

Behrens, Matthis

## Das Portfolio zwischen formativer und summativer Berwertung

Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 176-184



Quellenangabe/ Reference:

Behrens, Matthis: Das Portfolio zwischen formativer und summativer Berwertung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 176-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133549 - DOI: 10.25656/01:13354

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133549>

<https://doi.org/10.25656/01:13354>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

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

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung

Matthis Behrens

*Der vorliegende Artikel versteht sich als Diskussionsbeitrag zum Einsatz des Portfolios in der Grund- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen. Er soll einen Überblick über die am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) bereits geleistete Arbeit schaffen sowie einige grundsätzlichere Überlegungen zum Gebrauch dieses Lern- und Bewertungsinstruments anstellen. Diese Denkfiguren stützen sich auf Erfahrungen, die wir bisher in zwei Lehrgängen sammeln konnten. Der erste richtete sich an Lehrkräfte der Fächer Mathematik und Naturwissenschaften, der zweite an Lehrer und Lehrerinnen des Faches Recht und Wirtschaft. Im Sinne einer kontinuierlichen Auseinandersetzung wurden das ursprüngliche Konzept nach und nach verfeinert und gezielt Aspekte der Bewertung vertieft, die hier im einzelnen dargestellt werden sollen.*

## 1. Ein Portfolio, wozu?

Wenn erfahrene Lehrkräfte während ihrer Weiterbildung möglichst reflexiv auf die eigene Unterrichtstätigkeit eingehen sollen, wenn man weiterhin davon ausgeht, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Verhalten einen sinnvollen Lernprozess darstellt, so muss man sich gleichzeitig fragen, wie solche Prozesse eingeleitet, ihr Lernerfolg sichtbar gemacht und ihr Ertrag bewertet werden können.

Im Rahmen der Lehrgänge zur Berufsmatura beschäftigen wir uns deshalb am SIBP bzw. am ISPPF (Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle) bereits seit zwei Jahren mit Fragen des prozessorientierten Prüfens. Ausgehend von den Auffassungen der Autoren Cardinet (1991) und Weiss (1991), welche die Bewertung individualisierten Lernens als Ergebnis eines Kommunikationsprozesses zwischen Lehrperson und Lernendem verstehen, und den Arbeiten Allals (1983), die bei prozessorientiertem Bewerten auf die Bedeutung des Sichtbarmachens der Lernspuren hinweist, haben wir uns mit der nordamerikanischen Literatur zum Einsatz des Portfolios als Lernmappe auseinandergesetzt und am Jahreskongress der ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) in Louvain-La-Neuve 1995 ein erstes Konzept zum Einsatz des Portfolios in der Lehrerweiterbildung vorgestellt und diskutiert.

## 2. Das Portfolio - Notwendigkeit einer Begriffsklärung

Der Gebrauch des Begriffes Portfolio ist in der französischsprachigen Bildungswelt noch nicht eindeutig festgelegt. Kontakte mit Kollegen aus dem deutschen Sprachraum zeigen, dass auch dort ähnliche Unsicherheiten bestehen.

Der nordamerikanischen und franko-kanadischen Literatur zufolge kann der Begriff des Portfolios sowohl als Lern- als auch als Qualifikationsmappe verstanden werden. Marthe Sansregret (1988) z.B. setzt das Portfolio als Instrument ein, das ermöglicht, ausserschulisch erworbene Kompetenzen zu dokumentieren und zur Geltung zu bringen. Damit knüpft sie an eine nordamerikanische Tradition an, die vor allem nach dem

Zweiten Weltkrieg versuchte, die im Kriegshandwerk erlernten Fertigkeiten auf dem zivilen Arbeitsmarkt anzubieten. Vom Krieg über die Anerkennung von Frauenarbeit und damit zur Problematik der Eingliederung in die Arbeitswelt erlebte das Portfolio im Sinne der Qualifikationsmappe eine Renaissance. Es ermöglicht nämlich institutionell nicht anerkannte Lebenserfahrungen zu dokumentieren und sie so einem Gleichwertigkeitsverfahren zu unterziehen. So ist im Rahmen eines Projektes des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) das Schweizerische Qualifikationshandbuch entstanden, welches gekoppelt mit modularen Fort- und Weiterbildungsangeboten für die kurzfristigen Ausbildungsbedürfnisse der Arbeitswelt sicher von grossem Interesse sein wird.

