelwert der Schüler/innen-Antworten beträgt MW = 2,49, der Mittelwert der Eltern-Antworten MW = 1,50 ($p = ,000$). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Werte insgesamt niedriger als die Werte der anderen Anforderungsbereiche sind.

Ebenfalls in signifikant stärkerem Maße als die Eltern geben die Schüler/innen an, Informationen durch die Portfolio-Präsentation darüber zu erhalten, was sie nicht so gut können: Ihre Antworten erreichen einen Mittelwert von MW = 3,82, die der Eltern von MW = 2,62, ($p = ,000$).

7.2 Offene Befragung der Schüler/innen und Eltern

Im Folgenden wird das Auswertungsverfahren der offenen Fragestellungen im Rahmen der schriftlichen Befragung der Schüler/innen und Erziehungsberechtigten erläutert. Zunächst wird die Wahl des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse kurz diskutiert und begründet. Daran anschließend wird das Vorgehen beschrieben.

7.2.1 Überlegungen zur qualitativen Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der offenen Fragestellungen wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) verwendet. Ursprünglich wurde die qualitative Inhaltsanalyse für die Analyse von Printmedien entwickelt. Darüber hinaus kann sie jedoch für die Analyse verschiedener Medienformen genutzt werden, so z.B. für Texte, Bilder, Filme oder auch Interviewtranskripte (vgl. Meuser 2003).

Die Grundidee dieses Verfahrens ist es, große Datenmengen mit verschiedenen Analyseschritten nach und nach zu verdichten. Dies geschieht mit Hilfe eines Kategorienschemas, das mit wiederholtem Rückbezug auf die Ursprungsdaten entwickelt wird. Mayring schlägt verschiedene Varianten des Verfahrens vor, die entweder eine induktive oder eine deduktive Bestimmung der Kategorien ermöglichen: Bei der deduktiven Entwicklung liegen der Kategorienbildung theoretische Überlegungen, vorliegende Theorien oder z.B. Erkenntnisse aus dem bisherigen Forschungsstand zugrunde. Bei der induktiven Kategorienentwicklung werden die Kategorien in einem Verallgemeinerungsprozess direkt aus dem Datenmaterial heraus abgeleitet. Ein Bezug auf vorher formulierte Theorien findet nicht statt (Mayring 2003, S. 75).

Die qualitative Inhaltsanalyse weist folglich sowohl klassifikatorische Merkmale auf, die eher quantitativen Auswertungen zugesprochen werden, als auch sinnrekonstruierende Merkmale, die eher qualitativen Auswertungen zugewiesen werden. Beiden Formen, qualitativen und quantitativen Analyseschritten misst Mayring eine große Bedeutung zu, wenn es um eine Verallgemeinerung der Ergebnisse geht: Bei Fallanalysen wird untersucht, ob ein Fall in ähnlicher Ausprägung häufig auftritt, bei Kategoriensystemen kann die Bedeutung einer Kategorie durch die Häufigkeit ihrer Belegung begründet werden (Mayring 2003, S. 45).

Die Kombination von klassifikatorischem und sinnrekonstruierendem Vorgehen innerhalb einer Auswertungsmethode, die als qualitativ bezeichnet wird, wird aus der Sicht der qualitativen Sozialforschung kritisch betrachtet. In der Tradition dieser Forschungsrichtung gelten Auswertungsmethoden erst als qualitativ, wenn sie nicht klassifikatorisch, sondern allein sinnrekonstruierend vorgehen (vgl. Meuser 2003). Auch wird aus dieser Tradition heraus kritisiert, dass das zergliedernde Vorgehen anhand des Kategoriensystems ein synthetisches Verstehen des Materials verhindern würde (vgl. Mayring 2003).

Im Vordergrund der Auswertung des in dieser Studie vorliegenden Datenkorpus aus den offenen Fragestellungen steht die Erhebung von Einschätzungen der Befragten, die nicht durch die Theorie antizipiert werden konnten. Ziel ist es, Themen zu ermitteln, die bei der Bewertung der Arbeit mit dem Portfolio bzw. bei der Portfolio-Präsentation für die beteiligten Subjekte eine besondere Relevanz haben. Diese Zielsetzung erfordert ein

induktives Vorgehen, mit dem ohne vorherigen Bezug auf theoretische Konzepte das Datenmaterial gegenstandsnah analysiert werden kann. Da die Einschätzungen mit einer fokussierten Fragestellung erhoben wurden (z.B. Ergänzung des Satzes „An der Portfolio-Präsentation gefällt mir besonders gut, dass...“), konzentrieren sich die Antworten thematisch stark auf die Beantwortung. Ziel ist eine sinnrekonstruierende Strukturierung und Kategorisierung dieses Materials, nicht eine synthetisch-verstehende Analyse. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) erscheint mit ihren dargestellten Vorteilen für diese Auswertung besonders geeignet, da sie ein induktiv-sinnrekonstruierendes Vorgehen ermöglicht, mit dem große Datenmengen analysiert, strukturiert und kategorisiert werden können und das zugleich eine quantifizierende Darstellung ermöglicht.

7.2.2 Beschreibung des Vorgehens bei der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Vorgehen bei der Analyse wird im Folgenden dargestellt:

Unter der Zielsetzung, das Material durch Zusammenfassung zu strukturieren und zu verdichten, orientiert sich die Analyse an der Grundform der zusammenfassenden Inhaltsanalyse²⁸ (vgl. Mayring 2003), deren Ziel es ist, „das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2003, S. 58). Mayring schlägt hierfür ein Vorgehen in sieben Schritten vor:

1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheit
2. Schritt: Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
3. Schritt: Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Niveau
4. Schritt: erste Reduktion durch Selektion, streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen
5. Schritt: zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau
6. Schritt: Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
7. Schritt: Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Die Schritte 2 bis 5 können bei großen Datenmengen zusammengefasst werden (vgl. Mayring 2003, S. 60).

Bei der vorliegenden Studie wurden die Arbeitsschritte wie folgt realisiert:

Der erste Schritt der zusammenfassenden Analyse besteht in der Festlegung der Analyseeinheit. Als Analyseeinheit wird zunächst der gesamte Text bestimmt, den die Befragten jeweils zu den offenen Fragestellungen geschrieben hatten. Die Fragestellungen

²⁸ Daneben unterscheidet Mayring (2003) noch die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse. Während bei der explizierenden zusätzliches Material zur Erläuterung der Textstellen zugefügt wird, steht bei der strukturierenden Inhaltsanalyse die Auswertung unter vorher festgelegten Kriterien im Vordergrund.

waren als Satzanfänge formuliert, die die Befragten zu Ende führen sollten. So wurden die Schüler/innen z.B. aufgefordert, den Satzanfang „An der Portfolio-Präsentation gefällt mir besonders gut, dass...“ mit ihrer jeweiligen Einschätzung schriftlich zu vervollständigen. Wenn die Antwort mehr als einen thematischen Aspekt aufwies, wurde sie entsprechend den semantischen Sequenzen in mehrere Analyseeinheiten unterteilt, wie an den nachfolgenden Beispielen gezeigt wird:

Beispiel 1: An der Portfolio-Präsentation gefällt mir besonders gut, dass...

„man frei sprechen lernt.“ (48, S-pfpos).

Diese Antwort weist nur einen thematischen Aspekt auf: „man frei sprechen lernt“, so dass diese Sequenz als eine Analyseeinheit betrachtet wird.

Beispiel 2: An der Portfolio-Präsentation gefällt mir besonders gut, dass...

„man sich ein Thema aussuchen darf. Manchmal finde ich es auch gut es anderen vorzutragen.“ (49, S-pfpos)

Diese Antwort weist zwei thematische Aspekte auf: zum einen „Thema aussuchen dürfen“ und zum anderen „es anderen vortragen“²⁹. In so einem Fall wurde jeder thematische Aspekt als eine eigenständige Analyseeinheit behandelt.

Im nächsten Arbeitsschritt wurden die Schritte 2 bis 5 zusammengefasst. Dabei wurde jedoch auf eine Paraphrasierung der Analyseeinheiten weitgehend verzichtet, da sowohl die Schüler/innen als auch die Erziehungsberechtigten stark auf die Fragestellung fokussierte Antworten gaben, die kaum ausschmückende oder nichtinhaltstragende Elemente aufwiesen. So wurden die drei Teilschritte Paraphrasierung, Bestimmung des Abstraktionsniveaus und Zusammenfassung mit neuer Aussage in einem Arbeitsschritt verbunden. Bei dem Abstraktionsniveau wurde versucht, möglichst nah an den Formulierungen der Befragten zu bleiben, ohne diese wortwörtlich zu übernehmen.

Bei der Zusammenfassung wurden die Aussagen der Analyseeinheiten auf ihre Kernaussage reduziert und mit einem verallgemeinernden Begriff oder Kurzsatz als Einzel-Kategorie formuliert.

Für Beispiel 1 war das zunächst die Formulierung „Lernzuwachs“. Bei Beispiel 2 wurde für die erste Analyseeinheit zunächst die Formulierung „wählen können“ und für die zweite Einheit die Formulierung „die Arbeit anderen zeigen“ verwendet.

Alle Antworten wurden danach analysiert, ob sie in bereits formulierte Einzel-Kategorien eingefügt werden konnten. Wenn das nicht der Fall war, wurden neue Einzel-Kategorien formuliert oder vorhandene wurden ausdifferenziert. So zeichnete sich ab, dass die Schüler/innen für die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag unterschieden, ob sie das Thema oder die Arbeitsform wählen konnten, so dass die Einzel-Kategorie „wählen können“ in die Unterkategorien „freie Wahl Inhalt“ und „freie Wahl Arbeitsform“ un-

²⁹ Mit „es“ ist das Thema oder die Arbeit an sich gemeint.

teilt wurde. Aus dem gleichen Grund wurde die Einzel-Kategorie „Lernzuwachs“ in die Unterkategorien „Lernzuwachs inhaltlich“, „Lernzuwachs methodisch“ und „Lernzuwachs allgemein“ ausdifferenziert.

Im Bezug auf den sechsten Arbeitsschritt „zusammenstellen der neuen Aussagen als Kategoriensystem“ ist zu beachten, dass Mayring dem Kategoriensystem als „zentrale[m] Instrument der Analyse“ (Mayring 2003, S. 43) große Bedeutung zumisst. Dabei ist es wichtig, dass die Analyse intersubjektiv nachvollziehbar ist. Mayring argumentiert auf Grund der Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität, die vor allem für quantitative Auswertungen als Maßstab gelten, dass das Kategoriensystem erst die Vergleichbarkeit der Ergebnisse sichern würde. Um den Gegenstandsbezug zum Datenmaterial nicht zu verlieren, verzichtet er jedoch auf vollstandardisierte Instrumente. Die Verfahren sollten stattdessen entweder in einer Pilotstudie getestet werden oder, wenn das nicht möglich ist, „Rücklaufschleifen“ (a.a.O., S. 44) und Probedurchläufe in die Analyse eingebaut werden, um die intersubjektive Nachprüfbarkeit zu gewährleisten.

Zur Wahrung der Gütekriterien weist Mayring einer Interkoderreliabilität große Bedeutung zu: Mehrere Analytiker werten dasselbe Material unabhängig voneinander aus und vergleichen anschließend ihre Ergebnisse. Un-Reliabilitäten werden aufgegriffen, interpretiert und anschließend werden die Analyseinstrumente modifiziert.

Um die Transparenz des Vorgehens in der vorliegenden Studie zu gewährleisten, wurden parallel zu den Formulierungen der Kategorien Kodierregeln verfasst. Diese beschreiben, wann die Einzel-Kategorie inhaltlich zutrifft und wie sie sich gegebenenfalls von ähnlichen Einzel-Kategorien abgrenzt. Ebenso wurden generelle Regeln formuliert, die für die Zuweisung der Analyseeinheit zu einer Einzel-Kategorie allgemein gelten. So musste die Zuweisung ohne großen Interpretationsaufwand erfolgen können. Dies war der Fall, wenn Qualitäten der in Frage kommenden Einzel-Kategorie explizit formuliert wurden: So impliziert die Analyseeinheit aus Beispiel 2 „Manchmal finde ich es auch gut es anderen vorzutragen“ zwar die Anwesenheit von Gästen, das Kind formuliert jedoch nicht explizit, dass es die Anwesenheit von Gästen befürwortet, sondern ausschließlich, die Arbeit anderen vorzutragen. Die Einheit wird deshalb der Einzel-Kategorie „Arbeit anderen zeigen/präsentieren“ zugewiesen und nicht einer Einzel-Kategorie, die sich auf die Anwesenheit von Gästen bezieht. Eine zweite Regel lautet, dass Analyseeinheiten nur einer Einzel-Kategorie zugeordnet werden. Dies führt dazu, die Einzelkategorien in ihren Beschreibungen trennscharf voneinander abzugrenzen. Eine dritte Regel lautet, dass jede Analyseeinheit einer Einzel-Kategorie zugeordnet werden muss, um die Daten alle zu erfassen. Da dies nicht immer sachbezogen möglich war, wurde eine Einzel-Kategorie „nicht kodierbar“ geschaffen.

Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Kategoriensystems zu gewährleisten wurde in der vorliegenden Studie der erste Kategorienentwurf drei Personen zur Prüfung vorgelegt: Sämtliche Antworten wurden mit dem Analyseinstrument von den drei Personen unabhängig voneinander kodiert. Die Ergebnisse wurden im Hinblick auf Übereinstimmung und Unterschiede verglichen, die unterschiedlichen Entscheidungen sowie Probleme und Unklarheiten mit dem Kategorienentwurf und den Kodierregeln

wurden diskutiert und das Kategoriensystem darauf hin überarbeitet. So wurde z.B. aus der Einzel-Kategorie „Lernfreude“ die Einzel-Kategorie „Freude an der Arbeit/am Tun“. Die Veränderung war notwendig, da aus den Antworten der Schüler/innen, die dieser Einzel-Kategorie zugeordnet werden sollten, nicht explizit zu entnehmen war, dass sie Freude am Lernen im Sinne von Verhaltensänderungen oder Lernzuwachs äußerten, sondern die Freude bzw. der Spaß wurde in den Äußerungen häufig mit Tätigkeiten verbunden.

Der zweite Entwurf wurde wiederum den drei Personen zur Kodierung der Antworten vorgelegt und das Kategoriensystem gegebenenfalls ein weiteres Mal überarbeitet.

Die so intersubjektiv nachvollziehbaren Einzel-Kategorien wurden in einem zweiten induktiven Schritt zu Hauptkategorien zusammengefasst. Das Vorgehen entsprach dem Vorgehen bei der Kategorisierung der Einzelantworten: Kategorien mit ähnlichen Themen wurden unter einer neuen Kategorienbezeichnung zusammengefasst. Die neue Zuordnung wurde wiederum von drei Personen überprüft und gegebenenfalls überarbeitet. Die so gewonnenen Hauptkategorien wurden in einem dritten Schritt noch einmal an den Ursprungsdaten überprüft. So musste jede Einzelantwort bzw. Analyseeinheit der Hauptkategorie zugeordnet werden, der auch die Einzel-Kategorie zugeordnet war. Dies entspricht dem siebten Arbeitsschritt des von Mayring (2003) vorgeschlagenen Vorgehens.

Exemplarisch werden in der Tabelle 8 die Zuweisung der Einzelantworten zu den Einzelkategorien und die folgende Zusammenlegung der Einzelkategorien zu Hauptkategorien für den Antwortbereich „Negative Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Schüler/innen“ gezeigt:

Tabelle 8: Auswertungsbeispiel: Negative Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Schüler/innen

| <i>Einzelantwort</i> | <i>Einzelkategorie</i> | <i>Hauptkategorie</i> |
|--|---|---|
| Bsp: „...wir immer nur eine Stunde Zeit haben...“ (6, S-Pfpneg) | Zeit-Knappheit | Organisation / Rahmenbedingungen |
| Bsp: „...das lerm von draußen kam...“ (113, S-Pfpneg) | Rahmenbedingungen / Atmosphäre | |
| Bsp: „...ich den Text nicht verständlich geschrieben habe...“ (111, S-Pfpneg) | Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung | Unzufriedenheit mit der eigenen Person |
| Bsp: „...man vorher immer so aufgeregt ist...“ (2, S-Pfpneg) | Aufregung | |

| <i>Einzelantwort</i> | <i>Einzelkategorie</i> | <i>Hauptkategorie</i> |
|--|-------------------------------|-----------------------|
| Bsp: „...man es seinen Freunden vorführen muss (142, S-Pfpneg) | Anwesenheit der Zuschauer | Zuschauer |
| Bsp: „...ich danach blöde Fragen gestellt bekommen habe...“ (67, S-Pfpneg) | Verhalten der Zuschauer | |
| Bsp: „...es manchmal wo viel ist zu arbeiten ist. Und man kaum noch Freizeit hat...“ (58, S-Pfpneg) | Vorbereitung aufwändig | Anforderungen |
| Bsp: „...man nicht mit anderen zusammen arbeiten kann...“ (45, S-Pfpneg) | Anforderungen und Bedingungen | |
| Bsp: „...wir das überhaupt jedes Jahr machen, denn wir machen die präsentationen ja damit wir das sprechen vor einer großen Gruppe lernen. Aber manche können das ja schon!...“ (39, S-Pfpneg) | Teilnahmezwang | |
| Bsp: „...“ | kein Eintrag | Rest-Kategorie |
| Bsp: „...mir hat gar nichts gar nicht gefallen...“ (66, S-Pfpneg) | generelles Lob / keine Kritik | |
| Bsp: „...ich danach blöde Fragebögen beantworten muss!!!...“ (70, S-Pfpneg) | nicht kodierbar | |

7.2.3 Darstellung der Ergebnisse aus der Schüler/innen-Befragung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse für die Antworten auf die offenen Fragestellungen der Schüler/innen dargestellt. Ziel war es, induktiv aus den Antworten Themen, genauer Wertschätzungen und Einwände, zu ermitteln, die bei der Bewertung der Arbeit mit dem Portfolio bzw. bei der Portfolio-Präsentation für die beteiligten Subjekte eine besondere Relevanz haben. Diese Themen werden im Folgenden als Hauptkategorien abgebildet, die durch die thematische Zusammenfassung von Einzelkategorien gebildet wurden. Sowohl für Einzel- als auch Hauptkategorien wird die Anzahl der Nennungen dargestellt. Die Einzelkategorien werden durch Zitate aus den Antworten der Befragten veranschaulicht. Um einen authentischen

Eindruck der Aussagen zu ermöglichen, wurden die Zitate in Originalschreibweise der Schüler/innen übernommen.

Den Zitaten ist jeweils ein Kürzel (z.B. (36, S-Pf-Apos)) zugeordnet, das die Aussage in der Auswertungstabelle markiert.

Die Schüler/innen wurden zu ihrer Einschätzung sowohl der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag also auch der Portfolio-Präsentation befragt. Sie wurden hierfür gebeten auf den Fragebögen folgende Satzanfänge zu vervollständigen:

- An der Arbeit mit dem Portfolio gefällt mir besonders gut³⁰, dass....
- An der Arbeit mit dem Portfolio gefällt mir gar nicht, dass...
- An der Portfolio-Präsentation gefällt mir besonders gut, dass....
- An der Portfolio-Präsentation gefällt mir gar nicht, dass....

150 Schüler/innen bearbeiteten die offenen Fragestellungen der Fragebögen und gaben sie zurück. Da die Antworten in einigen Fällen mehrere Aussagen enthielten, die getrennt voneinander ausgewertet wurden, übersteigt die Zahl der Einzelaussagen die der ausgewerteten Fragebögen. Die jeweiligen Werte sind bei der Darstellung der Ergebnisse für die vier Fragestellungen angegeben, die als Antwortbereiche getrennt voneinander dargestellt werden:

7.2.3.1 Ergebnisse für die Arbeit im Alltag

1) Antwortbereich: Positive Aspekte der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag aus Sicht der Schüler/innen

Den Satzanfang „An der Arbeit mit dem Portfolio gefällt mir besonders gut³¹, dass...“ vervollständigten die 150 Schüler/innen mit insgesamt 228 Aussagen. Da 5 Aussagen ein generelles Lob formulieren ohne spezielle Aspekte hervorzuheben, 5 Aussagen explizieren, dass dem betreffenden Kind zu der Vervollständigung nichts eingefallen ist und 6 Schüler/innen keinen Eintrag geleistet haben, können 212 Aussagen inhaltlich ausgewertet werden. In diesen Aussagen bilden sich folgende Themen als Haupt- und Einzelkategorien ab (vgl. auch die Übersicht in Tab. 9, S. 121):

Hauptkategorie „Freie Wahl/Selbstbestimmung“ (N-Haupt = 61)

Die meisten Aussagen in diesem Bereich beziehen sich auf die Möglichkeit der freien Wahl verschiedener Arbeitsbedingungen und selbstbestimmten Lernens: Am meisten geschätzt wird die Möglichkeit, die Inhalte bei der Arbeit mit dem Portfolio wählen zu können (39 Aussagen). Dies wird deutlich an Aussagen wie: „...man sich das Thema frei aussuchen kann...“ (2, S-Pf-Apos).

³⁰ Unterstreichung auch auf dem Originalfragebogen

³¹ Unterstreichung auch auf dem Originalfragebogen

Ebenfalls geschätzt wird die Möglichkeit eigenen Interessen nachzugehen (10 Aussagen): „...das es seine Arbeit ist und nicht von der Lehrerin...“ (36, S-Pf-Apos) und die Arbeitsform wählen zu können (7 Aussagen): „...nicht nur Texte schreiben muss sondern auch Plakate und andere Sachen machen kann...“ (96, S-Pf-Apos). Fünf Aussagen beziehen sich auf die Möglichkeit die Sozialform zu wählen und mit anderen Schüler/innen zusammenarbeiten zu können, dies zeigen Aussagen wie: „...mir steht frei, ob ich mit anderen zusammen arbeiten will...“ (32, S-Pf-Apos).

Tabelle 9: Positive Aspekte der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag aus Sicht der Schüler/innen (N = 228 Aussagen)

| | |
|---|--|
| <p>1) Freie Wahl/Selbstbestimmung (N_H = 61)</p> <ul style="list-style-type: none"> – freie Wahl Inhalt (N_E = 39) – eigenen Interessen nachgehen (N_E = 10) – freie Wahl Arbeitsform (N_E = 7) – freie Wahl Sozialform (N_E = 5) | <p>2) Intensive, selbstständige Arbeit (N_H = 51)</p> <ul style="list-style-type: none"> – selbstständig arbeiten (N_E = 12) – Arbeitsformen anwenden/gestalten (N_E = 11) – intensive Auseinandersetzung (N_E = 10) – Freude an der Arbeit/am Tun (N_E = 18) |
| <p>3) Leistung anderen zeigen/Rückmeldung bekommen (N_H = 47)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Arbeit anderen zeigen/präsentieren (N_E = 25) – Rückmeldung von anderen bekommen (N_E = 7) – Stärken zeigen (N_E = 7) – Schwächen zeigen (N_E = 3) – Interesse von anderen (N_E = 3) – Leistungen d. anderen wahrnehmen (N_E = 2) | <p>4) Leistung und Lernen reflektieren (N_H = 46)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernzuwachs allgemein (N_E = 18) – Selbsteinschätzung/-bewertung (N_E = 13) – sich s. Leistung bewusst sein/Überblick (N_E = 7) – Lernzuwachs methodisch (N_E = 6) – Lernzuwachs inhaltlich (N_E = 2) |
| <p>5) Rest-Kategorie (N_H = 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rahmenbedingungen (N_E = 5) – generell gut (N_E = 5) – mir fällt nichts ein (N_E = 5) – kein Eintrag (N_E = 6) | |

Anmerkung:

N_H = Anzahl der Aussagen in der Hauptkategorie

N_E = Anzahl der Aussagen in der Einzelkategorie

Hauptkategorie „Intensive, selbstständige Arbeit“ (N-Haupt = 51)

51 Aussagen beziehen sich auf die Möglichkeit im Rahmen der Portfolio-Arbeit im Alltag intensiv und selbstständig arbeiten zu können. Bei dieser Kategorie steht weniger die Wahlmöglichkeit als vielmehr die Umsetzung der Arbeit im Vordergrund. So wird in 12 Aussagen von den Schüler/innen positiv hervor gehoben, dass sie selbstständig ar-

beiten können, wie folgende Aussage zeigt: „...man erarbeitet sich sehr viel alleine...“ (65, S-Pf-Apos).

In 11 Aussagen wird positiv bewertet, dass bestimmte Arbeitsformen angewendet werden konnten oder etwas gestaltet werden konnte: „...erforschen der Sachen. Zu gucken, woher ich meine Informationen bekomme...“ (18, S-Pf-Apos).

10 Aussagen beziehen sich darauf, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der Arbeit stattgefunden hat: „...weil man sich in diese Themen vertiefen kann...“ (98, S-Pf-Apos).

Da dies alles positiv von den Schüler/innen bewertet wurde, wurde auch die Einzelkategorie „Freude an der Arbeit/am Tun“ hierunter gefasst. 18 Aussagen benennen, dass den Schüler/innen die Arbeit Freude bereitet, wie folgende Aussage veranschaulicht: „...es hat Spaß gemacht in den Büchern lesen und zu lernen...“ (115, S-Pf-Apos).

Hauptkategorie „Leistung anderen zeigen/Rückmeldung bekommen (N-Haupt = 47)

Die Möglichkeit seine Arbeit anderen zu zeigen (25 Aussagen) und von anderen eine Rückmeldung zu bekommen (7 Aussagen) wird in insgesamt 47 Aussagen positiv bewertet. Folgende Aussagen stehen hierfür exemplarisch: „...dass man anderen seine Arbeit vorstellt, an der man gearbeitet hat...“ (116, S-Pf-Apos) und „...man Tips von Lehrern, Schüler und Eltern bekommt...“ (56, S-Pf-Apos).

Zu dieser Hauptkategorie zählen auch Aussagen, die sich positiv darauf beziehen, sowohl Stärken (7 Aussagen) als auch Schwächen zu zeigen (3 Aussagen): „...Ich zeige, was ich gut kann...“ (138, S-Pf-Apos) und „...das wir unsere Arbeiten, die uns gut oder nicht so gut gelungen sind, den anderen vorstellen...“ (89, S-Pf-Apos).

Auch wird geschätzt, dass andere Personen für die Arbeit Interesse zeigen (3 Aussagen) wie folgende Aussage deutlich macht: „...dass Fragen gestellt werden...“ (68, S-Pf-Apos). Umgekehrt wird in 2 Aussagen positiv hervorgehoben, dass man selbst an der Arbeit anderer Schüler/innen teil haben kann: „...man auch bei anderen zuhören konnte...“ (78, S-Pf-Apos).

Hauptkategorie „Leistung und Lernen reflektieren“ (N-Haupt = 46)

Ähnlich viele Aussagen wie die Hauptkategorie „Leistung anderen zeigen/ Rückmeldung bekommen“ betreffen das Thema „Leistung und lernen reflektieren“. Hierauf beziehen sich 46 Aussagen, wovon die meisten (18 Aussagen) einen allgemeinen Lernzuwachs im Rahmen der Arbeit mit dem Portfolio positiv hervorheben, wie dieses Beispiel zeigt: „...ich noch so viel dazu lerne...“ (82, S-Pf-Apos).

Mit sechs bzw. zwei Aussagen wird speziell ein methodischer Lernzuwachs bzw. ein inhaltlicher Lernzuwachs formuliert. Folgende Aussage steht exemplarisch für den methodischen Lernzuwachs: „...ich lerne wie ich Texte richtig formulieren kann...“ (19, S-Pf-Apos) und folgende für den inhaltlichen Lernzuwachs: „...man viel über sein Thema lernt...“ (10, S-Pf-Apos)

In 13 Aussagen wird die Möglichkeit geschätzt, im Rahmen der Arbeit mit dem Portfolio seine Leistung selbst einschätzen bzw. bewerten zu können: „...und ich merke was ich gut kann...“ (126, S-Pf-Apos).

Sieben Aussagen bringen zum Ausdruck, dass die Schüler/innen sich durch die Arbeit mit dem Portfolio ihrer Leistung bewusst werden bzw. einen Überblick über ihre Arbeit erlangen: „...man sieht was man in dem ganzen Halbjahr gearbeitet hat...“ (58, S-Pf-Apos).

2) Antwortbereich: *Negative Aspekte der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag aus Sicht der Schüler/innen*

Den Satzanfang „An der Arbeit mit dem Portfolio gefällt mir gar nicht, dass...“ vervollständigten die 150 Schüler/innen mit insgesamt 153 Aussagen. Da 31 Aussagen trotz der Aufforderung zur Negativ-Kritik hier ein generelles Lob formulieren, 12 Aussagen explizieren, dass dem betreffenden Kind zu der Vervollständigung nichts eingefallen ist und 32 Schüler/innen keinen Eintrag geleistet haben, können 78 Aussagen inhaltlich ausgewertet werden. In diesen Aussagen bilden sich folgende Themen als Haupt- und Einzelkategorien ab (vgl. auch die Übersicht in Tab. 10, S.124):

Hauptkategorie „Anforderungen“ (N-Haupt = 35)

Die meisten inhaltlichen Aussagen in diesem Antwortbereich können in der Hauptkategorie „Anforderungen“ zusammengefasst werden. Als Negativ-Kritik an der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag benennen die Schüler/innen in 15 Aussagen einen mit der Arbeit verbundenen hohen Zeit- und Arbeitsaufwand sowie eine als negativ empfundene Anstrengung. Folgende Aussage veranschaulicht das: „...das die Vorbereitungen teilweise sehr anstrengend sind...“ (55, S-Pf-Aneg).

Auch wird das Schreiben von Reflektionstexten negativ bewertet (9 Aussagen): „...wir eine Reflexion schreiben müssen...“ (7, S-Pf-Aneg).

Mit sieben Aussagen werden bestimmte Anforderungen und Vorgaben bemängelt, wie dieses Beispiel zeigt: „...ich die Dinge dann doch schreiben muß. Schreiben macht mir keinen Spaß, ich mache meine Sachen lieber bildlich oder mündlich...“ (47, S-Pf-Aneg).

Vier Aussagen beziehen sich in negativ-kritischer Weise darauf, dass die Schüler/innen verpflichtet sind, mit dem Portfolio zu arbeiten: „...das man es machen muss...“ (86, S-Pf-Aneg).

Hauptkategorie „Druck“ (N-Haupt = 20)

Insgesamt 20 Aussagen beziehen sich auf einen als unangenehm empfundenen Druck, der mit der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag für die Schüler/innen verbunden ist. Davon wird in 17 Aussagen explizit ein Zeitdruck benannt, in den anderen 3 Aussagen wird die Ursache des empfundenen Drucks nicht dargestellt. Das erste Beispiel veranschaulicht den Zeitdruck, das zweite den allgemeinen Druck: „... man immer unter Zeitdruck steht...“ (24, S-Pf-Aneg); „...und man gerät manchmal unter Druck...“ (55, S-Pf-Aneg).

Hauptkategorie „Verhalten anderer“ (N-Haupt = 9)

In neun Aussagen wird das Verhalten anderer Personen im Rahmen der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag negativ kritisiert. Vier Aussagen beziehen sich auf das Verhalten der Lehrkraft, so z.B. diese: „... wie einige Lehrer rangehen...“ (147, S-Pf-Aneg). Drei Aus-

sagen beziehen sich auf die Anwesenheit von Zuschauern: „...so viele Leute zugehen...“ (149, S-Pf-Aneg) und in zwei Aussagen wird die Ablenkung durch andere bei der Arbeit moniert: „...ich nicht immer in Ruhe gelassen wurde und das meine Mutter immer etwas auszusetzen hatte...“ (137, S-Pf-Aneg).

Tabelle 10: Negative Aspekte der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag aus Sicht der Schüler/innen (N = 153 Aussagen)

| | |
|--|---|
| <p>1) Anforderungen (N_H = 35)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zeit- u. Arbeitsaufwand/Anstrengung (N_E = 15) – Reflektionstext schreiben (N_E = 9) – Anforderungen/Vorgaben etc. (N_E = 7) – Teilnahmezwang (N_E = 4) | <p>2) Druck (N_H = 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zeitdruck (N_E = 17) – Druck allgemein (N_E = 3) |
| <p>3) Verhalten anderer (N_H = 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verhalten der Lehrperson (N_E = 4) – Zuschauer (N_E = 3) – Ablenkung durch andere (N_E = 2) | <p>4) Unzufriedenheit mit der eigenen Person (N_H = 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufregung (N_E = 5) – Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit (N_E = 4) |
| <p>5) Rahmenbedingungen (N_H = 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rahmenbedingungen/Atmosphäre (N_E = 3) – Keine Noten (N_E = 2) | <p>6) Rest-Kategorien (N_H = 75)</p> <ul style="list-style-type: none"> – generelles Lob (N_E = 31) – mir fällt nichts ein (N_E = 12) – kein Eintrag (N_E = 32) |

Anmerkung:

N_H = Anzahl der Aussagen in der Hauptkategorie

N_E = Anzahl der Aussagen in der Einzelkategorie

Hauptkategorie „Unzufriedenheit mit der eigenen Person“ (N-Haupt = 9)

Die insgesamt neun Aussagen, die in dieser Hauptkategorie zusammengefasst wurden, beziehen sich entweder auf die eigene Aufregung, die von den Schüler/innen als unangenehm empfunden wurde (5 Aussagen) oder auf die Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit (4 Aussagen). Beispiele hierfür sind: „...das ich nervös bin...“ (44, S-Pf-Aneg) und für die Unzufriedenheit „...ich meistens am Anfang nicht richtig ins Thema reinkomme...“ (2, S-Pf-Aneg).

Hauptkategorie „Rahmenbedingungen“ (N-Haupt = 5)

Fünf Aussagen beziehen sich auf die Rahmenbedingungen der Arbeit mit dem Portfolio, wovon in zwei Aussagen bemängelt wird, dass es keine Noten für die Arbeit gibt:

„...man keine Noten kriegt. Ich würde gerne mal wissen welche Noten ich hatte!...“ (41, S-Pf-Aneg) und in drei Aussagen allgemeine Rahmenbedingungen und die Atmosphäre während der Arbeit negativ kritisiert werden: „...weil es im Klassenzimmer so kahl ist...“ (144, S-Pf-Aneg).

