

Münste-Goussar, Stephan

Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst

Pädagogische Korrespondenz (2009) 40, S. 44-67



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Münste-Goussar, Stephan: Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst - In: Pädagogische Korrespondenz (2009) 40, S. 44-67 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57247
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-57247>

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

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 40

HERBST 2009

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 18,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • Fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Helmut Heid
Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole
- 25 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten
- 44 **REFORMEN**
Stephan Münte-Goussar
Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst
- 68 **WÖRTERBUCH**
Sieglinde Jornitz
Evidenzbasierte Bildungsforschung
- 76 **ERZIEHUNG NEU**
Elisabeth Flitner
Lehrerbewertungen im Internet. Berufskulturelle Unterschiede zwischen deutschen und französischen Lehrern im Umgang mit einer Provokation
- 98 **AUS DEN MEDIEN**
Bernd Hackl
Space oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation
- 116 **VERMISCHTES**
Michael Tischer
Ich meinte nicht „Adoro“

Stephan Münte-Goussar

Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst

Im Begriff des Portfolios kreuzen sich drei große Diskurse: der der Ökonomie, der der Kunst und der der Bildung. In der Ökonomie bezeichnet der Begriff Portfolio ein Bündel von Investitionen, das jemand besitzt, oder eine Kollektion von Leistungen, die von einer Unternehmung angeboten werden. In der Kunst ist ein Portfolio traditionell die Künstlermappe, mittels derer Künstler ihr Können zeigen. Bezogen auf Bildung bezeichnet ein Portfolio eine Sammlung von Lernprodukten, dargelegten Lernwegen und Kompetenzen. Es dokumentiert eine lebenslange Lernbiographie, unterstützt und steuert aber insbesondere individuelle Lernstrategien, deren Reflexion und Beurteilung.

Die Überlappung der genannten Diskurse in der Bezeichnung dieser pädagogischen Sammelmappe als Portfolio, ist kein Zufall. Das Portfolio spielt im Bildungsbereich eine nicht unwesentliche Rolle in jenem Prozess, der unter dem Stichwort der Ökonomisierung der Bildung oder – vielleicht treffender – der Ökonomisierung des Selbst diskutiert wird. Diese spielt sich ihrerseits im Rahmen einer Ökonomie ab, in der Kreativität und Innovationsgeist ein zunehmend hohes Maß an Ansehen genießen.

Der Begriff der Ökonomisierung legt dabei die Vorstellung nahe, ein ökonomisches Denken und Handeln würde die anderen gesellschaftlichen Bereiche gewissermaßen kolonialisieren. Offensichtlich ist, dass sich bisherige Grenzziehungen verschieben. Unterstellte man der Bildung aber schlicht eine genuine, gegenüber der Ökonomie durchweg widerständige Eigenlogik, droht man das eigentliche Problem zu verstellen. Tatsächlich scheinen sich die Relationen, die die Bereiche zueinander unterhalten, lediglich neu zu justieren. Anders ist der relativ störungsfreie Einzug einer ökonomischen Rationalität in das Feld der Pädagogik kaum erklärbar.

Im Folgenden wird versucht, am Beispiel des pädagogischen Diskurses oder genauer: des pädagogischen Programms, welches mit dem Portfoliokonzept assoziiert wird, die seichten Übergänge einer aufgeklärt-humanistischen, an Freiheit und Selbstbestimmung orientierten und nicht zuletzt an der Ermächtigung der Subjekte interessierten Pädagogik hin zu einer neoliberalen Technologie des Selbst nachzuzeichnen, die die Subjekte als Selbst-Unternehmer anruft, als eigenverantwortliche Verwalter ihrer individuellen Potenziale und Ressourcen. Es stellt sich die Frage, inwieweit eine Theorie der Bildung von dieser Entwicklung berührt ist und inwiefern sie als Einspruch gegen eben diese in Anspruch genommen werden kann.

I

Das Portfolio im Bildungsbereich – Annäherungen

Im Bildungsbereich ist das Portfolio überall und gerade deshalb schwer fassbar. Vom Elementarbereich der Kindertagesstätten, über alle Schulformen und -stufen bis hin zur Hochschule und beruflichen (Weiter-)Bildung gibt es kaum eine Einrichtung oder zumindest einzelne Personen darin, die nicht mit dem Portfolio experimentieren. Auf administrativer Ebene werden Steuerungsgruppen, Research GmbHs und (europäische) Forschungsprojekte eingerichtet. Sie sollen Chancen und Grenzen des Portfolios und dessen Implementation ausloten. Die aufgegriffenen Ideen lassen sich bis Ende der 1980er Jahre zurückverfolgen und stammen zumeist aus den USA.¹ Inzwischen hat sich aber auch im deutschsprachigen Raum eine Handvoll Experten etabliert. Mit den – für den pädagogischen Bereich z.T. nach wie vor – Neuen Medien bekommt die Bewegung neue Impulse und gewinnt an Intensität, wird aber auch vielschichtiger. Denn nun geht es auch um das elektronische, das ePortfolio.

Im Kindergarten bestehen Portfolios zumeist aus tatsächlichen Sammelmappen. Man findet hier Regale voller Aktenordner oder Pappkartons, die den einzelnen Kindern zugeordnet sind. Hierin werden selbst gemalte Bilder, Bastelarbeiten, Photographien, ggf. Videoaufzeichnungen der kindlichen Tätigkeiten und Interaktionen, aber auch Beurteilungen durch die Erzieher/-innen usw. abgelegt. Es geht darum, die Aktivitäten, Entwicklungsschritte und Lernzuwächse der Kinder schon ab dem Krippenalter mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu dokumentieren. Eine noch ungelöste Aufgabe besteht darin, wie diese Aufzeichnungen in einheitlichen Verfahren an die weiterführende Institution weiter gegeben werden können.

In der Grundschule werden Portfolios oft zusammen mit individuellen Pensenbüchern oder Wochenplänen geführt. Während hier die zu erledigenden oder auch selbst gewählten Aufgaben festgehalten werden, wird im Portfolio anhand der konkreten Arbeitsergebnisse nachgewiesen, dass, wie und mit welchem Resultat diese erledigt wurden. Anhand der gesammelten Ergebnisse, die zudem noch ausgewählt und arrangiert werden können, legen sich die Kinder Rechenschaft über ihren eigenen Lernstand ab und machen sich die Lehrer ein Bild über deren Leistungsstand. Von hier aus können weitere Aufgaben und Lernschritte geplant werden. Im Rahmenkonzept für die Hamburger Schulen, welches die inhaltliche Bestimmung der aktuellen Schulstruktureform darstellt, heißt es gleich zu Beginn unter der Kapitelüberschrift „Neue Lernkultur“, hier wiederum unter dem Stichwort Individualisierung:

„Grundlage für die Gestaltung der Lernprozesse sind geeignete lerndiagnostische Verfahren, die zur Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung um [...] Portfolios ergänzt werden. [...] In Lernvereinbarungen,

1 In den USA ist das Portfolio mit der Alternative Assessment-Bewegung, konstruktivistischen Lerntheorien und den Konzepten zum Self Directed Learning verbunden. Aber auch in Asien kennt man das Portfolio schon seit längerem.

einem Lernpass oder Lerntagebuch werden die jeweils nächsten Ziele und die Wege zu ihrer Erreichung festgehalten.“ (BSB 2009, S. 6)

Ähnliche Formulierungen finden sich jeweils unter dem Stichwort „Leistungsrückmeldung und -bewertung“ für alle Schulformen und alle Schulstufen. Das Portfolio ist in dieser Konzeption das Gelenkstück zwischen den vertraglich fixierten Lernzielvereinbarungen und dem Nachweis der Erfüllung dieser Vereinbarungen. Man kann davon ausgehen, dass das Portfolio in der Schule mittelfristig klassische Leistungsfeststellungsverfahren, wie etwa die Klassenarbeit, und die Vergabe von Noten und Zeugnissen ersetzen, auf lange Sicht sogar die Vergabe von einheitlichen Abschlüssen ablösen oder zumindest ergänzen wird.

In der Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung wurde der Portfoliogedanke beispielsweise in Form des Europass eingeführt. Dieser gleicht einem individuell anpassbaren, aber vorstrukturierten Lebenslauf, der laut Selbstbeschreibung die Möglichkeit biete, „erworbene Qualifikationen und Kompetenzen dar(zu)stellen“ und so ein „umfassendes Profil“ der eigenen Person abzubilden (vgl. Europass 2009). In der konkreten Unterrichtspraxis an berufsbildenden Schulen wird mit ähnlich klar strukturierten Kompetenzrastern und -profilen gearbeitet, die Lernprozesse steuerbar und den Kompetenzerwerb sichtbar machen sollen.