Im Schulbereich wird das Portfolio seit ungefähr zehn Jahren vor allem in Nordamerika und auch in England eingesetzt. Verstanden wird hier aber eine Sammlung von Arbeiten, die es ermöglichen "über Anstrengung, Fortschritt und Leistung des Schülers in einem oder mehreren Gebieten auszuweisen" (Arther und Spandel, 1992). Das Portfolio "erzählt die Geschichte des Lernens. Dabei wird der Schüler unterstützt, all das aufzunehmen, was diese Geschichte besser zu erzählen hilft" (Paulson 1994,1). Es geht also nicht um eine Sammlung von Arbeiten wie in einer Präsentationsmappe, sondern ebenfalls um deren metakognitive Interpretation, die es ermöglicht, die Spuren des individuellen Lernprozesses zu sichern. In dem Sinne ist das Portfolio "eine kumulative und kontinuierliche Sammlung von Indikatoren des Werdeganges des Schülers in seinem Lernprozess, ausgewählt und kommentiert vom Schüler und vom Lehrer, in der Absicht einer Bewertung" (Simon & Forgette-Giroux, 1994). Eine so offene Definition ermöglicht dann auch entsprechend sehr unterschiedliche Portfolio-Anwendungen, die auf verschiedenen Altersstufen zum Einsatz kommen können.

Im amerikanischen Bundesstaat Vermont, zum Beispiel, wurde mit Schülern des vierten und des achten Schuljahres ein Mathematikportfolio erstellt, aus welchem dann für Prüfungszwecke die besten Arbeiten herausgezogen wurden. Selbstverständlich mussten gewisse vom Curriculum vorgeschriebene Problemstellungen abgedeckt werden (Koretz, 1992). Paulson (1994) berichtet ebenfalls über ein Mathematikportfolio, bei welchem Schüler des vierten Schuljahres ihre Arbeiten weitgehend frei auswählen konnten. In Muttersprache konnten die Schüler des achten Schuljahres aus Vermont ihre Auswahl für das Portfolio ebenfalls selber treffen, mussten aber verschiedene Textkategorien behandeln und zum Teil mit Kommentaren versehen (Koretz 1992). In Pennsylvania mussten die Schüler in regelmässigen Abständen aus selbst verfassten Texten, Gedichten und Aufsätzen Einträge für ihr Portfolio auswählen. Jeder Schüler musste einen für ihn wichtigen Text, einen für ihn zufriedenstellenden Text, einen für ihn ungenügenden Text sowie einen frei gewählten Text vorlegen. Für jeden Eintrag mussten verschiedene Entwürfe vorliegen und die Gründe für die Auswahl ausführlich erläutert werden (Moss et al., 1992). In England wurde ein Portfolio für jene Schulabgänger entwickelt, die am Ende der obligatorischen Schulzeit ohne Abschlusszeugnis in die Arbeitswelt überwechseln sollten. Inhalte bestanden einerseits aus Zeugnisnoten und andererseits aus frei wählbaren Materialien, welche auf individuelle Stärken und Fähigkeiten des Schülers hinweisen sollten (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989; Broadfoot et al., 1991). An der Hochschule St. Gallen wird ein Portfolio zur Bewertung bestimmter komplexer Aufgaben sowie als Sammelmappe für während dem Handelslehrerstudium erlangte Hospitationsberichte eingesetzt (Jabornegg, 1996).

Solch unterschiedliche Anwendungen des Konzepts Portfolio stellen jedesmal neu die Frage nach Sinn und Zweck der Bewertung, ob, wann, wie und in welcher Art und Weise eine Benotung erfolgen kann oder zu erfolgen hat. Doch bevor wir auf diese Problematik eingehen, geben wir einen kurzen Überblick über die bis jetzt am SIBP in diesem Bereich geleistete Arbeit und die damit gemachten Erfahrungen.

### 3. Der Einsatz des Portfolios am SIBP in der Lehrerweiterbildung

Wie erwähnt, setzen wir das Portfolio am SIBP bereits seit 1995 ein in der Zusatzausbildung von Lehrkräften, die sich für den Unterricht von Berufsmaturanden qualifizieren. Es bezieht sich weitgehend auf die in der allgemeinen Didaktik geleistete Arbeit. Die Schwerpunkte sind durch den Rahmenlehrplan der technischen Berufsmatura festgelegt. Sie liegen in den Bereichen der Umsetzung des Rahmenlehrplans, der erweiterten Lehr- und Lernformen, des fächerübergreifenden Unterrichts und der Bewertung. Querverbindungen zur Fachdidaktik sind erwünscht und individuell möglich.