7.2.3.2 Ergebnisse für die Portfolio-Präsentation

1) Antwortbereich: Positive Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Schüler/innen

Den Satzanfang „An der Portfolio-Präsentation gefällt mir besonders gut, dass...“ vervollständigten die 150 Schüler/innen mit insgesamt 199 Aussagen. Da 4 Aussagen ein generelles Lob formulieren ohne spezielle Aspekte hervorzuheben, 4 Aussagen explizieren, dass dem betreffenden Kind zu der Vervollständigung nichts eingefallen ist und 9 Schüler/innen keinen Eintrag geleistet haben, können 182 Aussagen inhaltlich ausgewertet werden. In diesen Aussagen bilden sich folgende Themen als Haupt- und Einzelkategorien ab (vgl. auch die Übersicht in Tab. 11, S. 126):

Hauptkategorie „Arbeit anderen zeigen“ (N-Haupt = 74)

Die meisten Aussagen (insgesamt 74 Aussagen) in diesem Antwortbereich beziehen sich darauf, dass es den Schüler/innen gefällt, ihre Arbeit anderen Personen zu zeigen. Neben der Einzelkategorie „Arbeit anderen zeigen/präsentieren“, auf die sich 41 Aussagen beziehen, bewerten die Schüler/innen die Anwesenheit von Gästen bzw. die Möglichkeit Gäste einzuladen in 13 Aussagen positiv. Eine Beispiel-Aussage für die Einzelkategorie „Arbeit zeigen“ ist folgende: „...ich die Sachen vorstellen kann die man das Jahr über gemacht hat...“ (90, S-Pfppos). Ein Beispiel für die positive Bewertung der Anwesenheit von Gästen ist diese Aussage: „...Kinder, Eltern und Lehrerinnen mit dabei sind...“ (81, S-Pfppos).

In acht Aussagen wird deutlich, dass die Schüler/innen es schätzen, Zeit und Raum im Sinne von Gelegenheit für ihre Präsentation zu erhalten: „...ich den anderen Kindern vortragen oder erzählen kann was ich woanders nicht vortragen konnte...“ (69, S-Pfppos).

Fünf Aussagen beziehen sich darauf, dass andere Personen die Arbeit bzw. Leistung wahrnehmen: „...andere Leute zuhören können und erfahren was das ist...“ (77, S-Pfppos). In vier Aussagen wird umgekehrt die Möglichkeit positiv bewertet die Präsentationen anderer Schüler/innen wahrnehmen zu können bzw. Gast sein zu können, wie dieses Beispiel zeigt: „...man bei anderen Kindern zuhören darf...“ (139, S-Pfppos).

Drei Aussagen beziehen sich darauf, Stärken zeigen zu können: „...das wir unsere guten Arbeiten zeigen können...“ (84, S-Pfppos).

Hauptkategorie „Selbstbestimmt arbeiten können“ (N-Haupt = 38)

Insgesamt 38 Aussagen beziehen sich auf eine positive Bewertung selbstständig arbeiten zu können. Dabei thematisieren 14 Aussagen die Möglichkeit der freien Auswahl der zu präsentierenden Inhalte. Diese Aussage steht exemplarisch dafür: „...man sich ein Thema aussuchen kann...“ (14, S-Pfppos).

Zwölf Aussagen beziehen sich auf andere Formen der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit sowie auf Freiheit beim Arbeiten allgemein: „...es so viel Freiheit gibt...“ (46, S-Pfpos) und in ebenfalls 12 Aussagen wird die Anwendung bestimmter Arbeitsformen, die Möglichkeit etwas zu gestalten bzw. eine Atmosphäre während der Präsentation zu schaffen positiv bewertet: „...ich alles mündlich machen kann und so die Dinge erklären kann, die ich nicht schreiben kann...“ (47, S-Pfpos).

Tabelle 11: Positive Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Schüler/innen
(N = 199 Aussagen)

| | |
|--|--|
| <p>1) Arbeit anderen zeigen (N_H = 74)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Arbeit anderen zeigen/präsentieren (N_E = 41) – Anwesenheit von Gästen/Gäste einladen (N_E = 13) – Zeit u. Raum für die Präsentation haben (N_E = 8) – Wahrnehmung der Leistung durch andere (N_E = 5) – Präsentationen der anderen wahrnehmen/Gast sein (N_E = 4) – Stärken zeigen (N_E = 3) | <p>2) Selbstbestimmt arbeiten können (N_H = 38)</p> <ul style="list-style-type: none"> – freie Wahl Inhalt (N_E = 14) – Möglichkeit zur Selbstbestimmung/Selbstständigkeit/Freiheit (N_E = 12) – Arbeitsform anwenden/gestalten/Atmosphäre schaffen (N_E = 12) |
| <p>3) Leistung und Lernen reflektieren (N_H = 29)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernzuwachs inhaltlich (N_E = 1) – Lernzuwachs methodisch (N_E = 7) – Lernzuwachs allgemein (N_E = 7) – Bewältigung der Präsentation (N_E = 6) – Selbsteinschätzung/-bewertung (N_E = 5) – sich seiner Leistung bewusst sein/Überblick (N_E = 3) | <p>4) Rückmeldung erhalten (N_H = 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Art der Rückmeldung allgemein (N_E = 4) – Hinweise zur Verbesserung bekommen (N_E = 9) – positive Rückmeldung erhalten/Lob (N_E = 8) |
| <p>5) Erleben der Arbeit (N_H = 16)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Freude am Tun (N_E = 11) – intensive Auseinandersetzung (N_E = 5) | <p>6) Rest-Kategorie (N_H = 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rahmenbedingungen (N_E = 4) – generell gut (N_E = 4) – mir fällt nichts ein (N_E = 4) – kein Eintrag (N_E = 9) |

Anmerkung:

N_H = Anzahl der Aussagen in der Hauptkategorie

N_E = Anzahl der Aussagen in der Einzelkategorie

Hauptkategorie „Leistung und lernen reflektieren“ (N-Haupt = 29)

Diese Hauptkategorie umfasst insgesamt 29 Aussagen, die die Reflexion der Leistung und des Lernens im Rahmen der Portfolio-Präsentation positiv bewerten. Mit 15 Aussagen bildet hier der Lernzuwachs eine große Einzelkategorie, wobei je sieben Aussagen einen methodischen Lernzuwachs und einen allgemeinen Lernzuwachs beschreiben. Das erste Beispiel steht für einen methodischen Lernzuwachs, das zweite für einen allgemeinen: „...dass mir das halten von Vorträgen leichter fällt...“ (94, S-Pfppos), „...weil man soviel daraus lernen kann...“ (134, S-Pfppos).

Eine Aussage bezieht sich auf einen inhaltlichen Lernzuwachs: „...das ich etwas lerne was ich davor noch nicht wusste...“ (102, S-Pfppos).

Sechs Aussagen thematisieren die Bewältigung der Portfolio-Präsentation als positiv, wie dieses Beispiel zeigt: „...wenn es mir gut gelingt...“ (62, S-Pfppos) und in fünf Aussagen wird die Selbsteinschätzung bzw. -bewertung wertgeschätzt: „...man sieht was man gearbeitet hat, wo schwierigkeiten ins und wo ich gut bin...“ (55, S-Pfppos). Drei Aussagen bringen zum Ausdruck, dass die Schüler/innen sich durch die Portfolio-Präsentation ihrer Leistung bewusst werden bzw. einen Überblick über ihre Arbeit erlangen; folgende Aussage steht hierfür exemplarisch: „...man sieht was man in dem ganzen Halbjahr (Jahr) geleistet hat...“ (58, S-Pfppos).

Hauptkategorie „Rückmeldung erhalten“ (N-Haupt = 21)

Einundzwanzig Aussagen dieses Antwortbereiches beziehen sich positiv wertend darauf, Rückmeldung zu erhalten. Dabei bringen neun Aussagen zum Ausdruck, dass die Schüler/innen begrüßen Hinweise zur Verbesserung zu bekommen: „...das sie mir sagen was ich beim nächsten mal besser machen kann...“ (95, S-Pfppos).

In acht Aussagen wird das Erhalten einer positiven Rückmeldung bzw. eines Lobes wertgeschätzt: „...ich besonders viel Lob gekriegt habe...“ (63, S-Pfppos) und in vier Rückmeldungen wird die Art der Rückmeldung im Rahmen der Portfolio-Präsentation allgemein positiv bewertet: „...wir feetbags bekommen...“ (93, S-Pfppos).

Hauptkategorie „Erleben der Arbeit“ (N-Haupt = 16)

Von den insgesamt 16 Aussagen dieser Hauptkategorie bringen elf Aussagen eine Freude an der Arbeit bzw. am Tun zum Ausdruck, wie z.B. diese: „...und es immer wieder Spaß macht...“ (65, S-Pfppos).

In fünf Aussagen wird positiv bewertet, dass im Rahmen der Portfolio-Präsentation eine intensive Auseinandersetzung mit der Arbeit stattgefunden hat, wie folgendes Beispiel zeigt: „...man sich umfassender damit befassen kann...“ (132, S-Pfppos).

Vier Aussagen in diesem Antwortbereich beziehen sich auf die Rahmenbedingungen der Portfolio-Präsentation, eine davon ist diese: „...das man da so viel lachen kann...“ (141, S-Pfppos). Diese Einzelkategorie konnte inhaltlich keiner anderen Hauptkategorie zugeordnet werden. Sie wird deshalb in der „Rest-Kategorie“ geführt, die bereits zu Beginn dieses Abschnitts mit ihren weiteren Einzelkategorien beschrieben wurde.

2) *Antwortbereich: Negative Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Schüler/innen*

Den Satzanfang „An der Portfolio-Präsentation gefällt mir gar nicht, dass...“ vervollständigten die 150 Schüler/innen mit insgesamt 148 Aussagen. Da 28 Aussagen trotz der Aufforderung zur Negativ-Kritik hier ein generelles Lob formulieren, 9 Aussagen explizieren, dass dem betreffenden Kind zu der Vervollständigung nichts eingefallen ist und 42 Schüler/innen keinen Eintrag geleistet haben und 5 Aussagen nicht kodierbar waren, können 64 Aussagen inhaltlich ausgewertet werden. In diesen Aussagen bilden sich folgende Themen als Haupt- und Einzelkategorien ab (vgl. auch die Übersicht in Tab. 12):

Tabelle 12: Negative Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Schüler/innen (N = 148 Aussagen)

| | |
|--|--|
| <p>1) Anforderungen (N_H = 22)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vorbereitung aufwändig (N_E = 8) – Anforderungen und Bedingungen (N_E = 8) – Teilnahmewang (N_E = 6) | <p>2) Organisation/Rahmenbedingungen (N_H = 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zeit-Knappheit (N_E = 16) – Rahmenbedingungen/Atmosphäre (N_E = 4) |
| <p>3) Unzufriedenheit mit eigener Person (N_H = 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufregung (N_E = 13) – Unzufriedenheit mit eigenen Leistung (N_E = 4) | <p>4) Zuschauer (N_H = 14)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Anwesenheit d. Zuschauer (N_E = 9) – Verhalten d. Zuschauer (N_E = 5) |
| <p>5) Rest-Kategorien (N_H = 75)</p> <ul style="list-style-type: none"> – generelles Lob/keine Kritik (N_E = 28) – mir fällt nichts ein (N_E = 9) – nicht kodierbar (N_E = 5) – kein Eintrag (N_E = 42) | |

Anmerkung:

N_H = Anzahl der Aussagen in der Hauptkategorie

N_E = Anzahl der Aussagen in der Einzelkategorie

Hauptkategorie „Anforderungen“ (N-Haupt = 22)

Die meisten inhaltlichen Aussagen in diesem Antwortbereich können in der Hauptkategorie „Anforderungen“ zusammengefasst werden. Als Negativ-Kritik an der Portfolio-Präsentation benennen die Schüler/innen in acht Aussagen eine aufwändige Vorberei-

tung, wie z.B. in folgender: „...es manchmal wo viel ist zu arbeiten ist. Und man kaum noch Freizeit hat...“ (58, S-Pfpneg).

In ebenfalls acht Aussagen werden bestimmte Anforderungen und Vorgaben bemängelt: „...man nicht mit anderen zusammen arbeiten kann...“ (45, S-Pfpneg).

Sechs Aussagen beziehen sich auf die als negativ empfundene Verpflichtung zur Teilnahme an der Portfolio-Präsentation. Dies wird in folgender Aussage exemplarisch zum Ausdruck gebracht: „...wir das überhaupt jedes Jahr machen, denn wir machen die Präsentationen ja damit wir das sprechen vor einer großen Gruppe lernen. Aber manche können das ja schon!...“ (39, S-Pfpneg).

Hauptkategorie „Organisation/Rahmenbedingungen“ (N-Haupt = 20)

Insgesamt 20 negativ-kritische Äußerungen beziehen sich auf Aspekte der Organisation und Rahmenbedingungen. In dem Großteil der Äußerungen (16 Aussagen) wird Zeitknappheit bemängelt: „...wir immer nur eine Stunde Zeit haben...“ (6, S-Pfpneg). Die anderen vier Aussagen beziehen sich auf verschiedene Rahmenbedingungen und die während der Portfolio-Präsentation empfundene Atmosphäre: „...das lerm von draußen kam...“ (113, S-Pfpneg).

Hauptkategorie „Unzufriedenheit mit eigener Person“ (N-Haupt = 17)

In 17 Aussagen wird von den Schüler/innen Unzufriedenheit mit der eigenen Person thematisiert. Dabei entfallen 13 Aussagen auf die als unangenehm empfundene eigene Aufregung, wie z.B. in folgender: „...man vorher immer so aufgeregt ist...“ (2, S-Pfpneg) und vier Aussagen beziehen sich auf die Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung: „...ich den Text nicht verständlich geschrieben habe...“ (111, S-Pfpneg).

Hauptkategorie „Zuschauer“ (N-Haupt = 14)

Diese Hauptkategorie umfasst 14 Antworten und teilt sich auf in neun Aussagen, die sich negativ-kritisch auf die Anwesenheit von Zuschauern beziehen und fünf Aussagen, in denen das Verhalten der Zuschauer von den Schüler/innen bemängelt wird. Beispiel für die Kritik an der Anwesenheit ist diese Aussage: „...man es seinen Freunden vorführen muss“ (142, S-Pfpneg). Beispiel für die Kritik am Verhalten der Zuschauer ist diese Aussage: „...ich danach blöde Fragen gestellt bekommen habe...“ (67, S-Pfpneg).

7.2.4 Darstellung der Ergebnisse aus der Eltern-Befragung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse für die Antworten auf die offenen Fragestellungen der Eltern dargestellt. Ziel war es, ähnlich wie bei der offenen Befragung der Schüler/innen, induktiv aus den Antworten Themen zu ermitteln, die bei der Bewertung der Portfolio-Präsentation für die beteiligten Subjekte eine besondere Relevanz haben, genauer gesagt Wertschätzungen und Einwände. Diese Themen werden im Folgenden als Hauptkategorien abgebildet, die durch die thematische Zusammenfassung von Einzelkategorien gebildet wurden. Sowohl für Einzel- als auch Hauptkategorien wird die Anzahl der Nennungen dargestellt. Die Einzelkategorien werden durch Zitate aus den Antworten der Befragten veranschaulicht. Um einen authentischen Eindruck der Aussagen zu ermöglichen, wurden die Zitate in Originalschreib-

weise der Befragten übernommen. Den Zitaten ist jeweils ein Kürzel (z.B. (36, E-pfpos)) zugeordnet, das die Aussage in der Auswertungstabelle markiert.

Die Erziehungsberechtigten wurden zu ihrer Einschätzung der Portfolio-Präsentation befragt. Sie wurden hierfür gebeten auf den Fragebögen folgende Satzanfänge zu vervollständigen:

- Bei der Portfolio-Präsentation hat mir gut gefallen, dass....
- Bei der Portfolio-Präsentation hat mir nicht gefallen, dass....

70 Erziehungsberechtigte bearbeiteten die Fragebögen und gaben sie zurück. Da die Antworten in einigen Fällen mehrere Aussagen enthielten, die getrennt voneinander ausgewertet wurden, übersteigt die Zahl der Einzelaussagen die der ausgewerteten Fragebögen. Die jeweiligen Werte sind bei der Darstellung der Ergebnisse für die beiden Fragestellungen angegeben, die als Antwortbereiche getrennt voneinander dargestellt werden:

1) Antwortbereich: Positive Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Eltern

Den Satzanfang „Bei der Portfolio-Präsentation hat mir gut gefallen, dass....“ vervollständigten die 70 Erziehungsberechtigten mit insgesamt 178 Aussagen. Da 4 Aussagen ein generelles Lob formulieren ohne spezielle Aspekte hervorzuheben, 6 Erziehungsberechtigte keinen Eintrag geleistet haben und eine Aussage nicht kodierbar war, können 167 Aussagen inhaltlich ausgewertet werden. In diesen Aussagen bilden sich folgende Themen als Haupt- und Einzelkategorien ab (vgl. auch die Übersicht in Tab. 13, S. 132):

Hauptkategorie „Blick auf die Präsentation“ (N-Haupt = 58)

Die meisten Aussagen in diesem Antwortbereich beziehen sich auf die Portfolio-Präsentation als Präsentation an sich. In 22 Aussagen wird positiv bewertet, dass die Schüler/innen ihre Arbeit präsentieren bzw. frei redend vorstellen. Folgende Aussage ist ein Beispiel dafür: „... dass es die Möglichkeit hat, bereits in „jungen Jahren“ eigene Arbeiten zu präsentieren und vor einem Publikum zu reden...“ (59, E-pfpos).

Ähnlich viele Aussagen (21 Aussagen) beschreiben die Art der Präsentation wertschätzend, so wie folgende: „...mein Kind in seiner Arbeit eine klare Struktur gezeigt hat...“ (68, E-pfpos). Die Anwesenheit von Zuschauern wird in 11 Aussagen positiv bewertet: „...und Freunde und Mitschüler dabei sein konnten...“ (68, E-pfpos) und in vier Aussagen kommt zum Ausdruck, dass sich die Erziehungsberechtigten als Zuschauer in die Präsentation einbezogen fühlten, wie z.B. in folgender: „...ich habe etwas gelernt aus dem Vorgetragen...“ (56, E-pfpos).

Hauptkategorie „Blick auf Rahmenbedingungen und Atmosphäre“ (N-Haupt = 41)

In dieser Hauptkategorie werden in 41 Aussagen Aspekte der Portfolio-Präsentation zum Ausdruck gebracht, die sich nicht unmittelbar auf das Präsentieren beziehen. In 18 Aussagen wird eine positive Atmosphäre während der Präsentation beschrieben: „...es war eine ruhige und konzentrierte Atmosphäre...“ (9, E-pfpos). Die Wahlmöglichkeit der Schüler/innen hinsichtlich Thema, Methode und Darstellungsform wird von den Er-

ziehungsberechtigten in 11 Aussagen wertgeschätzt, wie in folgender Aussage zum Ausdruck kommt: „...das Thema frei wählbar ist...“ (3, E-pfppos).

In sieben Aussagen wird die Vorbereitung der Portfolio-Präsentation als gut erachtet: „...ersichtlich wurde, dass Vortragen im Schuljahr trainiert worden war...“ (24, E-pfppos).

In fünf Aussagen äußern die Erziehungsberechtigten, dass sie eine wertschätzende Haltung gegenüber den Schüler/innen bzw. deren Arbeit positiv wahrgenommen haben, wie z.B. in dieser Aussage: „...die Arbeit gewürdigt wurde...“ (57, E-pfppos).

Hauptkategorie „Blick auf das lernende Kind“ (N-Haupt = 38)

In dieser Hauptkategorie werden in 38 Aussagen von den Erziehungsberechtigten Aspekte zum Ausdruck gebracht, die das lernende Kind betreffen. Eine Selbstständigkeit der Schüler/innen wird in 13 Aussagen positiv erwähnt, z.B. in dieser: „...sie alles alleine gemacht hat...“ (8, E-pfppos).

In neun Aussagen stellen die Erziehungsberechtigten eine Freude der Schüler/innen an der Arbeit bzw. am Tun im Rahmen der Portfolio-Präsentation fest: „...mein Kind Spaß an der Sache hatte...“ (12, E-pfppos).

Ebenfalls neun Aussagen thematisieren einen Lernzuwachs, den die Erziehungsberechtigten mit der Portfolio-Präsentation in Verbindung bringen: „...mein Kind hat in jeder Beziehung viel gelernt...“ (14, E-pfppos).

In sieben Aussagen bringen die Erziehungsberechtigten zum Ausdruck, dass ihnen besonders der positiv wahrgenommene Stolz bzw. das Selbstbewusstsein der Schüler/innen gefallen hat, folgende Aussage steht exemplarisch dafür: „...mein Sohn angstfrei und selbstsicher in die P.-P. hereingegangen ist...“ (17, E-pfppos).

Hauptkategorie „Leistung bewerten und rückmelden“ (N-Haupt = 30)

Dreißig Aussagen in diesem Antwortbereich beziehen sich auf Aspekte der Leistungsbewertung und Rückmeldungen zur Leistung. Dabei wird in acht Aussagen das Verhalten bzw. die Rückmeldung durch die Lehrkraft positiv beschrieben, wie in dieser Aussage zum Ausdruck kommt: „...durch die Anmerkungen der Lehrerin hat das Kind gelernt, den fachlichen Inhalt noch einmal kurz zusammenzufassen und zu erklären...“ (51, E-pfppos).

Die Rückmeldung durch Mitschüler/innen und Zuschauer wird in sieben Aussagen wertgeschätzt: Bsp: „... die Kinder aus der höheren Klasse die Arbeit am Schluss mit kritisieren konnten...“ (55, E-pfppos).

In ebenfalls sieben Aussagen kommt zum Ausdruck, dass sich die Erziehungsberechtigten im Rahmen der Portfolio-Präsentation über die Leistung ihres Kindes informiert fühlen, so in dieser: „...und seine positiven Entwicklungen hervorgehoben wurden...“ (60, E-pfppos).

Die Selbsteinschätzung der Schüler/innen wird in fünf Aussagen positiv hervorgehoben: „...das Kind selbst entscheiden muss, was besonders gut war...“ (46, E-pfppos). Drei Aussagen beziehen sich positiv bewertend auf die Rückmeldung allgemein, ohne dass deutlich wird, von wem diese Rückmeldung ausgesprochen wurde. Folgende Aussage ist ein Beispiel dafür: „...das Kind ein unmittelbares Feedback bekommt...“ (67, E-pfppos).

Tabelle 13: Positive Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Eltern
(N = 178 Aussagen)

| | |
|--|---|
| <p>1) Blick auf Präsentation (N_H = 58)</p> <ul style="list-style-type: none"> – frei reden/präsentieren (N_E = 22) – Art der Präsentation (N_E = 21) – Anwesenheit der Zuschauer (N_E = 11) – als Zuschauer teilhaben/einbezogen (N_E = 4) | <p>2) Blick auf Rahmenbedingungen und Atmosphäre (N_H = 41)</p> <ul style="list-style-type: none"> – positive Atmosphäre (N_E = 18) – Wahl-Möglichkeit (N_E = 11) – Vorbereitung (gut/intensiv) (N_E = 7) – Wertschätzung (N_E = 5) |
| <p>3) Blick auf das lernende Kind (N_H = 38)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Selbstständigkeit (N_E = 13) – Freude an der Arbeit/am Tun (N_E = 9) – Lernzuwachs (N_E = 9) – Stolz/Selbstbewusstsein (N_E = 7) | <p>4) Leistung bewerten und rückmelden (N_H = 30)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verhalten/Rückmeldung der Lehrkraft (N_E = 8) – Rückmeldung durch die Mitschüler/innen/Zuschauer (N_E = 7) – Stärken u. Schwächen/Eltern fühlen sich informiert (N_E = 7) – Selbsteinschätzung der Schüler/innen (N_E = 5) – Rückmeldung allgemein (N_E = 3) |
| <p>5) Rest-Kategorie (N_H = 11)</p> <ul style="list-style-type: none"> – generelles Lob (N_E = 4) – nicht kodierbar (N_E = 1) – kein Eintrag (N_E = 6) | |

Anmerkung:

N_H = Anzahl der Aussagen in der Hauptkategorie

N_E = Anzahl der Aussagen in der Einzelkategorie

2) Antwortbereich: Negative Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Eltern

Den Satzanfang „Bei der Portfolio-Präsentation hat mir nicht gefallen, dass....“ vervollständigten die 70 Erziehungsberechtigten mit insgesamt 103 Aussagen. Da 3 Aussagen trotz der Aufforderung zur Negativ-Kritik hier ein generelles Lob formulieren, 9 Aussagen explizieren, dass die betreffende Person keine Kritikpunkte anzubringen hat, 29 Erziehungsberechtigte keinen Eintrag geleistet haben und 1 Aussage nicht kodierbar war, können 61 Aussagen inhaltlich ausgewertet werden. In diesen Aussagen bilden sich folgende Themen als Haupt- und Einzelkategorien ab (vgl. auch die Übersicht in Tab. 14, S. 134):

Hauptkategorie „Information über Leistungsbewertung/Arbeit des Kindes“ (N-Haupt = 21)

Die meisten Aussagen in diesem Antwortbereich beziehen sich auf Aspekte der Leistungsbewertung bzw. der Arbeit der Schüler/innen. Im Einzelnen bemängeln die Erzie-

hungsberechtigten in 11 Aussagen, dass sie im Rahmen der Portfolio-Präsentation zu wenig Information zur Leistungsbewertung bzw. über die Leistung des Kindes erhalten haben, z.B. in dieser: „...ich so wenig Informationen über das gesamte Arbeitsverhalten im letzten Schulhalbjahr bekommen habe...“ (36, E-pfpneg).

In acht Aussagen wird zum Ausdruck gebracht, dass eine klasseninterne oder klassenübergreifende Vergleichbarkeit fehlt: „...das Leistungsniveau im Vergleich zu seinen Mitschülern ist nicht erkennbar...“ (34, E-pfpneg).

In zwei Aussagen wird ein Ausblick auf die weitere Arbeit des Kindes vermisst, so auch in dieser: „...daher kann nicht ausreichend über die weiteren Prioritäten gesprochen werden...“ (34, E-pfpneg).

Hauptkategorie „Vorbereitung und Art der Portfolio-Präsentation“ (N-Haupt = 15)

In dieser Hauptkategorie werden 15 Aussagen zusammengefasst, von denen sich 12 in negativ-kritischer Weise auf die Organisation bzw. inhaltliche Gestaltung der Portfolio-Präsentation beziehen und drei eine schlechte oder fehlende Vorbereitung bemängeln. Die erste Beispiel-Aussage veranschaulicht die Organisations-Kategorie, die zweite die Vorbereitungs-Kategorie: „...schlechte Anordnung: Lehrer/Schüler gegenüber am Schreibtisch, Kind rechts davon...“ (13, E-pfpneg), „...die Vorbereitung für die Kinder nicht klar strukturiert war...“ (8, E-pfpneg)

Hauptkategorie „Leistung und Verhalten des Kindes“ (N-Haupt = 11)

Insgesamt elf Aussagen in diesem Antwortbereich thematisieren die Leistung bzw. das Verhalten des Kindes im Rahmen der Portfolio-Präsentation. Während sich sieben Aussagen auf Verhaltung und Leistung beziehen, wie dieses Beispiel: „...meine Tochter etwas wenig vom Plakat erklärt hat...“ (22, E-pfpneg), wird in vier Aussagen die Aufregung des Kindes bemängelt: „...dass das Kind zu aufgeregt ist...“ (20, E-pfpneg).

Hauptkategorie „Art des Nachgespräches/Verhalten der Lehrkraft“ (N-Haupt = 11)

Elf Aussagen beziehen sich auf die Art des Nachgespräches bzw. auf das Verhalten der Lehrkraft. Dabei werden in sieben Aussagen bestimmte Aspekte der Nachbereitung bemängelt, so wie in folgender: „...bei der kurzen Auswertung nach der Präsentation über den Inhalt wenig gesprochen wurde...“ (23, E-pfpneg). Zwei Aussagen beziehen sich auf eine mangelnde Wertschätzung des Kindes bzw. seiner Leistung: „...Kind nicht gefragt wurde, ob es Kritik der Lehrerinnen vor dem Publikum hören wollte...“ (24, E-pfpneg) und ebenfalls zwei Aussagen kritisieren das Verhalten bzw. die Rückmeldung der Lehrkraft negativ: „...Die Lehrerinnen haben wenig zum Entstehen der Arbeit, Inhalten oder den benutzten Quellen gefragt...“ (38, E-pfpneg).

Zwei Aussagen in diesem Antwortbereich beziehen sich auf die Aufregung der Eltern, die von diesen selbst als störend empfunden wurde. Da dies mit der Portfolio-Präsentation an sich nicht in Beziehung steht, wird diese Einzelkategorie in der Rest-Kategorie geführt. Ebenso wurde die eine Aussage, die die Anwesenheit von Zuschauern bemängelt, der Restkategorie zugeordnet, da sie inhaltlich keiner anderen Hauptkategorie zugeordnet werden konnte. Die weiteren Einzelkategorien der Rest-Kategorie wurden bereits am Beginn dieses Abschnittes dargestellt.

Tabelle 14: Negative Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Eltern
(N = 103 Aussagen)

| | |
|---|---|
| <p>1) Info über Leistungsbewertung/Arbeit des Kindes (N_H = 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> – zu wenig Leistungsbewertung/Info über Leistung (N_E = 11) – Vergleichbarkeit fehlt (N_E = 8) – Ausblick fehlt (N_E = 2) | <p>2) Vorbereitung und Art der Portfolio-Präsentation (N_H = 15)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Organisation/inhaltliche Gestaltung (N_E = 12) – Vorbereitung (schlecht/fehlt) (N_E = 3) |
| <p>3) Leistung und Verhalten des Kindes (N_H = 11)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leistung/Verhalten des Kindes (N_E = 7) – Aufregung des Kindes (N_E = 4) | <p>4) Art des Nachgesprächs/Lehrerinnen-Verhalten (N_H = 11)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nachbereitung/-besprechung (N_E = 7) – Wertschätzung fehlt (N_E = 2) – Rückmeldung/Verhalten der Lehrkräfte (N_E = 2) |
| <p>5) Rest-Kategorie (N_H = 45)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufregung der Eltern (N_E = 2) – Anwesenheit von Zuschauern (N_E = 1) – generelles Lob (N_E = 3) – keine Kritik (N_E = 9) – kein Eintrag (N_E = 29) – nicht kodierbar (N_E = 1) | |

Anmerkung:

N_H = Anzahl der Aussagen in der Hauptkategorie

N_E = Anzahl der Aussagen in der Einzelkategorie

7.3 Leitfadengestützte Befragung der Lehrkräfte

Im Folgenden wird das Auswertungsverfahren der Leitfadeninterviews, die mit den Lehrkräften geführt wurden, erläutert. Zunächst wird die Wahl des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse kurz diskutiert und begründet. Daran anschließend wird das Vorgehen beschrieben.

7.3.1 Begründung und Beschreibung des Vorgehens bei der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Lehrerinnen-Interviews wurden, wie auch die offenen Antworten der Schüler/innen- und Elternfragebögen, mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Da die Inhaltsanalyse bereits in Kap. 7.2.1 vorgestellt und diskutiert wurde, werden im Folgenden nur die unmittelbar für die Interviews relevanten Aspekte thematisiert.

Im Blickpunkt der Auswertung der Interview-Transkripte stehen zwei Fragestellungen. Zum einen werden die Einschätzungen der Lehrkräfte im Bezug auf die aus der Theorie hergeleiteten Anforderungsbereiche der pädagogischen Leistungsbewertung³² erhoben. Zum anderen zielt das Erkenntnisinteresse auch auf die Wertschätzungen und Einwände, die die Lehrerinnen im Bezug auf die Portfolio-Arbeit äußern und die nicht durch die Theorie antizipiert werden konnten. Diese Fragestellungen erfordern sowohl ein klassifikatorisches Vorgehen auf Grundlage der Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung als auch ein sinnrekonstruierendes Vorgehen zur Erhebung der nicht theoretisch antizipierbaren Einschätzungen. Da beide Vorgehensweisen mit der Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) durchgeführt werden können, zeigt sich diese Methode für die Auswertung der Interview-Transkripte als besonders geeignet. Wie auch bei den offenen Antworten der Fragebögen ist das Ziel der Analyse eine verdichtende und strukturierende Zusammenfassung des Datenmaterials. So sind die von Mayring (2003) vorgeschlagenen sieben Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse auch in diesem Fall analyseleitend:

1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheit
2. Schritt: Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
3. Schritt: Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Niveau

³² Folgende Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung sind dieser Arbeit zugrunde gelegt und für die Befragung der Lehrkräfte relevant: „Information über Stärken“, „Information über Schwächen“, „Information über Lernprozesse“, „Information über Arbeitsverhalten“, „Information über Sozialverhalten“, „Information über Selbsteinschätzung“, „Nutzung für Lernberatung“, „Orientierung an Bezugsnorm“.

4. Schritt: erste Reduktion durch Selektion, streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen
5. Schritt: zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau
6. Schritt: Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
7. Schritt: Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Die Schritte 2 bis 5 können bei großen Datenmengen zusammengefasst werden (vgl. Mayring 2003, S. 60).

Bei der vorliegenden Studie wurden die Arbeitsschritte zunächst als deduktiv klassifikatorisches Vorgehen umgesetzt, um zu ermitteln, welche Einschätzungen die Lehrkräfte im Hinblick auf die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung zur Portfolio-Arbeit haben.

Der erste Schritt der zusammenfassenden Analyse besteht in der Festlegung der Analyseeinheit. Als Analyseeinheit sind zunächst alle Aussagen bestimmt, die die befragten Lehrpersonen im Interview zur Portfolio-Arbeit gemacht haben und die in den Transkripten der Interviewmitschnitte niedergeschrieben wurden. Als Kodiereinheit wird jede vollständige Aussage einer Lehrperson angesehen, die sie im Hinblick auf die Portfolio-Arbeit macht. Für das klassifikatorische Vorgehen wird dies noch enger gefasst: Als Kodiereinheiten gelten Aussagen, die sich auf einen der Anforderungsbereiche beziehen.