In der Hochschule wird das Portfolio wie im Kindergarten als eine nur schwach strukturierte Sammelmappe verstanden. Hier allerdings nicht als Pappkarton, sondern in Form verschieden möglicher Content Management Systeme, eben als ePortfolio. Es gibt hierzu spezielle Software-Angebote, aber es können Wikis und Weblogs entsprechend genutzt werden. Mittels dieser elektronischen Sammelmappen werden – so die Idee und eine sich langsam etablierende Praxis – in allen digital denkbaren Formaten Dokumente gesammelt, die davon Zeugnis ablegen, was ein/e Studierende/r mit wem, wie lange, mit welchen Mitteln, auf welchen Wegen und mit welchen Ergebnissen unternommen, versucht, gearbeitet, gelernt hat und entsprechend kann: z.B. Lebenslauf, Zertifikate und Diplome, Ergebnisse von (offiziellen und informellen) Prüfungen, Inhalte von besuchten Kursen und Weiterbildungsmaßnahmen, Bewertungen, Referenzen, Empfehlungen, Arbeits(platz)beschreibungen, Beispiele, Show Cases (Fotos, Dokumente, Links etc.), Reflexionen, Feedback, Entwicklungspläne und Strategien zur Überwindung von Lücken usw. Diese Sammlung soll den Studierenden helfen, sich einen planvollen und zielgerichteten Weg, eben eine Lernstrategie, durch vielfältige Lehrangebote zu bahnen und den eigenen Kompetenzausbau entlang eines roten Fadens zu strukturieren. Zudem soll das Portfolio aber auch hier – ähnlich wie in der Schule – als Grundlage für regelmäßige Coaching-Gespräche oder für Peer-Review-Verfahren durch Kommiliton/innen und damit zur Beratung und Beurteilung von Studienverläufen herangezogen werden. In den Niederlanden ist dies beispielsweise bereits gängige Praxis. Letztlich geht es auch hier um alternative Formen der Beurteilung von (Studien-)Leistungen. Zudem soll es den Studierenden ermöglicht werden, sich im Studiumsverlauf

eine aussagekräftige, multimediale, flexibel anpassbare, interaktive und stets online verfügbare Bewerbungsmappe für spätere Arbeitgeber zu erstellen. Die ePortfolio-Protagonisten beschreiben die Hochschulen als Einstiegs- punkt, mit dem mittelfristigen Ziel, das ePortfolio als ein Instrument zu entwickeln, welches die Lernenden lebenslang durch alle Bildungsinstitutionen und Arbeitsverhältnisse hindurch begleitet. Hessen stellt bereits seit 2007 für alle seine Schüler/innen auf dem Landesbildungsserver ein ePortfolio zur Verfügung. Genutzt wird es bisher nur von einigen Pilotschulen.

Die im Rahmen des EU-Bildungsprogramms „Lebenslanges Lernen“ gestartete Initiative „ePortfolio for all“ hatte sich zum Ziel gesetzt, bis 2010 jeden europäischen Bürger mit einem ePortfolio auszustatten (vgl. EIFEL 2009). Auch wenn die Initiative bzgl. der ehrgeizigen Terminierung als gescheitert angesehen werden kann, hat sie den ePortfolio-Gedanken dennoch auf europäischer Ebene festgesetzt. Aktuell rücken die Vertreter der Initiative von ihren ursprünglichen Plänen ab und justieren sie im Sinne einer digitalen Identität neu. Damit ist aber lediglich eine Ausweitung des Vorhabens gemeint, insofern das ePortfolio nicht mehr als zentrale, klar lokalisierbare Plattform gedacht wird, an der alle Dokumente zusammengetragen werden, sondern die digitale Identität eher als Kreuzungspunkt verschiedener Datenbestände, etwa auch persönlicher Gesundheitsinformationen, unterschiedlicher Web-Anwendungen, Kommunikationskanäle und Datenbanken gedacht wird (vgl. EIFEL team blog 2009). Entsprechend verhandeln die Initiatoren zur Zeit mit dem so genannten HR-XML Konsortium über technische Schnittstellen zwischen ePortfolio- und Human Resources Recruiting Systemen, sprich online-Anwendungen, die digitale Stellenausschreibungen, Auswahlverfahren und Bewerberinformationen verwalten und im Rahmen des Personalwesens von staatlichen Arbeitsvermittlern, Online-Stellenbörsen, Recruiting-Unternehmen, Zeitarbeitsfirmen etc. eingesetzt werden. HR-XML bezeichnet hierbei eine Auszeichnungssprache für den standardisierten Datenaustausch zwischen den verschiedenen Systemen, um etwa Stellenausschreibungen und Bewerberinformationen maschinenlesbar aufeinander beziehen zu können, um also die Vermittlung zwischen Arbeitgeber und potenziellem Arbeitnehmer zu automatisieren. Grundsätzlich geht es bei diesen Initiativen immer auch um die europaweite Anerkennung nicht-formaler Bildungsabschlüsse oder mit anderen Worten: um den europaweiten, automatisierten Zugang zu spezifischen, momentan benötigten und aktuell verfügbaren Kompetenzen, die in traditionellen Zeugnissen und Zertifikaten nicht abgebildet werden. Es geht letztlich um ein europaweites Wissensmanagementsystem.

So wie die Portfolio-Idee in der hier nur beispielhaft skizzierten Praxis recht unterschiedliche Formen annimmt, ist auch die erziehungswissenschaftliche Debatte um das Portfolio recht unübersichtlich. Dies allein schon wegen ihrer Fülle, aber eben auch wegen ihrer immanenten Vielfältigkeit und Weitläufigkeit. Die Anzahl der deutschsprachigen Veröffentlichungen ist seit 2000 sprunghaft gestiegen. Sehr viele Veröffentlichungen sind als konkrete Praxis- hilfen geschrieben. Aber auch analytische Reflexionsversuche beschränken sich oft auf einzelne Fallbeispiele im Rahmen einer spezifischen Praxis und

bleiben dieser eher nachgeordnet. Allgemeine Abhandlungen sind nach wie vor selten. Eine umfassende lern- und bildungstheoretische Begründung des Portfolios hat im deutschsprachigen Raum allein Thomas Häcker (2007a) vorgelegt.

Für weitere Unübersichtlichkeit sorgen nicht immer ganz scharfe Grenzbeziehungen zu verwandten, im Grundgedanken tatsächlich nahezu ununterscheidbaren Methoden: etwa den Schreib- und Lern-Journalen, verschiedenen Verfahren der Selbstbewertung, unterschiedlichen Profilkästen und Kompetenzrastern, die mitunter als integraler Bestandteil von Portfolios auftauchen; ebenso zu der schon in den 1970ern von Rupert Vierlinger als Alternative zu „Ziffernzensuren und Notenfetischismus“ formulierten und 1999 – nun mit dem Zusatz „Portfolio“ – erneut vorgelegten „Direkte Leistungsvorlage“ (Vierlinger 1978; 1999); letztlich aber auch zu den Pensendbüchern der Montessoripädagogik oder den schon von Freinet eingesetzten Lerntagebüchern. Während es durchaus Versuche gibt, diese Verfahren systematisch voneinander zu unterscheiden (z.B. Winter 2006, S. 185ff.), wird anderenorts explizit und unterschiedslos eine Tradition der Ansätze – von Montessori bis zum ePortfolio – behauptet (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 16f.).

Entsprechend der vielfältigen Praxen und der nachträglichen, eher notdürftigen Systematisierungsversuche finden sich in der Literatur unzählige Typen des Portfolios. So z.B.: Prozess-, Abschluss-, Vorzeige-, Projekt-, Lern-, Bewerbungs-, Entwicklungs-, classroom, initial, Netz-, Kurs-, entrance, Jahres-, exemplarisches, showcase, professional development, Epochen-, Sprachen-, final, exit, individual, Schulzeit-, Lehr-, Beurteilungs-, Talent-, Arbeits-, Medien-, Kompetenz-, electronic portfolio (vgl. Häcker 2007a, S. 132; Brunner et al. 2006, S. 33).

Gleichwohl besteht innerhalb dessen, was trotz der weiten Streuung als Portfolio-Diskurs bezeichnet werden kann, bzgl. verschiedener Punkte Einigkeit. So hat Urban Lissmann bereits 2000 angeregt, die verschiedenen Portfolioarten auf drei Grundtypen zu reduzieren, namentlich: Arbeits-, Beurteilungs- und Vorzeigepportfolio (Lissmann 2000). Aktuelle Versuche, eine grundlegende Taxonomie vorzulegen, entstehen derzeit vornehmlich im Rahmen der Hochschulentwicklung, hier speziell vor dem Hintergrund, geeignete Software-Typen für ein breit und nachhaltig einsetzbares ePortfolio zu identifizieren. Implizit greifen diese die Unterscheidungen von Lissmann wieder auf: Working Portfolio, Assessment Portfolio, Presentation Portfolio (Baumgartner 2008).²

Auch stimmen die verschiedenen Texte bzgl. der Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Portfolios weitgehend überein. In diesem Vorschlag greifen die drei Grundtypen direkt ineinander und stellen nur unterschiedliche Phasen eines kontinuierlichen Prozesses dar: Das Arbeitsportfolio diene dazu, alle angefertigten Arbeiten wie in einem Container zu sammeln. Hier könnten die Lernenden mit Hilfe der Lehrenden anhand ausgewählter Arbeiten die eigenen Stärken und Talente wahrnehmen und bewerten. Dies stellt das Beurteilungs- bzw. das Entwicklungs- oder Reflexionsportfolio dar. Letztlich werden die besten Arbeiten ins Bewerbungs- oder Vorzeigepportfolio übernommen. Dessen Funktion sei es, vor einer jeweils zu definierenden Öffentlichkeit zu präsentieren, was ein Schüler gelernt hat, was er für bedeutsam hält, was er anderen gerne zeigen und von diesen beurteilt wissen möchte. In der Portfolioarbeit durchlaufe man demnach stets mehr oder minder folgende Schritte:

- (1) Context definition – Klärung der Zielsetzung und des Kontextes für die Portfolioarbeit
- (2) Collection – Sammeln, ggf. Katalogisieren und Kommentieren von Arbeiten
- (3) Selection – Auswählen und Verknüpfen von Arbeiten in Bezug auf das Lernziel
- (4) Reflection – Reflektieren und steuern des Lernprozesses
- (5) Projection – Bewerten und evaluieren von Lernprozessen und Kompetenzaufbau
- (6) Presentation – Präsentieren und Weitergeben des Portfolios (vgl. u.a. Häcker 2007a, S. 145ff.; Hilzensauer/Hornung 2006, S. 5).

Hierbei wird der erste Schritt als ein Abstecken des Rahmens bzw. des Ziels verstanden, auf den in den folgenden Schritten stets Bezug genommen wird –

2 Zu Baumgartners Ausführungen vgl. auch das weblog seiner Mitarbeiterin Silke Kleindienst, in dem sich u.a. eine entsprechende Portfolio-Taxonomie öffentlich zugänglich findet, die aber ausdrücklich nicht zur Zitation freigegeben ist. Vgl.: http://silke-kleindienst.de/ePortfolio/Kleindienst_ePortfolio-Taxonomie.pdf; vgl. auch <http://e-portfolio-blog.de/?p=57> und <http://e-portfolio-blog.de/?p=58>

quasi als Ziel- und Leistungsvereinbarung. Schritt Zwei entspricht der Arbeitsphase. Die Schritte drei, vier und fünf bilden zusammen den Vorgang des Beurteilens. Der letzte Schritt dient dem Vorzeigen.