In der Planung des Kurses gehen wir davon aus, dass alle Teilnehmende bereits grundlegende Kenntnisse in allgemeiner Didaktik besitzen, diese aber meist nur intuitiv und praxisbezogen artikulieren. Das bedeutet, dass eine als nützlich und wirklichkeitsnah empfundene Ausbildung an der individuellen Erfahrungswelt anzuknüpfen hat, diese aufgreift, sichtbar macht, sie in der Auseinandersetzung mit Kollegen und Dozenten bereichert und die gewonnene Einsicht wieder in den Schulalltag einfließen lässt.

Die konkrete Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen der Praxis, das Hinterfragen der pädagogisch etablierten Theorie führt zu einer subjektiven Theoriebildung, die wir durch biografische Arbeit unterstützen. Gezwungenermassen bewirkt ein solcher Ansatz höchst unterschiedliche Lernprozesse, und es stellt sich die Frage, welche Kriterien aus der Bewertung vergleichbarer institutioneller Anforderungen und Lernziele zur Evaluation dieses Lernens beigezogen werden können.

Unserer Auffassung nach liegt die Antwort in einem vernetzten Verständnis der verschiedenen Teilbereiche der allgemeinen Didaktik. Bezogen auf die bereits erwähnten Schwerpunktthemen der Berufsmatura bedeutet dies, dass wir einzelne Bereiche so miteinander in Beziehung setzen, dass von einem Thema aus auch alle anderen behandelt werden können. Ein Kursteilnehmer, der sich z.B. für Bewertungsfragen interessiert, kann sich so mit der Bewertung von erweiterten Lehr- und Lernformen auseinandersetzen. Ein solches Vorgehen ermöglicht jedem Kursteilnehmer ein individuelles Schwerpunktthema im Sinne einer Lernvereinbarung festzulegen und hilft gleichzeitig - dank der Auflage, die anderen Inhalte aus der gewählten Perspektive anzugehen - ein starkes Auseinanderdriften der einzelnen Arbeiten zu vermeiden.

In Bezug auf Planung und Bewertung stellt ein solches Kurskonzept aber recht hohe Anforderungen, die wir über den Einsatz des Portfolios zu meistern suchen. Die Bedeutung des Portfolios als Steuerungsinstrument muss den Studierenden gleich zu Beginn als integrierender Bestandteil des Kurskonzeptes vorgestellt werden.

Zum Ablauf des Kurses seien kurz folgende Punkte erwähnt: Zu Beginn erhalten die Kursteilnehmer nebst der Bekanntgabe der allgemeinen Lernziele und einer Grobplanung des Lehrgangs eine Einführung ins Portfolio, das als lernstagebuchartiger Ordner vorgestellt wird. Ein erster Arbeitsplan wird verteilt. Er zeigt vorgesehene Inhalte und mögliche Portfolioeinträge auf. Er legt ebenfalls gewisse für alle Kursteilnehmende verbindliche Bereiche fest.

Daraufhin wählen die Kursteilnehmenden unter den vorgegebenen Lernzielen mindestens ein Schwerpunktthema aus, welches während der weiteren Ausbildung als roter Faden dienen soll und den Blickwinkel der persönlichen Auseinandersetzung bestimmen wird. Weiterhin werden alle Teilnehmende aufgefordert, eine bereits gehaltene Unterrichtssequenz ihren Kollegen und Kolleginnen vorzustellen und so irgendetwas in-

haltliches Thema, ein besonders methodisches Vorgehen, angetroffene Schwierigkeiten oder sonst bedeutungsvolle Überlegungen darzulegen.

Auf Grund der vorgeschlagenen Materialien werden dann die eigentlichen Inhalte des Kurses genauer festgelegt und deren Bearbeitung zeitlich organisiert, wobei immer Zeit und Raum für Vertiefungsarbeiten vorgesehen werden müssen. In regelmässigen Abständen werden Arbeitsaufträge vergeben, die nach Korrektur durch den Kursleiter Materialien für Portfolioaufträge abgeben. Der anfänglich verteilte Arbeitsplan wird laufend aktualisiert, und die ursprünglich geplanten Inhalte werden je nach Ablauf verändert, gestrichen oder neue werden zugefügt. Manchmal müssen sogar als verbindlich erklärte Portfolioaufträge neu definiert werden.