Da die Interview-Transkripte ein umfangreiches Material darstellen, wurden die Schritte zwei bis fünf zusammengefasst: Für Textstellen, die sich auf einen der Anforderungsbereiche beziehen, wurde gleich eine generalisierende Paraphrase formuliert. So bezieht sich z.B. die Textstelle „durch die Portfolio-Arbeit erfahre ich ja, wie ein Kind arbeitet“ (Iw-G 495) auf den Anforderungsbereich Arbeitsverhalten. Für diese Kodiereinheit wurde die generalisierende Paraphrase „Information generell gegeben“ formuliert, da die Lehrerin angibt, durch die Portfolio-Arbeit Informationen über das Arbeitsverhalten des Kindes zu erhalten, diese jedoch nicht expliziert.

Fand sich in einem weiteren Interview eine Aussage, auf die ebenfalls diese generalisierende Paraphrase passte, wurde diese Aussage als weiteres Beispiel angefügt. Sich wiederholende Aussagen derselben Lehrerin wurden nicht als weitere Beispiele angefügt, so dass es aus jedem Interview maximal ein Beispiel für jede generalisierende Paraphrase gibt. Es wurden die Beispiele gewählt, die die Aussage am prägnantesten darstellten. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da mit der Zusammenstellung der Paraphrasen ein Überblick über die Einschätzung aller befragten Lehrkräfte gegeben werden soll. Die individuelle Bedeutsamkeit der Themen, die durch die Darstellung ihrer Häufigkeit innerhalb eines Interviews abgebildet werden könnte, steht bei der Analyse nicht im Vordergrund.

Nachdem allen Textstellen, die sich auf die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung bezogen, generalisierende Paraphrasen zugeteilt wurden, erfolgte der Arbeitsschritt der Bündelung. Hierbei wurden mindestens zwei generalisierende Paraphrasen, die sich inhaltlich auf ähnliche Bereiche bezogen, zu einer Kategorie gebündelt, die ein höheres Abstraktionsniveau darstellt. Diese, in einer Kategorie gebündelten Paraphrasen werden im Folgenden als „Themenbereich“ bezeichnet. Dieser Begriff wurde gewählt, um zu

verdeutlichen, dass die Paraphrasenbündel inhaltlich für die Lehrkräfte wichtige Themen abbilden. Bei dem oben bereits angeführten Beispiel des Anforderungsbereiches Arbeitsverhalten wurden alle Aussagen der Lehrerinnen gebündelt, in denen sie angeben, generell Informationen über das Arbeitsverhalten zu erhalten. Das Bündel wurde als Themenbereich „Information generell gut“ bezeichnet. Aussagen, in denen die Lehrkräfte Bereiche des Arbeitsverhaltens spezifizieren, wurden in einem zweiten Bündel zusammengefasst. Dieses wird als Themenbereich „Information über spezielle Bereiche“ bezeichnet. Da in den Interview-Transkripten keine weiteren Aussagen zum Arbeitsverhalten zu finden waren, umfasst der Anforderungsbereich diese beiden Themenbereiche. Die Themenbereiche aller Anforderungsbereiche werden im nächsten Abschnitt (Kap. 7.3.2) dargestellt.

In einem zweiten Analysedurchgang wurde ein induktiv sinnrekonstruierendes Vorgehen umgesetzt, um zu ermitteln, welche Wertschätzungen und Einwände die Lehrerinnen gegenüber der Portfolio-Arbeit haben, die über die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung hinaus reichen und theoretisch nicht antizipierbar sind.

Als Analyseeinheit wurden wiederum alle Aussagen bestimmt, die die befragten Lehrpersonen im Interview zur Portfolio-Arbeit gemacht haben und die in den Transkripten der Interviewmitschnitte niedergeschrieben wurden. Als Kodiereinheit wurde jede vollständige Aussage einer Lehrperson angesehen, die sie im Hinblick auf die Portfolio-Arbeit machte. Umgekehrt zu dem klassifikatorischen Vorgehen wurden nur Aussagen berücksichtigt, die sich nicht auf einen der Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung beziehen. Das weitere Vorgehen entspricht dem klassifikatorischen Vorgehen: Für jede Aussage wurde eine generalisierende Paraphrase formuliert und dieser Paraphrase wurden entsprechende Aussagen aus weiteren Interviews zugeordnet. In einem weiteren Schritt wurden inhaltlich ähnliche Paraphrasen zu Themenbereichen zusammengefasst. In einem weiteren Reduktionsschritt wurden diese Themenbereiche noch einmal thematisch strukturiert und zu „Ober-Themenbereichen“ zusammengefasst.

Um sowohl das deduktiv klassifikatorische Vorgehen als auch das induktiv sinnrekonstruierende Vorgehen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, wurden verschiedene Arbeitsschritte von zwei Personen durchgeführt. Dies gilt beim deduktiven Vorgehen für die Zuordnung der Aussagen zu den Anforderungsbereichen und für beide Vorgehen für die Bündelung der generalisierenden Paraphrasen zu Themenbereichen sowie die Auswahl der Beispielzitate. Die Formulierung der generalisierenden Paraphrasen wurde von der Forscherin alleine durchgeführt und von einer zweiten Person auf Nachvollziehbarkeit kontrolliert. Die Zuordnungen zu Anforderungsbereichen und die Bündelungen wurden im Hinblick auf Übereinstimmung und Unterschiede verglichen, unterschiedliche Entscheidungen wurden diskutiert und die Zuordnung bzw. Formulierung der Themenbereiche daraufhin überarbeitet.

Sämtliche Aussagen mit denen ihnen zugewiesenen Themenbereichen wurden in einem abschließenden Schritt noch einmal an den Interview-Transkripten überprüft. Ziel war es, festzustellen, ob die formulierten Themenbereiche den Gesamtzusammenhang der Aussage adäquat abbilden. Gegebenenfalls wurde eine neue Zuordnung der Aussage zu einem Themenbereich vorgenommen.

7.3.2 Darstellung der Ergebnisse aus der Lehrerinnen-Befragung

Aus den Aussagen der Lehrkräfte wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse Themenbereiche ermittelt, mit denen die subjektive Einschätzung der Befragten aus den Interviewdaten rekonstruiert wird. Das genaue Vorgehen wurde in Kap. 7.3.1 beschrieben. Im Folgenden werden die ermittelten Themenbereiche vorgestellt, zunächst mit Blick auf die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung, dann mit Blick auf die Wertschätzungen und Einwände der Lehrkräfte gegenüber der Portfolio-Arbeit. Dabei wird jeder Themenbereich mit einem Beispielzitat veranschaulicht, das im originalen Wortlaut verschriftlicht wurde um die Authentizität der Aussage weitgehend zu erhalten. Alle weiteren Fundstellen mit Aussagen, die inhaltlich diesem Themenbereich entsprechen, werden ergänzend zugefügt. Die Fundstellen werden durch ein Kürzel, das das jeweilige Interview-Transkript bezeichnet und die Angaben der Zeilennummer des Transkriptes gekennzeichnet. Gibt es zu einem Themenbereich verschiedene Einschätzungen der Lehrerinnen, so werden diese anhand von Beispielzitaten dargelegt.

7.3.2.1 Aussagen zu den Anforderungsbereichen der Leistungsbewertung

1) Information über Stärken der Schüler/innen

Im Hinblick auf die Informationen über Stärken der Schüler/innen, die die Lehrer/innen angeben, durch die Portfolio-Arbeit zu erhalten, bilden sich drei verschiedene Themenbereiche in den Interviews ab.

Die Lehrer/innen thematisieren, dass sie durch die Portfolio-Arbeit für sie bislang unbekannte Fähigkeiten der Schüler/innen erkennen und welche das sind. Zudem äußern sie Erstaunen über diese Fähigkeiten. Weitere Themen sind das deutliche Hervortreten von Stärken im Vergleich zu anderen Unterrichtsarten und das stärkenorientierte Wahlverhalten der Schüler/innen hinsichtlich der Arbeiten, die im Rahmen der Portfolio-Präsentation vorgestellt werden.

a) Bislang ungekannte Fähigkeiten werden erkannt

Ein häufig von den Lehrerinnen thematisierter Bereich sind Fähigkeiten der Schüler/innen, die sie erst durch die Portfolio-Arbeit erkennen. Im nachfolgenden Beispielzitat führt die Lehrerin dies allgemein zu Stärken aus, die sie zuvor nicht wahrgenommen hat und durch deren Erkennen sie eine andere Einschätzung der Kinder gewinnt:

Iw-D 152–153: Also weil ich Kinder manchmal ganz anders eingeschätzt hab. Und es kommen irgendwie Stärken der Kinder zu Tage, die ich sonst so überhaupt so nicht wahrgenommen habe.

(vgl. auch Iw-A 28–30, Iw-B 110–114; Iw-E 117–120, Iw-F 146–149, Iw-C 97–98)

Während in diesem Zitat Stärken allgemein als neue Erkenntnis genannt werden, explizieren andere Lehrerinnen die Fähigkeiten genauer, die sie durch die Portfolio-Arbeit bei den Schüler/innen erkennen. Hierzu zählen die Fähigkeit zur Präsentation (Iw-B 110–114), selbstständiges Arbeiten (Iw-E 117–120), Wissen anwenden (Iw-F 146–149), instrumentelle Fertigkeiten, wie z.B. ein Instrument spielen (Iw-D 97–98), eine Arbeit strukturieren und Beziehungen zwischen Themenbereichen herstellen können (Iw-C 97–98), Lernfähigkeit der Schüler/innen allgemein (Iw-D 173–176), Begeisterungs-

fähigkeit und Durchhaltevermögen (Iw-C 96–97), Selbstsicheres Auftreten (Iw-B 151–155) sowie Verantwortlichkeit für sich selbst übernehmen (Iw-B 386–388).

Durch die Art ihrer Äußerungen wird deutlich, dass einige der Lehrkräfte über diese Erkenntnis bzw. über die Fähigkeiten der Schüler/innen erstaunt sind. Im folgenden Beispiel bezieht sich die Lehrkraft auf die Präsentation eines Kindes im vierten Schulbesuchsjahr, bei der sie sich durch das Wissen und die Art des Vortrages beeindruckt zeigt. Sie spricht explizit von Erstaunen. Dieses drückt sich auch implizit aus, indem sie das Wissen des Kindes als „unglaublich“ beschreibt. Ebenso kann das Lachen am Ende der Aussage als Zeichen des Erstaunens über diese Erkenntnis ausgelegt werden:

Iw-D 74–75: Ja, ja und der, der hatte, das war ein Viertklässler. Der hatte ein unglaubliches Wissen. Der hat hier einen Vortrag hingelegt, da hab ich echt gestaunt (lacht).
(vgl. auch Iw-B 110–114, Iw-E 117–120, Iw-C 97–98)

b) Stärken werden durch Portfolio-Arbeit deutlicher

Eng damit verknüpft ist ein weiterer Themenbereich, der sich in den Interviews abzeichnet. Allgemein auf Stärken bezogen äußern sich die Lehrkräfte dahingehend, dass diese für sie deutlicher durch die Portfolio-Arbeit zu erkennen sind als durch anderen Unterricht. Im angeführten Beispielzitat begründet die Lehrerin ihre Einschätzung damit, dass die Stärken der Schüler/innen in der Portfolio-Arbeit „richtig zum Vorschein kommen“, weil die Schüler/innen interessen-orientiert arbeiten können.

Iw-D 171–173. Also Leistungsstärken werden sehr viel mehr deutlich als im normalen Unterricht, weil die Kinder einfach Interessen entwickeln und dadurch ihre Stärken richtig zum Vorschein kommen.

(vgl. auch Iw-A 121–122, Iw-C 244–248)

c) Schüler/innen wählen stärkenorientiert

Ein weiterer Themenbereich für die Lehrkräfte ist das Wahlverhalten der Schüler/innen hinsichtlich der Arbeiten, die sie im Rahmen der Portfolio-Präsentation vorstellen. Viele Interviewstellen weisen auf eine stärkenorientierte Wahl der Schüler/innen hin. Folgendes Zitat steht exemplarisch für die Einschätzung der Lehrerinnen, dass die Schüler/innen vornehmlich Arbeiten wählen, mit denen sie ihre Stärken zeigen können, bzw. mit denen sie zufrieden sind, weil sie sie als gelungen erachten:

Iw-G 178–180: Erst mal präsentieren sie ja und äh und äh Arbeiten, die ihnen auch gut gelungen sind und sie präsentieren Sachen, wo sie Stärken auch enthalten sehen von sich.

(vgl. auch Iw-A 176–180, Iw-B 121–124, Iw-C 125–127, Iw-F 172–173)

Die Formulierung „erst mal“ in diesem Zitat gibt jedoch einen Hinweis darauf, dass die Einschätzung der Lehrerinnen zu diesem Bereich differenzierter ist. So stellt eine Lehrerin in ihrer Lerngruppe fest, dass die Schüler/innen auch Arbeiten präsentieren, die sie selbst für nicht so gelungen halten, mit denen sie aber zeigen möchten, welche Arbeiten ihnen Spaß gemacht haben (Iw-B 121–126). In diesem Fall ist die Auswahl mehr interessenorientiert.

Eine andere Lehrerin gibt an, dass die Schüler/innen durchaus Arbeiten präsentieren, die aus ihrer Sicht Schwächen aufzeigen und die Schüler/innen anhand dieser Schwächen ihre eigenen Zielsetzungen im Hinblick auf zu erreichende Stärken darstellen:

Iw-G 183–184: Oder wenn sie ne ne Arbeit aufzeigen, die schwach ist, so reden sie trotzdem über Stärken, die sie bei der nächsten Arbeit erreichen möchten.

2) Information über Schwächen der Schüler/innen

Im Hinblick auf die Information über Schwächen der Schüler/innen, die die Lehrerinnen durch die Portfolio-Arbeit erhalten, bilden sich in den Interviews vier verschiedene Themenbereiche ab. So äußern sich die Lehrkräfte, in welchem Verhältnis Stärken und Schwächen im Rahmen der Portfolio-Arbeit für sie deutlich werden. Ebenfalls thematisieren sie die Bedeutung von Gespräch, Reflexion und Portfolio-Präsentation für die Erkenntnis über Schwächen. Weitere Themen sind Leistungsbereiche, in denen die Lehrkräfte Schwächen ausmachen und die Möglichkeit, Schwächen im Rahmen der Portfolio-Arbeit zu überwinden.

a) Schwächen stehen weniger im Vordergrund

Im Hinblick auf das Verhältnis, in dem Stärken und Schwächen durch die Portfolio-Arbeit deutlich werden, geht die Einschätzung der Lehrerinnen dahin, dass Schwächen weniger deutlich werden als Stärken. Im ausgewählten Zitat führt die Lehrkraft das zum einen darauf zurück, dass die Schüler/innen für die Portfolio-Präsentation keine Arbeiten auswählen, mit denen sie Schwächen zeigen. Zum anderen stellt sie dar, dass mögliche Schwächen durch die (gute) Leistung in den Hintergrund rücken und die Betrachtung der (guten) Leistung im Vordergrund steht:

Iw-C 156–158: sie suchen sich ja nicht Themen wo sie Schwächen haben, das ist das Eine und ich denke, das was da an Schwächen doch da ist, das wird einfach durch die Leistung so ausgeglichen, dass das in dem Moment gar nicht mehr in Erscheinung tritt.

(vgl. auch Iw-B 136–139, Iw-A 181–187, Iw-G 89–92)

b) Bedeutung von Gespräch, Reflexion und Portfolio-Präsentation

Wenngleich nach Aussagen der Lehrerinnen Stärken bei der Portfolio-Arbeit deutlicher werden als Schwächen, sind letztere nach ihrer Einschätzung doch zu erkennen. Hierfür messen die Lehrerinnen dem Gespräch mit den Schüler/innen, ihren Reflexionen und der Portfolio-Präsentation insofern Bedeutung zu, als dass an diesen Stellen für sie Schwächen der Schüler/innen besonders deutlich werden.

Im ersten Zitat wird die Bedeutung des Gespräches deutlich, in dem die Lehrerin die Schüler/innen nach deren eigener Unzufriedenheit mit ihren Arbeiten und möglichen Schwierigkeiten, die sie damit haben, befragt und so mögliche Schwächen erkennt:

Iw-D 262–264: Also wenn, wir haben dann ja auch immer drüber gesprochen was ist dir nicht so gut gelungen oder wobei hattest du Probleme und dann kamen halt so die Schwächen zu Tage.

(vgl. auch Iw-B 160–165)

Das zweite Zitat zeigt, dass die Schüler/innen beim Reflektieren über ihre Arbeit selbst auf Schwächen stoßen, in diesem Fall auf einen Sachverhalt, den sie noch nicht zur Gänze durchdrungen haben:

Iw-B 131–135: Klar, wir erkennen natürlich während der Reflexion, spätestens dann, spätestens dann, erkennen sie selber oder kommen dann auch eben oder fragen nach, das hab ich jetzt, wenn ich jetzt so nachdenke, noch gar nicht so kapiert gehabt, kannst du mir das noch mal erklären oder so. Also im Sinne, ich wusste noch gar nicht so richtig, dass ich da noch nicht so durchgeblickt habe.

Im dritten Zitat wird die Bedeutung der Portfolio-Präsentation für das Erkennen von Schwächen deutlich. Dadurch, dass die Schüler/innen die entsprechende Leistung zeigen (müssen), können sie Schwächen nicht verdecken. Die Lehrerin umschreibt dies mit der Formulierung „dass sie eigentlich keine Show aufziehen konnten“. Für sie wird durch die Präsentation der Leistung deutlich, was die Schüler/innen können und was nicht, was sie hier am Beispiel des Vorlesens und frei Sprechens ausführte:

Iw-F 165–168: Und dadurch, dass sie sich so, dass sie eigentlich keine Show aufziehen konnten, sondern eigentlich ganz klar rauskam, was sie konnten und was sie nicht konnten, ob sie den Text gut lesen konnten oder eben nicht und ob sie frei sprechen konnten oder nicht, konnte ich eben sehr genau beobachten, wo was noch fehlt. (vgl. auch Iw-B 143–147, Iw-E 133–135, Iw-C 127–129)

c) Leistungsbereiche, in denen Schwächen deutlich werden

Leistungsbereiche, in denen für die Lehrkräfte Schwächen bei den Schüler/innen durch die Portfolio-Arbeit deutlich werden, bilden einen weiteren Themenbereich. Folgende Bereiche werden genannt: generelle Leistungsbereitschaft (Iw-A 122–127), Arbeitsverhalten am Beispiel Zeitplanung (Iw-D 176–177) und am Beispiel Konzentration auf das Thema (Iw-A 181–187) sowie Kooperation (Iw-G 89–92).

d) Überwindung von Schwächen

Ein weiterer Themenbereich im Hinblick auf Schwächen, die durch die Portfolio-Arbeit deutlich werden, ist deren Überwindung. So berichten Lehrerinnen davon, dass die Schüler/innen zuvor festgestellte Schwächen im Rahmen der Portfolio-Arbeit überwinden. Eine Möglichkeit sehen die Lehrerinnen in einer Art „Training“ des schwach ausgeprägten Leistungsbereiches, ohne dass das Training an sich im Vordergrund steht. Dies wird deutlich in dem Beispiel der Schüler/innen, die große Probleme in der Rechtschreibung hatten, im Rahmen der Portfolio-Arbeit aber so viel schreiben mussten, dass sich ihre Rechtschreibung verbesserte:

Iw-D 179–184: Also besonders auch was Rechtschreibung angeht, weil die Rechtschreibung wird ja plötzlich ganz unwichtig. Das ist ja so ne Nebensache und plötzlich merkt man, oh, das ist ja gar nicht mehr das Problem. Das hab ich bei einigen Schülern, bei einigen Viertklässlern, gehabt, die am Anfang unglaublich schwach in der Rechtschreibung waren. Und dadurch, dass sie jetzt soviel geschrieben haben im Laufe dieses Schuljahres hat sich das wirklich völlig relativiert.

Eine andere Möglichkeit wird in folgendem Beispielzitat dargestellt. Hier beschreibt die Lehrerin, dass Schüler/innen ihre Schwächen selbst bemerken – in diesem Fall eine festgestellte Wissenslücke - und diese beheben wollen, da die festgestellte Lücke sie in ihrer „eigentlichen“ Arbeit behindert:

Iw-G 146–149: Ne, also die Leistungsschwäche an sich, die kommt gar nicht zum Ausdruck, sondern es ist höchstens so, dass der Schüler merkt, die Information fehlt mir und woher bekomme ich die jetzt und ähm ja. Und äh da muss ich ne Wissenslücke füllen.

3) Einsatz für Lernberatung

Zum Anforderungsbereich Lernberatung bilden sich fünf Themenbereiche in den Interviews ab. So finden sich Aussagen, die sich auf die Beratung hinsichtlich der Arbeitsmethoden und der Präsentationsgestaltung beziehen. Auch wird eine Prozessbegleitung thematisiert. Ebenso werden Aussagen zum Feedback nach der Portfolio-Präsentation und zur Auswirkung der Informationen auf die nachfolgende Lehr- und Lernplanung gemacht.

a) Lernberatung hinsichtlich der Präsentations- und Arbeitsmethoden

Bei der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag ist für die Lehrerinnen die Art, wie die Schüler/innen sich als Person und ihr Thema präsentieren ein wichtiger Aspekt der Lernberatung. Ein eng damit verbundener Gesichtspunkt ist die Aneignung und Bearbeitung des zu präsentierenden Themas. Im nachfolgenden Zitat beschreibt die Lehrerin dies zunächst allgemein mit „wie geht man überhaupt ran“, spezifiziert die Aussagen anschließend durch „wo kann man seine Informationen herbeziehen“:

Iw-D 280–284: Also ich hab's jetzt eingesetzt so im Hinblick auf, wie präsentiere ich mich. Oder wie präsentiere ich etwas. Und wie, also was die Präsentation angeht und auch, wie arbeite ich an einem Thema, wie geht man überhaupt ran oder wo kann man seine Informationen überhaupt herbeziehen. Wie arbeite ich ein Thema aus und wie verschriftliche ich etwas, also das haben wir schon vorher besprochen.

(vgl. auch Iw-A 210–212)

b) Prozessbegleitende Lernberatung

Weiterhin dient die Lernberatung nach Aussagen der Lehrkräfte der Prozessbegleitung der oben genannten Themenbearbeitung. Die Lehrerinnen äußern sich dahingehend, dass sie Strukturierungshilfen und Unterstützung bei der Arbeitsorganisation bieten, die den Schüler/innen das selbstständige Arbeiten erleichtern sollen. Im folgenden Beispiel geschieht dies mit Hilfe von „Laufzetteln“, mit denen die Schüler/innen eine Übersicht über ihre zu erledigenden Aufgaben gewinnen können:

Iw-F 43–48: da haben wir dann gemeinsam besprochen, welchen Weg sie gehen sollten, wenn sie nicht genau wussten, oft wussten sie schon, ach ich geh mal in die Bücherei oder ich habe schon oder so. Und dann haben wir auch so Laufzettel gemacht, also ich weiß nicht, wie man das sonst nennen soll, also Zettel auf denen, wo die Kinder sich selber aufgeschrieben haben, was sie zu tun haben noch, also so nen Arbeitszettel eher so.

(vgl. auch Iw-A 229–237)

c) Beratung hinsichtlich der Präsentationsgestaltung

Im Rahmen der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag ist nach Aussagen der Lehrkräfte ebenfalls die Gestaltung der Portfolio-Präsentation ein wichtiger Beratungsbereich. Im nachfolgenden Beispielzitat stehen zwei Punkte im Vordergrund: zum einen die Gestaltung der verwendeten Medien, genauer von Plakat und Tafelbild, zum anderen die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die jedoch nicht näher ausgeführt wird:

Iw-B 215–220: Also wenn wir, ich die Gespräche mit den Kindern mache, anhand der Texte, die sie schreiben, dann schon mal als Tipp, wie man das eine oder andere gut präsentieren könnte. Was weiß ich, z.B. ein Plakat herstellen, wie man das herstellt, das man's, weiß ich, groß schreibt und dass man ein Tafelbild auch ordentlich zu erstellen hat, oder. Also da gibt es schon immer Tipps von uns oder was man auch überhaupt benutzen könnte, besser als dieses, oder andere Schwerpunkte vielleicht setzen.

(vgl. auch Iw-C 178–180)

d) Feedback nach der Portfolio-Präsentation

Aus den Antworten der Lehrerinnen in den Interviews ergibt sich, dass sich das Feedback nach der Portfolio-Präsentation vornehmlich auf die Art der Präsentation bezieht. Im nachfolgenden Beispiel spricht die Lehrerin zunächst die Gestaltung der Präsentation an und lobt die Verwendung von „Gegenständen“ im Sinne von veranschaulichenden Medien. Dann aber kritisiert sie das zu hohe Tempo des Vortragens negativ, welches bereits zuvor im Blickpunkt der Beratung stand:

Iw-B 220–228: Also und nach der Präsentation natürlich auch, wenn wir, dass wir schon kritisch sind und die eine oder andere Anmerkungen neben Lob, was natürlich auch jeder kriegt, dann auch noch mal machen. Also wenn z.B., was fällt mir jetzt ein, also ein Kind hat so 'ne Super-Präsentation gemacht, tolle Vorbereitung mit Gegenständen und allem drum und dran und Eltern, Oma, Opa saß hier alles und dann hat sie angefangen und startete sie und dann raste sie durch durch ihren Vortrag, dass wir also so gut wie nichts davon hatten, obwohl wir vorher immer gesagt haben, erstmal durchatmen, langsam, hat sie nicht geschafft, sie war total nervös. Und da gab's dann eben so einige Anmerkungen, die dadurch, das hat natürlich so 'nen Schwanz hinter sich gezogen.

Das Feedback nach der Portfolio-Präsentation wird nicht allein von den Lehrkräften gegeben. Besonders positiv wird von den Lehrerinnen die Rückmeldung durch die Mitschüler/innen dargestellt. Im folgenden Beispiel wird nicht nur die Art der Rückmeldung durch die Mitschüler/innen positiv hervorgehoben, auch die Qualität der Rückmeldung wird so hoch eingeschätzt, dass das Feedback durch die anderen Schüler/innen als Entlastung der Lehrkraft angesehen wird:

Iw-F 69–71: das finde ich genial, das hätten wir von Anfang an machen sollen, das ist einfach toll, wenn die Kindern dann dabei sind. Dann ist man selber sozusagen als Lehrer entlastet und die Kinder sagen es meistens auch unheimlich freundlich und nett, was es da zu sagen gibt.

(vgl. auch Iw-D 114–117, Iw-E 190–193)

Auch die Eltern sind am Feedbackgeben beteiligt. Hier liegen unterschiedliche Einschätzungen der Lehrkräfte vor. Während eine Lehrerin die Beteiligung der Eltern positiv sieht, (*Iw-D 268: Kam immer doch noch so nen ganz gutes Feedback von den Eltern.*), bevorzugt eine andere Lehrerin eher eine Zurückhaltung der Eltern (*Iw-F 72–73: die Stimmung ist gut und trotzdem sehr konzentriert und die Eltern halten sich auch weitgehend zurück.*).

e) Auswirkung auf Lehr- und Lernplanung

Mehrere Lehrerinnen geben an, dass die Informationen, die sie aus der Portfolio-Arbeit über die Schüler/innen gewinnen, Auswirkungen auf ihre zukünftige Unterrichtsgestaltung haben. Im nachfolgenden Beispiel wird deutlich, dass sie im nachfolgenden Schuljahr³³ dabei sowohl die Schwächen als auch die Stärken der Schüler/innen berücksichtigen wollen, d.h. die Lehrerinnen arbeiten nicht allein defizitorientiert, sondern orientieren sich in ihrer Unterrichtsplanung auch an den Stärken der Schüler/innen;

Iw-E 139–142: Ja also es hilft mir auf jeden Fall für's nächste Schuljahr, dass ich doch anders an die Kinder rangeh', anders mit denen noch arbeiten kann, also noch intensiver auf gewisse Sachen hinweise, wo ich weiß aha, das sind also ihre noch die Mängel oder Schwächen, da können sie noch nen bißchen was tun aber auch ihre Stärken.

(vgl. auch *Iw-C 113–116; Iw-A 73–76*)

In die Bearbeitung der Schwächen können die Erziehungsberechtigten durch die Portfolio-Präsentation nach Aussagen der Lehrkräfte mit einbezogen werden, zum einen indem ihnen durch die Präsentation mögliche Schwächen selbst auffallen und sie einen Förderbedarf erkennen:

Iw-C 167–169: Und die Eltern bei dem Kind, was da so Leseprobleme hatte, die haben das natürlich auch wahrgenommen und haben gesagt oh, da müssen wir dann zu Hause auch regelmäßig wieder üben.

Zum anderen wird die Portfolio-Präsentation von der Lehrkraft als Gesprächsanlass genutzt, um mit den Eltern und den Schüler/innen über anstehende Förderbedarfe zu sprechen:

Iw-F 217–224: Ich denke, dass so Portfolio nen schöner Anlass ist, um wenn 'nen Kind Probleme hat, darüber zu sprechen, im Anschluss darüber, wo noch vielleicht noch Ziele gesetzt werden müssten oder so.

FG: Mit den Eltern? Lehrerin: Ja und mit den Kinder natürlich sowieso immer. In erster Linie natürlich auch.

³³ Die Portfolio-Präsentation fand am Ende des Schuljahres statt, so dass hier von einer zeitnahen Planung gesprochen wird, auch wenn die Formulierung auf eine lange Zeitspanne hinweist.

4) Information über das Arbeitsverhalten der Schüler/innen

Im Hinblick auf das Arbeitsverhalten bilden sich zwei Themenbereiche ab: Aussagen über Informationen zum Arbeitsverhalten generell sowie Aussagen, die sich auf spezielle Bereiche des Arbeitsverhaltens beziehen.

a) Informationen sind generell gut

Im nachfolgenden Beispiel schildert die Lehrerin die Portfolio-Arbeit als „günstige“ Möglichkeit, Einblick in die Arbeitsweise der Schüler/innen zu erhalten. Diese Möglichkeit ergänzt ihre Beobachtungen, die sie im Unterrichtsalltag „an Ort und Stelle“ und bei Gesprächen mit den Schüler/innen über deren Arbeit macht. Besonderen Wert misst sie den Texten zu, in denen die Schüler/innen über ihre Arbeit reflektieren, da diese für sie detaillierte Informationen bieten:

Iw-B 170–174: dann ist es eben ganz günstig für mich noch mal nen Einblick zu kriegen, wie sie überhaupt arbeiten. Also natürlich kriegt man manches schon mit an Ort und Stelle, aber eben nicht alles. Das merk ich dann schon, dass man detaillierter Einblick kriegt mit Hilfe der Reflektionstexte. Gut in Gesprächen natürlich.

(vgl. auch Iw-A 51–52, Iw-E 123–124, Iw-F 114–115, Iw-G 495)

b) Information über spezielle Bereiche

Dabei werden auch Schwächen im Arbeitsverhalten der Schüler/innen deutlich. So gibt die Lehrerin im folgenden Zitat an, dass ihr die Portfolio-Arbeit veranschaulicht, wenn die Lernenden bei der Vorbereitung der Portfolio-Präsentation ihre Zeitplanung zu knapp bemessen haben:

Iw-D 176–177: und Leistungsschwächen? Also eher so im Hinblick auf ähm ihre Arbeitsweise. Also das manche halt eben viel zu spät anfangen und unter Zeitdruck geraten und ja diese Sachen.

Im Hinblick auf das Arbeitsverhalten geben die Lehrerinnen ebenfalls an, Informationen über die Selbstständigkeit der Schüler/innen zu erhalten. Während die Lehrerin im nachfolgenden Zitat generell mit der Selbstständigkeit zufrieden ist, bemerkt sie durch die Portfolio-Arbeit auch, wenn Schüler/innen sich in ihrem Arbeitsverhalten stark von den Eltern leiten lassen:

Iw-A 30–32: merke auch, dass da das Selbstbewusstsein bei allen unheimlich gewachsen ist ähm die Selbstständigkeit ganz toll ist, ich merk' aber auch, dass es Kinder gibt, die sich sehr an ihren Eltern orientieren.

Während sich diese Lehrerin mehr auf die Arbeit außerhalb der Schule bezieht, wird für eine andere Lehrerin durch die Portfolio-Arbeit vornehmlich die Selbstständigkeit im Klassenraum deutlich. Sie schildert ein Beispiel über eine Zusammenarbeit zwischen zwei Schülerinnen, von der sie angenommen hatte, dass die beiden in sehr ungleichem Maße von einander profitieren würden. Sie beschreibt weiterhin, dass ihr durch die Portfolio-Arbeit deutlich wurde, dass die Schülerin, der sie unterstellt hatte, in weitaus höherem Maße von der Mitschülerin zu profitieren, sehr wohl selbstständig gearbeitet hatte (Iw-E 247–251).

5) Information über die Lernprozesse der Schüler/innen

Viele Lehrerinnen geben im Interview an, dass für sie durch die Portfolio-Arbeit die Lernprozesse bzw. Fortschritte der Schüler/innen deutlich werden. Als zweiter Themenbereich zeichnet sich die Bedeutung von Reflexion und Gespräch für die Kenntnis über Lernprozesse ab.

a) Lernprozesse und Fortschritte werden sichtbar

Die Lehrerin im nachfolgenden Zitat betont dabei ihre individuelle Sicht auf die Schüler/innen, bei denen sie jeweils eigene Lernprozesse der Kinder feststellt:

Iw-A 111: ich sehe bei jedem Kind ne eigene ähm nen eigenen Lernprozess.