Letztlich wird auch folgende Definition, die ebenso umfassend, wie knapp ist, an vielen Stellen und von verschiedenen Autor/-innen zitiert:

„Ein Portfolio ist 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“ (Paulson et al. 1991, zitiert nach Häcker 2007a, S. 127; Brunner et al. 2006, S. 36; Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 21).

Eine andere, hier speziell auf das ePortfolio bezogene Definition lautet ganz ähnlich:

„E-Portfolio ist eine digitale Sammlung von ‚mit Geschick gemachten Arbeiten‘ (= lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der Artefakte selbstständig getroffen, und diese in Bezug auf das Lernziel selbst organisiert“ (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 14; vgl. auch Hilzensauer/Hornung 2006, S. 4).

Die zweite Definition präzisiert, was unter jenen Arbeiten verstanden wird, die den Korpus des Portfolios ausmachen: nämlich eine solche, die mit Geschick gemacht wurde. Dies betont, was im nachfolgenden Halbsatz auch benannt wird, dass sich darin nicht nur Bemühungen, Fortschritte und Leistungen, sondern insbesondere die hierbei unterstellten Dispositionen einer Person, ihr Vermögen, sprich ihre Kompetenzen und deren prozesshafte Entwicklung zeigen sollen. Zudem wird deutlich, dass diese Entwicklung selbstständig und selbstorganisiert reguliert wird. Allerdings wurde im Unterschied zur ersten Definition die Beteiligung an der Festlegung der Beurteilungskriterien nun allein durch den Bezug auf das Lernziel ersetzt. Dies verweist schon an dieser Stelle auf eine Kontroverse innerhalb des Portfolio-Diskurses, die später noch genauer ausgeführt werden soll.

Zunächst sei aber darauf verwiesen, dass dieser Strukturierungs- und Definitionsversuche ungeachtet letztlich immer wieder betont wird, dass das Portfolio keine festgefügte didaktische Methode, kein bestimmtes Instrument, keine standardisierbare Technik sei. Es sei bestenfalls ein Ansatz, ein Konzept. Am ehesten sei es als eine zu praktizierende pädagogische Haltung, eine Philosophie. Ergänzend könnte man formulieren, dass der Portfolioansatz tatsächlich keine didaktische Methode in dem Sinne darstellt, dass sie den lernenden Aufschluss eines bestimmten Gegenstandes unterstützt oder anleitet – etwas pathetisch könnte man sagen: Erkenntnis oder gar Wahrheit generiert. Der Portfolioansatz ist eher ein Versuch, den Lernprozess selbst und seine Ergebnisse in Form von Kompetenzen zu erschließen. Damit stellt

er eine inhaltsneutrale, in Form des ePortfolio eine flexible, aber durchaus auf technologischen Standards aufsitzen- de Verfahrenstechnik bereit, die in der Anlage eine umfassende, kontinuierliche und potenziell globale Infrastruktur für die detaillierte Erfassung, Herstellung und Verteilung individueller Wissensressourcen etabliert.

Trotz aller Offenheit des Portfoliokonzepts, trotz der Diversität des Diskurses kann man nun zusammenfassend festhalten, dass darin immer wieder dieselben Begriffe, Metaphern und Argumentationsfiguren auszumachen sind. Diese lassen sich zu drei Hauptsträngen bündeln und kennzeichnen damit auch drei grundlegende Funktionen des Portfolio-Verfahrens. Diese entsprechen in etwa auch den elementaren Portfoliotypen und der vorgeschlagenen Schrittfolge der Portfolioarbeit: Erstens ermöglicht das Portfolio einen Zugriff auf Kompetenzen, deren Zuwachs und Entwicklung. Portfolioarbeit sei gewissermaßen kompetenzorientierte, auf sich selbst zurückgewendete Spurensicherung. Dieser Zugriff ist insbesondere den Lernenden selbst gegeben. Dadurch werden diese zweitens in die Lage versetzt, ihre eigene Kompetenzentwicklung selbstständig und selbstverantwortet zu reflektieren, zu organisieren und zu steuern, aber auch zu präsentieren. Begriffe wie Selbstmonitoring, -evaluation, -einschätzungskompetenz, Metakognition oder schlicht Lernen-Lernen finden sich in ausnahmslos allen Texten. Drittens findet diese Selbstregulation in einem auf ein Ziel hin orientierenden und bewertenden Rahmen statt. Bei diesem ist offenbar strittig, von wem, nach welchen Kriterien oder in welchem Verfahren dieser vereinbart oder bestimmt wird. Explizit wird auf die Brückenfunktion zwischen Fremd- und Selbststeuerung hingewiesen. Gleichzeitig wird die Abgrenzung zu üblichen Leistungskontrollen mit einer alternativen Leistungsbewertung und einer neuen Lernkultur assoziiert, die auf Partizipation, Transparenz, Authentizität, demokratischer Mitbestimmung aufbaute.

Die Theoreme, die diese Begriffe und Argumentationsfiguren begründen und die erhofften Effekte der genannten Funktionen plausibel erscheinen lassen, werden nur in Ausnahmefällen ausgeführt. Zumindest explizit benannt werden neben systemtheoretischen, kybernetischen oder konstruktivistischen Spielarten der Selbstorganisation insbesondere drei Ansätze: namentlich die Theorie der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) nach Albert Bandura (1977), die Selbstbestimmungstheorie der intrinsischen Motivation nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (vgl. 1993) sowie die Idee der Selbstbestimmung wie sie von der Kritischen (Lern-)Psychologie Klaus Holzkamps (1993) vertreten wird. Sie alle sind subjektzentrierte Theorien, die die Individualität, Fülle und Selbstbestimmtheit des Subjekts betonen. Ilse Brunner formuliert:

„Portfolioarbeit ist Ausdruck einer Philosophie, in der die Einzigartigkeit eines jeden Menschen hervorgehoben, die Vielfältigkeit menschlicher Begabungen wertgeschätzt, die Interessen der Lernenden berücksichtigt und die Bedeutung der Lernergebnisse für das Lebensprojekt jedes einzelnen erkennbar gemacht werden“ (Brunner 2006, S. 73).

Genau dies lässt den Portfolioansatz als eine Humanisierung von Schule und Bildung erscheinen. Gerade in Frontstellung gegenüber herkömmlichem Unter-

richt und ebenso ungerechten wie angsteinflößenden Leistungsfeststellungsverfahren sollen und wollen Lehrer nicht länger die Agenten der Lernprozesse der Schüler/-innen, nicht mehr die summativ und standardisiert über Lernprodukte urteilende Instanz und letztlich nicht länger die Funktionäre der damit einhergehenden Selektion sein. Es obliegt nicht mehr ihnen, den geringschätzenden Nachweis von Fehlern, Defiziten und Versagen auf Seiten der Lernenden zu erbringen. Es wird nun den Lernenden die Möglichkeit eingeräumt, selbst die Entwicklungen ihrer individuellen Kompetenzen und den Ausbau ihrer einzigartigen Stärken und Begabungen frei von Versagensängsten, optimistisch und motiviert darstellen und sich vertrauensvoll einem wertschätzenden Publikum von seiner besten Seite zeigen zu können. Das Portfolio erscheint als eine Abwendung von einer fremdbestimmten Leistungsfeststellung hin zu einer selbstbestimmten Leistungsdarstellung. Die Lernenden sollen zum Subjekt ihrer Lernhandlungen werden und die Leistungsbeurteilung zu einem Verfahren, in dem diesen Gerechtigkeit widerfährt.

Diese Haltung erklärt die große Euphorie, mit der das Portfolio begrüßt und weitergetragen wird. Es erklärt zudem die Vorstellung seiner Vertreter, in einer reformpädagogischen Tradition zu stehen und nun endlich die Einlösung jener gesellschaftskritischen Ideale der Selbstverwirklichung, Emanzipation und Autonomie errungen zu haben, die so lange immer wieder vertagt wurde. Unklar bleibt aber, warum, aufgrund welcher bildungs- und sozialpolitischen Bedingungen diese Forderungen jetzt durchsetzbar sind – gerade wenn man unterstellt, sie hätten eine knapp hundertjährige Tradition.

Es ist deshalb notwendig, den gesellschaftspolitischen Rahmen abzustecken, innerhalb dessen das Portfolio im Bildungsbereich zum Verfahren der Wahl, geradezu zum Paradigma einer neuen Lernkultur hat aufsteigen können. Danach wird zum Verhältnis von Selbststeuerung und Selbstbestimmung zurückzukommen sein sowie zu der kontrovers verhandelten Frage, wie der konkrete Rahmen definiert wird, innerhalb dessen sich Lernende mittels des Portfolios sich selbst reflektieren, bewerten und steuern.

II

Das Portfolio im politökonomischen Kontext

Es wurde bemerkt, dass die Verbreitung des Portfolioansatzes nicht unabhängig vom „bildungspolitischen Klima“ (Häcker 2007a, S. 67ff.) verstanden werden kann. Vereinzelt wird entsprechend zum „politökonomischen Kontext“ (Häcker/Pasuchin 2008) der Portfolioarbeit Stellung bezogen. Dennoch bleibt dieser gerade in der schulpädagogischen Debatte zumeist implizit.