Damit wird die Steuerungsfunktion des Portfolios sehr deutlich. Der Kursleiter muss in seiner Planung immer vor Augen halten, dass das Entstehen von Portfolioeinträgen nur in einer die Kursteilnehmenden aktivierenden Lernumgebung möglich ist. Solche offenen Lernsituationen sind schwierig zu planen und bedingen einen stetigen Austausch, gegenseitige Rücksichtnahme, ein wiederholtes Abstimmen und Planen.

Weiterhin sind in unserem Portfolio zwei Vergleichstexte vorgesehen. Im Sinne einer Zwischenbilanz untersuchen die Portfolioautoren die bereits geleisteten Einträge auf grössere, persönlich empfundene Sinnzusammenhänge. Gegen Ende der Ausbildungszeit muss ein Integrationstext verfasst werden, der die geleistete Arbeit zusammenfasst, den roten Faden des Lernprozesses nochmals aufrollt und Ausblicke auf die Zeit nach der Ausbildung aufzeigt. Mit jedem Kursteilnehmer findet ein vertrauliches Gespräch über die geleistete Arbeit statt.

Dies zur Verwendung des Portfolios am SIBP, das nur eine Einsatzmöglichkeit unter vielen darstellt. Für systematischeres Verständnis anderer Anwendungsmöglichkeiten sei auf das CMAP (Cognitive Model for Assessing Portfolios) Portfolio-Bewertungsmodell von Paulson (1990) hingewiesen. Ausgehend von einer kognitiven bzw. genetischen Wissensvermittlung schlägt er ein dreidimensionales Modell vor, das die bestimmenden Faktoren eines Portfolios in drei Bereiche einteilt: a) Lehr- und Lernziele sowie deren Bewertung, b) Ablauf des Lernprozesses und c) Bezugspersonen. Diese Struktur ermöglicht Inhalte und Absicht eines Portfolios systematisch zu hinterfragen und Widersprüche aufzuzeigen, die vor allem dann entstehen, wenn die ursprünglichen Absichten und Ziele des Instrumentes einseitig, d.h. ohne Absprache zwischen den Lernenden und der Lehrperson, verändert werden.

### 4. Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung

Die drei erwähnten Dimensionen im CMAP-Modell bestimmen den Rahmen und die Art und Weise der Beurteilung, die über den Einsatz des Portfolios stattfinden kann. Dazu folgende Überlegungen:

Ein Portfolio ist eine metakognitive Auseinandersetzung mit Lernsituationen. Die Lernenden setzen sich mit Inhalten auseinander, beobachten dabei ihren Lernprozess und versuchen ihm einen Sinn zu geben. Damit ist ein grosser Aufwand verbunden, der nur über eine sorgfältige Auswahl der Inhalte und Aufgaben eines Portfolios gerechtfertigt werden kann. Im Sinne von Cardinet (1991) und Weiss (1991) sollten die Auswahlkriterien der geleisteten Arbeiten immer gemeinsam festgelegt werden. Sie sind nicht in erster Linie inhaltsbezogen, sondern müssen auch sinnträchtig sein. Dies wiederum stellt die Lehrperson vor die Schwierigkeit, inhaltliche Sachzwänge einerseits und Motivation eines diese Zusammenhänge noch nicht durchschauenden Lernal-

andererseits auf einen Nenner zu bringen. Damit ist eine grundsätzliche Schwierigkeit des Lehr- Lernprozesses angesprochen (vgl. dazu Lompscher, 1996). Wie hat die Themenauswahl zu erfolgen? Kann nur heuristisch entdeckend gearbeitet werden oder muss der lernenden Person gleichzeitig die zugrundeliegende Absicht transparent gemacht werden? Welche Inhalte sind exemplarischer Art und müssen daher behandelt werden? Wie kann ein Stoffbereich systematisch behandelt werden? (vgl. dazu Brown, Metz & Campione, 1996) Entsprechend hat dann auch die Unterrichtsgestaltung zu erfolgen.