(vgl. auch Iw-D 458, Iw-C 130, Iw-E 175–179)

Zumeist werden die Lernprozesse von den Lehrkräften als Fortschritte der Schüler/innen beschrieben (Iw-A 103–104, Iw-B 109–110, Iw-C 136–138).

b) Bedeutung von Gespräch und Reflexion

Für die Verdeutlichung der Lernprozesse messen die Lehrkräfte sowohl den Reflexionen der Schüler/innen als auch den Gesprächen mit ihnen über ihre Arbeit Bedeutung zu. Im nachfolgenden Zitat erläutert die Lehrerin die Bedeutung dadurch, dass die Schüler/innen in den Reflexionstexten beschreiben, wie ihre Arbeit entstanden ist und „was da alles passiert ist in der Zeit“, d.h. den Arbeitsprozess beschreiben:

Iw-B 156–160: Lernprozesse. Mhhh... Ja die werden natürlich, Lernprozesse werden schon deutlich, ähm, auch dann spätestens dann, wenn die Kinder reflektieren und man dann mit ihnen ins Gespräch kommt über die Lernprozesse, die so ablaufen, weil sie ja die Entstehungsgeschichte, über die Entstehungsgeschichte schreiben, wie hab ich damit angefangen, bis zum Schluss und was ihnen da alles passiert ist in der Zeit.

(vgl. auch Iw-F 295–297, Iw-G 86–88)

6) Information über die Selbsteinschätzung der Schüler/innen

Im Hinblick auf die Selbsteinschätzung der Schüler/innen bilden sich zwei Themenbereiche ab: Zum einen erhalten die Lehrkräfte durch die Portfolio-Arbeit Informationen darüber, ob die Schüler/innen ihre Leistung selbst einschätzen können, zum anderen erhalten sie Informationen darüber, was die Schüler/innen einschätzen können.

a) Fähigkeit zur Selbsteinschätzung wird deutlich

Nach Aussagen der Lehrkräfte kann die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung bei den Schüler/innen nicht vorausgesetzt werden. Aus den Interviews wird deutlich, dass sie eine Selbsteinschätzung der Schüler/innen befürworten und die Reflexion für sie einen immanenten Teil der Portfolio-Arbeit darstellt, der „es mit sich bringt“, dass die Schüler/innen einschätzend über ihre Leistung nachdenken. Dementsprechend geben sie an, durch die Portfolio-Arbeit zu erkennen, inwieweit die Schüler/innen in der Lage sind, über sich und ihre Leistungen nachzudenken. Im nachfolgenden Beispielzitat wird hierunter die Fähigkeit verstanden, sich selbst kritisch zu sehen und über die Art des Gelingens der eigenen Arbeit zu reflektieren:

Iw-B 101–106: Naja, bringt ja mit sich, dass die Kinder auch reflektieren müssen und das finde ich, hat schon mal was für sich. Ähm, das man auch so erkennen kann, wer hat überhaupt mal die Fähigkeit über sich nachzudenken. Haben wir, gibt ja Kinder, die das überhaupt nicht können. Also sich selber kritisch sehen oder auch mal überhaupt mal

über sich nachzudenken, wie einem irgendwas gelungen ist. Und das ja, was schon mal gut ist, wenn man das so mitkriegt, dass jemand über sich überhaupt reflektieren kann.

(vgl. auch Iw-E 155–158, Iw-D 123–124)

b) Bereiche, die Schüler/innen selbst einschätzen können

Schüler/innen, die sich selbst einschätzen können, sind nach Aussagen der Lehrerinnen in der Lage, sowohl über ihre Stärken zu reflektieren (*Iw-G 180–181: also machen die sich eigentlich schon ewig und alle drei Tage Gedanken, wo sind denn meine Stärken.*), als auch über ihre Schwächen (*Iw-D 201–203: da wird schon deutlich, dass die sich ganz gut selber einschätzen können. Und das die ihre eigene Schwächen kennen.* (vgl. auch *Iw-A 183–189*)).

Ebenso können sie sowohl ihre Lernwege wie im ersten Zitat (*Iw-F 119–121*), als auch ihren Lernzuwachs, wie im zweiten Zitat, beschreiben (*Iw-C 138–139*):

Iw-F 119–121: Das heißt, das zeigt mir, dass sie eigentlich schon den Weg gefunden haben zu lernen, worum es jetzt ja eigentlich auch geht bei Portfolio. Und dass sie diesen Weg auch ganz gut beschreiben können

Iw-C 145–146: Sie reflektieren ihre eigene Arbeit, auch ihre eigene Präsentation. Das haben eigentlich alle zum Schluss irgendwie gesagt, sie hätten ganz viel dabei gelernt.

Darüber hinaus sind die Schüler/innen nach Aussagen der Lehrerinnen in der Lage, sich selbst Lernziele zu setzen. Im folgenden Beispielzitat stellt die Lehrkraft zunächst dar, wie die Schüler/innen selbst ihren Lernzuwachs beschreiben. Im Gegensatz zum zuvor genannten Zitat *Iw-C 145–146* benennen die Schüler/innen ihren Lernzuwachs nicht allein quantitativ, sondern beschreiben ihn mehr qualitativ (mit dem Computer schreiben, Texte formulieren, Bilder zur Veranschaulichung verwenden). Das noch zu Lernende wird nicht expliziert („wenn die sagen, dis kann ich noch nicht so gut“). Die Beschreibung des Lernzuwachses dient als Grundlage für die Zielsetzung („dass die Kinder dann selbst merken, sich selbst Ziele setzen“):

Iw-A 111–116: und äh find natürlich toll, wenn die sagen, dis kann ich noch nicht so gut oder jetzt hab ich gelernt, äh mit dem Computer zu schreiben oder ich habe gelernt, Texte selbst zu formulieren oder jetzt habe ich zum ersten Mal gelernt, wie man dass Bilder wichtig sind in einem Thema und dis find ich eigentlich dis Schöne, dass die äh Kinder dann selbst merken, sich selbst Ziele setzen oder gucken, dis sieht ja auch ganz schön aus.

(vgl. auch Iw-G 240–258)

7) Information über das Sozialverhalten der Schüler/innen

Im Hinblick auf das Sozialverhalten geben die Lehrkräfte an, dass die Portfolio-Arbeit ihnen Informationen über die Fähigkeit der Schüler/innen zur Zusammenarbeit mit anderen Kindern bietet. Da insgesamt nur an wenigen Interviewstellen das Sozialverhalten

angesprochen wurde, konnten keine weiteren Aspekte im Datenmaterial aufgefunden werden. So konnte nur ein Themenbereich formuliert werden: „Sozialverhalten wird deutlich“

Im nachfolgenden Beispiel äußert die Lehrerin, dass die Information sowohl für sie als Lehrkraft als auch für die Schüler/innen selbst deutlich wird:

*Iw-G 407–411: Es ist ja geht ja nicht nur um reine Wissensvermittlung an der Schule, sondern ja auch um ähm Sozialverhalten, Arbeitsverhalten und Zusammenarbeit, Teamfähigkeit, Kompromissbereitschaft, diese ganzen Sachen, die werden alle, aber wirklich ganz blendend durch die Portfolio-Arbeit ähm ähm sichtbar und nachvollziehbar für die Lehrer, wie für Schüler
(vgl. auch Iw-A 53, Iw-C 262–264)*

8) Verwendung der sozialen Bezugsnormorientierung (Sozialvergleich)

Die soziale Bezugsnormorientierung wird an wenigen Interviewstellen thematisiert. Die Lehrkräfte distanzieren sich von dieser Bezugsnorm. Wie bei dem Anforderungsbereich „Sozialverhalten“ konnten keine weiteren Aspekte im Datenmaterial gefunden werden, so dass auch hier nur ein Themenbereich formuliert wurde: „Distanzierung von der sozialen Bezugsnorm“.

Im nachfolgenden Beispiel bewertet die Lehrerin es explizit positiv, dass eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Schüler/innen nicht möglich ist. Ihr ist eine individuelle Bezugsnorm wichtiger, was dadurch deutlich wird, dass sie sehen will „wo hol ich dis Kind ab“, d.h. sie will an den individuellen Voraussetzungen des Kindes anknüpfen:

*Iw-A 98–100: also was ich unheimlich schön finde, ist eigentlich das äh es ist ja nicht vergleichbar, kein Kind ist ja mit dem andern vergleichbar. Und wichtig ist wirklich äh zu sehen noch mal, wo hol ich dis Kind ab.
(vgl. auch Iw-B 194–195)*

Eine Lehrerin gibt an, dass die Erziehungsberechtigten einen Sozialvergleich im Hinblick auf die generelle Leistungsstärke ihres Kindes im Vergleich zu den Mitschüler/innen wünschen. Sie erklärt, dass ein solcher Vergleich in ihrer Lerngruppe für die Eltern nicht möglich ist, da die Kinder in der Regel die Portfolio-Präsentation alleine gestalten und die Eltern nur an der Präsentation ihres eigenen Kindes teilnehmen:

Iw-B 189–194: Aber was die natürlich beklagen und in dem Fall wahrscheinlich auch nicht können, irgendwie so 'nen Vergleich zwischen anderen Kindern. Also wie leistungsstark ist jetzt mein Kind vergleichbar mit anderen. Also das können sie in der Tat, denk' ich nicht. Jedenfalls nicht so wie es bei mir abläuft. Weil die sind dann ja einzeln hier in der Regel und präsentieren ihre Sachen alleine, da kann man als Elternteil jetzt keinen Vergleich anstellen. Und das wollen die ja immer ganz gerne.

9) Information über Ermutigung der Schüler/innen

Im Hinblick auf die Ermutigung der Schüler/innen durch die Portfolio-Arbeit thematisieren die Lehrerinnen die Motivation der Schüler/innen und mögliche Gründe dafür, so dass zwei Themenbereiche formuliert wurden:

a) Schüler/innen haben Spaß an der Portfolio-Arbeit

Die Motivation wird von den Lehrerinnen damit umschrieben, dass die Schüler/innen Spaß an der Arbeit haben, oder wie im folgenden Zitat, dass sie die Arbeit gerne tun:

Iw-G 63–64: Naja, und dass das Kind äh auch ähm sich sehr angesprochen fühlt über diese Arbeit, das merke ich. Also die machen das so gerne.

(vgl. auch Iw-E 303, Iw-D 172–173, Iw-F 161–165)

b) Mögliche Gründe für die Motivation

Dabei benennen die Lehrkräfte verschiedene mögliche Gründe für die Motivation: die Möglichkeit einen Überblick über die geleistete Arbeit zu erhalten (Zitat Iw-E 303–307), die Zufriedenheit damit, eine umfangreiche Aufgabe bewältigt zu haben (Zitat Iw-F 161–165), die Möglichkeit sich und seine Arbeit zu präsentieren und die bei der Präsentation erhaltene Aufmerksamkeit, sowie der persönliche Bezug, der zur Arbeit hergestellt werden kann (Zitat Iw-G 63–71):

Iw-E 303–307: mir macht's auch Spaß, also den Kindern auch, weil sie auch am Ende, was ich sehr schön finde, dass man am Ende wirklich sieht, war bei einigen Kindern wirklich sichtbar, weil sie den Teppich wirklich vollgelegt hatten mit allen Sachen, die gearbeitet wurden, da hatte ich selber noch mal ein Aha-Erlebnis dadurch achja, Mensch, das haben wir alles ja gemacht, stimmt ja, was man sonst sofort wieder vergisst.

Iw-F 161–165: ich glaube, es hat ihnen auch Spaß gemacht oder einige haben's sogar geschrieben oder gesagt, selbst festzustellen, wie sie eigentlich gelernt haben und dass sie geschafft haben, so nen riesiges Gebiet irgendwie zu bearbeiten. Da waren viele, also viele waren im Grunde ganz zufrieden mit sich selbst am Schluss.

Iw-G 65–71: ich mach mir da selber Gedanken, warum sie's so gerne machen, ob sie's jetzt ob das Präsentieren so schön ist für sie, ob's die Aufmerksamkeit ist, die sie von Eltern bekommen, von den Lehrern bekommen, von Mitschülern bekommen, dass sie selber im Mittelpunkt stehen, ähm ob's das ist, oder das Eigene, dass es wirklich ne Arbeit ist, die sie zu ihrem Eigenen machen können, ich denke, das ist so ne so'n ganzes Sammelsurium von Aspekten, die ähm wodurch Kinder sich sehr angesprochen fühlen durch diese Arbeit.

7.3.2.2 Aussagen zu Wertschätzungen und Einwänden

Bei der induktiven Auswertung der Interview-Transkripte wurden vier Ober-Themenbereiche strukturiert, die verschiedene Themenbereiche zusammenfassen. Die Ober-Themenbereiche beziehen sich auf die Portfolio-Arbeit selbst sowie auf die beteiligten Personengruppen Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern. Insgesamt zeichnet sich eine generell positive Einschätzung der Lehrkräfte gegenüber der Portfolio-Arbeit ab. Dennoch gibt es einschränkende Einschätzungen zu Teilbereichen, diese werden wie die positiven Einschätzungen durch Beispielzitate veranschaulicht.

1) Ober-Themenbereich: Portfolio-Arbeit an sich

Dieser Ober-Themenbereich umfasst nur einen Themenbereich: die generell positive Einschätzung der Portfolio-Arbeit durch die Lehrkräfte und einschränkende Aussagen dazu.

Die generell positive Einschätzung der Lehrerinnen gegenüber der Portfolio-Arbeit wird im folgenden Zitat deutlich, wobei die Lehrerin auch deutlich macht, dass diese Form der Arbeit ihr „Spaß“ macht:

*Iw-E 303: Ich find's grundsätzlich eine gute Sache, mir macht's auch Spaß,
(vgl. auch Iw-D 296, Iw-F 169–171, Iw-G 160–161)*

Jedoch äußern die Lehrerinnen auch, dass die Portfolio-Arbeit für sie allgemein sehr zeitintensiv ist (Iw-G 299–300, Iw-B 277–279) und durch das Anfertigen von Protokollen, in denen der Ablauf der Portfolio-Präsentation festgehalten wird, viel Arbeit entsteht (Iw-A 314–317, Iw-D 136). Zudem äußern sie den Wunsch nach einer stärkeren, die einzelnen Lerngruppen übergreifenden Strukturierung der Portfolio-Arbeit (Iw-B 277–279, Iw-E 292–296).

2) Ober-Themenbereich: Adressatengruppe Lehrkräfte

Dieser Ober-Themenbereich umfasst vier Themenbereiche. So geben die Lehrkräfte an, dass sie deutliche und viel Erkenntnisse über die Schüler/innen erhalten. Sie bewerten positiv, dass sie mehr über die Interessen der Lernenden erfahren, dass sie eine andere Sicht auf die Schüler/innen gewinnen und dass sich das Verhältnis zu ihnen intensiviert.

a) Deutliche und viele Erkenntnisse über die Schüler/innen

Für sich selbst als beteiligte Personengruppe schätzen die Lehrerinnen positiv ein, dass sie durch die Portfolio-Arbeit deutliche und viele Erkenntnisse über die Schüler/innen und ihre Leistungen erhalten. Die Lehrkraft im ausgewählten Zitat betont ihre positive Einschätzung des Portfolios als Instrument der Leistungsfeststellung, indem sie ihm zuspricht „eigentlich alles über die Leistung“ auszusagen und angibt, weitere Leistungs-feststellungsverfahren, die sie hier als „Sachen“ bezeichnet, kaum noch zu benötigen:

Iw-F 274–276: Also dass ich völlig überzeugt bin davon, dass mir das eigentlich alles über die Leistung des Schülers irgendwie aussagt, dass ich andere Sachen eigentlich kaum noch brauche.

(vgl. auch Iw-A 84–89, Iw-G 429–431, Iw-A 425–426)

Diese generell positive Einschätzung wird jedoch von einer Lehrkraft eingeschränkt. Sie bezeichnet die Arbeit mit dem Portfolio in ihrer Lerngruppe als „nur begleitend“ und misst anderen Leistungsfeststellungsverfahren wie informellen Tests und Beobachtungen für ihre Arbeit mehr Bedeutung zu. Sie gibt an, durch die Portfolio-Arbeit zwar einen Überblick über die Persönlichkeit des Kindes zu erhalten. In ihrer Einschätzung bietet die Portfolio-Arbeit jedoch keine detaillierten Informationen über die Schüler/innen für sie als Lehrkraft:

Iw-E 419–421: Portfolio... ist für mich immer noch so ne ergänzende Sache. Im großen Ganzen kriegt man einen guten Überblick über die Persönlichkeit des Kindes, als Gan-

zes, würd ich eher sagen. Nicht so Detailsachen, vielleicht ein paar. Ganz detailliert kriegt man nicht Auskunft.

b) Interessen der Schüler/innen kennen lernen

Neben der Erkenntnis über die Leistung der Schüler/innen bewerten die Lehrkräfte ebenfalls positiv, dass sie durch die Portfolio-Arbeit die Interessen der Schüler/innen besser kennen lernen (vg. Iw-A 17–18, Iw-B 106–108, Iw-C 250–251).

c) Eine andere Sicht auf die Schüler/innen erhalten

Auch thematisieren sie, dass sie durch die Portfolio-Arbeit eine andere Sicht auf die Schüler/innen erhalten. Im ausgewählten Zitat bezieht die Lehrerin diese Sicht auf ihre Kenntnis über die Persönlichkeit der Schüler/innen:

Iw-D 369–370: also mhhh, man bekommt einfach ein ganz anderes Bild von der Persönlichkeit des Kindes.

(vgl. auch Iw-A 21–22, Iw-E 136–139)

d) Intensiven Kontakt zu den Schüler/innen entwickeln

Auch berichten die Lehrkräfte, dass sich ihre Beziehung zu den Schüler/innen durch die Portfolio-Arbeit intensiviert. Sie umschreiben diese Entwicklung mit „*einer ganz großen Nähe*“, die entsteht (Iw-F 56–57), einem „*in die Tiefe gehen*“ (Iw-A 301–307), einem „*sehr vertrauten Verhältnis*“ (Iw-D 312–316) oder als „*intensive Beschäftigung mit dem Kind und mit der Arbeit*“ (Iw-G 445–447).

3) Ober-Themenbereich: Schüler/innen

In diesem Ober-Themenbereich werden fünf Themenbereiche gebündelt. So äußern sich die Lehrkräfte zu einer Förderung des Selbstbewusstseins durch die Portfolio-Arbeit. Weiterhin thematisieren sie ein interessenorientiertes Arbeiten der Schüler/innen, sowie die Möglichkeit für die Lernenden intensive Lernerfahrungen zu machen. Ebenso werden als Themenbereiche ein Kompetenzerleben sowie ein Lernzuwachs angesprochen.

a) Förderung des Selbstbewusstseins

Im Hinblick auf die Schüler/innen schildern die Lehrkräfte verschiedene positive Effekte, die die Portfolio-Arbeit für die Lernenden aus ihrer Sicht hat. So nehmen sie eine Förderung des Selbstbewusstseins wahr (Iw-A 30–31, Iw-F 281–283, Iw-C 151–154).

b) Interessenorientiertes Arbeiten

Weiterhin beschreiben sie positiv, dass die Schüler/innen bei der Arbeit ihren Interessen nachgehen können (Iw-A 290–292, Iw-F 401–405, Iw-G 38–39).

c) Intensive Lernerfahrung

Weiterhin geben die Lehrerinnen an, dass Portfolio-Arbeit es den Schüler/innen ermöglicht, die Erfahrung einer intensiven Themenbearbeitung zu machen und dabei die eigenen Fähigkeiten auszuloten. Im nachfolgenden Beispiel expliziert die Lehrerin diese intensive Bearbeitung an dem Wunsch einiger Schüler/innen eine sehr lange (36-seitige) Geschichte zu schreiben:

*Iw-G 34–38: Oder auch Kinder, die wollen, die plötzlich eine Geschichte schreiben von 36 Seiten, die das mal erfahren möchten, wie ist das eigentlich, so eine lange Geschichte zu schreiben, was mach ich'n da für Erfahrungen, und dass durch die Portfolio-Arbeit da auch Raum und Zeit für ist (...) an der Schule.
(vgl. auch Iw-A 312–314)*

d) Kompetenzerleben

Als weiteren positiven Effekt für die Schüler/innen stellen die Lehrerinnen dar, dass sich die Schüler/innen in den Bereichen, die sie im Rahmen der Portfolio-Arbeit bearbeiten, als kompetent erleben können. Im ausgewählten Zitat bezieht sich die Lehrkraft auf zwei Schülerinnen aus ihrer Lerngruppe, die sich intensiv in ein Thema eingearbeitet haben und darin ihrer Einschätzung nach „richtig gut Bescheid wissen“, und dieses Wissen auch gegenüber kritischen Nachfragen vertreten können, so dass „ihnen so schnell nicht jemand was vormachen“ kann:

*Iw-C 151–154: Das ist es eigentlich auch, was die Kinder dann so in ihrem Selbstbewusstsein stärkt, sie haben etwas worüber sie richtig gut Bescheid wissen. Da kann ihnen so schnell nicht jemand was vormachen. Und das ist denen sehr wohl bewusst.
(vgl. auch Iw-G 339–346, Iw-A 301–307)*

e) Lernzuwachs

Eng damit verknüpft ist die Einschätzung der Lehrerinnen, dass die Portfolio-Arbeit einen umfangreichen und nachhaltigen Lernzuwachs für die Schüler/innen ermöglicht. Bei dem nachfolgenden Beispielzitat liegt der Schwerpunkt auf der Nachhaltigkeit des Lernzuwachses. Die Lehrkraft geht davon aus, dass die Schüler/innen durch das Anlegen eines Portfolios eine grundlegende Arbeitstechnik erwerben, die sie auch auf das Anfertigen nachfolgender Portfolios übertragen können und die zugleich noch verbessert werden kann:

*Iw-F 379–382: Also das sind eben ganz konkrete Dinge, nur dass ich eben glaube, wenn sie eben ein Portfolio machen können, gründlich und gut, dass sie eben auch mehrere machen können. Das es so aufeinander aufbaut, es wird sich verbessern, aber im Prinzip haben sie so 'ne Technik auch gelernt, zu arbeiten.
(vgl. auch Iw-G 352–356)*

4) Ober-Themenbereich: Erziehungsberechtigte

Dieser Ober-Themenbereich umfasst zwei Themenbereiche: zum einen die Einschätzung der Lehrkräfte, dass die Eltern der Portfolio-Arbeit gegenüber generell positiv eingestellt sind und zum anderen die Möglichkeit des Einbezugs der Erziehungsberechtigten in die Portfolio-Arbeit.

a) Positive Einschätzung durch die Eltern

Im Bezug auf die Eltern gehen die Lehrerinnen davon aus, dass die Erziehungsberechtigten generell positiv von den Leistungen der Schüler/innen angetan sind, die sie im Rahmen der Portfolio-Präsentation sehen. Die Lehrerinnen geben an, dass die Eltern zum Teil positiv überrascht von den Leistungen ihres Kindes sind und besonders positiv einschätzen, dass die Schüler/innen vor Publikum ihre Arbeiten präsentieren. Im fol-

genden Beispiel beschreibt die Lehrkraft die positive Einstellung der Eltern mit „hin und weg sein“. Neben dem Honorieren des Präsentierens, hier speziell des freien Vortragens, würdigen die Eltern in dem Zitat nach Aussage der Lehrerin auch, dass die Schüler/innen sich das präsentierte Thema weitgehend selbst erarbeitet haben:

Iw-C 163–166: Die sind also, die waren also eigentlich alle hin und weg. Was ihre Kinder sich da also erarbeitet haben. Was die Eltern am meisten honoriert haben, waren die freien Vorträge, dass sich Kinder hier hinstellen oder hinsetzen und 'ne halbe Stunde lang so ein ganzes Thema referieren.

(vgl. auch Iw-D 269–270, Iw-E 207–212, Iw-F 210–214)

Eine Lehrerin schränkt diese generell positive Einschätzung durch ihre Aussage ein. Sie beschreibt zwar ebenfalls eine Zufriedenheit der Eltern mit der Leistung, die ihr Kind im Rahmen der Portfolio-Präsentation gezeigt hat. Sie vermutet aber, dass den Erziehungsberechtigten die Portfolio-Präsentation als alleinige Information zur Leistungsbewertung nicht genügt. Ihre Vermutung, die sie durch die Formulierungen „ich denke“ und „ich glaub“ ausdrückt, stützt sie auf die Erfahrung, dass Eltern nach der Portfolio-Präsentation noch ein Gespräch (Elterngespräch) mit ihr als Lehrerin gewünscht haben:

Iw-E 212–218: Ich denke, den Eltern fehlt generell mal, ja, ich glaub, die Eltern haben's Gefühl, dass ihnen noch mehr fehlt, also manche wollten dann noch ein Elterngespräch haben zum Beispiel. Da merk ich dann, aha, das reicht ihnen also nicht die Präsentation. Sie sind zwar in diesem Moment beglückt darüber und finden das ganz toll und finden ihr Kind supergut und sicher freuen sie sich auch auf's Zeugnis oder können damit auch was anfangen, aber generell denke ich, haben 'se das Gefühl, dass sie nicht genug wissen, oftmals.

b) Einbezug der Eltern in die Portfolio-Arbeit

Ebenfalls positiv schätzen die Lehrerinnen an der Portfolio-Arbeit ein, wenn die Eltern bis zu einem gewissen Grad in die schulische Arbeit der Kinder involviert werden. Dabei zeichnen sich in ihren Äußerungen zwei Aspekte ab: Zum einen heißen sie es gut, wenn die Eltern oder auch Familien die inhaltliche Arbeit der Schüler/innen bis zu einem bestimmten Maß unterstützen. Im gewählten Beispielzitat umschreibt die Lehrkraft das Involviert-Sein in die Portfolio-Arbeit mit der Formulierung „Familien leben es übrigens auch manchmal mit“. Die Lehrerin macht deutlich, dass sie eine bestimmte Unterstützung gut heißt, indem sie ihre positive Einschätzung des „Mitlebens“ durch die Formulierung „also nicht im Sinne von Helfen“ dahingehend einschränkt, dass die Familie zwar unterstützt, aber nicht die inhaltliche Arbeit beeinflusst oder gar dem Kind abgenommen hat. Die Unterstützung bestand in diesem Fall in der Beschaffung von verschiedenen Tomatensorten, da das Kind für die Portfolio-Präsentation das von ihm bearbeitete Thema „Tomaten“ ausgewählt hatte und die Früchte als Anschauungsmaterial nutzen wollte:

*Iw-F 522–526: Und die Familien leben es übrigens auch manchmal mit! Also jetzt mal ganz positiv, also nicht im Sinne von Helfen, aber ich hatte letztes Jahr jemand, der hat dann irgendwie, da hat dann die ganze Familie überall, haben die unterschiedliche Tomaten gekauft und die hatten echt bestimmt 15 Sorten hier, das war unglaublich. Blaue und gelbe und lila, große und kleine und alle kannten sich dann irgendwie auch aus.
(vgl. auch Iw-A 34–39, Iw-D 63–69)*

*Iw-G 203–208: Ja, die Eltern sind durch die ganze Portfolio-Arbeit ja involviert. Viel mehr als normalerweise. Und die Kinder gehen nach Hause und sagen „Mama, ich möchte das präsentieren, kann ich dir das mal zeigen“ und dann fängt die Mama an, auch mitzuarbeiten und überlegt sich und das ist ja sehr sehr positiv, weil die Mutter ist involviert in das Ganze und der Vater auch, und natürlich lernen sie ihr Kind kennen mit Stärken, Schwächen und im ganzen Prozess
(vgl. auch Iw-D 254–257)*

*Iw-A 146–149: die Eltern denk ich, die viel geholfen haben, werden's vielleicht schwerer sehen können, äh, also die so geholfen haben, als ob dis Kind dis nicht alleine könnte. Ich denke, dass es für die vielleicht schwerer ist zu gucken und zu sehen, die eigenen Leistungen des Kindes auch zu sehen.
(vgl. auch Iw-B 201–206)*

8 Diskussion der Ergebnisse

8.1 Diskussion der Ergebnisse aus der geschlossenen Befragung

8.1.1 Diskussion der Ergebnisse: Sicht der Schüler/innen auf die beiden Arbeitssettings

Mit der geschlossenen Befragung der Schüler/innen wurde in dieser Studie der Informationsgehalt sowohl für die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag als auch für die Portfolio-Präsentation aus ihrer Sicht erhoben.

Bei der Betrachtung der deskriptiven Ergebnisse fällt zunächst auf, dass kein Anforderungsbereich völlige Ablehnung erfährt. So liegen alle Mittelwerte über $MW \geq 2,0$. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler/innen durch die Portfolio-Arbeit zu jedem der Anforderungsbereiche Informationen erhalten, wenngleich für einige in geringerem Maß. Dabei ist die von den Schüler/innen wahrgenommene Information zu den Anforderungsbereichen Arbeitsverhalten, Sozialverhalten und Sozialvergleich (dieser Anforderungsbereich erfährt besondere Betrachtung, siehe unten) geringer als für die anderen sieben Bereiche: Diese drei Bereiche erhalten keine mehrheitliche Zustimmung, d.h. die Mittelwerte für diese Bereiche bleiben unter der $MW = 3,5$ Grenze. Nur knapp mehrheitliche Zustimmung erhält der Bereich Leistungsbewertung durch die Lehrerin. Alle anderen Bereiche erhalten mehr als 50 % der Zustimmung, ihre Mittelwerte sind entsprechend größer als $MW = 3,5$. Dies gilt für die Anforderungsbereiche Lernberatung, Stärken, Schwächen, Lernwege, Ermutigung und Selbsteinschätzung. Dabei gibt es für jedes Arbeitssetting zwei Anforderungsbereiche, die einen Mittelwert von $MW \geq 4$ erzielen, d.h. den dazugehörigen Items wird besondere Zustimmung zuteil (Alltag: Lernberatung und Lernwege; Präsentation: Lernberatung und Stärken).

Bemerkenswert ist, dass diese Verteilung für beide Arbeitssettings gleich ist: Die Bereiche, die für die Arbeit im Alltag die mehrheitliche Zustimmung, bzw. einen Mittelwert $MW \geq 3,5$ erhalten, erhalten diese auch im Hinblick auf die Portfolio-Präsentation. Entsprechend bekommen die drei Bereiche mit weniger als 50 % Zustimmung für das Alltagssetting auch keine mehrheitliche Zustimmung, bzw. einen Mittelwert $MW \leq 3,5$. Gleiches gilt für die Portfolio-Präsentation. Ausnahme bildet der Bereich Leistungsbewertung durch die Lehrerin, der für das Alltagssetting jedoch nur geringfügig mehr als 50 % Zustimmung erhält. Dieser Befund lässt sich dahingehend interpretieren, dass in beiden Arbeitssettings die gleichen Anforderungsbereiche im Hinblick auf die Leistungsbewertung zum Tragen kommen.

Auffallend bei den Anforderungsbereichen, denen die mehrheitliche Zustimmung zuteil wird, ist der Bereich der Lernberatung. Er erhält für beide Arbeitssettings die höchste

Zustimmung. Diese liegt in beiden Fällen über 84 % und erreicht für das Alltagssetting einen Mittelwert von $MW = 4,27$ und für das Präsentationssetting von $MW = 4,31$. Dies ist ein wichtiges Ergebnis im Hinblick auf die Orientierungs- und Rückmeldefunktion als zentraler Aufgabe der pädagogischen Leistungsbewertung, die vornehmlich der Optimierung der Lernprozesse dient, wie in Kapitel 2 gezeigt wurde. Aus der Sicht der Schüler/innen scheinen sowohl die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag als auch die Portfolio-Präsentation diese Funktion insofern zu erfüllen, als dass die Schüler/innen in beiden Arbeitssettings in hohem Maße Hinweise erhalten, wie sie sich verbessern können. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Werte für die Anforderungsbereiche Stärken und Schwächen. Beide erhalten die mehrheitliche Zustimmung, die für den Bereich Stärken in beiden Arbeitssettings tendenziell höher ausfällt (Stärken: Alltag $MW = 3,89$; Portfolio-Präsentation $MW = 4,09$; Schwächen: Alltag $MW = 3,79$ Portfolio-Präsentation $MW = 3,82$). Die Schüler/innen geben an, Hinweise zur Verbesserung zu erhalten, ohne in gleichem Maße Informationen über ihre Stärken und Schwächen zu bekommen. Durch dieses Ergebnis entsteht der Eindruck, dass die Hinweise zur Verbesserung vermittelt werden, ohne dass dabei expliziert wird, was die Schüler/innen gut können und was sie weniger gut können. Die höhere Information über die Stärken lässt die Vermutung zu, dass die Rückmeldungen tendenziell auf die Stärken der Schüler/innen bezogen werden und weniger defizitorientiert sind.

Wenngleich es, bis auf eine Ausnahme, dieselben Anforderungsbereiche sind, die für beide Arbeitssettings die mehrheitliche Zustimmung erhalten, erreichen zwei Anforderungsbereiche tendenziell für das Alltagssetting höhere Zustimmung, während vier für das Präsentationssetting tendenziell höhere Mittelwerte erzielen. Zu diesen zählen neben dem Bereich Leistungsbewertung durch die Lehrerin auch die Anforderungsbereiche Stärken, Schwächen und Lernberatung. Für den Bereich der Stärken zeigt sich hier der einzige signifikante Unterschied ($p = ,008$; $p \leq ,01$). Dieser könnte durch das Setting der Portfolio-Präsentation erklärt werden, bei dem sich in allen Lerngruppen nach der Präsentation eine Feedbackrunde anschließt, in der alle Anwesenden sich zu der Präsentation äußern. Diese Feedbackrunde scheint tendenziell höhere Informationen zu Stärken, Schwächen und zur Lernberatung zu bieten als die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag. Aufgrund der fehlenden Signifikanzen muss es aber bei dieser Vermutung bleiben. Gestützt wird jedoch die These, dass zumindest im Arbeitssetting der Portfolio-Präsentation eine stärkenorientierte Rückmeldung stattfindet und eine explizit negativ geäußerte Kritik nicht im Vordergrund steht.

Ebenfalls mehrheitliche Zustimmung für beide Arbeitssettings finden die Anforderungsbereiche Selbsteinschätzung und Lernwege. Im Hinblick auf die Selbsteinschätzung ist auffällig, dass dieser Bereich sehr ähnliche Werte wie die Bereiche Stärken und Schwächen erhält. Es ist anzunehmen, dass die Schüler/innen, die angeben, Informationen zu ihren Stärken und Schwächen zu erhalten auch angeben, sich selbst einschätzen zu können, da sie sich über ihre Leistung informiert fühlen. Hier könnte in einer Anschlussuntersuchung analysiert werden, ob sich für die einzelnen Kinder ein spezifisches Einschätzungsprofil ergibt, bei dem Schüler/innen, die sich über Stärken und Schwächen informiert fühlen, in ähnlichem Maße auch ihre Selbsteinschätzung einstuften.