Ilse Brunner hat indes jüngst in einer bemerkenswerten Notiz unter dem Titel „Going global: Was brauchen Kinder für die Zukunft?“ in seltener Deutlichkeit den ökonomischen Rahmen skizziert, in der ihres Erachtens die Portfoliomethode ihre Stärken beweisen kann:

„Alle mechanisierten Arbeitsabläufe werden von Maschinen und Robotern erledigt und alles, was irgendwie routinemäßig hergestellt werden kann, wird nach Asien verlagert, wo es hochqualifizierte Wissenschaftler, Ingenieure und Techniker gibt, die für einen Bruchteil der Gehälter der Industriestaaten beste Arbeit leisten. Nur kreative Arbeit wie Forschung und Produktentwicklung, Design und die Entwicklung von Verkaufsstrategien und die Arbeit der obersten Etagen des Managements der global agierenden Industrieunternehmen werden weiterhin in den Industriestaaten angesiedelt sein.“ (Brunner 2008a)

Was die Kinder, zumindest die der Industriestaaten, also für die Zukunft brauchen, beschreibt Ilse Brunner mit einprägsamen Losungen: Design, Story, Symphony, Empathy, Play, Meaning. Dies alles mache das Portfolio aus und könne man an ihm einüben.

Damit ist das Portfolio in eine gesellschaftliche Vision eingebettet, die unschwer als eine von Wissensarbeitern und Symbolanalytikern bewohnte postfordistische Wissensgesellschaft auszumachen ist. Mehr noch wird dieser wissensbasierte Wirtschaftsraum insbesondere mit Kommunikation, Innovation, Ästhetik und Kreativität aufgeladen. Hier kann das Portfolio seine Aura als Künstlermappe zur Geltung bringen. Mittels des Portfolios würden alle Kinder potenziell zu Mitgliedern der „Kreativen Klasse“ (Florida 2004) oder wie Brunners Gewährsmann Daniel Pink (2006) vorhersagt: zu „Right-Brainern“, denen die Zukunft gehöre.

Wenn man das Portfolio nicht nur als didaktisches Mittel im konkreten Unterricht, sondern im Rahmen bildungs-administrativer Entscheidungen in den Blick nimmt, werden diese gesellschaftlichen Dimensionen deutlicher. Hier werden Möglichkeiten erörtert, wie das (e)Portfolio als Instrument eingesetzt werden kann, mit dem man den lebenslangen Prozess des nicht zuletzt informellen Erwerbs von Kompetenzen jener kreativen knowledge worker begleiten und diese stets beschäftigungsfähig halten kann. Hier wird das Portfolio als ein Instrument für employability verhandelt. Klaus Himpsl hält die hierfür notwendige Vision bereit:

„Eine Vision: Was könnte ein E-Portfolio leisten?

Als Eltern buchen wir bei der Geburt unseres Kindes einen persönlichen Portfolioraum für unsere Tochter, unseren Sohn. Dort sammeln wir: Fotos, Filme, Erinnerungen. Das erste Weihnachtsfest. Der dritte Geburtstag. – Wenn das Kind in die Schule kommt, wird ein neuer Raum eröffnet [...]. Dort werden schulische Werke, besondere Leistungen, Zeugnisse, ... gesammelt. [...] Ab der fünften Klasse übernimmt das Kind selbst die Verantwortung für sein Portfolio. – Und mit 14 Jahren wird ein neuer, öffentlicher Raum eingerichtet: ‚Meine Kompetenzen und Fähigkeiten‘. [...] der begleitet einen auch in der Ausbildung und der beruflichen Tätigkeit. – Praktisch: Als Erwachsener kann man [...] für einen Arbeitgeber die Dokumente in einem eigenen, geschützten Raum neu zusammenstellen und sich damit bewerben.“ (Himpsl 2008a)

Diese Vision verdeutlicht erneut die erste wesentliche Funktion des Portfolios: Kompetenzen sichtbar machen, und zwar nicht zuletzt die persönlichen, die non-formalen, die soft skills. Im gesellschaftlichen Kontext gilt dies aber nicht mehr allein für den einzelnen Schüler zwecks Selbststeuerung und -reflexion, nicht für dessen Lehrer und Eltern, sondern für den potenziellen Arbeitgeber, das Unternehmen, den Wirtschaftsstandort. Mit anderen Wor-

ten: Es geht um Transparenz bzgl. des in einem kreativ-industriellen Wirtschaftsraum kursierenden Humankapitals.³ So ist das Portfolio in der Perspektive des European Institute for E-Learning (EiFEL) „nicht nur eine pädagogische Methode, sondern spielt gleichzeitig eine wichtige Rolle für Wissens- und Kompetenzmanagement von Individuen, Organisationen und ganzen Regionen“ (Himpsl 2008b).⁴

Von größerer Dringlichkeit scheint aber die zweite Funktion des Portfolios zu sein: als Technik zur Einübung in Selbststeuerung und Autonomie. Auf den entsprechenden sozioökonomischen Zusammenhang wird in der Debatte um das Portfolio nicht eingegangen. Die Notwendigkeit von Selbststeuerung und Selbstbestimmung scheint evident und braucht aufgrund des ihr zukommenden aufklärerisch-humanistischen Pathos nicht weiter legitimiert zu werden.⁵

Einen Ansatz, die sozioökonomische Notwendigkeit der individuellen Fähigkeit zur Selbststeuerung zu erklären, haben Hans J. Pongratz und G. Günter Voß bereits ab Mitte der 1980er Jahre mit der These des Arbeitskraftunternehmers formuliert (vgl. Pongratz/Voß 2003). Ausgangspunkt ihrer Überlegung ist dabei das so genannte Transformationsproblem. Es bezeichnet den Umstand, dass Unternehmen im Rahmen einer Arbeitsvereinbarung zwar das Recht auf die zeitweise Nutzung des Arbeitspotenzials einer Person erwerben, dadurch aber keineswegs sichergestellt ist, dass die Mitarbeiter auch tatsächlich die erwünschte Arbeitsleistung erbringen. Der Betrieb stehe, so Pongratz/Voß, damit notorisch vor dem Problem, das vertraglich gekaufte latente Arbeitsvermögen mittels engmaschiger und z.T. rigider Kontrollen durch organisatorische und technische Überwachung und Steuerung in konkrete Arbeitsleistungen zu transformieren. Doch diese Verfahren seien kostenintensiv, mit Reibungsverlusten verbunden und führten bei den Mitarbeitern oft zu Unzufriedenheit und Motivationsverlusten. Insbesondere aber sind diese Kontrollverfahren für die oben beschriebenen kreativen und komplexen,

3 Als weiterer gesellschaftlicher Kontext müssten an dieser Stelle die so genannten Neuen Medien, speziell das Web 2.0 thematisiert werden. Diese befördern eine gesellschaftliche Tendenz hin zur Ausweitung einer Bekenntnis- und Bewerbungskultur und neue Formen der Selbstthematatisierung, die mit den Schlagworten Selbstvermarktung, Brand Yourself, Aufmerksamkeitsökonomie, Privat und Öffentlich, Sexting etc. beschrieben werden können. Auch das ePortfolio und im weiteren Sinne virtual learning environments, eLearning 2.0, eAssessment etc. sind ohne Web 2.0-Technologien nicht denkbar (vgl. hierzu Reichert 2008, Münte-Goussar 2008).

4 Die Europäische Kommission strebt bis 2012 die Etablierung eines einheitlichen Europäischen Qualifikationsrahmens an (Europäische Kommission 2008). Den entsprechenden Europass gibt es bereits (Europass 2009). Die EiFEL-Initiative wiederum hat am Institut für Wissensmedien in Koblenz auch einen Ableger in Deutschland. Zwar verbirgt sich dahinter offenbar nicht mehr als eine wenig gepflegte website, immerhin ist die hier nachzulesende Absichtserklärung recht erhellend: „In der Gruppe („ePortfolio Deutschland“) werden alle Arten des Einsatzes elektronischer Portfolios diskutiert – vom Kindergarten bis zum Rentenalter, vom selbstgesteuerten Lernen bis zum Personalmanagement in der Industrie.“ (siehe: http://elgg.uni-koblenz.de/profile/extended.php?profile_name=eportfolio).

5 Auch hier stellen allein die Arbeiten von Thomas Häcker eine Ausnahme dar.

mechanistisch nicht mehr beschreibbaren, sondern auf das Wissen als Ressource zugreifenden Arbeitsaufgaben nicht mehr angemessen. Deren Verlauf ist nicht mehr im Detail planbar, auf Probleme muss flexibel reagiert werden, denn der für diese Aufgaben notwendige Wille der Mitarbeiter zur Kooperation, Innovation und Gestaltungskraft braucht einen Freiraum. Entsprechend sucht das Management seit einigen Jahrzehnten nach anderen Lösungen, diese Freiheiten einzuräumen und dennoch der Leistungszurückhaltung der Arbeitenden entgegenzuwirken.

Die Arbeitskraftunternehmer-These zielt aber zudem auf das Verhältnis von Arbeitgebern und -nehmern selbst. Letztere werden nicht länger als Festangestellte innerhalb eines Betriebes angesehen, sondern als auf einem unternehmensinternen Arbeitsmarkt auftretende oder tatsächlich outgesourcte Subunternehmer, die gegeneinander darum konkurrieren, dass ihre Arbeitskraft benötigt, d.h. gekauft wird. Sie sind Unternehmer ihrer selbst, weil ihnen eine unternehmerische Entwicklung und Vermarktung ihrer Arbeitskraft als Ware zugestanden, aber auch abverlangt wird. Dies führe einerseits tatsächlich zu einer Autonomisierung und Subjektivierung der Arbeit, d.h. zu der Möglichkeit für die Arbeitnehmer, viele Belange ihres Arbeitsalltags in freier Gestaltung selber organisieren und bestimmen zu können. Bisherige Managementfunktionen der Arbeitssteuerung und Kontrolle fallen tatsächlich weg bzw. werden in wesentlichen Teilen von den Arbeitenden selbst übernommen. Umgekehrt sind die Arbeitnehmer dadurch aber auch mit verschärften Wettbewerbsbedingungen, gesteigertem Leistungsdruck und verlängerten Arbeitszeiten konfrontiert. Letztlich tragen sie zudem das unternehmerische Risiko, also die Verantwortung für das eigene Scheitern, in dem Fall, dass ihre Arbeitskraft nicht (mehr) gebraucht wird. Es bedeutet letztlich, dass von den Arbeitenden das gefordert wird, was Pongratz/Voß als die Charakteristika des Arbeitskraftunternehmers ausmachen: Selbstkontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbststrationalisierung. Gemeint ist eine Haltung und Bereitschaft, die eigenen Tätigkeiten permanent zu überwachen, die eigenen Fähigkeiten stetig zielgerichtet, sprich marktkonform zu optimieren sowie sein gesamtes Leben stets im Griff zu haben, d.h. wie einen Betrieb zu führen (Pongratz/Voß 2003, S. 24f.). Voß resümiert, dass der für unser Wirtschaftssystem nach wie vor konstitutive Interessenkonflikt von Kapital und Arbeit tendenziell eine neue Qualität bekomme (Voß 2001, S. 27). Der Klassenkampf würde von den Arbeitskräften internalisiert. Indem man das Individuum auffordert, seine Potenziale selber in den Blick und in die Führung zu nehmen, „kann man hoffen, das freizulegen und der betrieblichen Nutzung zuzuführen, was selbst kooperativsten Personalführern meist unzugänglich bleibt – nämlich die tiefsten Schichten menschlicher Fähigkeiten: Kreativität, Intuition und Phantasie – Begeisterungsfähigkeit und der Wille zur ultimativen Leistung.“ (ebd.).