Weiterhin bedeutet ein Portfolio nicht unbedingt eine lückenlose Übernahme aller geleisteten schulischen Arbeiten. Lernprozesse bedingen eine vielfältige Auseinandersetzung mit verschiedenartigen Übungen. Die lernende Person soll und muss bei dieser Arbeit Fehler machen können, die Aufgabenstellungen müssen unterschiedlich sein und immer offener werden, um die Leistung aufgabenunabhängig, mit anderen Worten transferfähig werden zu lassen. Diese schulische Arbeit kann unabhängig vom Portfolio in formativer oder summativer Weise durchgeführt und beurteilt werden. Der Einsatz eines Portfolios bedeutet also keineswegs die Aufgabe herkömmlicher Bewertungsformen. Es ergänzt diese, indem es den Lernenden zu einer zusätzlichen Auseinandersetzung mit seiner eigenen Lernleistung bringt.

Ein Lernvorgang umfasst nach Paulson die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden, die eigentlichen Lernprozesse sowie die sichtbaren Leistungen, mit anderen Worten die Lernprodukte. Auch hier können im Portfolio unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, die dementsprechend unterschiedliche Bewertungsformen bedingen. Wird der Schwerpunkt auf die beiden ersten Aspekte gelegt, so scheint ein formativer Einsatz des Portfolios angebracht. Das Portfolio wird damit zum Ausgangspunkt für Lehr- Lerngespräche, die dem Lehrer und dem Schüler erlauben, den Lernprozess gemeinsam zu besprechen und weitere Schritte zu planen. Ein formatives Portfolio wird nicht benotet, da sonst die freie Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand durch das Überprüfen einer Leistung beeinträchtigt wird.

Bei einer summativen Verwendung des Portfolios werden die Einträge weitgehend aus gut präsentierenden individuellen Arbeiten, mit anderen Worten aus Lernprodukten bestehen. Spuren des Werdeganges werden wohl kaum mehr sichtbar sein oder aber bewusst so verfasst, dass sie in den Erwartungsrahmen der bewertenden Person hineinpassen. Damit wird die metakognitive Funktion des Portfolios in den Hintergrund gerückt. Ein summatives Portfolio gibt wohl einen Überblick über das, was die lernende Person gemeistert hat, kann aber nur noch schlecht aufzeigen, wie sie dazu gekommen ist, welche Mittel sie dazu eingesetzt, welche Schwierigkeiten sie angetroffen und welche Einsichten sie gewonnen hat. Weiterhin kann ein produktorientiertes Portfolio vor allem bei Einsatz von Informationstechnologie den Lernenden dazu verleiten, die Aufmerksamkeit stärker auf Präsentation als auf Inhalt zu richten. Auf der anderen Seite ermöglicht ein summatives Portfolio, schwierige Aufgaben, bei welchen eine schwer vergleichbare kreative Eigenleistung gefordert wird, differenziert zu benoten.

Auch die Bezugspersonen spielen bei der Erstellung und der Bewertung eines Portfolios eine wichtige Rolle. Unter Bezugspersonen werden all die Personen verstanden, die während dem Lernprozess mit dem Lernenden und seiner Portfolioarbeit in Kontakt kommen. Bezugspersonen sind alle vom Portfolio betroffenen Lehrpersonen, aber auch Prüfungsexperten, Schulleiter und sonstige ausserschulische Schlüsselpersonen wie Eltern, Arbeitgeber, Schulleitung, Schulpflege, Wahlkommissionen u.a.. Gerade hier ist es wesentlich, zwischen dem Portfolio als Lernmappe einerseits und als Qualifikationsmappe andererseits zu unterscheiden. Ebenfalls muss davon ausgegangen werden, dass die Portfolioeinträge je nach formativer oder summativer Verwendung vom Lernenden vorerst "bezugspersonengerecht" verfasst werden. Damit können er-

neut persönliche Spuren des Werdeganges verwischt werden. Auch gewisse lernbiografische Arbeiten, wie wir sie eingesetzt haben, werden prinzipiell problematisch, wenn nicht von Anfang an der Kreis der Bezugspersonen eindeutig festgelegt wird.

## 5. Die Bewertung des Portfolios am SIBP

Die Erfahrungen, die wir mit dem ersten Lehrgang sammeln konnten, haben die Schwierigkeit einer deutlichen Funktionstrennung zwischen formativer und summativer Bewertungslogik bestätigt. So wurde einerseits von jedem Teilnehmer ein Portfolio im Sinne einer formativen Lernmappe verlangt, andererseits aber genau das gleiche Portfolio als Grundlage für das Prüfungsgespräch verwendet.