Beachtenswert ist ebenfalls die Einschätzung des Anforderungsbereiches Lernwege. Im Hinblick auf die Reflexion des Lernens ist es eine wichtige Fähigkeit für Lernende, sich ihr Vorgehen vor Augen führen zu können. Die in dieser Studie befragten Schüler/innen stimmten in hohem Maße zu, dass ihnen sowohl bei der Arbeit mit dem Portfolio als auch bei der Portfolio-Präsentation klar wird, wie sie bei der Arbeit vorgehen. Beide Arbeitssettings scheinen folglich diesen Bereich der Reflexionsfähigkeit zu ermöglichen. Auch wird mit der Verdeutlichung der Lernwege die Forderung erfüllt, Lernprozesse sowohl bei der Leistungsfeststellung als auch bei der Leistungsbewertung zu berücksichtigen.

Auch der Anforderungsbereich Ermutigung erhält mehrheitliche Zustimmung, die sich für beide Arbeitssettings in fast identischen Mittelwerten abbildet: Alltagssetting MW = 3,87 und Präsentationssetting MW = 3,88. Neben den 64–68 % Zustimmung muss hier jedoch auch die 10–12 % umfassende Ablehnung dieses Items aufgezeigt werden: Etwa 11 % geben an, dass die Portfolio-Arbeit sie nicht zum Weiterlernen ermutigt. Ursachen dafür können aus den vorliegenden quantitativen Daten jedoch nicht erschlossen werden.

Abschließend ist für diese sechs Bereiche hervorzuheben, dass sie bereits für die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag eine mehrheitliche Zustimmung erfahren. Betrachtet man die Arbeit im Alltag als Lern- bzw. Arbeitsprozess und die Portfolio-Präsentation als abschließendes Produkt dieses Prozesses, bedeutet das, dass diese sechs Anforderungen, die an Leistungsbewertung gestellt werden, bereits im Lern- bzw. Arbeitsprozess realisiert werden. Das Maß der Information unterscheidet sich in der Wahrnehmung der Schüler/innen nur in geringem Maße von der Information am Ende des Arbeitsprozesses im Rahmen der Portfolio-Präsentation. Besonders wichtig scheint der Anforderungsbereich der Lernberatung, der bereits für die Arbeit im Alltag hohe Zustimmung erhält. In der Einschätzung der Schüler/innen bildet sich ab, dass die Portfolio-Arbeit in diesem Punkt die grundlegende Anforderung an eine pädagogische Leistungsbewertung, nämlich eine prozessbegleitende Lernberatung und Leistungsbewertung, erfüllt.

Keine bzw. knapp mehrheitliche Zustimmung für beide Arbeitssettings erhalten die Anforderungsbereiche Leistungsbewertung durch die Lehrerin, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten und Sozialvergleich.

Bemerkenswert ist der Wert für den Anforderungsbereich Leistungsbewertung durch die Lehrerin, wenn man ihn in Beziehung zu den Werten der Anforderungsbereiche Stärken und Schwächen setzt. Bei diesen Bereichen gaben die Schüler/innen mehrheitlich an, über ihre Stärken und Schwächen informiert zu sein. Man kann annehmen, dass sie diese Informationen durch die Lehrkraft erhalten haben. Dann wäre eine logische Folge, dass der Anforderungsbereich Leistungsbewertung durch die Lehrerin ähnlich hohe Zustimmungswerte erhält wie die Anforderungsbereiche Stärken und Schwächen. Da dies nicht der Fall ist, deutet das vorliegende Ergebnis darauf hin, dass die Schüler/innen die Information darüber, was sie gut können und was sie nicht gut können, auf einem anderen Wege bzw. durch andere Personen (z.B. Mitschüler/innen) erhalten haben.

Auch der Wert für den Anforderungsbereich Arbeitsverhalten ist bemerkenswert. Durch die hohe Einschätzung des Anforderungsbereiches Lernwege wäre zu vermuten, dass

die Schüler/innen nicht nur ihr Vorgehen bei der Arbeit und den Arbeitsprozess auf der methodisch-operativen Ebene reflektieren können, sondern auch auf der personalen Ebene. Dies ist jedoch in geringerem Maße der Fall. Eine mögliche Ursache wäre, dass die Lernwege von den Schüler/innen stärker narrativ dargestellt werden können, während die Reflexion des eigenen Arbeitsverhaltens, also der eigenen Person, eine höhere Abstraktion erfordert.

Die Werte für den Anforderungsbereich Sozialverhalten zeigen für beide Arbeitssettings weder mehrheitliche Zustimmung noch Ablehnung. Nur tendenziell lässt sich eine stärkere Ablehnung verzeichnen: für das Alltagssetting 44,3 %, für das Präsentationssetting 42,4 %. Jedoch stimmen auch knapp 30 % der Schüler/innen der Aussage zu. Dieser Bereich der Leistungsbewertung scheint am wenigsten durch die Portfolio-Arbeit abgedeckt zu werden.

Besondere Berücksichtigung muss der Anforderungsbereich Sozialvergleich finden: Die Verwendung der sozialen Bezugsnorm im Rahmen schulischer Leistungsbewertung wird aus pädagogischer Sicht kritisiert. Empirische Studien zeigen, dass die Anwendung der kriterialen bzw. individuellen Bezugsnorm lernförderlicher ist (vgl. Kap. 2.3.3.2). Diese beiden Bezugsnormen entsprechen auch den Kerngedanken der Portfolio-Arbeit (vgl. Kap. 5.1.1). In dieser Studie wurde die Verwendung der sozialen Bezugsnorm erhoben, um Aussagen treffen zu können, inwieweit diese pädagogisch problematisierte Bezugsnorm im Rahmen der beiden Arbeitssettings auftritt. Durch die positive Formulierung des Items „Durch die Arbeit mit dem Portfolio/die Portfolio-Präsentation weiß ich, ob ich besser oder schlechter bin als andere Kinder.“ stellen hohe Zustimmungswerte für diesen Anforderungsbereich im Gegensatz zu allen anderen Bereichen kein pädagogisch wünschenswertes Ergebnis dar. Wenngleich das Item je nach Arbeitssetting 18–23 % der Zustimmung erhält, wird es doch für beide Settings mehrheitlich abgelehnt. Dabei geben die Schüler/innen an, durch die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag etwas besser darüber informiert zu sein, ob sie besser oder schlechter als andere sind (MW = 2,54). Im Rahmen der Portfolio-Präsentation scheint die Möglichkeit des Sozialvergleichs etwas geringer zu sein (MW = 2,49). Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Auch kann aus diesen Daten nicht ersehen werden, ob der Sozialvergleich durch einen impliziten Vergleich der Schüler/innen untereinander oder durch einen expliziten Vergleich der Lehrkraft zustande kommt.

Zusammenfassend lässt sich über die Einschätzungen der Schüler/innen zum Informationsgehalt der Arbeitssettings Arbeit mit dem Portfolio im Alltag und Portfolio-Präsentation sagen, dass Informationen zu allen zehn Anforderungsbereichen übermittelt werden. Dabei erhalten die Bereiche Lernberatung, Stärken, Schwächen, Lernwege, Selbsteinschätzung und Ermutigung die mehrheitliche Zustimmung der Schüler/innen. Bemerkenswert im Hinblick auf die pädagogische Forderung nach einer prozessbegleitenden Leistungsbewertung ist es, dass diese sechs Bereiche sowohl für die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag als auch für die Portfolio-Präsentation hohe Zustimmung erhalten. Dies gilt in besonderem Maße für den Bereich der Lernberatung. Daraus lässt sich schließen, dass die hier untersuchte Portfolio-Arbeit diese Anforderungen an pädagogische Leistungsbewertung erfüllt.

Trotzdem sollte berücksichtigt werden, dass vier Bereiche keine, bzw. ein Bereich nur knapp mehrheitliche Zustimmung erhalten, darunter die Leistungsbewertung durch die Lehrerin. Im Hinblick auf diese Bereiche erhalten die Schüler/innen nur wenig Information durch die untersuchte Portfolio-Arbeit. Auch die Verwendung der sozialen Bezugsnorm ist nicht eindeutig anhand der Einschätzungen der Schüler/innen zu beurteilen.

Ebenso sollte berücksichtigt werden, dass für die Bereiche mit mehrheitlicher Zustimmung nicht alle Kinder in gleichem Maße zugestimmt haben, was die Schlussfolgerung zulässt, dass nicht alle Kinder in gleichem Maße von der Portfolio-Arbeit im Hinblick auf Leistungsbewertung profitieren. Jedoch lässt sich aufgrund der Daten keine Aussage darüber treffen, auf welche Kinder das zutrifft. Für Anschlussstudien wären hier qualitative Erhebungsmethoden geeignet, die es ermöglichen, die Einschätzungen der Schüler/innen zu erheben und ggf. Nachfragen zu stellen.

8.1.2 Diskussion der Ergebnisse: Vergleich der Einschätzungen von Schüler/innen und Eltern

Mit der geschlossenen Befragung der Erziehungsberechtigten wurde in dieser Studie der Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation aus ihrer Sicht erhoben.

Wie bei den Einschätzungen der Schüler/innen zur Portfolio-Präsentation erhalten auch in den Einschätzungen der Eltern sechs Anforderungsbereiche mehrheitliche Zustimmung ($MW > 3,5$), wobei zwei Bereichen besondere Zustimmung zuteil wird ($MW > 4,0$) und vier Anforderungsbereiche eher ablehnend eingeschätzt werden ($MW < 3,5$). Da es sich inhaltlich jedoch um andere Anforderungsbereiche als bei den Schüler/innen handelt, lässt sich daraus schließen, dass die Erziehungsberechtigten vom Maß her ähnlich viel Information aus der Portfolio-Präsentation ziehen, nur zu anderen Bereichen.

Besonders deutlich wird das unterschiedliche Maß an Information an den Werten für die drei Anforderungsbereiche Stärken, Schwächen und Lernberatung. Die Schüler/innen schätzen die Informationen, die sie über diese Bereiche durch die Portfolio-Präsentation erhalten, hoch ein. Die Items für Stärken und Lernberatung erhalten sogar besondere Zustimmung (Mittelwerte von $MW = 4,09$ (Stärken) bis $MW = 4,31$ (Lernberatung)). Die Eltern schätzen die Information für alle Bereiche signifikant schlechter ein (Stärken $MW = 3,74$; Lernberatung $MW = 3,51$), das Item für den Anforderungsbereich Schwächen erhielt von ihnen sogar überwiegende Ablehnung ($MW = 2,62$).

Dieser Befund deutet daraufhin, dass durch die Portfolio-Präsentation zwar Informationen zu den Anforderungsbereichen vermittelt werden, diese jedoch von den beiden Adressatengruppen in sehr unterschiedlicher Weise aufgenommen und interpretiert werden. Die höhere Information für die Schüler/innen ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sie bereits durch die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag umfangreiche Informationen zu den drei Anforderungsbereichen erhalten haben. Sie setzten sich folglich schon vor der Präsentation intensiv mit ihrem Leistungsstand auseinander und erhielten Hinweise zur Verbesserung. Die Portfolio-Präsentation würde in diesem Fall das Wissen der Schüler/innen über ihre Leistung und Verbesserungsmöglichkeiten bestätigen, ohne die Kenntnisse über den Leistungsstand deutlich zu verändern. Das Präsentationssetting ermöglicht es nicht, die Eltern in der gegebenen Zeit auf einen gleichwertigen Kenntnisstand zu bringen.

Wenn die Portfolio-Präsentation dagegen neue Informationen über den Leistungsstand vermittelt, können die Schüler/innen diese aufgrund ihrer im Schulalltag erworbenen Hintergrundinformationen anders und für sich produktiver deuten als es für die Erziehungsberechtigten ohne Hintergrundinformationen möglich ist. Dies würde bedeuten, dass die vermittelten Informationen zu diesen Anforderungsbereichen für außenstehende Personen, die nicht in den Schulalltag einbezogen sind, weitaus weniger transparent und aussagekräftig sind. Gestützt wird diese These durch die Werte für den Anforderungsbereich Leistungsbewertung durch die Lehrerin. Dieser erreicht nur einen Mittelwert von $MW = 3,45$, immerhin 20 % der Erziehungsberechtigten lehnen die Aussage des entsprechenden Items ab.

Für den Bereich der Lernberatung könnte die geringer eingeschätzte Information der Erziehungsberechtigten – methodenkritisch betrachtet – auch durch die Formulierung des Items mitbestimmt sein: Im Fragebogen für die Erziehungsberechtigten wurden die Eltern als Rezipienten der Hinweise zur Verbesserung angesprochen, im Fragebogen für die Schüler/innen die Kinder selbst³⁴. Für die Schüler/innen entspricht dies der vermutlich stattfindenden Rückmeldung: Die feedback-gebenden Personen sprechen die Schüler/innen direkt an. Für die Erziehungsberechtigten trifft dies nur indirekt zu: Sie sind nicht diejenigen, die die Hinweise zur Verbesserung erhalten, sondern eben das Kind. Es wäre in einer zweiten Untersuchung zu überprüfen, ob die Formulierung „Durch die Portfolio-Präsentation hat mein Kind Hinweise erhalten, wie es sich verbessern kann“ andere Werte generieren würde.

Der Befund für diese drei Anforderungsbereiche Stärken, Schwächen und Lernberatung unterstützt jedoch auch die, bei der Diskussion der Ergebnisse der Schüler/innen-Einschätzungen formulierte These, dass die Rückmeldungen tendenziell auf die Stärken der Schüler/innen bezogen werden und weniger defizitorientiert sind. Grund hierfür ist, dass sich die Erziehungsberechtigten bei diesen drei Bereichen noch am besten über die Stärken und so gut wie gar nicht über die Schwächen informiert fühlten.

Signifikant schlechter als von den Schüler/innen wird von den Erziehungsberechtigten ebenfalls der Anforderungsbereich Sozialvergleich eingeschätzt. In Kapitel 8.1.1 wurde bereits erläutert, dass für diesen Bereich ein möglichst kleiner Mittelwert das pädagogisch erwünschte Ergebnis darstellt. Der geringe Mittelwert von $MW = 1,50$ weist darauf hin, dass die Eltern einen Sozialvergleich im Rahmen der Portfolio-Präsentation kaum wahrgenommen haben. Dies lässt vermuten, dass ein Sozialvergleich im Rahmen der Portfolio-Präsentation nicht vorgenommen wird. Die höhere Information der Schüler/innen zu diesem Bereich kann demzufolge durch ihre Hintergrundinformationen aus dem Alltag erklärt werden. Zudem nehmen die Schüler/innen als Gäste an mehreren

³⁴ Itemformulierung im Eltern-Fragebogen: Durch die Portfolio-Präsentation habe **ich** Hinweise erhalten, wie mein Kind sich verbessern kann. Itemformulierung im Schüler/innen-Fragebogen: Durch die Portfolio-Präsentation bekomme **ich** Hinweise, wie ich mich verbessern kann. (Hervorhebungen FG)

Präsentationen ihrer Mitschüler/innen teil und haben dadurch Vergleichsmöglichkeiten der Leistungen bei den Präsentationen, die den Eltern nicht zur Verfügung stehen.

Signifikant besser als von den Schüler/innen werden von den Erziehungsberechtigten sowohl die Informationen zum Sozial- als auch zum Arbeitsverhalten eingeschätzt. Der Befund weist darauf hin, dass die Informationen zu diesen Anforderungsbereichen nicht explizit geäußert werden, sonst wäre ein höherer Informationsgrad der Schüler/innen anzunehmen. Die höhere Einschätzung der Information durch die Eltern kann zum einen daran liegen, dass sie ihre Kinder selten im schulischen Kontext als Agierende erleben. Ihre aus den eigenen Beobachtungen während der Portfolio-Präsentation bezogenen Informationen wären dann zwar geringer als die gesamte Information der Schüler/innen aus Präsentation und Hintergrundwissen im Alltag, jedoch gemessen an der sonstigen Kenntnis der Eltern über das Arbeits- und Sozialverhalten recht hoch. Eine andere Erklärung wäre die Erwartungshaltung der Eltern. Empirische Studien zeigen, dass Eltern sich in besonders hohem Maße von einem Zeugnis Informationen über das Arbeits- und Sozialverhalten wünschen. Schüler/innen im Grundschulalter interessieren sich weniger für diese Information im Zeugnis (vgl. Jachmann 2003 und Kap. 4.4.2 und 4.4.3). So richten die Schüler/innen vermutlich auch weniger als die Eltern ihr Augenmerk auf die Information zu diesen Anforderungsbereichen und nehmen sie auch weniger wahr.

Nahezu identisch ist die Einschätzung der Erziehungsberechtigten und Schüler/innen für den Anforderungsbereich Lernwege (Erziehungsberechtigte MW = 3,97; Schüler/innen MW = 3,86). Im Hinblick auf die pädagogische Forderung, sowohl bei der Leistungsfeststellung als auch bei der Leistungsbewertung Lernprozesse mit zu berücksichtigen, sind dies interessante Werte. Durch das Setting der Portfolio-Präsentation gelingt es, dass nicht nur die Schüler/innen als Akteure der Präsentation und Adressaten der Leistungsbewertung Informationen über ihr Tun bekommen. Auch die Eltern als Rezipienten der Präsentation und Adressaten der Leistungsbewertung erhalten in großem Maße Einblick in das Vorgehen.

Abschließend sollen noch die Werte für den Bereich Ermutigung betrachtet werden.

Die Erziehungsberechtigten stimmen der Aussage zu rund 91 % zu, die Schüler/innen nur zu rund 68 %. Hier ist die positive Sicht der Erziehungsberechtigten auf das Setting deutlich höher als die der Schüler/innen. Der signifikante Unterschied steht exemplarisch für die unterschiedliche Wahrnehmung der gleichen Situation aus den verschiedenen Perspektiven der einzelnen Adressatengruppen. Der Befund unterstreicht die Notwendigkeit unterschiedliche Perspektiven zu untersuchen, um ein mehrperspektivisches Bild des Untersuchungsgegenstandes Portfolio-Arbeit zeichnen zu können (vgl. Kap. 6.3).

8.2 Diskussion der Ergebnisse aus den offenen Befragungen der Schüler/innen und Eltern

Mit der offenen Befragung der Schüler/innen und Erziehungsberechtigten wurden Wertschätzungen und Einwände ermittelt, die für diese Adressatengruppen im Hinblick auf die Portfolio-Präsentation eine besondere Relevanz haben. Für die Adressatengruppe

der Schüler/innen wurde auf gleiche Weise auch deren Bewertung der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag erhoben. Zunächst werden die Ergebnisse für die Schüler/innen kritisch beleuchtet, anschließend die für die Erziehungsberechtigten.

8.2.1 Wertschätzungen und Einwände der Schüler/innen

1) Die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag

Möglichkeit zum inhaltlich selbstbestimmten Lernen

Die höchste Wertschätzung äußern die Schüler/innen für die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag im Bezug auf die Möglichkeit zum inhaltlich selbstbestimmten Lernen. So beziehen sich die meisten Aussagen auf die Möglichkeit, Inhalte zu wählen bzw. eigenen Interessen nachzugehen. Methodisch-operative Wahlmöglichkeiten wie Arbeitsform oder Sozialform werden ebenfalls geschätzt, ihnen wird jedoch weitaus weniger Bedeutung beigemessen. Interessant an diesen Angaben der Schüler/innen sind zum einen die Aussage, die sich daraus für die Konzeptionierung der Portfolio-Arbeit ableiten lässt und zum anderen die Parallelen, die sich zur Lerntheorie von Holzkamp (1993) abzeichnen:

Im Hinblick auf die Konzeptionierung der Portfolio-Arbeit zeigt sich, dass die Schüler/innen nicht nur Wahlmöglichkeiten in methodisch-operativer Hinsicht wahrnehmen können, sondern auch die zu bearbeitenden Inhalte mitbestimmen können. Die Differenzierung der Wahlmöglichkeiten in Bezug auf inhaltliche und methodisch-operative Aspekte wird in der Literatur als Unterscheidungsmerkmal dafür verwendet, ob die Portfolio-Arbeit als Verfahren der Leistungsfeststellung oder als Instrument der Unterrichtsentwicklung eingesetzt wird (vgl. Häcker 2005, vgl. Kap. 5.3). Aufgrund der zahlreichen Aussagen der Schüler/innen zu inhaltlichen Entscheidungsmöglichkeiten lässt sich daraus schließen, dass die Portfolio-Arbeit in dem untersuchten Setting nicht allein als Verfahren zur Leistungsfeststellung genutzt wird, sondern auch als Instrument zur Unterrichtsentwicklung verstanden wird.

Im Hinblick auf die Lerntheorie von Holzkamp (1993) bildet sich durch die Gewichtung, die die Schüler/innen den verschiedenen Wahlmöglichkeiten zuweisen, eine deutliche Parallele zu diesem Ansatz ab. Er geht davon aus, dass im Hinblick auf selbstbestimmtes Lernen aus subjekttheoretischer Sicht inhaltliche Entscheidungsmöglichkeiten für die Lernmotivation der Lernenden wichtiger sind als methodische und so die Wahl des Themas für sie im Vordergrund steht, nicht die Wahl der Methode (vgl. Kap. 5.3). Genau diese Präferenz spiegeln die Angaben der Schüler/innen wider.

Möglichkeit der intensiven und selbstständigen Auseinandersetzung mit der Arbeit versus Arbeiten unter Druck

Die zweite Hauptkategorie, die sich auf Arbeitsbedingungen im Alltagssetting bezieht, umfasst Aussagen der Schüler/innen in denen sie die Möglichkeit wertschätzen, sich intensiv und selbstständig mit ihren Arbeiten auseinandersetzen zu können. Auch diese Angaben weisen auf die Umsetzung der Portfolio-Arbeit in dem untersuchten Setting hin, die es zulässt, dass die Schüler/innen selbstständig und intensiv an ihren Themen arbeiten können. Diese Arbeitsbedingung scheint von den Schüler/innen jedoch ambi-

valent eingeschätzt zu werden. So ist einer ihrer häufigsten Kritikpunkte an der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag, dass diese zeit- und arbeitsaufwändig ist. Beides, sowohl Zeit- als auch Arbeitsaufwand, weist auf eine intensive Beschäftigung mit den Themen hin, die jedoch in diesem Falle kritisch wahrgenommen wird. Ebenfalls negativ bewerten die Schüler/innen, dass sie sich unter Druck gesetzt fühlen, wobei die meisten einen Zeitdruck beklagen. Dieser entsteht im Allgemeinen, wenn inhaltliche Anforderungen und Zeitplanung nicht kompatibel sind, und ist zumeist ein organisatorisches, weniger ein konzeptionelles bzw. der Portfolio-Arbeit immanentes Problem. Dennoch verbinden die Schüler/innen diesen Zeitdruck mit der Portfolio-Arbeit. Hier stellt sich die Frage, ob die Möglichkeit zur intensiven Bearbeitung der Themen und der Zeitdruck in einem kausalen Zusammenhang stehen. Zum einen könnte hierfür eine organisatorische Fehlplanung die Ursache sein. Zum anderen stellt sich die Frage, ob die Zeitstruktur eines „normalen“ Schulalltags neben dem Fachunterricht zuwenig (Zeit-) Raum für die intensive Bearbeitung von selbstgewählten Themen bietet.

Möglichkeit, die Arbeit anderen zu zeigen/Rückmeldung erhalten und Leistung und Lernen reflektieren

Neben den beiden Hauptkategorien, die sich auf die Arbeitsbedingungen mit dem Portfolio im Alltag beziehen, bilden sich aus den Angaben der Schüler/innen zwei Hauptkategorien ab, in denen die Schüler/innen für die Leistungsbewertung bedeutsame Themen ansprechen. Beiden wird gleich viel Relevanz zugewiesen, da die Anzahl an Nennungen nahezu identisch ist. Die eine Hauptkategorie bezieht sich auf die Möglichkeit, die Arbeit anderen zu zeigen und Rückmeldung von ihnen zu erhalten. Die andere Hauptkategorie umfasst Äußerungen der Schüler/innen, in denen sie es gutheißen, ihre Arbeit selbst einschätzen zu können und einen Lernerfolg für sich festzustellen.

In Verknüpfung mit den beiden Hauptkategorien, die die Arbeitsbedingungen thematisieren, lässt sich schlussfolgern, dass den Schüler/innen nicht nur an der intensiven und selbstständigen Bearbeitung ihrer selbstgewählten Themen gelegen ist, sondern dass sie es ebenfalls wertschätzen, ihre Arbeiten „öffentlich zu machen“ und sie einem größeren Personenkreis zugänglich zu machen und dass sie für sich einen persönlichen Lernerfolg aus diesen Arbeiten ableiten können.

Hinsichtlich der Transparenz des persönlichen Lernerfolgs zeigt die Studie von Jachmann (2003), dass die Mehrheit der befragten Schüler/innen den Anspruch an Leistungsbewertung bzw. Zeugnisformen stellte, ihren Lernzuwachs abzubilden. Dieser Anspruch wurde jedoch nur für weniger als die Hälfte der Schüler/innen eingelöst (vgl. Kap. 4.4.2) Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass es durch Portfolio-Arbeit nicht nur gelingt, den eigenen Lernerfolg für die Schüler/innen transparent zu machen, sondern diese ihn sogar selbst benennen können, was ein wichtiger Aspekt der Selbstreflexion ist.

Einwände

Einige Aspekte, die die Schüler/innen an der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag negativ bewerten, wurden weiter oben bereits diskutiert. Neben der Kritik im Bezug auf Arbeits- und Zeitaufwand sowie Zeitdruck äußern sich die Schüler/innen negativ zu bestimmten Anforderungen wie z.B. dem Schreiben eines Reflexionstextes. Interessant

hieran ist, dass sich alle Äußerungen im Bezug auf den Reflexionstext auf die Tätigkeit des Schreibens beziehen. Die Reflexion an sich wird nicht kritisiert. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass den betreffenden Schüler/innen vor allem die Formulierung dieser, auf einer metakognitiven Ebene angesiedelten Gedanken schwer fällt.

Weitere Hauptkategorien beziehen sich auf das Verhalten von anderen Personen, die Unzufriedenheit mit der eigenen Person und bestimmten Rahmenbedingungen, wie z.B. der Atmosphäre im Klassenraum. Inhaltlich betrachtet bilden sich hier keine Themen ab, die sich unmittelbar auf die Portfolio-Arbeit beziehen. Zudem betragen die Fallzahlen der Einzelkategorien maximal fünf Nennungen, so dass diese Kategorien, die eher individuelle Einzelprobleme darstellen als unerwünschte Effekte der Portfolio-Arbeit darlegen, nicht weiter diskutiert werden.

2) Die Portfolio-Präsentation

Hinsichtlich der Portfolio-Präsentation sind für die Schüler/innen die Themen der Wertschätzungen und Einwände nahezu identische wie für die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag. Ihnen wird jedoch eine andere Gewichtung beigemessen. So beziehen sich auch hier zwei Hauptkategorien auf die Arbeitsbedingungen, zwei andere auf Aspekte der Leistungsbewertung.

Möglichkeit, die Arbeit anderen zu zeigen

In den meisten Nennungen thematisieren die Schüler/innen die Möglichkeit, ihre Arbeiten anderen zu zeigen. Dies wurde von ihnen bereits für das Alltagssetting positiv hervorgehoben, wird aber für das Präsentationssetting weitaus häufiger genannt. Während im Bezug auf das Alltagssetting in der betreffenden Hauptkategorie der Leistungsbewertungsaspekt stärker betont wurde (z.B. Schwächen zeigen, Rückmeldung von anderen erhalten), steht bei dem Präsentationssetting das Vorstellen der Arbeiten mehr im Vordergrund. So wird hier auch positiv die Anwesenheit von Gästen bzw. die Möglichkeit, Gäste einzuladen, erwähnt. Jedoch muss einschränkend dazu ergänzt werden, dass ebenso viele Schüler/innen die Anwesenheit bzw. das Verhalten von Gästen negativ bewerten. Wenngleich dieses Thema nur von 13 bzw. 14 Schüler/innen angesprochen wird, zeichnet sich ab, dass die Leistungsdarbietung vor einem Publikum von den Schüler/innen durchaus ambivalent eingeschätzt wird.

Selbstbestimmt arbeiten können

Die zweite Hauptkategorie, die Arbeitsbedingungen umfasst, bezieht sich auf die Wahlmöglichkeiten und Selbstständigkeit der Schüler/innen. Hinsichtlich der Portfolio-Präsentation ist es ihnen ebenso wie im Alltag wichtig, sowohl inhaltliche als auch methodisch-operative Entscheidungen treffen und selbstständig arbeiten zu können. Im Vergleich zur Arbeit mit dem Portfolio im Alltag, hat diese Hauptkategorie jedoch weit weniger Relevanz. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die relevanten Entscheidungen im Hinblick auf die Präsentation vor der Präsentation getroffen werden müssen und daher primär dem Alltagssetting zuzuordnen sind. Die zahlreichen Nennungen im Bezug auf die Portfolio-Präsentation verstärken noch einmal den Eindruck, dass den Schüler/innen die Möglichkeit des selbstbestimmten und selbstständigen Arbeitens im Rahmen der gesamten Portfolio-Arbeit sehr wichtig ist.

Möglichkeit, Leistung und lernen zu reflektieren und Rückmeldung erhalten

Die beiden Hauptkategorien, in denen Aspekte der Leistungsbewertung thematisiert werden, beziehen sich auf die Reflexion der Leistung und des Lernens sowie auf das Erhalten von Rückmeldung. Die Möglichkeit, die eigene Leistung und das eigene Lernen zu reflektieren, wurde bereits für das Alltagssetting von den Schüler/innen wertgeschätzt. Auch für die Portfolio-Präsentation bewerten sie es positiv, dass sie ihre Leistung selbst einschätzen können und einen persönlichen Lernzuwachs aus dem Setting ziehen können. Im Vergleich zum Alltagssetting werden diese Reflexionsmöglichkeiten jedoch von weniger Schüler/innen thematisiert. So scheint die Reflexion der Leistung im Rahmen der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag eine höhere Relevanz für die Schüler/innen zu haben.

Dagegen hat die Möglichkeit der Fremdeinschätzung und -beratung für das Präsentationssetting höhere Bedeutung. Die Hauptkategorie „Rückmeldung erhalten“ umfasst für dieses Setting dreimal so viele Äußerungen wie für das Alltagssetting. Sie differenziert sich auf in die Einzelkategorien „Art der Rückmeldung allgemein“, „Hinweise zur Verbesserung“ und „positive Rückmeldung erhalten/Lob“, wobei die beiden zuletzt genannten nahezu gleich viele Beiträge umfassen. Das weist darauf hin, dass den Schüler/innen an einer Auseinandersetzung mit ihrer Arbeit gelegen ist, die sowohl in Form von positiven Rückmeldungen als auch in Form von konstruktiver Kritik stattfinden kann. Diese Interpretation korrespondiert mit Ergebnissen aus anderen Studien (z.B. Beutel 2005, Maier 2001) zu Einstellungen von Schüler/innen zur Leistungsbewertung, die zeigen, dass Schüler/innen bereits in der Grundschule ausführliche und nicht geschönte Rückmeldungen sowohl zu ihren fachlichen Leistungen als auch ihrem Arbeits- und Sozialverhalten im Zeugnis wünschen. Wichtig sind ihnen dabei auch lernförderliche Hinweise (vgl. Kap. 4.4.2). Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie zeigen, dass Portfolio-Arbeit diesen Ansprüchen der Schüler/innen an Leistungsbewertung weitgehend gerecht wird.

8.2.2 Wertschätzungen und Einwände der Eltern

Die offene Befragung der Eltern bezog sich nur auf das Setting der Portfolio-Präsentation, da nicht vorausgesetzt werden konnte, dass die Erziehungsberechtigten genügend Einblick in die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag gewinnen konnten. Die Themen, die für ihre Wertschätzungen und Einwände besonders relevant sind, werden in den Hauptkategorien abgebildet, die induktiv aus den Äußerungen herausgearbeitet wurden und beziehen sich auf vier Bereiche: die Portfolio-Präsentation an sich, die Organisation und Rahmenbedingungen, das Kind und die Leistungsbewertung.

Blick auf die Präsentation

Während alle anderen Bereiche ambivalent bewertet werden, ist die Portfolio-Präsentation der einzige Bereich, zu dem es nur positive Aussagen gibt. Er stellt zugleich die Hauptkategorie mit den meisten Aussagen dar, was auf eine hohe Relevanz des Themas für die Eltern schließen lässt. Sie beziehen sich mit ihren Äußerungen zumeist auf die Art der Präsentation und auf die Möglichkeit für die Schüler/innen sich bzw. ihre Arbeiten zu präsentieren. Diese Einstellung kann zum einen dadurch erklärt werden, dass die Eltern ihre Kinder im schulischen Kontext selten in einem ähnlichen Setting als

Agierende erleben und deren Leistung zumeist nur als Produkt wahrnehmen. Diese neue Sicht auf ihr Kind mag die positive Einschätzung hervorrufen. Zum anderen kann die positive Wertung auch dadurch bedingt sein, dass die Eltern über die Teilnahme ihres Kindes an dem Schulversuch entscheiden konnten.

Wenn die Erziehungsberechtigten sich für die Teilnahme entschieden haben, ist ein gewisses Grundeinverständnis mit dem Konzept des Schulversuches und damit auch mit der Portfolio-Präsentation zu erwarten.

Blick auf Organisation und Rahmenbedingungen der Präsentation

Ein weiterer Bereich, auf den sich zwei Hauptkategorien beziehen, stellt organisatorische Aspekte in den Mittelpunkt. Weitgehend positiv bewerten die Eltern im Bezug auf die Organisation die Rahmenbedingungen, wie z.B. die inhaltlichen und methodisch-operativen Wahlmöglichkeiten der Schüler/innen und die Atmosphäre der Portfolio-Präsentation. Auch werden hierunter Aussagen gefasst, die eine Zufriedenheit mit der Vorbereitung der Portfolio-Präsentation widerspiegeln. Dieser Aspekt wird von den Eltern jedoch ambivalent eingeschätzt, wenngleich die wertschätzenden Aussagen doppelt so zahlreich sind, wie die Einwände.