Vor einigen Jahren haben Luc Boltanski und Eve Chiapello (2003) mit ihrer schon im Titel auf Max Weber verweisenden Studie zum „Neuen Geist des Kapitalismus“ zu diesen Beschreibungsversuchen beigetragen, indem sie

im Gegensatz zu Voß/Pongratz nicht die empirisch vorfindlichen Arbeitsverhältnisse und deren Interpretation durch die Arbeitenden analysieren, sondern die Managementdiskurse – und zwar der letzten knapp 50 Jahre. Dadurch gelingt es ihnen im Vergleich zu Voß/Pogratz ungleich besser, nicht nur die gegenwärtig zu beobachtenden Ausprägungen des erst im Entstehen begriffenen Arbeitskraftunternehmertums, sondern insbesondere auch die auf die Zukunft gerichtete Programmatik jener Reorganisationsprozesse zu beschreiben. Sie zielen tatsächlich auf den Geist des Kapitalismus, also auf jene Gerechtigkeitsvorstellungen, Rechtfertigungsstrategien und Akzeptanzbedingungen, die die Beteiligten dazu bewegen, sich im Rahmen der neuen Arbeitsethik zu engagieren und die berufliche Unternehmung als innere Pflicht zu empfinden. Boltanski/Chiapello können beschreiben, wie sich die Veränderungen in der Arbeitsorganisation nicht einseitig aus einer vermeintlich naturwüchsigen Produktivkraftentwicklung erklären lassen, sondern als ein Zugeständnis an eine bestimmte am Kapitalismus politisch vorgetragene Kritik zu verstehen sind; eine Konzession nämlich an jene Kritik, die sich ab den 1960er Jahren gegen geisttötende Standardisierung, Verdinglichung, Entfremdung, Eliminierung der Differenz usw. richtete und zwar im Namen von Freiheit, Selbstverwirklichung, Kreativität, im Namen dessen, was Boltanski und Chiapello Künstlerkritik nennen. Wurden die Forderungen der Künstlerkritik anfangs noch Seite an Seite mit den viel älteren Forderungen der so genannten Sozialkritik nach mehr Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität, und zwar gegen Armut, Ungerechtigkeit und Unsicherheit formuliert, so habe sich die Künstlerkritik in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten zunehmend von der Sozialkritik gelöst. Der Preis für die zugestandene Freiheit sei Unsicherheit und steigende Ungleichheit. Dies ermöglichte die Hineinnahme der kritischen Forderungen ins Management. Es versöhnten sich kreative Selbstverwirklichung, Autonomie und ein Bohemien Lifestyle mit ökonomischer Effizienz und den Distinktionsbedürfnissen der kreativen Meritokraten. Zurück bleibt ein weniger erfolgreiches, verwundbares, von der Exklusion bedrohtes oder gänzlich chancenloses, aber dennoch mit den Forderungen der Flexibilität, Kreativität und des Selbst-Unternehmertums konfrontiertes Prekariat.

Mit Voß/Pongratz kann man die Möglichkeiten wie auch die Risiken ersichtlich machen, die mit der Autonomisierung der Arbeit einhergehen. Mit Boltanski/Chiapello kann man beschreiben, dass die ehemals politisch vorgetragenen Freiheitsdiskurse von den kapitalistischen Legitimationsfunktionen aufgenommen und im Rahmen dieses normativen Wandels Begriffe wie Selbstbestimmung und Selbständigkeit von ihrem kritischen Kontext gelöst wurden. Dennoch bleibt in beiden Ansätzen relativ undeutlich, warum, aufgrund welcher Voraussetzungen die Begriffe der 1968er Kulturrevolution wie Autonomie, Kreativität und Authentizität, die sich einst gegen die Leistungsgesellschaft richteten, sich heute in Persönlichkeitsmerkmale der Leistungselite innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft verwandeln konnten.

Möglicherweise geben hier die an Michel Foucault anschließenden Arbeiten zur Geschichte der Gouvernementalität einige Hinweise (vgl. Foucault

2004). Im Kontext dieses Forschungsprogramms wird die prominente Figur des unternehmerischen Selbst (Böckling 2007) nicht als ein idealtypisches Arbeitsverhältnis, auch nicht im weiten Sinne eines subjektiven Verhältnisses zur Arbeit interpretiert, welches eine Selbst-Ökonomisierung nach sich zöge. Der hier gemeinte Selbstunternehmer ist tatsächlich ein Unternehmer seiner Selbst, der seine gesamte Existenz als Unternehmen managed und sich darin als Geschäftsführer einsetzt. Das unternehmerische Selbst ist eine Subjektivierungsform, d.h. spezielle Denkweisen, Verfahren und Techniken, mittels derer Menschen zu Subjekten gemacht werden und sich selber als Subjekte erkennen und anerkennen. Subjektivierung meint ein bestimmtes Verhältnis des Selbst zu sich selbst. Hier wird kein souveränes Subjekt angenommen, welches hernach ökonomisiert werde, sondern die Subjektivierung als Unternehmer wird als eine historisch konkrete, gegenwärtig hegemoniale Form der Arbeit an sich, als die zunehmend einzig mögliche Form des Subjekt-Seins ausgemacht. Ein anerkannter Subjektstatus kommt einem im zunehmenden Maße nur noch dann zu, wenn man sich zu sich selbst als Kapitalanlage verhält. So hatte Foucault schon 1979 in seiner Analyse des Neoliberalismus und speziell der Theorie des Humankapitals der Chicagoer Schule betont, dass der hier entworfene Unternehmer seiner selbst nicht als ein Subjekt zu interpretieren sei, welches über eine spezifische, ihm quasi äußerliche Arbeitskraft verfüge. Das Unternehmer-Subjekt sei kein homo oeconomicus im klassischen Sinne, der mit seiner Arbeitskraft Handel treibe und diese im Rahmen einer Vereinbarung als Ware tausche. Vom Standpunkt des Arbeiters gelte diesem seine Arbeitskraft vielmehr als „die Gesamtheit aller physischen, psychologischen usw. Faktoren“, die ihn „in die Lage versetzen, einen bestimmten Lohn zu verdienen“ (Foucault 2004, S. 312). Der Arbeiter sei sich folglich selbst ein Vermögen, eine renditeträchtige (Bildungs-)Investition, letztlich ein „Kapital, d.h. eine Fähigkeit, eine Kompetenz“. Der Unternehmer seiner selbst ist sich somit an sich selbst eine stets zu optimierende Kompetenz-„Maschine“ (ebd.).

Einer solchen Perspektive geht zwar ein gegenüber den Zumutungen des Arbeitskraftunternehmer-Ideals potenziell widerständiges Subjekt verlustig. Sie eröffnet aber zum einen den Blick auf die Totalität dieser Subjektivierungsform, welche die Individuen tatsächlich im Innersten zu ergreifen sucht. Sie erlaubt zum anderen die Frage zu stellen, warum diese Zumutung, dieser totale Zugriff auf das Individuum, als eine solche oft gar nicht begriffen wird; warum uns dieses Identifikationsangebot vielmehr glauben machen kann, es ginge darin um unsere Befreiung; warum diese Zumutung legitim wirkt, durchaus gewollt wird, gar begeistert. Dem Subjekt wird in dieser Anrufung verheißen, mittels verschiedener auf sich selbst anzuwendender, d.h. selbst-reflexiver Techniken seine persönlichen Potenziale entfalten, die eigenen Kompetenzen steigern, sich selbst optimieren, seine Stärken zeigen und somit selbstbestimmt, unabhängig und frei für den eigenen Erfolg, die soziale Teilhabe und das individuelle Glück Sorge tragen und Verantwortung übernehmen zu können. Wer wollte dies zurückweisen? Wem es allerdings nicht ge-

lingt, seine in Selbstverantwortung entwickelten Fähigkeiten gemäß den gemeinschaftlichen Zwecken als nützlich zu präsentieren, der läuft Gefahr, dem Überflüssigen überantwortet zu werden und daran selbst Schuld zu sein.

III

Kritische Humanisierung oder neoliberale Optimierung?