Was während der Ausbildung nur als zu erfüllende Arbeit aufgefasst wurde und in Bezug auf Qualität im individuellen Lehrgespräch hinterfragt und vertieft wurde, bekam während dem Prüfungsgespräch in der Anwesenheit mehrerer Experten einen neuen, von der Qualität der einzelnen Lernprodukte abhängigen Stellenwert. Damit hat sich auch bei uns die ursprüngliche Absicht des Portfolios verändert, was in einzelnen Fällen auch tatsächlich zu den bereits besprochenen Verfälschungen der Einträge geführt hat.

Geplant wurde die Abgabe der Portfolios zwei bis drei Wochen vor dem Prüfungsgespräch. Viele Teilnehmende hatten Mühe, kontinuierlich am Portfolio zu arbeiten, selbst wenn während der Ausbildungszeit zahlreiche individuelle Gespräche und Feedbacks zu Arbeitsaufträgen stattgefunden hatten und immer wieder auf mögliche Einträge hingewiesen wurde. So waren denn auch die Inhalte und die Darstellung der einzelnen Portfolios bis zum Abgabetermin unbekannt.

Um die einzelnen Arbeiten etwas systematischer analysieren zu können, haben wir, ausgehend von den Arbeiten von Paulson (1994,2) einen Kriterienraster entwickelt. Paulson unterscheidet zwischen einem verfehlten Portfolio (Off-Track Portfolio), welches eher einer unorganisierten Sammlung von verlangten Schülerarbeiten entspricht, einem entstehenden Portfolio (Emerging Portfolio), das eine gewisse Absicht in Organisation und Auswahl erkennen lässt, gleichzeitig aber noch keine bedeutenden metakognitiven Einschübe aufzeigt, einem akzeptablen Portfolio (On-Track Portfolio), bei welchem eine Lerngeschichte sichtbar wird, sowie einem ausserordentlichen Portfolio (Outstanding Portfolio), bei dem eine zusammenhängende Geschichte eines reflexiven Lerners dargestellt ist. Diese vier qualitativen Stufen sind ganzheitlich und bezeichnen den Lernprozess des Portfolioautors als eine graduell zunehmende Integration von Inhalten und Sinnggebung. Als weiteres Element kommt der Austausch mit dem Dozenten oder mit anderen Kursteilnehmenden dazu. Da ein Portfolio als Ausdruck eines Lernprozesses nie zu einem eigentlichen Abschluss kommt, selbst wenn eine Ausbildung zu Ende geht, haben wir "Perspektiven" als zusätzliches Kriterium eingeführt; wir hoffen, so die in die Zukunft gerichteten Absichten und Pläne erfassen zu können. Beim folgenden Raster handelt es sich um eine nach der ersten Korrektur modifizierte Version.