Kritisiert werden im Hinblick auf die Organisation vor allem die inhaltliche Gestaltung der jeweiligen Portfolio-Präsentation und ihre Vorbereitung.

Blick auf das lernende Kind und seine Leistung

Ein dritter Bereich, der Relevanz für die Eltern hat, ist ihr eigenes Kind in der Rolle des Lernenden. Hier heben die Eltern weitgehend wertschätzend eine von ihnen wahrgenommene Selbstständigkeit des Kindes, Freude an der Arbeit, Lernzuwachs und Selbstbewusstsein hervor. Diese Sicht auf das Kind lässt sich zum einen durch das ungewohnte Setting, in dem die Eltern ihr Kind erleben, erklären (siehe oben). Zum anderen weist diese positive Einschätzung darauf hin, dass die Portfolio-Präsentation für die Schüler/innen einen Aktionsrahmen bietet, in dem sie als selbstständige und selbstbewusste, erfolgreich Lernende auftreten können bzw. als solche wahrgenommen werden können. Jedoch auch in diesem Bereich gibt es einige negative Einschätzungen, die eine Unzufriedenheit der Eltern entweder mit der Leistung des Kindes oder in Bezug auf seine Aufregung abbilden. Die wahrgenommene starke Aufregung kann durchaus dem Setting der Portfolio-Präsentation und damit der Portfolio-Arbeit selbst als unerwünschter Effekt zugesprochen werden. Die Unzufriedenheit der Eltern mit der wahrgenommenen Leistung ihres Kindes zeigt auf, dass sie andere Erwartungen an ihr Kind hatten, die es jedoch aus ihrer Sicht nicht erfüllen konnte. Insofern diente die Portfolio-Präsentation als Leistungsfeststellungsverfahren mit dem die Eltern ihre Erwartungen an die Leistungen mit dessen tatsächlichen Leistungen abgleichen konnten. Aufgrund der Enttäuschung war die Folge eine negative Bewertung des Kindes durch die Eltern. Insofern hat die Portfolio-Präsentation als Leistungsfeststellungsverfahren für die Eltern Aussagekraft.

Blick auf die Leistungsbewertung und Nachbesprechung

Ein vierter Bereich, der für die Eltern relevant ist, bezieht sich auf die Leistungsbewertung. Für diesen Bereich ist die ambivalente Einschätzung am deutlichsten. So gibt es

nur zwei Äußerungen mehr, in denen die Erziehungsberechtigten Einwände erheben gegenüber den wertschätzenden Äußerungen. Positiv sehen die Erziehungsberechtigten, dass verschiedene Personengruppen die Leistung bewerten und den präsentierenden Schüler/innen Rückmeldung geben. Hier werden die Lehrkräfte und Mitschüler/innen genannt sowie die Selbsteinschätzung des Kindes. Auch bewerten sie die Art, wie die Rückmeldung gegeben wird positiv. Das zeigt, dass die Eltern die Bewertung der Leistungen ihres Kindes durch Dritte im öffentlichen Rahmen der Portfolio-Präsentation gutheißen.

Unzufrieden zeigen sie sich jedoch mit der Qualität der Leistungsbewertung bzw. der inhaltlichen Gestaltung der Nachbesprechungen. Als Hauptkritikpunkte werden hier genannt, dass die Leistung im Rahmen der Portfolio-Präsentation zu wenig bewertet wurde und dass eine Vergleichbarkeit fehlte. An dem ersten Kritikpunkt zeigt sich, dass die Portfolio-Präsentation nicht für alle Eltern als Setting zur Leistungsbewertung aussagekräftig genug ist. Die grundlegende Funktion der Leistungsbewertung hinsichtlich der Orientierung über die Leistungen des Kindes wird für diese Eltern durch die Portfolio-Präsentation bzw. die Gestaltung des Settings nicht erfüllt. Der zweite Kritikpunkt bezieht sich auf die Bezugsnormorientierung. Hier wünschen die Eltern die Verwendung der, pädagogisch als problematisch erachteten sozialen Bezugsnorm, um einen Vergleich zwischen den Leistungen ihres Kindes und den Leistungen anderer Schüler/innen herstellen zu können. Dieser Wunsch kann in zwei Richtungen interpretiert werden. Zum einen zeigt er, dass für die Eltern im Rahmen der Portfolio-Präsentation kein Vergleich mit den Leistungen anderer Schüler/innen möglich war. Das spricht dafür, dass die soziale Bezugsnorm in diesem Setting nicht verwendet wurde und somit eine Anforderung pädagogischer Leistungsbewertung erfüllt wurde. Insofern stellt die Kritik der Eltern indirekt ein positives Merkmal des Settings dar. Zum anderen zeigt der Einwand, dass es Eltern gibt, die der Teilnahme ihres Kindes am Schulversuch zugestimmt haben, aber nicht alle seine Konsequenzen, wie in diesem Beispiel den fehlenden Sozialvergleich, mittragen.

8.3 Diskussion der Ergebnisse aus der Befragung der Lehrerinnen

Mit der Befragung der Lehrpersonen wurden deren subjektive Einstellungen zur Portfolio-Arbeit erhoben. Ziel der Analyse der Interview-Transkripte war es zum einen zu erfahren, welche Informationen sie bezüglich der Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung³⁵ aus der Portfolio-Arbeit entnehmen, bzw. ob sie diese für Lernberatung

³⁵ Folgende Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung sind dieser Arbeit zugrunde gelegt und für die Befragung der Lehrkräfte relevant: „Information über Stärken“, „Information über Schwächen“, „Information über Lernprozesse“, „Information über Arbeitsverhalten“, „Information über Sozialverhalten“, „Information über Selbsteinschätzung“, „Nutzung für Lernberatung“, „Orientierung an Bezugsnorm“.

einsetzen und an welchen Bezugsnormen sie sich orientieren. Ziel der Analyse war es zum anderen zu erheben, welche Wertschätzungen und Einwände die Lehrkräfte gegenüber der Portfolio-Arbeit äußern, die über die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung hinausreichen.

Im Hinblick auf die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Lehrkräfte nach ihren Aussagen zu jedem der Bereiche Informationen aus der Portfolio-Arbeit ziehen können.

Der umfassende Informationsgehalt ist es auch, den die Lehrerinnen als einen Hauptgrund für ihre Zufriedenheit mit dem Portfolio angeben. Wenngleich sie vereinzelt negative Kritik wegen Mehrarbeit und hohen Zeitaufwandes äußern, halten sie die Portfolio-Arbeit überwiegend für ein aussagekräftiges Instrument zur Leistungsfeststellung. Sie geben an, allgemein viele Erkenntnisse über die Schüler/innen zu gewinnen. Im Besonderen weisen sie in ihren Aussagen darauf hin, viele Informationen über die Stärken der Schüler/innen und deren Arbeitsverhalten zu bekommen. Diese beiden Bereiche werden im Folgenden näher ausgeführt, bevor die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den anderen Anforderungsbereichen betrachtet werden.

Information über Stärken

Im Bezug auf die Stärken zeigt sich die Portfolio-Arbeit in ihren Einschätzungen als ein Vorgehen, bei dem zwar die Schwächen der Schüler/innen vor allem im Hinblick auf das Arbeitsverhalten deutlich werden, die Betonung der Stärken der Schüler/innen aber im Vordergrund steht. Die Lehrerinnen äußern sich dahingehend, dass für sie die Stärken deutlicher werden als in einem Unterricht ohne Portfolio-Arbeit. Die Stärkenorientierung des Verfahrens wird nicht zuletzt dadurch beeinflusst, welche Arbeiten die Schüler/innen für die Portfolio-Präsentation auswählen. Hierzu geben die Lehrerinnen an, dass die Schüler/innen weitgehend Arbeiten wählen, mit denen sie ihre Stärken bzw. von ihnen gewünschte Leistungsspektren und Interessen zeigen können. Diese Aussagen weisen darauf hin, dass im Rahmen des untersuchten Settings der Paradigmenwechsel von der (durch die Lehrkraft) fremdbestimmten Leistungsanforderung, hin zur (durch die Schüler/innen) selbstbestimmten Leistungsdarstellung vollzogen wird. Dieser Paradigmenwechsel bildet einen der drei Kerngedanken zur Portfolio-Arbeit ab (vgl. Kap. 5.1). Die Aussagen der Lehrerinnen können somit dahingehend interpretiert werden, dass es in dem untersuchten Setting gelingt, ein zentrales Charakteristikum der Portfolio-Arbeit zu erfüllen.

Die Leistungsbereiche, in denen die Lehrerinnen nach ihren Aussagen in besonderem Maße Stärken der Schüler/innen erkennen, decken ein breites Spektrum ab. Es finden sich Beispiele aus verschiedenen Kompetenzbereichen, deren Förderung Ziel des (Grund-) Schulunterrichts ist (vgl. Kap. 1.2.2).

So werden mit den Aussagen der Lehrkräfte (vgl. Kap. 7.3.2) „Wissen anwenden“ und „Lernfähigkeit allgemein“ Fähigkeiten beschrieben, die der Sachkompetenz zugeordnet werden können. „Instrumentelle Fähigkeiten“ und „selbstständiges Arbeiten“ stellen Fähigkeiten der Methodenkompetenz dar, während „Begeisterungsfähigkeit“, „Durchhaltevermögen“, „selbstsicheres Auftreten“ und „Verantwortlichkeit für sich selbst“ der personalen Kompetenz zugesprochen werden können. Ebenso geben die Lehrerinnen

an, dass sie durch die Portfolio-Arbeit Informationen über das Sozialverhalten der Schüler/innen erhalten, so dass auch die soziale Kompetenz angesprochen wird. Interessant an diesem breiten Spektrum ist, dass die Informationen zu den verschiedenen Kompetenzbereichen nicht explizit in den Interviews abgefragt wurden, sondern die Lehrkräfte diese Leistungsbereiche von sich aus thematisiert haben. Aus ihren Äußerungen kann geschlossen werden, dass sie die Portfolio-Arbeit als geeignete Form einschätzen, um Leistungen aus den verschiedenen Kompetenzbereichen festzustellen. Aus dieser Sicht gesehen, erfüllt die Portfolio-Arbeit mit der Erfassung verschiedener Kompetenzbereiche eine wichtige Anforderung an Leistungsfeststellungsverfahren.

Information über Arbeitsverhalten

Im Hinblick auf den Anforderungsbereich „Information über das Arbeitsverhalten“ fällt auf, dass sich bis auf eine Ausnahme alle Lehrerinnen dazu äußern, ohne dass dieser Bereich explizit im Interview abgefragt wurde. Daraus kann geschlossen werden, dass dieser Anforderungsbereich besondere Relevanz für sie hat. Sie geben an, durch die Portfolio-Arbeit besonders viele Informationen über das Arbeitsverhalten der Schüler/innen zu bekommen. Dieser Befund kann dahin gehend interpretiert werden, dass die Portfolio-Arbeit insbesondere dafür geeignet ist, Informationen über das Arbeitsverhalten zu liefern. Er kann auch dahin gehend interpretiert werden, dass es den Lehrkräften besonders wichtig ist, Informationen über das Arbeitsverhalten der Schüler/innen zu erhalten. Letztere Vermutung wird gestützt, wenn man die Befunde zur Nutzung der Portfolio-Arbeit für die Lernberatung hinzuzieht. Hier stehen methodisch-operative Aspekte deutlich im Vordergrund (siehe weiter unten).

Information über Selbsteinschätzung der Schüler/innen

Auch für den Anforderungsbereich „Selbsteinschätzung der Schüler/innen“ und ihren Einbezug in die Leistungsbewertung spiegeln die Aussagen der Lehrerinnen wider, dass die Portfolio-Arbeit positive Erwartungen erfüllt. Aus den Angaben der Lehrkräfte wird deutlich, dass sie die Reflexion und Selbsteinschätzung durch die Schüler/innen als einen wichtigen Teil der Portfolio-Arbeit erachten. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung kann nach ihren Aussagen aber bei den Schüler/innen nicht vorausgesetzt werden. Sie äußern jedoch, dass durch die Portfolio-Arbeit für sie als Lehrkraft deutlich wird, in wie weit sich die Lernenden selbst einschätzen können. Deutlich wird ihnen das nach ihren Angaben im Gespräch mit den Schüler/innen und durch die Texte, die diese als Reflexionstexte über ihre Arbeit verfassen. In diesen Aussagen der Lehrerinnen zeichnet sich ab, dass die Schüler/innen Gelegenheit erhalten, ihre Leistungen selbst einzuschätzen und dass die Leistungsbewertung dialogisch im Gespräch mit den Schüler/innen verläuft. Hiermit wären weitere grundlegende Ansprüche einer pädagogischen Leistungsbewertung erfüllt. Gleichzeitig erfüllt die Portfolio-Arbeit in den Augen der Lehrkräfte die Funktion eines Diagnoseinstruments für die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Schüler/innen. Führt man diesen Gedanken weiter, kann die Portfolio-Arbeit als Grundlage für die Anbahnung bzw. Förderung dieser Fähigkeit gesehen werden.

Einschränkungen

In den vorangegangenen Überlegungen wurde dargelegt, dass die Lehrerinnen die Portfolio-Arbeit als aussagekräftiges Instrument zur Leistungsfeststellung einschätzen und mitteilen, viele Erkenntnisse über die Leistungen der Schüler/innen gewinnen zu können. Diese generell positive Einschätzung wird jedoch nicht von allen interviewten Lehrkräften gleichermaßen geteilt. So gibt eine Lehrkraft an, dass für sie die Portfolio-Arbeit zwar einen Überblick über die Leistungen der Schüler/innen bietet, jedoch keine detaillierten Informationen ermöglicht. Interessant ist, dass die Lehrkraft die Umsetzung der Portfolio-Arbeit in ihrem Unterricht als Ergänzung ansieht und anderen Leistungsfeststellungsverfahren wie informellen Tests und Beobachtungen mehr Bedeutung zumisst. Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass die Aussagekraft der Portfolio-Arbeit abhängig ist von der Bedeutung, die die Lehrerinnen diesem Instrument beimessen. Die Aussagekraft liegt folglich „nicht auf der Hand“, sondern muss von den Lehrkräften gewollt sein bzw. sie müssen die möglichen Potentiale, die die Portfolio-Arbeit nach ihren Aussagen zu bieten hat in ihrem Unterricht auch zulassen.

Nutzung für Lernberatung

Im Hinblick auf den Anforderungsbereich Lernberatung wurden die Interview-Transkripte unter der Fragestellung analysiert, in wie weit die Lehrkräfte die Portfolio-Arbeit für Lernberatung nutzen. Bei der Betrachtung der Ergebnisse fällt auf, dass das Präsentieren der Arbeiten in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung erhält. So stellen die Lehrkräfte als wichtigen Aspekt der Lernberatung die Vorbereitung der Schüler/innen auf die Portfolio-Präsentation dar. Sie thematisieren in diesem Kontext allgemein die Art, wie die Schüler/innen für sich Themen erarbeiten können, die sie im Rahmen der Portfolio-Präsentation vorstellen möchten, aber auch, wie man sich als Person dabei präsentieren kann.

Sie thematisieren ebenfalls, dass sie die Schüler/innen speziell bei ihrer Vorbereitung der Portfolio-Präsentation beraten. Dabei geht aus den Interviews hervor, dass es bei den individuellen Beratungen einerseits um arbeitsorganisatorische Unterstützung geht, die den Kindern dazu verhelfen soll, möglichst selbstständig zu arbeiten. Andererseits geht es um methodisch-didaktische Hinweise zur Gestaltung der Präsentation.

Bei den Äußerungen der Lehrerinnen zum Feedback im Anschluss der Portfolio-Präsentation geht es ebenfalls vornehmlich um die Art der Präsentation. Die von den Lehrkräften thematisierten Hinweise, sowohl im Bezug auf die allgemeine Beratung als auch auf die individuelle als auch auf die Feedback-Inhalte im Anschluss der Portfolio-Präsentation, beziehen sich auf Teilkompetenzen der Methoden- bzw. Personalkompetenz. Anders als im Hinblick auf den Anforderungsbereich „Information über Stärken“ werden hier nicht alle Kompetenzbereiche angesprochen. Teilkompetenzen, die der Sachkompetenz oder der Sozialkompetenz zugeordnet werden könnten, werden im Bezug auf Lernberatung von den Lehrerinnen in den Interviews nicht genannt. So entsteht der Eindruck, dass diese Kompetenzbereiche für die Lehrkräfte keine zentrale Bedeutung haben. Gestützt wird dieser Eindruck von den Ergebnissen zum Anforderungsbereich „Information über das Arbeitsverhalten“, bei denen sich abzeichnet, dass Informationen über das Arbeitsverhalten für die Lehrerinnen eine besondere Relevanz im Bezug auf die Portfolio-Arbeit haben. Wenn die Angaben ihre pädagogische Praxis abbilden, be-

steht die Gefahr, dass bei der Beratung der Schüler/innen inhaltlich-sachliche und soziale Aspekte zugunsten methodischer und personaler Gesichtspunkte vernachlässigt werden. Damit würden jedoch bei der Lernberatung zwei der vier für die Grundschule geforderten Kompetenzbereiche ausgeblendet.

Ein weiterer Aspekt, der im Bezug auf die Lernberatung aus den vorliegenden Interviewdaten hervorgeht, gibt deutliche Anhaltspunkte darauf, dass die Lehrerinnen die Lernberatung prozessbegleitend einsetzen. So gibt es nach ihren Angaben allgemeine Hinweise zur Vorbereitung der Portfolio-Präsentation zu Beginn des Prozesses, zeitlich folgen dann einzelne Gespräche, bei denen die Lehrkräfte die Schüler/innen in deren individuellen Arbeitsprozessen begleiten und unterstützen. Einen weiteren Moment der Lernberatung im Prozess stellt das Feedback-Geben im Anschluss an die Portfolio-Präsentation dar. Die aus den Angaben der Lehrerinnen ermittelte Praxis der Lernberatung weist mit ihrem prozessbegleitenden Charakter ein wichtiges Merkmal pädagogischer Leistungsbewertung auf.

Im Hinblick auf das Feedback-Geben im Anschluss an die Portfolio-Präsentation ist interessant, dass die Lehrerinnen dies nicht allein durchführen. Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass sowohl Mitschüler/innen als auch Eltern hieran beteiligt sind und die Lehrkräfte dies gut heißen. Den Schüler/innen sprechen sie aufgrund der von ihnen wahrgenommenen Qualität der Feedback-Beiträge zum Teil eine sie als Lehrkraft entlastende Funktion zu. Das bedeutet zum einen, dass in dem untersuchten Setting Lernberatung nicht allein eine Aktion zwischen Schüler oder Schülerin und Lehrkraft ist, sondern sowohl die Leistung selbst als auch deren Bewertung für Dritte zugänglich gemacht wird. Dies korrespondiert mit dem zweiten Kerngedanken der Portfolio-Arbeit, nämlich die Leistung, konkreter die Produkte und Prozesse, von Dritten bewerten zu lassen (vgl. Kap. 5.1.1). Die gemeinsame Bewertung wird mit der Hoffnung verbunden, Beobachtungsfehler kommunikativ zu vermindern (vgl. Kap. 3.3). Zum anderen stellt die Beteiligung der Mitschüler/innen am Feedback-Geben eine Veränderung der traditionellen Rollenverteilung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen dar, bei der den Lehrkräften zumeist die „Beurteilungshoheit“ zugesprochen wird. In dem untersuchten Setting übernehmen die Schüler/innen einen Teil dieser Rolle.

Die vorherigen Ausführungen zeigen, dass die Portfolio-Präsentation weitgehend im Mittelpunkt steht, wenn die Lehrkräfte sich dazu äußern, wie sie die Portfolio-Arbeit für Lernberatung nutzen. Darüber hinaus geben sie jedoch auch an, dass sie aus der Portfolio-Arbeit Informationen über die Leistungen der Schüler/innen beziehen, die ihre weitere Unterrichtsplanung beeinflussen. Somit kann mit der Verwertung dieser Information die „curriculare Funktion“ (Jürgens 2005) der Leistungsbewertung erfüllt werden (vgl. Kap. 2.3.3.1).

Verwendete Bezugsnorm

Hinsichtlich der Bezugsnormorientierung wurden die Interview-Transkripte danach ausgewertet, an welcher Bezugsnorm sich die Lehrkräfte bei der Leistungsbewertung orientieren. Die Verwendung der Bezugsnorm wird in den Interviews nur vereinzelt thematisiert. Wenn die Lehrkräfte Aussagen dazu machen, distanzieren sie sich von der sozialen Bezugsnorm und befürworten eine an der Individualnorm orientierte Betrachtung der Leistungen. Die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm entspricht auch

(in Verknüpfung mit der kriterialen Bezugsnorm) den Anforderungen an eine pädagogische Leistungsbewertung. So geben die Aussagen der Lehrkräfte Hinweise darauf, dass die Portfolio-Arbeit in dem untersuchten Setting es für sie ermöglicht, sich an dieser theoretisch erwünschten und von ihnen favorisierten Bezugsnorm zu orientieren.

Wertschätzungen und Einwände mit Blick auf die Schüler/innen

Betrachtet man die subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte, die sie über die Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung hinaus äußern, bildet sich eine schüler/innenorientierte Einstellung der Lehrerinnen ab. So bewerten sie positiv an der Portfolio-Arbeit, dass die Schüler/innen dabei ihre Lern- und Arbeitsinteressen einbringen können. Weiterhin sehen sie positiv, dass die Portfolio-Arbeit den Schüler/innen ermöglicht, intensive Lernerfahrungen zu machen und ihre eigene Kompetenz in den erarbeiteten Gebieten zu erfahren.

Dies macht deutlich, dass die Portfolio-Arbeit nicht allein als Leistungsfeststellungsverfahren gesehen wird, sondern in Ansätzen als Unterrichtskonzept verstanden wird, bei dem die Schüler/innen im Sinne Häckers (2007a, 2007b) nicht nur selbstreguliert lernen können, sondern auch die Möglichkeit erhalten, eigenen thematischen Fragestellungen nachzugehen und ihre Lernerfolge für sich persönlich als gewinnbringend zu erleben.

Mit Blick auf die Eltern

Im Hinblick auf die Adressatengruppe der Erziehungsberechtigten äußern sich die Lehrerinnen dahingehend, dass die Eltern die Portfolio-Arbeit weitgehend positiv einschätzen. Nach den Aussagen der Lehrkräfte sind die Eltern vor allem mit den Leistungen ihrer Kinder zufrieden, die für sie zum Teil eine positive Überraschung darstellen. Dabei werden aus Sicht der Lehrkräfte von den Eltern besonders Präsentationsleistungen, wie z.B. Vortragen und frei sprechen, betont. In diesen Äußerungen der Lehrerinnen über ihre Sicht auf die Eltern zeichnen sich zwei inhaltliche Parallelen zu ihren eigenen Wahrnehmungen und Einschätzungen bezüglich der Portfolio-Arbeit ab. Zum einen ist dies die Überraschung über die Leistungen der Schüler/innen, zum anderen die Fokussierung auf die Präsentationsleistungen.

Die Überraschung der Eltern über die Leistungen ihrer Kinder lässt sich dadurch erklären, dass sie deren Schulleistung außerhalb der Portfolio-Arbeit zumeist nur als Produkt, z.B. als Text oder künstlerisches Produkt oder als Abstraktum in Form der Bewertung durch die Lehrkraft wahrnehmen. Im Rahmen der Portfolio-Präsentation erleben sie die Leistung ihres Kindes jedoch durch dessen Aktivität als Prozess, bzw. als Leistung im Vollzug. Dies stellt für die Eltern eine neue Sicht auf ihr Kind in der Rolle der Schülerin bzw. des Schülers dar, die für sie überraschend zu sein scheint. Die Lehrkräfte sprechen ebenfalls von einer neuen Sicht auf die Schüler/innen, die sie durch die Portfolio-Arbeit gewinnen. Auch thematisieren sie, dass sie von den Leistungen der Schüler/innen zum Teil überrascht sind. Diese Einschätzung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Portfolio-Arbeit nicht nur eine umfassende Leistungsfeststellung im Hinblick auf verschiedene Kompetenzbereiche (siehe oben) sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Erziehungsberechtigten ermöglicht, sondern auch andere Leistungsspektren der Schüler/innen hervorruft und ihnen Raum gibt. Hier bildet sich die Doppelfunktion des

Instruments sowohl als Leistungsfeststellungsverfahren als auch als Instrument zur Unterrichtsentwicklung ab (vgl. Kap. 5.3).

Interessant ist ebenfalls, dass die Lehrerinnen bei den Eltern vornehmlich positive Einstellungen im Bezug auf die Präsentationsleistungen der Schüler/innen wahrnehmen. Dies kann durch die ungewohnte Situation erklärt werden, in der die Erziehungsberechtigten ihre Kinder bei der Portfolio-Präsentation erleben (siehe oben). Auffällig ist jedoch, dass die Portfolio-Präsentation in den Äußerungen der Lehrkräfte große Relevanz hat, wie bereits bei den Ausführungen zum Anforderungsbereich der Lernberatung herausgearbeitet wurde. Im ersten Hauptteil dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.3.3) wurde gezeigt, dass Leistungsbewertung nicht nur der Rückmeldung über die Leistungen der Schüler/innen dient. Sie hat ebenso eine Rückmeldungsfunktion für den Lehrerfolg der Lehrkraft. Adressaten für diese Rückmeldung sind die Lehrkräfte selbst, aber auch die Eltern, denen die Lehrkräfte auf diesem Wege in gewisser Weise Rechenschaft über ihre Arbeit ablegen (vgl. Maier 2001). Legt man diese Überlegung zugrunde, könnte die Wahrnehmung der Lehrerinnen auch durch deren eigene Relevanzen beeinflusst sein: Ihnen selbst ist die Präsentationsleistung der Schüler/innen sehr wichtig; infolge dessen nehmen sie die Rückmeldungen der Eltern zu diesem Teil der Portfolio-Arbeit auch besonders wahr. Eine positive Rückmeldung der Eltern zu den Leistungen der Schüler/innen würde zugleich eine positive Rückmeldung zur Arbeit der Lehrkräfte bedeuten.

Ein weiteres Thema für die Lehrerinnen im Hinblick auf die Eltern ist deren Einbezug in die Portfolio-Arbeit. Hier zeichnet sich in ihren Äußerungen ein Spannungsfeld ab, das sich auf die Information der Eltern über die Leistungen ihres Kindes bezieht: Zum einen heißen die Lehrkräfte es gut, wenn sich Eltern unterstützend in die Portfolio-Arbeit mit einbringen, weil ihnen dies Einblick in die Leistungen und Lernprozesse der Schüler/innen ermöglicht. Zum anderen wenden sie ein, dass ein zu intensives Engagement der Eltern unerwünschte Effekte zeigen kann, da die Erziehungsberechtigten dann die eigenen Leistungen der Schüler/innen nicht mehr wahrnehmen. Die Portfolio-Arbeit zeigt hier aus der Sicht der Lehrkräfte ein gutes Potential, um Eltern über die Leistungen ihrer Kinder zu informieren. Zugleich kann diese Funktion von ihnen selbst ausgehebelt werden, wenn sie durch zu starkes Engagement die Leistungen der Schüler/innen mit ihren eigenen Leistungen verdecken.

Die Aussagen der Lehrkräfte können dahingehend interpretiert werden, dass die Eltern es selbst in der Hand haben, wie informativ die Portfolio-Arbeit für sie im Hinblick auf die Leistungen ihres Kindes ausfällt.

9 Zusammenführung der Ergebnisse aus den drei Teiluntersuchungen und Ausblick

9.1 Zusammenführung der Ergebnisse aus den drei Teiluntersuchungen

Theoretischer Ausgangspunkt dieser Studie war die Überlegung, dass Leistungsbewertung verschiedene Anforderungen erfüllen muss, wenn sie der Orientierungs- und Rückmeldungsfunktion gerecht werden soll, die zum Ziel hat, die Lernprozesse der Schüler/-innen zu optimieren.

Ziel der Studie war es zum einen, zu untersuchen, inwiefern Leistungsbewertung mit Portfolio ausgewählte Anforderungsbereiche der pädagogischen Leistungsbewertung aus Sicht der betroffenen Adressatengruppen Schüler/innen, Eltern und Lehrerinnen erfüllt. Zum anderen lag das Erkenntnisinteresse darin, zu erheben, welche Wertschätzungen und Einwände diese Adressatengruppen der Portfolio-Arbeit entgegen bringen.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden die Adressatengruppen der Schüler/innen und Erziehungsberechtigten schriftlich befragt, wobei die Fragebögen offene und geschlossene Fragestellungen umfassten. Mit der Adressatengruppe der Lehrkräfte wurden mündliche, leitfadengestützte Interviews geführt. Die Kombination von quantitativen und qualitativen Daten wurde gewählt, um sowohl theoriegestützte als auch nicht durch die Theorie antizipierbare Einschätzungen zu erheben. Durch die Befragung der drei Adressatengruppen wurde die Wahrnehmung des Forschungsgegenstandes aus verschiedenen Blickrichtungen untersucht. Ziel ist es dabei, im Sinne des Komplementaritätsmodells der Triangulation, ein mehrperspektivisches Bild des Forschungsgegenstandes zu zeichnen und nicht die Ergebnisse gegenseitig zu validieren.

In diesem Sinne werden im Folgenden die Perspektiven der Adressatengruppen auf die verschiedenen Anforderungsbereiche zusammengeführt und diskutiert. Es zeichnen sich Bereiche ab, die von Schüler/innen, Eltern und Lehrerinnen ähnlich eingeschätzt werden. Sie werden zunächst vorgestellt, bevor die Bereiche diskutiert werden, für die eine divergente Einschätzung festgestellt wurde. Ausnahme bildet der Anforderungsbereich „Information über Schwächen“, der gemeinsam mit dem Bereich „Information über Stärken“ diskutiert wird. Anschließend werden die Wertschätzungen und Einwände der Adressatengruppen einander gegenübergestellt und kritisch gewürdigt. Ein Ausblick auf Entwicklungsmöglichkeiten und Anschlussfragen schließt das Kapitel ab.

Information über Stärken und Schwächen

Große Übereinstimmung der Einschätzungen besteht in Bezug auf den Anforderungsbereich „Information über Stärken“. So geben alle Adressatengruppen an, viele Infor-

mationen über die Stärken der Schüler/innen zu erhalten. Die Lehrkräfte ergänzen zudem noch, dass sie Fähigkeiten bei den Schüler/innen erkennen, die sie sonst im Unterricht nicht erkennen. In dieser Hinsicht erfüllt die Portfolio-Arbeit die Anforderung pädagogischer Leistungsbewertung.

Im Hinblick auf die Information über Schwächen zeichnen sich unterschiedliche Einschätzungen der Adressatengruppen ab: Sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrkräfte geben an, Informationen über die Schwächen zu erhalten, wenngleich in geringerem Maße als über die Stärken. Während für diese beiden Adressatengruppen die Schwächen durch die Portfolio-Präsentation besonders deutlich werden, geben die meisten Eltern an, durch die Portfolio-Präsentation keine Informationen über die Schwächen der Schüler/innen zu erhalten.

Diese Gegenüberstellung zeigt zwei wichtige Punkte auf: Zum einen nehmen alle drei Adressatengruppen die Portfolio-Arbeit als stärkenorientiertes Vorgehen wahr, zum anderen bietet das Setting der Portfolio-Präsentation für die Eltern andere Informationen als für die Schüler/innen und Lehrkräfte. Dies könnte daran liegen, dass Schüler/innen und Lehrkräften ein Vergleich mit der Arbeit im Alltag möglich ist und deshalb für sie die Schwächen im Rahmen der Portfolio-Präsentation deutlicher werden als für die Erziehungsberechtigten.

Information über die Bezugsnorm – Verwendung der Bezugsnorm

Hinsichtlich der Bezugsnormorientierung erweist sich die soziale Bezugsnorm aus Sicht der pädagogischen Leistungsbewertung als problematisch. Die Anforderung an pädagogische Leistungsbewertung ist es demnach, diese Norm möglichst zu vermeiden und die individuelle bzw. kriteriale Bezugsnorm vorzuziehen. Dies scheint in dem untersuchten Setting erfolgreich umgesetzt zu werden. Zumindest distanzieren sich die Lehrkräfte von der Verwendung der sozialen Bezugsnorm und lassen erkennen, dass sie die Individualnorm favorisieren. Auch die Eltern nehmen im Rahmen der Portfolio-Präsentation nahezu keinen Sozialvergleich wahr. Allein die Schüler/innen entnehmen aus der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag geringfügige Informationen darüber, ob die Mitschüler/innen besser oder schlechter sind als sie. Für die Portfolio-Präsentation nehmen diese Informationen auch für die Schüler/innen ab. Zu erklären ist die höhere Einschätzung für das Alltagssetting durch den unmittelbaren Vergleich der Arbeiten im Alltag, da die Schüler/innen die Arbeiten der anderen wahrnehmen und so für sich eine Wertung durchführen können. Möglich ist auch, dass die Lehrkräfte in geringem Maße Vergleiche vornehmen, denn es stellt sich die Frage, ob gemeinsames Arbeiten in einer Lerngruppe völlig ohne, zumindest implizite Vergleiche zwischen den Personen möglich ist. Insgesamt zeigt sich, dass die Portfolio-Arbeit geeignet ist, bei der Bewertung weitgehend ohne soziale Vergleiche auszukommen.