Das pädagogische Portfolio stellt – so die hier vertretene These – die Techniken für die Aktivierung jener Tugenden und die Aufrichtung des notwendigen Selbstverhältnisses für das erfolgreiche Selbstunternemertum zur Verfügung. Es ermöglicht dem Subjekt, sich seiner eigenen Biographie zu bemächtigen. Es nimmt damit jene älteren Traditionen auf, die sich etwa schon in der Führung von Tagebüchern bei den Pietisten finden; ebenso in jenem durch tägliche Aufzeichnungen geleiteten Versuch einer moralischen Vervollkommnung des Benjamin Franklin, über den dieser in seiner Autobiographie (Franklin 2003) Zeugnis ablegt und der von Max Weber in seiner Studie zur protestantischen Ethik als ein Idealtypus herangezogen wird, aus dem der Geist des Kapitalismus in charakteristischer Weise spreche (Weber 2005, S. 39ff.). Die Tagebücher der Pietisten werden teils in Form schlichter Tagesregister geführt, die über die alltäglichen Verrichtungen und Geschäfte des äußeren, öffentlichen Lebens ihrer Autoren Auskunft geben. Später nehmen sie – insbesondere bei Anwärtern auf das Missionarsamt – die Form von Bekehrungsgeschichten an, die den inneren Sündenkampf und die Selbststoffbarung des eigenen Gnadenstandes darlegen. Sie stehen damit in einer Linie mit der katholischen Beichte. Allerdings fehlt dieser schreibenden Selbsterforschung im Tagebuch eben eine personalisierte Autorität, die als Stellvertreter Gottes über die einzig wahre und zweifelsfreie Auslegung der Heiligen Schrift verfügt und somit als äußere Instanz der Verhaltenskontrolle im Rahmen einer mündlichen Kommunikation eintreten könnte. Der protestantische Tagebuchschreiber ist so auf einen inneren, über schriftliche Aufzeichnungen vermittelten Dialog mit sich selbst verwiesen. Er erhält den Freiraum, der ihm zugleich als Pflicht auferlegt ist, sein Verhalten durch selbstreflexive Beobachtung, Führung und Bewertung nach eigenem Ermessen, letztlich aber nach dem Wort Gottes, zu gestalten.

Im gegenwärtigen Portfolio-Ansatz verändert sich ganz analog die Rolle des Lehrers. Er wird zum eher zurückgezogenen Lern-Coach, dessen Autorität an ein unpersönliches Verfahren delegiert wurde, das der Lernende allein auf sich selbst anwendet. Für den frommen Protestanten hieß das zugleich, dass ihm alle Formen der Absolution verwehrt bleiben und die Abarbeitung am eigenen Sündenregister zu einem kontinuierlichen, stets aufgeschobenen, niemals endenden Prozess wird (vgl. Schönborn 1999, insb. S. 42ff.). Benjamin Franklins Anliegen wiederum ist die Errichtung einer stabilen inneren Ordnung entlang einer eindeutigen Vorstellung von Gut und Böse, die sich in einem klar strukturierten Tugendkatalog niederschlägt. Er empfiehlt ein selbstreflexives Konditionierungsprogramm mittels sich wiederholender

Übungen. Innerer Frieden wird gefunden, wenn die Lektionen sitzen. Dieser Zustand ist aber stets durch konkurrierende Neigungen, Gewohnheiten und Handlungswünsche bedroht (Franklin 2003, S. 116ff.).

So finden sich schon hier frühe Formen einer Internalisierung sozialer Kontrolle, womit sich die Unterwerfung unter eine höhere Gewalt zu einer leidenschaftlichen Ergebenheit in ein bestimmtes Verfahren wandelt. Doch hat diese traditionelle innerweltliche Askese eine Frömmigkeit, eine sittliche Vollendung und einen utilitaristischen Erfolg zum Ziel, die sich vor der Gnadenwahl Gottes zu verantworten hat. Die neuen Formen der unternehmerischen Selbstkontrolle hingegen haben keinen festen Halt. Ihre regulative Idee ist zwar der Markt, dieser aber in sich selbst beweglich, unkalkulierbar, hoch spekulativ, launen- und krisenhaft. Die neuen Formen der Selbststeuerung gleichen dann auch weniger einer mechanischen Selbstdisziplin, als vielmehr einem flexiblen Selbstmanagement. Gerade aufgrund dieses Fehlens einer eindeutigen Tugendlehre und einer zentralen Autorität, kann sie aber als Befreiung kreativer Potenziale, als Entfaltung innovativer Alleinstellungsmerkmale und als Erfüllung liberaler Ideale gelten. Das sich selbst kontrollierende Unternehmen seiner Selbst hat sich nur vor sich selbst zu verantworten. Die Stelle Gottes wurde von der Selbstwirksamkeit, Motivation und Autonomie des Subjekts eingenommen. Gnade ist die jeweilige Position auf dem Markt.

Das Portfolio ist genau mit diesem Versprechen verbunden. Es führt im pädagogischen Raum in ein flexibles Selbstmanagement ein und ermöglicht den Individuen, sich in den notwendigen Techniken zu üben. In Bezug auf jüngere reformpädagogische Ansätze wähnt es sich zugleich in dem Glauben, dass diese sich darin als freie Subjekte konstituieren, gar als befreite Subjekte, nämlich befreit von Fremdregulierung, Notenfetischismus und Bevormundung. Diese Freiheit ist die Freiheit zur Selbstökonomisierung in einem deregulierten Markt, keine Freiheit von der Ergebenheit gegenüber dem Anreiz zur permanenten Selbstoptimierung.

Diese Ambivalenz wird in der Portfolio-Debatte vereinzelt durchaus gesehen und als ein ursprünglich und zumindest von einigen nicht intendierter Effekt kritisiert. Dabei kann Thomas Häcker als schärfster Kritiker des nicht zuletzt von ihm selbst populär gemachten Ansatzes gelten. Häcker schreibt gleich auf der ersten Seite seiner einschlägigen Studie zum Portfolio:

„Angesichts der Zielstellung der Portfolioarbeit, die Selbststeuerung im Lernen zu fördern, ist zu fragen, ob bzw. inwieweit sie Teil eines neoliberalen Programms in der Pädagogik ist, das unter der Etikette der Stärkung der Eigenverantwortung die Rückdelegation der Verantwortung für Erfolg und Misserfolg an die Lernenden betreibt“ (Häcker 2007a, S. 5).

Auch Kerstin Rabenstein erblickt u.a. am Beispiel des Portfolios eine „erstauentliche Allianz“ zwischen der „reformpädagogisch inspirierte(n) didaktischen (Vorstellung) vom selbstständigen Schüler und (der) neoliberalen(n) Idee des sich selbst managenden Subjekts“ (Rabenstein 2008, S. 39).

Häcker bringt diesen Umstand durch die griffige Gegenüberstellung von Humanisierung und Optimierung von Lernprozessen mittels des Portfolios auf den Punkt (Häcker 2007b). Wiederholt benennt er die Gefahr einer pan-

optischen Bewertungstotalität (Häcker 2005, S. 7) und einer beispiellosen (Selbst-)Kontrolle und (Selbst-)Überwachung (Häcker/Pasuchin 2008, S. 35). Es komme schlimmstenfalls zu dem, was Häcker in Abwandlung von Holzkamp defensives Reflektieren nennt (Häcker 2005, S. 7). Die strukturellen Widersprüche der Schule – einerseits Schüler/-innen bei der Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen, diese aber andererseits und gleichzeitig durch die Zurichtung auf gesellschaftlich geforderte Ziele und eine damit verbundene Selektion zurückzunehmen, könne das Portfolio nicht aufheben. Vielmehr laufe es sogar Gefahr, diese Widersprüche ins Innere der Individuen hinein zu verlegen. Der Klassenkampf, so könnte man mit Bezug auf Günter Voß sagen, tobe dann im einzelnen Schüler.

Häcker geht es aber gerade darum im Zuge der Reflexion und der dadurch initiierten sozialen Selbstverständigung auch die Bedingungen des eigenen Lernens, sprich dessen institutionellen Rahmen, also die Schule als „Belehrungssystem“ (Häcker 2005, S. 8), nicht unhinterfragt zu lassen. Für ihn ist nicht immer schon ausgemacht, dass Portfolioarbeit auf vorher bestimmte Lernziele hin ausgerichtet ist. Ihm ist in Bezug auf die Definition des Portfolios die „Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte“ und „der Festlegung der Beurteilungskriterien“ (Häcker 2007a) ein ernsthaftes Anliegen. Für ihn soll das Portfolio tatsächlich ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen sein. Denn, so bemerkt er mit einem Zitat von Klaus Holzkamp:

„Man kann nicht die eigene Selbstbestimmung erweitern, indem man von anderen gesteckte Ziele verfolgt“ (Holzkamp 1997, S. 130; zitiert nach Häcker 2007b, S. 61).

Thomas Häcker ist also darum bemüht, dem Begriff der Selbstbestimmung seinen vollen aufklärerischen, humanistischen und kritischen Gehalt im Sinne von Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation zurückzugeben. Er tut dies durch eine klare Unterscheidung der Begriffe Selbstbestimmung und Selbststeuerung. Entsprechend bemängelt er:

„So werden in der Literatur die unterschiedlichen Begriffe teilweise oder vollständig mit Selbststeuerung synonymisiert: Selbstorganisation, Selbsttätigkeit, Autonomie, autodidaktisches Lernen, Selbstbestimmung, Selbstregulation usw.“ (Häcker 2007a, S. 63).

Und tatsächlich finden sich in einschlägigen, gerade für die Hochschulentwicklung zentralen Schriften zum (e)Portfolio Passagen, die sämtliche historischen Ausprägungen der Idee der Selbstbestimmung seit der Antike in der „selbst gesteuerten und selbst bestimmten Kompetenzentwicklung“ kulminieren lassen:

„Bereits in der Philosophie der Antike wurde schon das Ideal der selbst bestimmten und freien persönlichen Entwicklung beschrieben, nach dem sich Menschen ‚handelnd und lernend unter Nutzung ihrer Vernunft ganzheitlich und selbst-reflektiert mit sich und der Wirklichkeit auseinander setzen‘ sollen [...] Diese Idee der Persönlichkeitsentwicklung [...] wurde in der Renaissance antiker Philosophie im 14. Jahrhundert wieder belebt, in Zeiten des so genannten Neuhumanismus im 18./19. Jahrhundert intensiv diskutiert. Hinter der Idee verbergen sich das allgemeine Konzept der ‚Selbstorganisation‘ und die spezifischen

didaktischen Konzepte des selbst gesteuerten Lernens und der selbst bestimmten Kompetenzentwicklung“ (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 16).