### Kriterienraster zur systematischen Analyse von Portfolio-Arbeiten

<i>Inhalte und allgemeiner Aufbau</i>	Ermöglicht das Portfolio auf Vollständigkeit zu überprüfen.
Auswahl und Organisation der Einträge	Es geht hier um die Inhaltsgültigkeit des Portfolios. Die Einträge unterliegen gewissen Vorlagen, was die Kursteilnehmenden zwingt, gewisse Gebiete zu behandeln. Die Organisation ist ebenfalls ein Indikator der inneren Kohärenz der Einträge. Sie kann thematisch oder chronologisch sein.
<i>Bezüge inner- und ausserhalb des Portfolios</i>	Es geht hier um die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Einträgen sowie um Querbezüge, die über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen.
Werdegang eines persönlichen Projektes	Dazu gehören die Auseinandersetzung mit Vergleichstexten, abschliessendem integrativem Text und Inhaltsverzeichnis. Es handelt sich um Arbeitsaufträge, die zur inhaltlichen Bezugnahme anspornen.
Denkansätze für die Zukunft	Der Portfolioautor hat einen Bereich angeschnitten, der über den Zeitlichen Rahmen dieser Ausbildung hinausgeht.
<i>Austausch mit Dozenten und/oder Kursteilnehmern</i>	Ermöglicht auf den Lernprozess zurückzukommen und den formativen Effekt des Instrumentes festzuhalten.
Korrektur der Arbeiten, Korrekturgespräche	Hat der Kursteilnehmer der Korrektur Rechnung getragen, seine Arbeiten weitergeführt? Hat er aus dieser Auseinandersetzung einen Lernprozess ableiten können?
<i>Lernspuren</i>	Metakognitive Ansätze im Portfolio Die nächsten fünf Kriterien zeigen die erreichte Integrationsstufe auf. Jede Stufe beinhaltet die vorangegangenen Kriterien.
Metakognitive Überlegungen des Autors	Ein Portfolioeintrag ist nicht nur ein Inhalt; der Kursteilnehmer gibt darüber einen positiven oder negativen Kommentar ab. Er drückt sich in der Ich-Form aus und versucht seine Haltung zu begründen. Der Eindruck besteht, dass er den Inhalt mit seinen spezifischen Bedingungen in Beziehung bringt.
Explizite Zusammenhänge zwischen Inhalten und Lernprozessen	Jeder Portfolioeintrag ist der Ausdruck eines Lernprozesses, der erklärt werden kann.
<i>Sinngebung</i>	
Inhaltlicher Zusammenhang der Lerngeschichte	Die verschiedenen Teile des Portfolios haben einen ersichtlichen Zusammenhang. Die Lerngeschichte ist zusammenhängend.
Aneignung des Konzeptes «Portfolio»	In Bezug auf Inhalt, Form und Struktur hat der Kursteilnehmer sein eigenes Portfolio geschaffen. Die Arbeit hat einen Selbstzweck bekommen und wird nicht mehr für den Kursleiter gemacht.
Perspektive, Absicht und Zweck der Arbeit	Aus der Lerngeschichte ist ein Projekt entstanden. In der Erwachsenenbildung kommt es aber auch zu grundlegenden Perspektivenwechseln, was als solches auch als Lernprozess aufgefasst werden muss. Die Dokumentation eines solchen Werdeganges ist wesentlich. Ein neues Projekt muss aber mit dem Kursleiter besprochen werden, vor allem auch, um den institutionellen Anforderungen nachkommen zu können.
Bemerkungen	Freiraum für zusätzliche Beobachtungen oder eher subjektive Ansichten des Dozenten

Trotz diesem Raster war es schwierig, den bisher geführten pädagogischen Dialog zu unterbrechen und gesamthaft, d.h. ohne weitere Analyse das gemeinsam geführte Lerngespräch abzurechnen. Aus diesem Grund wurden alle Arbeiten zweimal durchgegangen. Eine erste Lektüre war dem Abschluss des individuellen Dialoges gewidmet, folgte einer analytischen Logik und nahm, im Sinne einer formativen Regulation detailliert zu den einzelnen Einträgen Stellung, hinterfragte oder gab weiterführende Hinweise. Erst dann konnte eine zweite Lesart erfolgen, die dem Raster folgend das gesamte Portfolio eher ganzheitlich durchsah und mögliche Themen für das Prüfungsgespräch zu isolieren suchte. Auch hier zeigt sich erneut die Schwierigkeit, klar zwischen formativer und summativer Funktion des Portfolios zu unterscheiden und dem bereits in der Vorbereitungsphase genügend Rechnung zu tragen.

### 6. Ausblick

All diese Erfahrungen und Schwierigkeiten haben uns bereits im zweiten Lehrgang dazu gebracht, das Portfolio noch viel deutlicher als bisher nur aus einer formativen Perspektive einzusetzen. Das bedeutet einerseits, die Arbeit am Portfolio möglichst über die ganze Ausbildungszeit auszudehnen und noch deutlicher durch präzise Arbeitsaufträge die Kontinuität der Arbeit sicherzustellen. Auf der anderen Seite soll das Prüfungsgespräch noch klarer von der Portfolioarbeit abgetrennt werden. Wie bereits erwähnt, wird zu Anfang der Ausbildung mit jedem Kursteilnehmer eine individuelle Lernvereinbarung getroffen. Diese führt gewissermassen als roter Faden durch die verschiedenen Themen der Ausbildung. Gegen Ende der Ausbildung sollte nun verstärkt wieder darauf zurückgekommen werden, das Portfolio ist abzuschliessen und gemeinsam mit dem Kandidaten sind die Inhalte des Prüfungsgesprächs festzulegen. Dies könnte im Detail ungefähr wie folgt aussehen:

Während der ganzen Ausbildungszeit verfolgt der Kursleiter aus ziemlicher Nähe die Entstehung der Portfolios, analysiert die Einträge und gibt daraufhin entsprechende Rückmeldung im Rahmen eines Lerngesprächs. Ungefähr drei Monate vor Kursende wird der Stand eines jeden Portfolios individuell besprochen. Der Kursleiter weist auf fehlende Beiträge hin und schlägt je nach Bedarf weitere metakognitive Überlegungen vor, um so die Reflexion der jeweiligen Lerngeschichte zu fördern. Die Arbeit am Portfolio wird abgeschlossen, und etwa zwei Wochen vor dem Prüfungsgespräch bekommt jeder Kursteilnehmer ein letztes Feedback. Auf Grund der ursprünglichen Lernvereinbarung und der geleisteten Arbeit werden gemeinsam die Themen des Prüfungsgesprächs festgelegt.

Wenn nun aus irgendwelchen Gründen ein Bedürfnis nach einer Qualifikationsmappe besteht, dann können während dieser letzten Verhandlungsphase jene Einträge bestimmt werden, die nach aussen gezeigt werden sollen, d.h. in die Qualifikationsmappe überwechseln. Auf diese Art und Weise sollte es möglich sein, die unterschiedlichen Funktionen des Portfolios in Bezug auf Funktion der Bewertung, auf Ablauf des Lernprozesses und Bezugspersonen etwas besser unter Kontrolle zu bekommen.

## Literatur

- Allal, L. (1983). Evaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation. *Mesure et évaluation en éducation*, 6 (5), 37-51.
- Arter, J.A. et Spandel, V. (1992) Using Portfolios of Student work in Instruction and Assessment. A NCME Instructional Module. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 11 (1), 36-44.
- Broadfoot, P., Grant, M., James, M., Nutall D., Stierer, B. (1991). *Records of Achievement Report of the National Evaluation of Extension Work in Pilot Schemes*. London: Welsh Office.
- Brown, A., Metz, K., Campione, J. (1996). Social Interaction and Individual Understanding in a Community of Learners. The Influence of Piaget and Vygotsky. Paper presented at the IInd Conference for socio-cultural research in Geneva, to appear in J. Voneche (Ed.), *The social genesis of thought: Piaget and Vygotsky. Cahiers de la Fondation* (Archives Jean Piaget). Genève.
- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Neuchâtel: IRDP - Recherches.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (1989). *Records of achievement, report of the records of achievement national steering committee*. London.
- Jabornegg, D. (1996). *Das Portfolio - Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform*. Vortragsschrift 25 Jahre IWP, St.Gallen.
- Koretz, D., Stecher, B., Deibert, E. (1992). *The Vermont Portfolio Assessment Program: Interim Report on Implementation and Impact, 1991-92*. School Year, CRESST. Los Angeles: University of California.
- Laurier, M. (1994). *Le portfolio en langue seconde, document remis à la 16ème session d'étude de l'ADMEE*. Montréal.
- Linn, R., Baker, E.L., Dunbar, S.B. (1991). Complex, performance-based assessment: Expectations and Validation Criteria. *Educational Researcher*, 20 (8), 15-21.
- Lompscher, J. (1996). Ascending from the abstract to the concrete - learning and teaching in zones of proximal development. Paper presented at the IInd Conference for socio-cultural research in Geneva.
- Moss, P. A. et al. (1992). Portfolios, accountability and an interpretative approach to validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (3), 12-21.
- Paulson, F.-L. & Paulson, P.-R. (1990). *How do portfolios measure up? A cognitive model for assessing portfolios*. Paper presented at a conference Aggregating Portfolio Data.
- Paulson, F.-L., Paulson, P.-R., Meyer C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.
- Paulson F.L. (1994). *Portfolio in primary math* (1. Aufl.). Protland: Multnomah Education Service District (MESD) Press.
- Paulson F.L. (1994). *A guide for Judging Portfolios, Measurement and Experimental Research Program of the MESD* (2. Aufl.). Portland: Multnomah Education Service District (MESD) Press.
- Sansregret, M. (1988). *La reconnaissance des acquis*. Editions Hurtubise. Montréal: La Salle.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage, *Mesure et évaluation en éducation*, 3/4 (16), Admee - Université d'Ottawa.
- Weiss, J. (1991). *L'évaluation: problème de communication*. Fribourg: Editions Delval.