Ermutigung zum Weiterlernen

Leistungsbewertung soll nicht nur zur Optimierung der Lernprozesse dienen, sondern sich auch positiv auf die Lernmotivation der Schüler/innen auswirken. Alle drei Adressatengruppen gehen mehrheitlich davon aus, dass die Portfolio-Arbeit die Schüler/innen zum Weiterlernen ermutigt. Dabei schätzen die Eltern die Motivation der Schüler/innen deutlich höher ein, als diese es selbst tun. Dies könnte daran liegen, dass die Portfolio-

Arbeit für die Schüler/innen bereits zum Schulalltag gehört, während die Portfolio-Präsentation für die Eltern ein ungewohntes Ereignis ist und sie hier ihr Kind in einem schulischen Setting erleben, in dem sie es sonst nicht wahrnehmen und daher die „Grundmotivation“, die die Schüler/innen benennen, anders einschätzen. Insgesamt wird das Ergebnis durch zwei andere Befunde der Studie gestützt: Einfluss auf die Motivation der Schüler/innen kann durchaus die festgestellte Stärkenorientierung der Portfolio-Arbeit haben. So zeigt sich aus empirischen Befunden, dass ein auf die Stärken und Fähigkeiten bezogenes Feedback zur Initiierung und Aufrechterhalten der Lernaktivität beiträgt (vgl. Kap. 2.3.3.2). Ebenso stützt der Befund zur verwendeten Bezugsnorm das Ergebnis: Die Lehrkräfte in dem untersuchten Setting favorisieren die individuelle Bezugsnorm. Diese wirkt sich möglicherweise positiv auf die Lernmotivation aus (vgl. Kap. 2.3.3.2).

Information über Lernprozesse

Ebenfalls übereinstimmend sind die Einschätzungen im Hinblick auf die Verdeutlichung von Lernprozessen. Alle drei Adressatengruppen geben an, dass ihnen durch die Portfolio-Arbeit die Lernprozesse der Schüler/innen besonders deutlich werden. Die Anforderung an pädagogische Leistungsbewertung, nicht nur Produkte, sondern auch Prozesse zu berücksichtigen, kann für das untersuchte Setting als erfüllt angesehen werden. Während es für die Schüler/innen im Hinblick auf die Förderung selbstregulierten Lernens besonders wichtig ist, sich ihre Lernprozesse vor Augen führen zu können, besteht für die Eltern vor allem die Möglichkeit, die Entwicklung ihres Kindes im Lebensbereich „Schule“ nachzuvollziehen (vgl. Kap. 2.3.3.3). Für die Lehrkräfte dient der Einblick in die Lernprozesse unter anderem als Grundlage für die Lernberatung.

Information über Leistungsbewertung durch die Lehrkraft

Sehr ähnlich sind die Einschätzungen der Schüler/innen und Eltern im Bezug auf die Leistungsbewertung durch die Lehrerin. Beide Adressatengruppen geben an, nur in geringem Maße zu wissen, wie die Lehrkraft die Arbeiten der Schüler/innen bewertet. Da sowohl Schüler/innen als auch Eltern zu mehreren Anforderungsbereichen angeben, gut informiert zu sein, so z.B. im Hinblick auf die Stärken der Schüler/innen, stellt dieses Ergebnis einen Widerspruch dar. Es lässt darauf schließen, dass die Lehrkräfte sich nicht explizit bewertend zu den gezeigten Leistungen äußern. Einerseits spricht dies für die Informationsqualität der Portfolio-Arbeit: Die Schüler/innen und Eltern erhalten Informationen, auch ohne dass die Lehrerin explizit Stellung nimmt. Andererseits wirft dies Fragen auf über das Verhalten der Lehrkräfte sowohl im Rahmen der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag als auch im Rahmen der Portfolio-Präsentation. Wenn sie sich nicht explizit zur Bewertung der Leistungen äußern, stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage die Schüler/innen ihre Stärken und Schwächen selbst beurteilen. Es scheint, dass die Bewertungskriterien nicht transparent gemacht werden. Das würde auch dafür sprechen, dass sich die Eltern durchaus ein Bild über die Stärken ihres Kindes machen können, jedoch nicht wissen, ob ihre Bewertungs- oder Einschätzungsgrundlage mit der der Lehrkraft übereinstimmt. Insgesamt lässt sich hier ein Informationsdefizit für die Schüler/innen und Erziehungsberechtigten feststellen.

Während die Einschätzungen der Adressatengruppen zu den bisher dargestellten Anforderungsbereichen weitgehend ähnlich waren, differieren sie für die folgenden:

Information über Arbeitsverhalten

Hinsichtlich des Arbeitsverhaltens der Schüler/innen geben sowohl die Eltern als auch die Lehrkräfte mit großer Mehrheit an, Informationen aus der Portfolio-Präsentation zu beziehen. Die Lehrerinnen betonen dies auch für die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag. Die Schüler/innen hingegen stimmen diesem Bereich nicht mehrheitlich zu. Dieses Ergebnis verwundert im Hinblick darauf, dass die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung von allen Adressatengruppen hoch eingeschätzt wird (siehe unten). Anscheinend bezieht sich diese Fähigkeit nicht auf die Reflexion des Arbeitsverhaltens. Es scheint, dass über dieses Verhalten von Dritten aus der Außenperspektive leichter Informationen aufgenommen werden können, als von den Schüler/innen selbst. Da Eltern und Lehrkräfte ihre Information durch Beobachtung erhalten, Schüler/innen hingegen durch Selbstreflexion, stellt dies für die Lernenden einen höheren metakognitiven Anspruch und somit möglicherweise eine größere Schwierigkeit dar. Da die Reflexion des Arbeitsverhaltens eine Grundlage selbstregulierten Lernens ist (vgl. Kap. 2.3.3.2) zeigt sich hier ein möglicher Förderbedarf, wenn die Portfolio-Arbeit in dem untersuchten Setting diesem Anforderungsbereich für alle Adressatengruppen – und im Besonderen den Schüler/innen – gerecht werden soll.

Information über Sozialverhalten

Informationen zum Sozialverhalten erhalten weder Schüler/innen noch Eltern mehrheitlich aus der Portfolio-Arbeit bzw. Präsentation. Die Lehrkräfte stimmen zwar zu, Informationen zu diesem Anforderungsbereich über die Schüler/innen zu erhalten. Sie thematisieren diesen Bereich jedoch kaum, so dass der Eindruck entsteht, dass die Feststellung und Bewertung dieses Anforderungsbereichs für sie im Rahmen der Portfolio-Arbeit weniger Relevanz hat als die anderen Anforderungsbereiche. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass sowohl Schüler/innen als auch Erziehungsberechtigte in den offenen Antworten Situationen ansprechen, in denen Sozialverhalten relevant ist und deutlich werden könnte. Für die Schüler/innen wird dies am Beispiel der Möglichkeit deutlich, die Sozialform bei der Arbeit im Alltag zu wählen. Für die Eltern wird dies deutlich, wenn sie auf die konstruktive Art der Mitschüler/innen bei der Feedbackrunde eingehen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Portfolio-Arbeit durchaus Situationen bietet, in denen Sozialverhalten festgestellt werden könnte. Wenn dies für die Adressatengruppen jedoch geringe Relevanz hat, erhalten sie dazu auch nur wenig Informationen. Da Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung sich jedoch auf verschiedene Kompetenzbereiche (vgl. Kap. 1.2.2) beziehen sollen, wäre hier der Bereich der sozialen Kompetenz ausgespart.

Information über Selbsteinschätzung

Da die Befähigung zum zunehmend selbstständigen Lernen ein wichtiges schulisches Ziel ist, stellt die Selbsteinschätzung der eigenen Leistung durch die Schüler/innen einen weiteren Anforderungsbereich dar. Die Schüler/innen geben mit überwiegender Mehrheit an, dass sie durch die Portfolio-Arbeit ihre Leistungen selbst einschätzen kön-

nen. Die Eltern bestätigen dies und geben ebenfalls mit überwiegender Mehrheit an, dass die Schüler/innen nach ihrem Eindruck die Leistungen selbst einschätzen können. Sie schätzen dies sogar positiver ein, als die Schüler/innen selbst. Dagegen geben die Lehrkräfte zu bedenken, dass die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung bei den Schüler/innen nicht vorausgesetzt werden könnte. Zugleich sagen sie aus, dass für sie durch die Portfolio-Arbeit deutlich würde, inwieweit sich die Schüler/innen selbst einschätzen könnten. Da nicht alle Schüler/innen der Aussage zur Selbsteinschätzung zugestimmt haben, ist es durchaus möglich, dass die Lehrkräfte sich gerade auf diese Schüler/innen beziehen. Wenngleich nicht alle Schüler/innen die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung erworben haben, zeigt sich die Portfolio-Arbeit doch diesbezüglich in den Augen der Adressatengruppen als geeignetes Feststellungsverfahren.

Information über Lernberatung – Umsetzung der Lernberatung

Der Anforderungsbereich Lernberatung fokussiert direkt auf das Ziel pädagogischer Leistungsbewertung, nämlich der Optimierung von Lernprozessen. Die Einschätzungen der Adressatengruppen zeigen sich hier die stärkste Divergenz. Vier Fünftel der Schüler/innen stimmen sowohl für die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag als auch für die Portfolio-Präsentation zu, Hinweise zu bekommen, wie sie sich verbessern können. Hingegen stimmt nur knapp die Hälfte der Eltern dieser Aussage zu. Mögliche Gründe für diese unterschiedliche Wahrnehmung wurden ausführlich in Kap. 8.1.2 diskutiert und mögen auf dem Kontextwissen der Schüler/innen aus dem Alltagssetting beruhen, auf das die Eltern nicht zurückgreifen können. Aus den Äußerungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass sie Lernberatung im Rahmen der Portfolio-Arbeit vornehmlich als Vorbereitung der Präsentation verstehen. Dies würde die oben genannte These bezüglich des Kontextwissens der Schüler/innen unterstützen, da die Vorbereitung der Präsentation in die Arbeit im Alltag eingebettet ist, an dem die Eltern nicht teilhaben. Es wird jedoch auch deutlich, dass die Schüler/innen nach der Präsentation eine Rückmeldung zu dieser erhalten. Aus dieser könnten die Eltern Informationen bezüglich der Lernberatung entnehmen. Auch thematisieren die Lehrkräfte den Einbezug der Eltern in die Lernberatung. Dies ließe ebenfalls einen höheren Informationsgrad der Eltern vermuten. Wenn es durch Rückmeldung zur Präsentation und Einbezug der Eltern sehr wohl Möglichkeiten zur Information gibt, die Eltern sich aber dennoch nicht in Kenntnis gesetzt fühlen, stellt sich die Frage nach der Inhaltlichkeit der Rückmeldungen und Beratung. In der Befragung der Lehrerinnen wird deutlich, dass sie den Schwerpunkt bei der Lernberatung auf methodische und personale Kompetenzen legen. Vorausgesetzt, nach der Portfolio-Präsentation findet Lernberatung bezüglich dieser Bereiche statt, sollte angenommen werden, dass die Eltern dies als Hinweise zur Verbesserung wahrnehmen. Die geringe Zustimmung der Eltern weist jedoch eher daraufhin, dass die Lernberatung, ähnlich wie die Information über Schwächen, nur implizit formuliert wird, bzw. nur aufgrund des Kontextwissens verstanden werden kann. Eine andere Möglichkeit besteht auch darin, dass das Item missverständlich formuliert wurde und die Eltern sich als direkte Adressaten der Hinweise verstehen, diese jedoch an das Kind gerichtet werden (vgl. Kap. 6.4.1 und Fragebogen im Anhang).

Abgesehen von der recht geringen Information der Eltern zeichnen sich zu diesem Bereich weitere Desiderata der Portfolio-Arbeit in dem untersuchten Setting ab: zum einen der Einbezug der Eltern in die Lernberatung, zum anderen die verschiedene Kompetenzbereiche in unterschiedlichem Maß umfassende Lernberatung.

Wenngleich die Schüler/innen als die eigentlichen Adressaten der Lernberatung aus ihrer Sicht in hohem Maße Informationen zur Verbesserung erhalten, trifft dies für die Eltern nicht zu. Sie könnten jedoch konstruktiv in die Optimierung der Lernprozesse mit einbezogen werden, so wie die Lehrkräfte dies auch ansprechen. Augenscheinlich funktioniert dies aber nicht, sonst würden die Eltern einen höheren Informationsgrad angeben.

Des Weiteren zeichnet sich ab, dass Lernberatung vornehmlich im Bezug auf methodische und personale Kompetenzen stattfindet. Die Beratung hinsichtlich der Sachkompetenz und sozialen Kompetenz wird von den Lehrkräften nicht expliziert. Wenn dies die Unterrichtsrealität widerspiegelt, würden nur zwei der vier zu fördernden Kompetenzbereiche angesprochen. Damit wäre die Anforderung an eine pädagogische Leistungsbewertung, verschiedene Kompetenzbereiche zu berücksichtigen, nicht zur Gänze erfüllt.

Während die Inhaltlichkeit der Lernberatung die Anforderungen an eine umfassende Leistungsbewertung nicht vollständig erfüllt, zeichnet sich jedoch im Hinblick auf den Einsatz der Lernberatung eine pädagogisch wünschenswerte Entwicklung ab: Dadurch, dass der Schwerpunkt der Lernberatung auf der Vorbereitung der Portfolio-Präsentation liegt, findet die Lernberatung bereits vor dem „Produkt“ Portfolio-Präsentation statt und die Lehrkräfte geben an, den Vorbereitungsprozess beratend zu begleiten. Die Schüler/innen geben ebenfalls an, sowohl im Alltag als auch bei der Portfolio-Präsentation Hinweise auf Verbesserung zu erhalten. Daraus lässt sich schließen, dass Lernberatung in dem untersuchten Setting prozessbegleitend stattfindet und nicht erst auf das Produkt „Portfolio-Präsentation“ bezogen durchgeführt wird. Damit ist ein wichtiger Anforderungsbereich der pädagogischen Leistungsbewertung erfüllt.

Wertschätzungen und Einwände

Die Wertschätzung der Lehrkräfte im Bezug auf die Portfolio-Arbeit gilt in besonderem Maße den umfassenden Erkenntnissen, die sie über die Schüler/innen gewinnen und der Möglichkeit, eine andere Sicht auf die Lernenden zu erhalten. Sie bewerten weiterhin positiv, dass sich die Portfolio-Arbeit als ein schüler/innenorientiertes Verfahren darstellt, bei dem die Lernenden ihren Interessen nachgehen, Kompetenz erleben sowie intensive Lernerfahrungen und Lernzuwächse erwerben können.

Diese Aspekte sind es auch, die für die Schüler/innen besondere Relevanz haben: Ihre Wertschätzung gilt vor allem den inhaltlichen und methodischen Wahlmöglichkeiten sowie der Möglichkeit intensiv und selbstständig zu arbeiten. Des Weiteren schätzen sie es auch – und für die Portfolio-Präsentation im Besonderen – ihre Arbeit anderen zu zeigen und von ihnen konstruktive Rückmeldung zu erhalten. Ebenso heben sie positiv hervor, ihre Leistung selbst einschätzen und einen Lernzuwachs feststellen zu können.

Die Wertschätzung der Eltern gilt ebenfalls dem schüler/innenorientierten Vorgehen: Für sie ist zunächst die Möglichkeit des Präsentierens besonders relevant, sie heben jedoch auch positiv die Wahlmöglichkeiten der Schüler/innen und ihre wahrgenommene

Selbstständigkeit und ihr Selbstbewusstsein hervor. Ebenso honorieren sie die Art der Rückmeldung im Rahmen der Portfolio-Präsentation.

Bei den Wertschätzungen aller drei Adressatengruppen zeichnet sich ab, dass für sie das schüler/innenorientierte Vorgehen besonders relevant ist. In ihren Aussagen stellt sich die Portfolio-Arbeit als Unterrichtskonzept dar, das selbstbestimmtes Lernen ermöglicht, welches von den Schüler/innen als sehr sinnhaft und persönlich bedeutsam erlebt wird. Es legt somit Grundlagen für eine Autonomie und Mündigkeit fördernde Lernumgebung und greift damit wichtige schulische Bildungsziele auf (vgl. Kap. 1 und Kap. 5.3.2).

Ebenso zeichnen sich in den Wertschätzungen der drei Adressatengruppen für die Leistungsbewertung relevante Themen ab: Die Lehrkräfte betonen die umfassenden Erkenntnisse, die Schüler/innen die konstruktive Rückmeldung und Gelegenheit zur Selbsteinschätzung und die Eltern die Art der Rückmeldung. Die Wertschätzungen der Lehrerinnen und Schüler/innen korrespondieren mit Ergebnissen hinsichtlich der Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung. Hier geben die Lehrkräfte an, viele Informationen über verschiedene Leistungsbereiche wie Stärken, Schwächen oder Lernprozesse zu erhalten, was durch ihre wertschätzenden Äußerungen noch einmal untermauert wird. Von den Schüler/innen erhält die Lernberatung auch bei der Einschätzung der Anforderungsbereiche die höchste Zustimmung. Ihre wertschätzenden Äußerungen machen deutlich, dass sie nicht nur viele Informationen zur Lernberatung erhalten, sondern dass ihnen dies auch wichtig ist.

Die Einwände der Lehrkräfte im Bezug auf die Portfolio-Arbeit gelten zum einen dem erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand, zum anderen dem Einbezug der Eltern in die Portfolio-Arbeit vor der Präsentation. Dieser kann bei zu hohem Engagement der Erziehungsberechtigten für diese den Blick auf die Leistung des Kindes verstellen.

Auch die Einwände der Schüler/innen beziehen sich auf einen erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand. Daneben äußern sie Unzufriedenheit mit der eigenen Person, vor allem hinsichtlich ihrer Aufregung vor der Portfolio-Präsentation. Auch geben sie Bedenken hinsichtlich der Anwesenheit und dem Verhalten der Zuschauer an.

Haupteinwand der Eltern ist die fehlende Information über Leistungsbewertung. Daneben äußern sie Unzufriedenheit mit organisatorischen Abläufen und den Leistungen ihres Kindes.

Während sich die Einwände der Lehrkräfte und der Eltern zum Teil auf Aspekte der Leistungsbewertung beziehen, fällt auf, dass die Schüler/innen sich vor allem negativ zu den Rahmenbedingungen äußern. Dabei entsteht das Bild, dass die Portfolio-Präsentation für einige Schüler/innen eine emotionale Anforderung darstellt, die sie unter Druck setzt und zu unangenehm empfundener Aufregung führt, die auch durch die Veröffentlichung der Arbeiten im Rahmen der Präsentation mit verursacht sein kann. Wenngleich diese Bedenken nur von einem Zehntel der Schüler/innen geäußert werden und diesem Zweidrittel der Schüler/innen entgegenstehen, die die Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung und zur Präsentation gutheißen, ist dies ein Befund, den es im Auge zu behalten gilt. Wenn die Portfolio-Arbeit sich in dem Maße auf die emotionale Konstitution einiger Schüler/innen auswirken kann, wäre eine mögliche Folge die negative Beeinflussung der Leistungsfähigkeit. Damit wäre die Validität und der pädagogische Nutzen des Leistungsfeststellungsverfahrens beeinträchtigt.

Der Einwand der Eltern im Bezug auf die Information über die Leistungsbewertung korrespondiert mit ihren Einschätzungen hinsichtlich der Leistungsbewertung durch die Lehrkraft. Auch hier wird nur eine geringe Information wahrgenommen. Dies verstärkt den Eindruck, dass die Orientierungs- und Rückmeldefunktion für die Erziehungsberechtigten nicht zur Genüge erfüllt wird.

Aufschlussreich ist der Einwand der Lehrkräfte im Bezug auf das Engagement der Eltern. Er zeigt exemplarisch, was bereits anhand der Diskussion um die Information über Stärken und Schwächen sowie der Lernberatung deutlich wurde: Leistungsbewertung bzw. die Entnahme von Informationen über Leistung aus einem dafür vorgesehenen Setting wie der Portfolio-Arbeit bzw. Portfolio-Präsentation ist kein linearer bzw. monokausaler Vorgang. Er wird beeinflusst vom Vorwissen der Beteiligten. Dieses können die Schüler/innen und Lehrkräfte aus der Arbeit im Schulalltag gewinnen, die Eltern hingegen durch ihre Unterstützung der Portfolio-Arbeit im außerschulischen Bereich.

9.2 Ausblick: Entwicklungsmöglichkeiten der Portfolio-Arbeit und anschließende Forschungsfragen

Portfolio-Arbeit stellt sich durch die Aussagen der Adressatengruppen als informative, an den Stärken der Schüler/innen orientierte und ermutigende Form der Leistungsfeststellung und Grundlage der Leistungsbewertung dar. Sie erfüllt in dem untersuchten Setting zahlreiche Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung. Um alle Anforderungsbereiche zur Genüge erfüllen zu können, die dieser Arbeit zugrunde gelegt wurden, bestehen Entwicklungsmöglichkeiten vor allem in zwei Bereichen.

Erstens: Eine umfassende Leistungsbewertung sollte sich auf die vier Kompetenzbereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz beziehen. Aus den Ergebnissen dieser Studie wird deutlich, dass für die Lehrkräfte Rückmeldungen und Lernberatung bezüglich der Methoden- und Personalkompetenzen im Vordergrund stehen. Hier wäre eine stärkere Sensibilisierung der Lehrpersonen für den deutlicheren Einbezug sowohl der Sachkompetenz als auch der Sozialkompetenz notwendig, um auch in diesen Bereichen eine Optimierung der Lernprozesse für die Schüler/innen zu erreichen.

Zweitens: In dem untersuchten Setting gelingt es, dass Schüler/innen und Eltern ein aspektreiches Bild von der Leistung der Schüler/innen gewinnen. Beides, sowohl die Selbstbewertung der Schüler/innen als auch die Einsichtnahme der Eltern in das schulische Leistungsvermögen und die Lernentwicklung der Schüler/innen, sind grundlegende Anforderungen der Orientierungs- und Rückmeldefunktion einer pädagogischen Leistungsbewertung. Dennoch sollte dieses selbstgewonnene Bild ergänzt werden durch die Bewertungen der Leistungen von Seiten der Lehrkraft. Sie ist einerseits die pädagogisch-didaktische Expertin für die Begleitung und Entwicklung der Lernprozesse der Lernenden. In dieser Rolle kann sie die Leistungen in einen anderen, professionelleren Kontext einordnen, als dies den Eltern als pädagogisch-didaktischen Laien und den (Grund-) Schüler/innen als relativ unerfahrenen Lernenden möglich ist. Andererseits ist die Lehrkraft die Vertreterin der Institution Schule und sollte als diese die Kriterien schulischer Leistungsanforderungen und -bewertungen für die beiden Adressatengruppen

pen transparent machen. Dies kann zur gezielteren Optimierung der Lernprozesse beitragen und die Selbstbewertung der Schüler/innen fördern, da sie ihre Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung der Lehrkraft abgleichen können. Es ermöglicht ihnen auch ihre eigenen Lernziele und die institutionellen Anforderungen in Beziehungen zu setzen.

Die vorliegende Studie ist eine Fallstudie. Die in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Ergebnisse basieren auf Daten aus einem Schulversuch an einer einzelnen Schule. Die Datenerhebungen fanden einundeinhalb Jahre nach Genehmigung, also in einer frühen Phase des Schulversuches statt. Dies gilt es bei der Betrachtung und Bewertung der Ergebnisse zu berücksichtigen, da sie keine allgemeingültigen Aussagen zu Portfolio-Arbeit machen können, sondern nur im Bezug auf das Setting dieses Schulversuchs interpretiert werden können. Was zunächst als Einschränkung erscheint, eröffnet jedoch zum einen Einblicke in die Potentiale des Portfolios und zum anderen wichtige Anschlussfragen.

Einige Anforderungsbereiche der Leistungsbewertung wurden in dem untersuchten Setting nicht zur Genüge erfüllt. Dennoch ist hervorzuheben, dass es bereits in der frühen Phase des Schulversuches gelungen ist, zahlreiche Anforderungen an eine pädagogische Leistungsbewertung zu erfüllen. Über die Qualitäten der Leistungsbewertung hinaus stellt sich das Setting des Schulversuchs als eine schüler/innenorientierte Lernumgebung dar, die potentielle Grundlagen zur Entwicklung selbstregulierten und selbstbestimmten Lernens bietet und damit einen Beitrag für die Erreichung schulischer Erziehungsziele zu Autonomie und Mündigkeit leistet. Hier stellt sich als erste Anschlussfrage, ob und wie sich die Portfolio-Arbeit und die Leistungsbewertung, dessen Grundlage die Portfolio-Arbeit ist, im Laufe des Schulversuches entwickelt. Entwicklungsmöglichkeiten wurden weiter oben aufgezeigt.

Denkbar ist jedoch auch, dass der erreichte Stand nicht gehalten werden kann und im Laufe der Zeit weniger Anforderungsbereiche erfüllt werden. Hier könnten Langzeitbeobachtungen mit Datenerhebungen über verschiedene Jahre erkenntnisreich sein.

Im Hinblick auf die Spezifität der Fallstudie stellt sich als zweite Anschlussfrage, wie das Portfolio für die Leistungsbewertung in anderen Schulen genutzt wird und ob es dort ähnliche oder andere Qualitäten erzielt wie in dem hier untersuchten Setting. In diesem Zusammenhang wäre ein Vergleich mit Schulen interessant, in denen das Portfolio im engeren Sinne als Instrument zur Leistungsfeststellung verwendet wird und weniger im weiteren Sinne als Unterrichtskonzept.

Die dritte Anschlussfrage bezieht sich auf das untersuchte Setting selbst: Die Leistungsbewertung wurde in dieser Studie aus den Perspektiven der Schüler/innen, Eltern und Lehrpersonen untersucht. In den Diskussionen der Ergebnisse gab es wiederkehrend durch die Aussagen der Befragten Hinweise auf die Konkretisierung der Lernberatung und der Leistungsbewertung im Unterrichtskontext. Wenngleich die Studie ein vielfältiges Bild des untersuchten Settings zeichnen konnte, können die genauen Abläufe aus den Aussagen jedoch nicht rekonstruiert werden. Hier könnten Unterrichtsbeobachtungen sowohl für die Arbeit mit dem Portfolio im Alltag als auch bei den Portfolio-Präsentationen Aufschluss geben.

Literaturverzeichnis

- Adl-Amini, Bijan; Künzli, Rudolf (Hrsg.) (1980): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. München: Juventa.
- Andexer, Helmut; Paschon, Andreas; Thonhauser, Josef (2001): *Erfahrungen mit dem Portfolio in Österreich* http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2001/ha_jt_2001_2.pdf (download vom 06.08.2003).
- Apel, Hans Jürgen (2004): *Kommunikative Didaktik*. In: Keck, Rudolf W; Sandfuchs, Uwe; Feige, Bernd (Hrsg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. 2. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 240–241.
- Auf der Maur, Marianne; Tobler, Madeleine (o.J.): *Orientierungsarbeiten Mensch und Umwelt*. 2. Klasse. http://www.bildungsplanung-zentral.ch/content.php?menu=34&page_id=54 (download vom 18.09.2006).
- Bambach, Heide (1994): *Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen*. Lengwil Schweiz: Libelle.
- Bandura, Albert (1977): *Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. In: *Psychological Review*, 84, p. 191–215.
- Bartnitzky, Horst (2005): *VERA Deutsch 2004: ungeeignet und bildungsfern*. In: *Grundschule aktuell*, H. 89, S. 10–16.
- Bartnitzky, Horst; Portmann, Rosemarie (Hrsg.) (1992): *Leistung in der Schule – Leistung der Kinder*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2004): *Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) (2003): *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, Hellmut; Hentig, Hartmut von (Hrsg.) (1983): *Zensuren: Lüge – Notwendigkeit – Alternativen*. Frankfurt a. M., Berlin, Wien: Ullstein.
- Benner, Dietrich (Hrsg.) (2007a): *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Benner, Dietrich (2007b): *Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben*. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Benner, Dietrich (in Vorbereitung): *Schule und Bildung – Widerspruch oder Entsprechung?*
- Benner, Dietrich; Merckens, Hans; Gatzemann, Thomas (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern*. Berlin: Freie Universität.
- Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg (1985): *Zwischen Zifferzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, S. 151–174.
- Beutel, Silvia-Iris (2005): *Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung*. Weinheim, München: Juventa.
- Beutel, Silvia-Iris; Jachmann, Michael; Lütgert, Will; Tillmann, Klaus-Jürgen; Vollstädt, Witlof (2000): *Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sichtweise von Schülern, Lehrern und Eltern. Endbericht Teil B „Datenanalyse“ des Forschungsprojektes „Leistungsbeurteilung und -rückmeldung an Hamburger Schulen (LeiHS)“*. Jena, Bielefeld: o. V.
- Birenbaum, Menucha; Tatsouka, Kikumi (1987): *Effect of „on-line“ feedback on the seriousness of subsequent errors*. In: *Journal of Educational Measurement* 24, p. 145–155.
- Boekaerts, Monique (1996): *Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation*. In: *European Psychologist*, 1, p. 100–112.
- Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul R.; Zeidner, Moshe (Eds.) (2000): *Handbook of selfregulation*. San Diego: CA: Academic Press.
- Bohl, Thorsten (2005): *Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Analyse und Gehalt der Beurteilungskonzeptionen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Bohl, Thorsten (2006): Kernfragen der Pädagogischen Diagnostik, bezogen auf die Portfolioarbeit. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer, S. 171–178.
- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, Jürgen (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. vollst. überarb. u. aktual. Aufl., Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (Hrsg.) (2004): IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brouër, Birgit (2007): Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–265.
- Brown, Ann L.; Palincsar, Annemarie S. (1989): Guided cooperative learning an individual knowledge acquisition. In: Resnick, L.B. (Ed.): Knowing, learning and instruction. Hillsdale: Erlbaum.
- Brügelmann, Hans; Fölling-Albers, Maria; Richter, Sigrun (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze / Velber: Friedrich Verlag.
- Brügelmann, Hans, et al. (2006): Sind Noten nützlich – und nötig? Zifferenzuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Brunner, Ilse (2002): Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe. In: Informationen zur Deutschdidaktik. 26, H. 1, S. 56–64.
- Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede (1997): Portfolio – ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung. In: Erziehung und Unterricht. 147, H. 10, S. 1072–1086.
- Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede (2000): Gerechtere Beurteilung. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz: Veritas.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer.
- Brunstein, Joachim; Spörer, Nadine (1998): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. Aufl., Psychologie Verlags Union: Weinheim, S. 622–628.
- Corno, L. (1986): The metacognitive control components of self-regulated learning. In: Contemporary Educational Psychology, 11, p. 333–346.
- Day Jeanne D.; Cordon, Luis A. (1993): Static and dynamic measures of ability: An experimental comparison. In: Journal of Educational Psychological, 85 (1), p. 75–82.
- Deci, Edward L. (1975): Intrinsic motivation. New York: Academic Press.
- Deci, Edward L.; Koestner, Richard; Ryan, Richard (1999): A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. In: Psychological Bulletin. Vol. 125, No. 6, p. 627–688.
- Denzin, Norman K. (1989): The research act. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Bundesdruckerei.
- Draper, Stephen (1997): Feedback. <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/feedback.html> (download vom 03.07.2007).
- Elbing, Eberhard; Buschmann, Stefanie (1985): Schülerbeurteilung mittels Wortzeugnissen – eine empirische Analyse. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

- Erzberger, Christian (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozeß. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Faust-Siehl, Gabriele (1987): Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Faust-Siehl, Gabriele; Schweitzer, Friedrich (1992): Anstrengung ist alles – Wie Kinder schulische Leistungen verstehen. In: Bartnitzky, Horst; Portmann, Rosemarie (Hrsg.): Leistung in der Schule – Leistung der Kinder. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband e. V., S. 50–60.
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. 2. durchges. Aufl., München: Urban & Schwarzenberg.
- Fielding, Nigel G.; Fielding, Jane L. (1986): Linking Data. Berverly Hills: Sage.
- Flick, Uwe (1995): Triangulation. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl., Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 432–434.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franz, Ute; Kammermeyer, Gisela (2004): Das Portfolio im Sachunterricht. In: Grundschulmagazin. 72, H. 5, S. 37–40.
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2003): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, Berlin: Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara (2003a): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, Berlin: Juventa, S. 503–534.
- Friebertshäuser, Barbara (2003b): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, Berlin: Juventa, S. 371–395.
- Friedrich, Helmut F.; Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, S. 237–293.
- Fürlinger, Margarete (1997): Die kommentierte Direkte Leistungsvorlage – Ein Schulversuch an Wiener Grundschulen. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Passau.
- Gaedicke, A.-K. (1974): Determinanten der Schulleistung. In: Heller, Kurt (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 46–93.
- Gardner, Howard (2001): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gläser, Eva; Grittner, Frauke (2004): Neue Perspektiven zur Leistungsbewertung im Sachunterricht. In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 282–296.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Lindacher, Tanja (2007): Portfolioarbeit im Unterricht – praktische Umsetzung und empirische Überprüfung. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189–204.
- Gleichenstein, Carl-Anton von (Hrsg.) (2004): Schulpsychologie als Brücke zwischen Familie und Schule. Bonn: Deutscher Psychologen-Verlag.
- Götz, Margarete; Müller, Karin (Hrsg.) (2005): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götz, Margarete; Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2005): Leistung fördern – Förderung leisten. Donauwörth: Auer Verlag.
- Gompf, Gundi; Helfrich, Heinz (2005): Englisch ab 3. Grundschuljahr ohne Noten. Wissenschaftliche Untersuchung der Einstellung von Eltern, Schüler und Lehrkräften in Rheinland-Pfalz und Thüringen. Kinder lernen europäische Sprachen e.V. <http://www.kles.org/> (download vom 23.07.2007).
- Grolnick, Wendy S.; Ryan, Richard M. (1987): Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 81, p. 143–154.