Selbststeuerung ist für Häcker sicherlich ein wesentlicher Bestandteil von Selbstbestimmung, dieser aber logisch nachgeordnet. Überlegungen, die die Selbstbestimmung der Selbststeuerung subordinieren, sind für ihn abwegig – etwa jene, die Johannes Bastian in einer eingängigen und im Portfoliodiskurs oft zitierten Devise anstellt:

„Beim Lernen aktiv sein ist gut, selbst über sein Lernen bestimmen ist besser, aber sein Lernen selbst zu steuern, ist am besten.“ (Bastian 2003, S. 3)

In der oben bereits erwähnten Selbstbestimmungstheorie, die insbesondere Gabi Reinmann in die Diskussion eingebracht hat, wird in deren Lesart Selbstbestimmung und Autonomie gar explizit als die Übernahme der von anderen gesteckten Ziele redefiniert:

„Autonomie und Autonomieerleben (sind) zentral für die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen, externe Kontrolle – direkter und indirekter Art – in interne Kontrolle zu transformieren.“ (Reinmann/Bianco 2008, S. 11).⁶

6 Gabi Reinmann hat selbst (noch) nicht zum Portfolio gearbeitet. Da sie aber im eLearning-Diskurs eine prominente Position einnimmt, wird gerade auch bzgl. des ePortfolio vielfach Bezug auf ihre Arbeiten zu Fragen der Selbststeuerung genommen (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier 2003).

Hier begegnet uns im Feld des Pädagogischen das oben ausgeführte Transformationsproblem wieder. Eine solche Theorie der Selbstbestimmung, kann eine Unterscheidung von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen nicht denken. Sie reduziert Selbstbestimmung vielmehr auf den regulativ-operativen Aspekt des Lernens und damit auf Selbststeuerung. Thematische Orientierungen und insbesondere die Lernziele sind der (Mit-)Bestimmung der Lernenden hier nach wie vor entzogen.⁷ Aber nur durch diese Bestimmung auch über Inhalte, Ziele und Beurteilungskriterien des Lernens durch die Lernenden selbst sei, so könnte man die Argumentation von Thomas Häcker im Anschluss an Klaus Holzkamp zusammenfassen, expansives Lernen möglich. Und nur so sei auch mittels des Portfolios ein pädagogischer Beitrag zu einer demokratischen, aufgeklärten und gerechten, mit einem Wort: einer menschlichen Gesellschaft zu erbringen:

„Ob Portfolios neben der Optimierung von Lernprozessen auch zu ihrer Humanisierung beitragen können, entscheidet sich an der Frage, ob subjektive Lerngründe [...] (darin) anerkannt werden und entsprechend geltend gemacht werden können“ (Häcker 2007b, S. 83).

IV

Selbstbestimmung – Selbstgestaltung: hypomnemata

Nun muss allerdings auch in Bezug auf Thomas Häckers Arbeiten die Frage gestellt werden, ob die behauptete Unterscheidung von Selbststeuerung und Selbstbestimmung wirklich gehalten werden kann; ob man sich nicht gerade in dem Versuch, eine solche Opposition zu konstruieren, die Möglichkeit einer Analyse eben der Verbindungen zwischen innerer Führung und Zielvereinbarung, zwischen Autonomie und Reglementierung, zwischen Selbst- und Herrschaftstechnologien tendenziell verstellt und damit Gefahr läuft, die getroffene Unterscheidung selbst wieder zu unterlaufen. Denn der Bezug auf den Topos der teilnehmenden Selbstbestimmung stellt kaum in Rechnung, dass Macht gerade über die Verfahren der Aktivierung, Verantwortung, Partizipation, über die individuelle Teilhabe an eben dieser Macht und deren Anwendung auf sich selbst ausgeübt wird. Es bleibt die Frage, warum der Begriff der Selbstbestimmung und die auf ihm aufsitzenden kritischen Freiheitsdiskurse sich offenbar nur schwer gegen eine Absorption durch die Rechtfertigungssysteme funktionalistisch-regulativer Diskurse wehren können und Autonomie kaum merklich in kontrollierte Autonomie überführt wird. Es muss die Frage erlaubt sein, ob diese Wendungen möglicherweise schon in den Begriffen selbst angelegt und diese damit ihrer kritischen Potenz – zumindest tendenziell – beraubt sind. Mit anderen Worten: Man kann sich fragen, ob die oben erwähnte Allianz zwischen Reformpädagogik und

7 Tatsächlich definiert Franz E. Weinert auch Selbststeuerung als das Vorhandensein von „Spielräumen für die selbständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden“ (Weinert 1982, S. 102).

neoliberalem Selbstmanagement tatsächlich so erstaunlich ist. Ist es möglich, die Spannung zwischen Humanisierung und Optimierung durch den ungebrochenen Rückgriff auf die Idee der Selbstbestimmung einseitig zur Humanisierung hin aufzulösen? Diese Problematik kann zum Schluss nur angedeutet werden.

Tatsächlich ist der aktuellen Bildungstheorie der Begriff der Selbstbestimmung und das darin gegründete und diesen Begriff begründende Subjekt selbst suspekt geworden. Michael Wimmer beschreibt die Schwierigkeit, eine unter funktionalistischer und ökonomischer Verwertungsintention vollführte Umwendung des klassischen Bildungsgedankens, die nach außen die Autonomie und Freiheit des Subjekts zu wahren scheint, unter Rekurs auf eben diese Bildungsgedanken selbst zu kritisieren. Er stellt die Frage, ob diese „Perversion“

„nicht zuletzt ein problematischer Grundzug der humanistischen Bildungsidee selbst (ist), nämlich Bildung als Selbstbildung zu konzipieren. [...] Was also die Kritik an den gegenwärtigen Bildungsvorstellungen als Perversion markiert, dass [...] der ‚freie Bürger‘ [...] lernen soll, sich selber als Person zu bewirtschaften [...], ist strukturell im klassischen Bildungskonzept selbst enthalten in Gestalt eines spezifischen Selbstverhältnisses, das es den Individuen gestattet, sich den nicht selbstgewählten Anforderungen zu unterwerfen, diese Unterwerfung aber zugleich als Akt der Freiheit zu interpretieren“ (Wimmer 2002, S. 48).

Der Zusammenhang von menschlicher Vervollkommnung und unendlicher Steigerbarkeit bei gleichzeitiger Nutzbarmachung ist tief in die Ideen der Selbstbestimmung eingeschrieben. Gesetzt ist hier stets ein intentionales, bezweckendes, teleologisches, auf ein Ziel hin ausgerichtetes und sich darin selbst begründendes Subjekt.

So steht in der Selbstbestimmungstheorie der intrinsischen Motivation, in Klaus Holzkamps Lerntheorie und selbst noch in der neoliberalen Konzeption des Humankapitals der Begriff des Selbst im Zentrum, wird vom Subjektstandpunkt des Lernenden und vom Standpunkt des Arbeiters ausgegangen. Diesen Theorien gilt das Selbst als bedürftiges, interessiertes, rational abwägendes und sich in seinen Handlungen je selbst begründendes, in diesem Sinne kompetentes und über zwar knappe, aber potenziell steigerbare Ressourcen verfügendes Intentionalitätszentrum, welches einer widerständigen Realität – auch in seinem Inneren – entgegengestellt ist, der es sich zu bemächtigen hat. Unterscheidungen sind dann nur auf der Ebene möglich, ob diese Handlungen intrinsisch oder extrinsisch motiviert sind, ob darin expansiv Handlungsmöglichkeiten erweitert oder defensiv Bedrohungen abgewehrt werden, ob die Kosten-Nutzen-Kalkulation rational oder irrational ist.

Was hierbei verborgen bleibt, sind Bedingtheit, Verletzlichkeit, Verführung, Zu-, Ein- und Unfälle, Undurchschaubares, Nicht-Plan-Zähl-Kalkulierbares, Mangel, Begrenzung, Schwäche, Sinnlosigkeit, Desinteresse, Zaudern, Passivität, Weigerung usw. Man könnte dies etwas unscharf Kontingenz nennen. Norbert Ricken hat sich darum bemüht, in jener Kontingenz ein an sich unbegründbares, sich selbst nicht transparentes, durch die Unhintergebarkeit einer grundlegenden Differenz gekennzeichnetes Subjekt als eine sich nie-

mals gegebene, aber uneinholbar aufgegebene Konfiguration von Subjektivation und damit nicht zuletzt jenseits der Opposition von Fremd- und Selbstbestimmung, von Autonomie und Heteronomie zu begründen. Zum klassischen Bildungsbegriff schreibt er, es könne „mit ‚Bildung‘ zwar Entfaltung und Entwicklung – sei es als Wachstum und Reifung oder Selbstgestaltung und Selbstbestimmung – wie auch Individualität und Selbstmächtigkeit, nicht aber Verfall, Abhängigkeit und Sozialität in den Blick kommen“ (Ricken 2006, S. 268).

In diesem Sinne kann letztlich auch ein Portfolio, das konsequent auf Selbstbestimmung zielt, als ein pädagogisch-praktisches Instrument beschrieben werden, das diese Kontingenz, die alle Lernprozesse stets begleitet und durchdringt, im Gegensatz zu einem frontal und zentral gesteuerten Lernprozess zwar in Rechnung stellt, aber nur, um sie im Rahmen einer retrospektiven, selbstreflexiven, individuellen Wiederaneignung in einen wohl begründeten, auch in der Unterlassung oder im Missgriff noch produktiv-innovativ-kreativen, für die Lernsubjekte selbst (wieder) durchschaubaren und insbesondere – zumindest in der Rückschau und subjektiv – stets sinn- und absichtsvollen, zielgerichteten Lern- und Bildungsprozess zu überführen. Auch ein solches Portfolio als Instrument für selbstbestimmtes Lernen ist individualisierende Selbstermächtigung und steht deshalb stets in der Gefahr, ein Instrument der Stärke, die Rollbahn fürs Take off der Leistungs- und Bildungseliten, eine weitere illusionäre Beschwörung der Chancengerechtigkeit zu sein.