- Haenisch, Hans (1996a): Schulversuch „Zeugnisse ohne Noten in den Klassen 3 und 4“. Auswertung der Erfahrungsberichte aus den am Schulversuch beteiligten Grundschulen. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung Schul- und Unterrichtsforschung, H. 41, Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haenisch, Hans (1996b): Beurteilungen ohne Noten auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften zur Akzeptanz und zu den Wirkungen. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung Schul- und Unterrichtsforschung, H. 42, Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Häcker, Thomas (2002): Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum. In: *Die Deutsche Schule*, 94, H.2, S. 204–216.
- Häcker, Thomas (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Kallmeyer, S. 33–39.
- Häcker, Thomas (2007a): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 2. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider.
- Häcker, Thomas (2007b): Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–85.
- Harteringer, Andreas; Fölling-Albers, Maria (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harteringer, Andreas; Graumann, Olga; Grittner, Frauke (2004): „Grundschul-Numerus clausus“ oder Orientierungsstufe? Auswirkungen verschiedener Übertrittsbedingungen auf Motivationsstile und Leistungsängstlichkeit von Grundschulkindern. In: *Empirische Pädagogik*, 18, H. 2, S. 173–193.
- Hascher, Tina (2007): Lerntagebuch und Portfolio – Ermöglichung echter Lernzeit. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 295–301.
- Hasselhorn, Marcus (2006): Metakognition. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. überarb. Aufl., Psychologie Verlags Union: Weinheim, S. 480–485.
- Haußer, Karl (1991): Verbalbeurteilung in Schulzeugnissen. Eine psychologische Inhaltsanalyse. In: *Die Deutsche Schule*, 83, H. 3, S. 348–359.
- Hecker, Ulrich (2002): Perspektive Portfolio. Den Leistungen ein Gesicht geben. In: *Grundschulunterricht*. 49, H. 10, S. 45–46.
- Heckhausen, Heinz (1974): *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heid, Helmut (1992): Was „leistet“ das Leistungsprinzip? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, H. 2, S. 91–108.
- Heller, Kurt (Hrsg.) (1974): *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Heller, Kurt (1984a): Einleitung und Übersichtsreferat. In: Heller, Kurt (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*. 4. Aufl., Bern: Huber, S. 3–8.
- Heller, Kurt (1984b) (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*. 4. Aufl., Bern: Huber.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (1998): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. überarb. Aufl., Psychologie Verlags Union: Weinheim, S. 60–67.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie*, Bd. 3, Göttingen: Hogrefe, S. 71–176.
- Henze, Godehard (2004): Test. In: Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe; Feige, Bernd (Hrsg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. 2. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 481.
- Hopf, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl., Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 177–182.
- Hopf, Christel; Rieker, Peter; Sanden-Marcus, Martina; Schmidt, Christiane (1995): *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- Ingenkamp, Karl-Heinz (1972): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1977): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. 7. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, Karlheinz (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5. völlig überarb. Aufl., bearb. von Urban Lissmann, Weinheim, Basel: Beltz.
- Jachmann, Michael (2003): Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen: Leske + Budrich.
- Jacobs, Bernhard (2002): Übersichtsartikel des Forschungsprojektes: Aufgaben stellen und Feedback geben. <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm> (download vom 28.08.2007).
- Jürgens, Eiko (1983): Der Schülerbeobachtungsbogen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen. Eine empirische Untersuchung zur Beurteilung des Schülerbeobachtungsbogens durch Lehrer. Frankfurt am Main, Bern, New York: Peter Lang Verlag.
- Jürgens, Eiko (1998): Zeugnisse ohne Noten. Die Verbalbeurteilungspraxis in der Grundschule als Gegenstand einer Untersuchung. In: Brügelmann, Hans; Fölling-Albers, Maria; Richter, Sigrun (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze / Velber: Friedrich Verlag, S. 187–192.
- Jürgens, Eiko (2005): Leistung und Beurteilung in der Schule. 6. aktual. u. erw. Aufl., Sankt Augustin: Academia.
- Jürgens, Eiko; Sacher, Werner (2000): Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Neuwied: Luchterhand.
- Kahlhammer, Jelle (1996): Die direkte Leistungsvorlage im Blickpunkt der Eltern. <http://www.landesschulrat.salzburg.at/service/apsdaten/dlvelternbefragung.pdf> (download vom 14.08.2007).
- Kahlhammer, Jelle (2007): Schulversuche an allgemein bildenden Pflichtschulen – Schuljahr 2007/2008 http://www.landesschulrat.salzburg.at/service/apsdaten/GenehmigteSchulversuche2007_08.pdf (download vom 06.10.2007).
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnografische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie. 25, H. 2, S. 106–124.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“ Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3, H.3, S. 429–446.
- Karsen, Fritz (1924a): Die Aufbauschule in Neukölln. In: Karsen, Fritz (Hrsg.): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza: Julius Beltz, S. 181–200.
- Karsen, Fritz (Hrsg.) (1924b): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza: Julius Beltz.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 51, H. 3, S. 509–531.
- Klafki, Wolfgang (1994): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. durchgesehene Aufl., Weinheim, Basel: Beltz, S. 209–247.
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. durchgesehene Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Kline, Frank M.; Schumaker, J.B.; Deshler, D.D. (1991): Development and validation of feedback routines for instructing students with learning disabilities. In: learning Disability Quarterly, 14 (3), p. 191–207.
- Klink, Job-Günter (1964): Die Schülerleistung im Koordinatensystem der Ziffernzensur. In: Lebendige Schule, 19, S. 375–383.
- Kluger, Avraham N.; deNisi, Angelo (1996): The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. In: Psychological Bulletin, Vol. 119, No.2, p. 254–284.
- Krampen, Guenter (1987): Effekte von Lehrerkomentaren zu Noten bei Schülern. In: Olechowski, Richard; Persy, Elisabeth (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Jugend und Volk: Wien und München, S. 297–227.
- Krovoza, Anne; Negt, Inge (1975/1976): Selbstregulierung und Lernmotivation. In: Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung. 6/7, H. 22/23 Dez. 1975/Jan. 1976, S. 66–87.

- Krüger, Heinz-Hermann; Pfaff, Nicolle (2004): Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–182.
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 Methodologie. 3. korrig. Aufl., Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Legewie, Heiner (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl., Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 189–193.
- Legutke, Michael (2001): Portfolio für Sprachen – in der Grundschule? In: Grundschulunterricht. 48, H. 4, S. 20–23, 65.
- Legutke, Michael (2002): Sprachenportfolio für Grundschulen. Ergebnisse eines hessischen Pilotprojekts. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin. 12, H. 10, S. 329–331.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer; Gänsfuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Lenzen, Klaus-Dieter (2002): Schülerleistungen finden ein Publikum – Leistungspräsentation und szenische Darstellung. In: Winter, Felix; von der Groeben, Annemarie; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–230.
- Lienert, Gustav A. (1969): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.
- Lissmann, Urban (2001): Die Schule braucht eine neue pädagogische Diagnostik. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Portfolio-Beurteilung. In: Die Deutsche Schule. 93, H. 4, S. 486–497.
- Lissmann, Urban (2007): Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87–108.
- Lübke, Silvia-Iris (1996): Schule ohne Noten. Lemberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen: Leske + Budrich.
- Maier, Markus (2001): Das Verbalzeugnis in der Grundschule. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Martschinke, Sabine; Kammermeyer, Gisela; Frank, Angela (2005): Die ersten Notenzugnisse und der Übertritt in der Perspektive der Kinder – Ergebnisse aus der KILIA-Studie. In: Götz, Margarete; Müller, Karin (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–92.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- McKendree, John (1990): Effective feedback content for tutoring complex skills. In: Human Computer Interaction. (5), p. 381–413.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.
- Meuser, Michael (2003): Inhaltsanalyse. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 89–91.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg) (2003): Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht Entwurfsfassung. www.lisum.de (download vom 10.01.2004).
- Müller, Karin (2005): Zeugnisbestimmungen in den Bundesländern. In: Götz, Margarete; Nießeler, Andreas (Hrsg.): Leistung fördern – Förderung leisten. Dorauwörth: Auer Verlag, S. 93–101.
- Näf, Martin (1986): Die Ecole d'Humanité in Golden – der Neubeginn Geheeb's. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf: Schwann, S. 101–112.

- Nagata, Noriko (1993): Intelligent computer feedback for second language instruction. In: *The Modern Language Journal*, 77 (3), p. 330–339.
- Naujok, Natascha (2000): *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht*. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag.
- Negt, Oskar (1975/1976): Schule als Erfahrungsprozeß. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts. In: *Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung*. 6/7, H. 22/23 Dez. 1975/Jan. 1976, S. 36–55.
- Neill, Alexander Sutherland (1969): *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Nuding, Anton (2004): *Leistungsbeurteilung im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Olechowski, Richard; Persy, Elisabeth (Hrsg.) (1987): *Fördernde Leistungsbeurteilung. Jugend und Volk*. Wien und München.
- Palme, Gerhard (1996): *Die Direkte Leistungsvorlage im Urteil der niederbayerischen Wirtschaft*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Passau.
- Palincsar, Annemarie S.; Brown, Ann L. (1984): Reciprocal teaching and comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: *Cognition and Instruction*. Vol. 1 (2), p. 117–175.
- Paulson, F. Leon; Paulson, Pearl R.; Meyer, Carol A. (1991): What makes a portfolio a portfolio? In: *Educational Leadership*, 48, p. 60–63.
- Phye, Gary D.; Bender, Timothy (1989): Feedback complexity and Practice: Response Pattern Analysis in Retention and Transfer. In: *Contemporary Educational Psychology* 14, p. 97–110.
- Pohl, Britta; Beekmann, Arne (2005a): Deutsche Schulen – gut oder ausreichend? Ergebnisse der repräsentativen Lehrer-Befragung durch FORSA. http://www.eltern.de/forfamily/pdf/Forsa_Befragung_Lehrer.pdf (download vom 23.07.2007).
- Pohl, Britta; Beekmann, Arne (2005b): Deutsche Schulen – gut oder ausreichend? Ergebnisse der repräsentativen Eltern-Befragung durch FORSA http://www.eltern.de/forfamily/pdf/Forsa_Befragung_Eltern.pdf (download vom 23.07.2007).
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich [PISA-Konsortium Deutschland] (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Ratzka, Nadja (2003): *Mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der Grundschulzeit – Empirische Studien im Anschluss an TIMSS*. Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Rheinberg, Falko (1980): *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, Falko (1998): Bezugsnormorientierung. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Psychologie Verlags Union: Weinheim, S. 39–43.
- Renkl, Alexander; Atkinson, Robert K.; Große, Cornelia S. (2004): How fading worked solution steps works – A cognitive load perspective. In: *Instructional Science*, 32 (1–2), p. 59–82.
- Resnick, Lauren B. (Ed.) (1989): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Richert, Peggy (2005): *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rihm, Thomas (2006): Täuschen oder vertrauen? Hinweise für einen kritischen Umgang mit Portfolios. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Kallmeyer, S. 53–59.
- Röhrs, Hermann (Hrsg.) (1986): *Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit*. Düsseldorf: Schwann.
- Rost, Detlef H. (Hrsg.) (1998): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. überarb. Aufl., Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2006): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. überarb. Aufl., Psychologie Verlags Union: Weinheim.

- Rost, Detlef H.; Schermer, Franz J. (1998): Leistungsängstlichkeit. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. Aufl., Weinheim: Psychologische VerlagsUnion, S. 405–413.
- Roth, Leo (1978): Empirische Forschungsmethoden. In: Roth, Leo (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer Verlag, S. 65–90.
- Sacher, Werner (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saldern, Matthias von (1997): Schulleistung in Deutschland – ein Beitrag zur Standortdiskussion. Münster: Waxmann.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Scheerer, Hansjörg; Schmied, Dieter; Tarnai, Christian (1985): Verbalbeurteilungen in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31, H.2, S. 175–200.
- Schiefele, Ulrich; Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, S. 249–278.
- Schiefele, Ulrich; Schreyer, Inge (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8, H.1, S. 1–13.
- Schmack, Ernst (1978): Zur neuen Schülerbeurteilung in der Grundschule. In: Pädagogische Rundschau, 32, S. 233–253.
- Schmidt, Hans-Joachim (1980): Grundschulzeugnisse unter der Lupe. In: Die Deutsche Schule, 73, H.7–8, S. 486–496.
- Schmude, Corinna (2001): Berichtszeugnisse – unnötiger Aufwand oder aufwendige Notwendigkeit? Evaluation verbaler Leistungsbeurteilungen und differenzielle Entwicklungsverläufe bei Kindern im Grundschulalter. Dissertation an der Humboldt-Universität Berlin.
- Schröder, Hartwig (1974): Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. Stuttgart: Klett Verlag.
- Schröter, Gottfried (1981): Zensuren? Zensuren! Allgemeine und fachspezifische Probleme. 3. erw. Aufl., Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Schröter, Gottfried (1982): Was Deutsche von Zensuren halten. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 34, H. 5, S. 194–197.
- Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch Artikel V des Gesetzes vom 11. Juli 2006 (GVBl. S. 812).
- Schwark, Wolfgang; Weiß, Wolfgang; Regelein, Silvia (1986): Beurteilen und Benoten in der Grundschule: Bestandsaufnahme und Anregungen für die Praxis. München: Ehrenwirth.
- Sweller, John (1988): Cognitive load during problem solving: Effects on learning. In: Cognitive Science 12, p. 257–285.
- Schulz, Wolfgang (1980): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: Adl-Amini, Bijan; Künzli, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München: Juventa, S. 49–87.
- Seipel, Christian; Rieker, Peter (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim, München: Juventa.
- Sinclair, John McHardy; Coulthard, Malcom R. (1977): Analyse der Unterrichtssprache: Ansätze zu einer Diskursanalyse dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Streeck, Jürgen (1979): Sandwich. Good for you. Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 235–257.
- Streeck, Jürgen (1983): Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 2, S. 72–104.
- Tarnai, Christian (2001): Verbale Leistungsbeurteilung. In: Rost, Detlef (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 2. Aufl., Weinheim: Psychologische Verlags Union, S. 756–760.
- Theiler, Pius (1992): Beurteilung und Fördern. Bericht des Projektleitungsstabs „Ganzheitlich Beurteilen und Fördern“. Luzern: Erziehungsdepartement des Kantons Luzern.

- Tillmann, Klaus-Jürgen; Vollstädt, Witlof (2000): Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In: Beutel, Silvia; Vollstädt, Witlof: Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Ulbricht, Helga (1993): Wortgutachten auf dem Prüfstand. Eine empirische Untersuchung zur verbalen Beurteilung in der 1. und 2. Klasse der Grundschule mittels Elternbefragung und Zeugnisanalyse. Münster, New York: Waxmann.
- Valtin, Renate (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim, München: Juventa.
- Valtin, Renate; Würscher, Irina; Rosenfeld, Heidrun; Schmude, Corinna; Wissler, Christoph (1996): Zeugnisse auf dem Prüfstand. Noten- oder Verbalbeurteilung im Ost-West-Vergleich. In: Benner, Dietrich; Merckens, Hans; Gatzemann, Thomas (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin: Freie Universität.
- Vierlinger, Rupert (1999): Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck-Verlag.
- Vierlinger, Rupert (2002): Die kopernikanische Wende in der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Grundschule, 34, H. 6, S. 22–24.
- Vierlinger, Rupert (2006): Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer, S. 40–45.
- Voigt, Jörg (2003): Unterrichtsbeobachtung. In: Frieberthäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, Berlin: Juventa, S. 785–794.
- Wagener, Matthea (2003): Ziffernzensuren oder verbale Beurteilung. Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Beurteilungsform und der Unterrichtsorganisation, Leistungsrückmeldung und Klassenraumgestaltung von Grundschullehrerinnen aus östlichen und westlichen Bezirken Berlins. Weinheim, Basel: Beltz Deutscher Studien Verlag.
- Wahrig-Burfeind, Renate (2001): Wahrig Fremdwörterlexikon. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 2, S. 99–110.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd.3, Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe.
- Weinstein, Claire E.; Husman, Jenefer; Dierking, Douglas R. (2000): Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul R.; Zeidner, Moshe (Eds.): Handbook of selfregulation. San Diego: CA: Academic Press, p. 728–749.
- Weiss, Rudolf (1977): Die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen und Rechenarbeiten. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. 7. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 104–116.
- Weiß, Wolfgang (1986): Lehrerbefragung zur Leistungsbeurteilung in der Grundschule. In: Schwark, Wolfgang; Weiß, Wolfgang; Regelein, Silvia (1986): Beurteilen und Benoten in der Grundschule: Bestandsaufnahme und Anregungen für die Praxis. München: Ehrenwirth.
- Winter, Felix (2002): Chancen für Schüler und Schule. Prüfung mit Portfolios. In: Erziehung und Wissenschaft, 54, H. 2, S. 22 u. 27.
- Winter, Felix (2004a): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winter, Felix (2004b): Leistungsbewertung im Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht. Bd. 5 Unterrichtsplanung und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider, S. 220–227.

- Winter, Felix (2007): Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109–129.
- Winter, Felix; von der Groeben, Annemarie; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2002): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wottawa, Heinrich (2006): Evaluation. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. überarb. Aufl., Psychologie Verlags Union: Weinheim, S. 162–168.
- Würscher, Irina; Valtin, Renate; Schmude, Corinna (1999): Noten- oder Berichtszeugnisse? Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt NOVARA. In: Giest, Hartmut; Scheerer-Neumann, Gerheid (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 2, Weinheim: DSV. S. 284–298.
- Ziegler, Albert; Stöger, Heidrun; Dresel, Markus (2004): Selbstreguliertes Lernen. In: Gleichenstein, Carl-Anton von (Hrsg.): Schulpsychologie als Brücke zwischen Familie und Schule. Bonn: Deutscher Psychologen-Verlag, S. 23–32.
- Zöfel, Peter (2003): Statistik für Psychologen im Klartext. München: Pearson Studium.

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------------------------|---|
| a.a.O. | an angegebenem Ort |
| Abb. | Abbildung |
| bzw. | beziehungsweise |
| d.h. | das heißt |
| ebd. | ebenda |
| E-Pfppos | positive Aussage der Eltern zur Portfolio-Präsentation |
| E-Pfpneg | negative Aussage der Eltern zur Portfolio-Präsentation |
| et al. | et alii (und andere) |
| FORSA | Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analyse mbH |
| IGLU | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung |
| IRE | Initiation, Reply/Reaction, Evaluation |
| Kap. | Kapitel |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| LAU-Studie | Untersuchung zu Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung |
| LeiHS | Leistungsbeurteilung und –rückmeldung an Hamburger Schulen |
| MW | Mittelwert |
| N | Stichprobenumfang |
| N-Einzel (auch N_E) | Anzahl der Aussagen in einer Einzelkategorie |
| N-Haupt (auch N_H) | Anzahl der Aussagen in einer Hauptkategorie |
| NOVARA | Noten oder Verbalbeurteilung: Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen |
| p | Wahrscheinlichkeit, geschätzt über relative Häufigkeit |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| r | Korrelationkoeffizient |
| S. | Seite |
| S-Pf-Apos | positive Schüler/innen-Aussage zur Portfolio-Arbeit im Alltag |
| S-Pf-Aneg | negative Schüler/innen-Aussage zur Portfolio-Arbeit im Alltag |
| S-Pfppos | positive Schüler/innen-Aussage zur Portfolio-Präsentation |
| S-Pfpneg | negative Schüler/innen-Aussage zur Portfolio-Präsentation |
| SD | Standardabweichung |
| TIMSS | Third International Mathematics and Science Study |
| u.a. | unter anderem |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| usw. | und so weiter |
| vgl. | vergleiche |
| z.B. | zum Beispiel |

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Abb. 1: | Modell zur Charakterisierung der Portfolio-Arbeit nach Häcker | 68 |
| Abb. 2: | Beispiel-Items für den Anforderungsbereich „Information über Lernberatung“ | 95 |
| Tabelle 1: | Übersicht über die erhobenen Daten | 99 |
| Tabelle 2: | Überprüfung der Normalverteilung der Items aus den Fragebogenerhebungen | 102 |
| Tabelle 3: | Einschätzungen der Schüler/innen: Informationsgehalt der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag | 103 |
| Tabelle 4: | Einschätzungen der Schüler/innen: Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation | 105 |
| Tabelle 5: | Vergleich der Einschätzungen der Schüler/innen | 107 |
| Tabelle 6: | Einschätzungen der Eltern: Informationsgehalt der Portfolio-Präsentation | 110 |
| Tabelle 7: | Vergleich der Einschätzungen der Schüler/innen und der Eltern zur Portfolio-Präsentation | 112 |
| Tabelle 8: | Auswertungsbeispiel: Negative Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Schüler/innen | 118 |
| Tabelle 9: | Positive Aspekte der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag aus Sicht der Schüler/innen | 121 |
| Tabelle 10: | Negative Aspekte der Arbeit mit dem Portfolio im Alltag aus Sicht der Schüler/innen | 124 |
| Tabelle 11: | Positive Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Schüler/innen | 126 |
| Tabelle 12: | Negative Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Schüler/innen | 128 |
| Tabelle 13: | Positive Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Eltern | 132 |
| Tabelle 14: | Negative Aspekte der Portfolio-Präsentation aus Sicht der Eltern | 134 |

Anhang

1. Schüler/innen-Fragebogen

(verkleinertes Format)

Schüler/innen-Fragebogen

Wie ist für Dich die Arbeit mit dem Portfolio während des Schuljahres? Warum ist das so?
Entscheide bitte bei jedem Satz, was für Dich zutrifft und kreuze an.

1 Nummer 1

Hier bitte nur 1 Kreuz ↓.

| | |
|---|--|
| <p>Durch die Arbeit mit dem Portfolio weiß ich, was ich gut kann.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|---|--|

Nummer 2

Hier bitte nur 1 Kreuz ↓.

| | |
|---|--|
| <p>Durch die Arbeit mit dem Portfolio bekomme ich Hinweise, wie ich mich verbessern kann.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|---|--|

Nummer 3

Hier bitte nur 1 Kreuz ↓.

| | |
|---|--|
| <p>Durch die Arbeit mit dem Portfolio weiß ich, wie ich mich bei der Arbeit verhalte.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|---|--|

Nummer 4

Hier bitte nur 1 Kreuz ↓.

| | |
|--|--|
| <p>Durch die Arbeit mit dem Portfolio weiß ich, ob ich besser oder schlechter bin als andere Kinder.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|--|--|

Nummer 5

Hier bitte nur 1 Kreuz ✓.

| | |
|--|--|
| <p>Durch die Arbeit mit dem Portfolio weiß ich, was ich nicht so gut kann.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|--|--|

Nummer 6

Hier bitte nur 1 Kreuz ✓.

| | |
|--|--|
| <p>Durch die Arbeit mit dem Portfolio weiß ich, wie ich mit den anderen Kindern zurecht komme.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|--|--|

Nummer 7

Hier bitte nur 1 Kreuz ✓.

| | |
|--|--|
| <p>Durch die Arbeit mit dem Portfolio wird mir klar, wie ich bei der Arbeit vorgegangen bin und wie sie zustande gekommen ist.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|--|--|

Nummer 8

Hier bitte nur 1 Kreuz ✓.

| | |
|---|--|
| <p>Durch die Arbeit mit dem Portfolio kann ich meine Leistung selbst einschätzen.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|---|--|

Nummer 9

Hier bitte nur 1 Kreuz ☑.

| | |
|---|--|
| <p>Durch die Arbeit mit dem Portfolio weiß ich, wie meine Lehrerin meine Leistung bewertet.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|---|--|

Nummer 10

Hier bitte nur 1 Kreuz ☑.

| | |
|---|--|
| <p>Die Arbeit mit dem Portfolio ermutigt mich zum Weiterlernen.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|---|--|

Nummer 11

An der Arbeit mit dem Portfolio gefällt mir besonders gut, dass...

Reicht der Platz hier nicht aus? Dann schreibe bitte auf der Rückseite weiter!

Nummer 12

An der Arbeit mit dem Portfolio gefällt mir gar nicht, dass...

Reicht der Platz hier nicht aus? Dann schreibe bitte auf der Rückseite weiter!

Für zwischendurch zwei Fragen zu Deiner Person:

Nummer 13

Kreuze an ↓:

Nummer 14

Kreuze an ↓:

Ich bin ein Mädchen

 (1)

Ich bin im 4.Schuljahr (1); 5. Schuljahr (2); 6. Schuljahr (3)

ein Junge

 (2)

**Wie ist es für Dich, wenn Du das Portfolio anderen vorstellst?
Darum geht es bei den nächsten Fragen:**

Nummer 15

Hier bitte nur 1 Kreuz ↓.

Durch die Portfolio-Präsentation weiß ich, was ich gut kann.

(1) stimmt ganz genau
(2) stimmt überwiegend
(3) stimmt teils -teils
(4) stimmt überwiegend nicht
(5) stimmt gar nicht

Nummer 16

Hier bitte nur 1 Kreuz ↓.

Durch die Portfolio-Präsentation bekomme ich Hinweise, wie ich mich verbessern kann.

(1) stimmt ganz genau
(2) stimmt überwiegend
(3) stimmt teils -teils
(4) stimmt überwiegend nicht
(5) stimmt gar nicht

Nummer 17

Hier bitte nur 1 Kreuz ↓.

Durch die Portfolio-Präsentation weiß ich, wie ich mich bei der Arbeit verhalte.

(1) stimmt ganz genau
(2) stimmt überwiegend
(3) stimmt teils -teils
(4) stimmt überwiegend nicht
(5) stimmt gar nicht

Nummer 18

Hier bitte nur 1 Kreuz ☑.

| | |
|--|---|
| <p>Durch die Portfolio-Präsentation weiß ich, ob ich besser oder schlechter bin als andere Kinder.</p> | (1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau |
| | (2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend |
| | (3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils |
| | (4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht |
| | (5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht |

Nummer 19

Hier bitte nur 1 Kreuz ☑.

| | |
|--|---|
| <p>Durch die Portfolio-Präsentation weiß ich, was ich nicht so gut kann.</p> | (1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau |
| | (2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend |
| | (3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils |
| | (4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht |
| | (5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht |

Nummer 20

Hier bitte nur 1 Kreuz ☑.

| | |
|--|---|
| <p>Durch die Portfolio-Präsentation weiß ich, wie ich mit den anderen Kindern zurecht komme.</p> | (1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau |
| | (2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend |
| | (3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils |
| | (4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht |
| | (5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht |

Nummer 21

Hier bitte nur 1 Kreuz ☑.

| | |
|--|---|
| <p>Durch die Portfolio-Präsentation wird mir klar, wie ich bei der Arbeit vorgegangen bin und wie sie zustande gekommen ist.</p> | (1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau |
| | (2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend |
| | (3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils |
| | (4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht |
| | (5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht |

Nummer 22

Hier bitte nur 1 Kreuz ✓.

| | |
|---|--|
| <p>Durch die Portfolio-Präsentation kann ich meine Leistung selbst einschätzen.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|---|--|

Nummer 23

Hier bitte nur 1 Kreuz ✓.

| | |
|---|--|
| <p>Durch die Portfolio-Präsentation weiß ich, wie meine Lehrerin meine Leistung bewertet.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|---|--|

Nummer 24

Hier bitte nur 1 Kreuz ✓.

| | |
|---|--|
| <p>Die Portfolio-Präsentation ermutigt mich zum Weiterlernen.</p> | <p>(1) <input type="checkbox"/> stimmt ganz genau</p> <p>(2) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend</p> <p>(3) <input type="checkbox"/> stimmt teils -teils</p> <p>(4) <input type="checkbox"/> stimmt überwiegend nicht</p> <p>(5) <input type="checkbox"/> stimmt gar nicht</p> |
|---|--|

Eine Seite noch, dann hast Du es geschafft !!



Nummer 25

An der Portfolio-Präsentation gefällt mir besonders gut, dass...

Reicht der Platz hier nicht aus? Dann schreibe bitte auf der Rückseite weiter!

Nummer 26

An der Portfolio-Präsentation gefällt mir gar nicht, dass...

Reicht der Platz hier nicht aus? Dann schreibe bitte auf der Rückseite weiter!

Damit ist es geschafft. Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

2. Elternfragebogen

(verkleinertes Format)

Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs zur differenzierten Leistungsbewertung
Dipl.-Päd. Frauke Grittner, Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin,
Tel.: 030/838-55-408, email: grittner@zedat.fu-berlin.de

Elternbefragung Juni 2005

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

bei diesem dritten Teil der Eltern-Befragung geht es um Ihre Meinung zu der Portfolio-Präsentation, an der Sie gerade teilgenommen haben. Ich bitte Sie, durch Ihre Mitarbeit zu ermöglichen, dass ein aussagekräftiges Meinungsbild erstellt werden kann. Bitte füllen Sie den Fragebogen auch aus, wenn Sie die ersten beiden nicht abgegeben haben!

Sie benötigen etwa 10 Minuten zum Ausfüllen des Fragebogens. Den ausgefüllten Fragebogen stecken Sie bitte in den Karton am Schuleingang. Dort finden Sie ggf. auch Stifte. Vielen Dank!

Bitte beachten Sie beim Ausfüllen:

- 1) Den Fragebogen sollte möglichst nur eine Person ausfüllen.**
Am besten sollte es die Person sein, die bereits die vorherigen Elternfragebogen ausgefüllt hat.
- 2) Ganz wichtig: bei Fragen mit vier oder fünf Antwortmöglichkeiten bitte unbedingt nur eine einzige Antwortmöglichkeit ankreuzen.** Ansonsten kann die Antwort nicht ausgewertet werden.

Bitte stellen Sie zunächst (wieder) Ihr eigenes Kennwort zusammen. Damit kann ich diesen Fragebogen den ersten Fragebögen zuordnen, ohne Ihre Anonymität zu verletzen.

Das Kennwort stellt sich wie folgt zusammen:

- die beiden ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
- Ihr eigener Geburtstag
- die beiden ersten Buchstaben des Ortes (falls Berlin, bitte den Bezirk), in dem Sie eingeschult worden sind (erster Schulort)

Beispiel:

Vorname der Mutter: Inka → **I N**
Eigener Geburtstag: 24.12.1965 → **2 4**
Erster Schulort: Steglitz → **S T**

Daraus ergibt sich das Beispiel-Kennwort **IN 24 ST**

Bitte tragen Sie jetzt Ihr Kennwort in die Kästchen ein:

Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter:

Ihr eigener Geburtstag (nur der Tag, nicht der Monat):

Die ersten beiden Buchstaben Ihres ersten Schulortes:

Sie haben soeben die Portfolio-Präsentation Ihres Kindes erlebt.

Mit den folgenden Fragen bitte ich um Ihre Meinung zu dieser Präsentation.

Entscheiden Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen Ihrer Wahrnehmung entsprechen.

✓ Bitte nur 1 Kreuz pro Antwort!

| | | | | | | |
|---|--|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | Durch die Portfolio-Präsentation habe ich erfahren, was mein Kind in den gezeigten Fächern kann. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht nicht |
|---|--|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|

| | | | | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 2 | Die Bewertung der schulischen Leistungen meines Kindes war in der Portfolio-Präsentation für mich deutlich erkennbar. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht nicht |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|

| | | | | | | |
|---|--|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 3 | Durch die Portfolio-Präsentation habe ich Hinweise bekommen, wie mein Kind sich verbessern kann. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht nicht |
|---|--|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|

| | | | | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 4 | Durch die Portfolio-Präsentation habe ich erfahren, was mein Kind in den gezeigten Fächern nicht so gut kann. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht nicht |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|

| | | | | | | |
|----|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 56 | Durch die Portfolio-Präsentation habe ich erfahren, ob mein Kind besser oder schlechter als andere Kinder in seiner Klasse ist. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht nicht |
|----|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|

| | | | | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 6 | Durch die Portfolio-Präsentation habe ich viel über das Sozialverhalten meines Kindes in der Schule erfahren. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht nicht |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|

| | | | | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 7 | Ich hatte während der Portfolio-Präsentation den Eindruck, dass mein Kind seine Leistungen selbst einschätzen konnte. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht nicht |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|

| | | | | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 8 | Ich denke, dass die Portfolio-Präsentation mein Kind zum Weiterlernen ermutigt hat. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht nicht |
|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|

Hier bitte weiter →

| | | | | | | |
|---|--|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 9 | Durch die Portfolio-Präsentation habe ich viel über das Arbeitsverhalten meines Kindes in der Schule erfahren. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|-----------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 10 | Durch die Portfolio-Präsentation habe ich erfahren, welche Lernwege mein Kind genommen hat, wie die Arbeit zustande gekommen ist. | ① stimmt völlig | ② stimmt überwiegend | ③ teils - teils | ④ stimmt überwiegend nicht | ⑤ stimmt gar nicht |
| | | | | | | |

| | |
|---|--|
| | <p>Bei der Portfolio-Präsentation hat mir gut gefallen, dass...</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| Nutzen Sie bitte ggf. die Rückseite des Fragebogens für weitere Ausführungen! | |

| | |
|---|--|
| | <p>Bei der Portfolio-Präsentation hat mir nicht gefallen, dass...</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| Nutzen Sie bitte ggf. die Rückseite des Fragebogens für weitere Ausführungen! | |

Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diesen Fragebogen auszufüllen!
Bitte stecken Sie den ausgefüllten Fragebogen in den großen Karton am Schulausgang. Dort finden Sie ggf. auch Stifte.

3. Leitfaden für die Lehrerinnen-Interviews

Danke erst einmal, dass das mit dem Termin geklappt hat und Sie sich Zeit genommen haben!

Sie haben ja nun ein gesamtes Schuljahr Portfolio-Arbeit gemacht und ich bin an Ihren Erfahrungen interessiert, die Sie in dieser Zeit sammeln konnten.

Für die Statistik: Wie viele Präsentationen gab es in Ihrer Klasse?

1) Bitte schildern Sie zunächst, wie Sie in Ihrer Klasse mit dem Portfolio arbeiten, denn ich konnte das ja diesmal nur am Rande verfolgen. Z.B:

- Wie haben Sie die Arbeit organisiert?
- Wann haben die SchülerInnen daran gearbeitet?
- Wie haben die Kinder die Themen ausgewählt?
- Wie läuft die Präsentation ab?

2) Welche Erkenntnisse gewinnen Sie durch die Portfolio-Arbeit über das Kind?
falls nicht thematisiert:

Inwiefern werden durch die Arbeit mit dem Portfolio

- Leistungsstärken,
- Leistungsschwächen
- Lernprozesse

der SchülerInnen deutlich? (im Alltag, bei der Präsentation)

Beispiele erfragen

3) Woran erkennen die Kinder, dass sie z.B. eine Leistungsschwäche haben?

4) Woran erkennen die Eltern, dass die Kinder Leistungsstärken, -schwächen haben?

5) Setzen Sie Portfolio für Lernberatung ein? (im Alltag, bei der Präsentation) Wie?

6) Was wäre Ihnen noch wichtig zur Portfolio-Arbeit zu sagen?

7) Haben Sie noch Anmerkungen zum Interview selbst oder an mich?

Vielen Dank und erholsame Ferien!