Andererseits kommt auch ein Begriff des Subjekts, der dessen autonome Einheit bestreitet und dieses im Sinne eines relationalen Gefüge einer unabschließbaren Selbstdifferenz umspielt, nicht umhin, dem Individuum die Aufgabe zu übertragen, seine Existenz gestalten zu müssen:

„nichtvermeidbare Selbstsorge als praktische Gestaltung des befristeten Lebens, das sich zugleich einer totalen Verfügung und Identifizierung durch mich selbst oder andere entzieht und so ungewisse, antastbare wie endlich-befristete Existenz markiert.“ (Ricken 1999, S. 222).

Womöglich ist ein – etwas anders zu denkendes – Portfolio hierbei durchaus hilfreich. Tatsächlich macht Foucault in seinen späten Studien zur antiken „Sorge um sich“, der er ein Subjekt abzurufen versucht, welches als Hohlform einer sich auf sich selbst wendenden Macht weniger von eben dieser abhängt, deutlich, dass das Aufzeichnen von persönlichen Notizen, das Schreiben-über-sich-selbst eine hierfür wichtige Übung darstellt. Er beschreibt dies anhand der antiken Technik der Hypomnemata:

„In Wirklichkeit hat hypomnemata eine sehr genaue Bedeutung. Das ist ein Heft, ein Notizbuch. [...] Diese neue Technologie war genauso revolutionär wie die Einführung des Computers ins persönliche Leben.“ [...] „In diese Hefte trug man Zitate, Auszüge aus Werken, aus dem Leben mehr oder weniger bekannter Personen entnommene Beispiele, Anekdoten, Aphorismen, Reflexionen oder Überlegungen ein. Sie stellten ein materielles Gedächtnis gelesener, gehörter oder gedachter Dinge dar; und sie machten aus diesen Dingen einen angehäuften Schatz für das spätere Wiederlesen und Meditieren [...], um gegen

diese oder jene Schwäche (wie Zorn, Neid, Geschwätzigkeit, Schmeichelei) zu kämpfen oder aber um ein Hemmnis (Trauer, Exil, Ruin, Ungnade) zu überstehen“ (Foucault 2005b, S. 487f. und 768).

Diese Selbstgestaltung ist keine an fremden Zielen orientierte Selbstoptimierung, erst recht keine präsentable Selbstbewerbung. Sie ist aber auch keine selbstreflexive Selbstbestimmung. Sie ist eine asketische Übung des allmählichen Sich-von-sich-selber-Lösens, ein Anders-Werden. Die notierten Dinge identifizieren nicht das Selbst der Aufzeichnung, sie kommen von woanders her und stellen dieses in Frage. Dies meint ein Kampf im und zugleich des Subjekts gegen die Strukturen, die es immer schon durch anderes und Andere ist. Es ist ein Ringen an den Rändern der eigenen Existenz, eine experimentelle Ästhetik der Existenz. Christoph Menke formuliert die dafür notwendige Bedingung so:

„Das Gelingen ästhetischer Tätigkeiten verlangt die Überschreitung jedes vorweg gesetzten Ziels: [...] (Sie sind) eine Übung, für die es, anders als in den Übungen der Disziplin, keine vorgegebenen Normen und für die es, anders als in den Akten der Selbstbestimmung, keine selbstgegebenen Ziele gibt. [...] Die persönliche Lebensführung gemäß einer ‚Ethik ästhetischer Art‘ ist geprägt durch die ästhetische Freiheit zu Veränderungen und Prozessen, die keiner teleologischen Ordnung gehorchen“ (Menke 2003, S. 298).

Eine solche nicht-teleologische Übung müsste sich daran erweisen, ob sie den Schwächen des Subjekts, aber auch den schwächeren Subjekten gerecht werden kann.

LITERATUR

- Bandura, Albert: Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral Change, *Psychological Review*, 84, 1977, S. 191-215.
- Bastian, Johannes : Selbstgesteuertes Lernen. Editorial, in: *PÄDAGOGIK*, 55, Heft 5, 2003.
- Baumgartner, Peter: ePortfolios an Hochschulen im Kontext des europäischen Bildungsraums, <http://www.podcampus.de/node/1794> (30.11.2008)
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve: *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz 2003.
- Bröckling, Ulrich: *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt/M. 2007.
- Brunner, Ilse: „Going global“: Was brauchen Kinder für die Zukunft?; <http://blog.rpi-virtuell.net/index.php?op=ViewArticle&articleId=789&blogId=2>, 2008a.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung*, Seelze 2006.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB:), Hamburg: *Rahmenkonzepte für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium*, Hamburg 2009.
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, 1993, S. 223-238.
- Deleuze, Gilles: *Foucault*, Frankfurt/M. 1987.
- EiFEL: <http://www.eife-l.org/activities/campaigns>, 2009.
- EiFEL team blog: <http://www.learningfutures.eu/2008/04/eportfolio-is-dead-long-life-to-digital.html>, 10.5.2009.

- Europäische Kommission: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf, 2008.
- Europass: <http://www.europass-info.de>, 2009.
- Florida, Richard: *The Rise of the Creative Class*, Basic Books 2004.
- Foucault, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*, Frankfurt/M. 2004; hier: Vorlesung 9, Sitzung vom 14. März 1979, S. 300-330.
- Foucault, Michel: Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit, in: *Schriften, Viertes Band*, Frankfurt/M. 2005a, S. 461-498.
- Foucault, Michel: Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit, in: *Schriften, Viertes Band*, Frankfurt/M. 2005b, S. 747-776.
- Franklin, Benjamin: *Autobiographie*, München 2003.
- Friedrich, F. G./Mandl, H.: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Weinert, Franz E.; Mandel, Heinz (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*, Göttingen 1997, S. 237-295.
- Häcker, Thomas: Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung, *bwp@*, Nr. 8, 2005, http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf (28.8.2008)
- Häcker, Thomas: Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I, *Baltmannsweiler 2007a*.
- Häcker, Thomas: Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Bad Heilbrunn 2007b, S. 63-85.
- Häcker, Thomas/Pasuchin, Iwan: Lernen 2.0 in politökonomischen Kontexten am Beispiel des Portfolioansatzes, *merz*, 2.08, 2008, S.30-36.
- Himpsl, Klaus: E-Portfolio: „Behälter“ mit vielen Möglichkeiten; <http://blog.rpi-virtuell.net/index.php?op=ViewArticle&articleId=786&blogId=2>, 2008a (30.11.2008).
- Himpsl, Klaus: Zukunftsweisend: Initiativen der EU; <http://blog.rpi-virtuell.net/index.php?op=ViewArticle&articleId=791&blogId=2>, 2008b (30.11.2008).
- Hilzensauer, Wolf/Hornung, Veronika: ePortfolio. Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen. Salzburg Research; http://eportfolio.salzburgresearch.at/images/stories/eportfolio_srfg.pdf, 2006 (30.11.2008).
- Holzkamp, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/New York 1993.
- Holzkamp, Klaus: „We don't need no education...“, in: Ders. (Hrsg.): *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*, Hamburg/Berlin 1997, S. 122-135.
- Hornung-Prähauser, Veronika/Geser, Guntram/Hilzensauer, Wolf/Schaffert, Sandra: Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen; http://www.fnm-austria.at/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf, 2007 (30.11.2008).
- Lissmann, Urban: Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios, in: Jäger, R.S. (Hrsg.): *Von der Beobachtung zur Notengebung*, Landau 2000, S. 282-329.
- Menke, Christoph: Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz, in: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption*, Frankfurt/Main 2003, S. 283-299.
- Münste-Goussar, Stephan: Selber machen. Regierungstechnologien der Freiheit., in: Meyer, Torsten/Scheibel, Michael/Münste-Goussar, Stephan/Meisel, Timo/Schawe, Julia (Hrsg.): *Bildung im Neuen Medium*, Münster 2008, S. 180-201.
- Paulson, Leon F./Paulson Pearl R./Meyer, Carol A.: What Makes a Portfolio a Portfolio?, in: *Educational leadership* Jg. 48, 1991, S. 60–63.

- Pink, Daniel: *A Whole New Mind. Why Right-Brainers Will Rule the Future*, London 2006.
- Pongratz, Hans J./Voß, G. Günter: *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen*, Berlin 2003.
- Rabenstein, Kerstin: *Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik*, in: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden 2008, S. 39-60.
- Reichert, Ramón: *Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0. YouTube MySpace Second Life*, Bielefeld 2008.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi: *Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung*, in: *PÄDAGOGIK*, 5, 2003, S. 11-13.
- Reinmann, Gabi/Bianco, Tamara: *Knowledge Blogs zwischen Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit*, Arbeitsbericht 17, Konzeptpapier, Universität Augsburg, Medienpädagogik, http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht_17.pdf, 2008 (27.8.2008).
- Ricken, Norbert: *Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 75, Heft 1, 1999, S. 208-237.
- Ricken, Norbert: *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*, Wiesbaden 2006.
- Schönborn, Sibylle: *Das Buch der Seele. Tagebuchliteratur zwischen Aufklärung und Kunstperiode*, Tübingen 1999.
- Vierlinger, Rupert: *Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernnote*, in: Ders. (Hrsg.): *Pädagogische Intentionen. Werkstattberichte 2*, Linz: 1978, S.101-121.
- Vierlinger, Rupert: *Leistung spricht für sich selbst: „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus*, Heinsberg 1999.
- Voß, G. Günter: *Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typus von Arbeitskraft und seine sozialen Folgen*, in: Reichhold, H./Löhr, A./Blickle, G. (Hrsg.): *Wirtschaftsbürger oder Marktopfer?* München 2001.
- Weber, Max: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, Erfstadt 2005.
- Weinert, Franz E.: *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*, in: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 1982, Nr. 2, S. 99-110.
- Wimmer, Michael: *Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung*, in: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, Opladen 2002, S. 45-68.